



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Sprachentwicklung von CODA-Kindern und der
Sprachinput durch ihre gehörlosen Eltern

Verfasserin

Carina Gruber

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine/Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuerin:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich den Menschen Dank aussprechen, die mich unterstützt haben. In erster Linie möchte ich meiner Familie danken. Spezieller Dank gilt meinen Eltern Kornelia und Gerhard, die immer hinter mir standen und mich stets in meinen Vorhaben ermutigten. Danke, dass ihr mir diese Ausbildung ermöglicht und mich immer wieder aufgebaut habt. Ihr werdet stets Inspiration und Vorbild für mich sein.

Spezieller Dank gilt auch meiner Betreuerin Prof. Chris Schaner-Wolles, die mir mit Hilfestellungen zur Seite stand. Besonderer Dank gebührt Frau Dr.ⁱⁿ Verena Krausneker und Frau Mag.^a Katharina Schalber für nützliche Ratschläge. Ilona Seifert ließ mich an ihren wertvollen Erfahrungen teilhaben. Ich möchte mich herzlich bei der Leitung der Fachausbildung GESDO, Frau Victoria Gebetsberger, bedanken, die mich mit nützlichen Literaturtipps unterstützte. Besonders inspirierend war für mich der Kontakt zur Gehörlosen-Community, die mir Einblick in „neue Welten“ ermöglichte.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Freundinnen und Freunden bedanken, die immer ein offenes Ohr für mich hatten. Ich danke Melissa und Sabine für ihre Unterstützung und Freundschaft.

Herzlichen Dank.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Inhalt	1
1.1	Einleitung	1
1.2	Inhalt.....	3
2	Einführung in die Thematik und kindlicher Spracherwerb allgemein.....	5
2.1	Definitionen, Fakten und Besonderheiten zum Thema CODA.....	5
2.1.1	CODA.....	5
2.1.2	KODA.....	5
2.1.3	HCDA.....	5
2.1.4	HCDP	6
2.2	Die allgemeine Sprachentwicklung des Kindes	9
2.2.1	Theorien des Erstspracherwerbs.....	11
2.2.1.1	Behaviorismus	11
2.2.1.2	Nativismus.....	11
2.2.1.3	Autonomiehypothese	11
2.2.1.4	Kognitionshypothese	12
2.2.2	Die kritische Phase	12
2.2.3	Vor der Geburt.....	12
2.2.4	Die Entwicklung im ersten Lebensjahr	13
2.2.4.1	Die Sprachwahrnehmung und das Sprachverständnis.....	13
2.2.4.2	Die Lautproduktion	14
2.2.5	Die Entwicklung ab dem zweiten Lebensjahr	15
2.2.5.1	Die lautliche Entwicklung	15
2.2.5.2	Die Wortschatzgröße und die Zusammensetzung des Wortschatzes	16
2.2.5.3	Die Wortbedeutung.....	17
2.2.5.4	Die grammatische Entwicklung.....	17
2.2.5.5	Die pragmatische Entwicklung.....	20
3	Gehörlose und hörende Familienmitglieder – eine besondere Konstellation	22
3.1	Die gehörlosen Eltern	24

3.2	Das hörende Kind	26
3.2.1	Überforderung des Kindes.....	28
3.3	Die hörenden Großeltern	28
3.4	Andere hörende Familienmitglieder	30
3.5	Freundeskreis der gehörlosen Eltern	30
4	Literaturanalyse, der Sprachinput der gehörlosen Eltern und die (Laut-)Sprachentwicklung der hörenden Kinder.....	32
4.1	Literaturanalyse	32
4.2	Der Sprachinput der gehörlosen Eltern	39
4.2.1	Exkurs: Bilingualismus bei CODA-Kindern.....	40
4.2.2	Babytalk und Babyface.....	43
4.2.3	Äußerungslänge	46
4.3	Die (Laut-)Sprachentwicklung von hörenden Kindern gehörloser Eltern.....	48
4.3.1	Lautunterscheidung	55
4.3.2	Lautbildung.....	55
4.3.3	(Laut-)Sprachentwicklung allgemein	56
4.3.4	Gebärdensprachentwicklung	61
4.3.5	Gegenüberstellung der Ergebnisse nach Grüner	63
4.3.6	Schlussfolgerungen.....	72
5	Frühförderung	75
5.1	Frühförderung allgemein	76
5.1.1	An Eltern und Kind gerichtete Angebote	77
5.1.2	An Kinder gerichtete Angebote	78
5.1.3	An Eltern gerichtete Angebote	79
5.1.4	Strategien der gehörlosen Eltern.....	79
5.1.4.1	Intuitive Parenting	80
5.2	Zwei Beispiele aus Österreich	83
5.2.1	Plattform für Integration und Gebärdensprache	83
5.2.2	Kinderhände.....	83
6	Conclusio	85

7	Abbildungsverzeichnis	88
8	Tabellenverzeichnis	88
9	Abkürzungsverzeichnis	89
10	Bibliografie	90
A	Zusammenfassung	97
B	Abstract	98
C	Curriculum Vitae.....	99

1 Einleitung und Inhalt

1.1 Einleitung

Der sprachlichen Entwicklung hörender Kinder gehörloser Eltern kam bisher ein viel zu geringer Stellenwert zu. Die meisten Forschungen fanden im englischsprachigen Raum statt und liegen häufig weit zurück. Dies führte auch zu Problemen bei der Recherche für diese Diplomarbeit, da eine Vielzahl von Literatur in Österreich nicht verfügbar war und ist. Die Untersuchungen im deutschsprachigen Raum sind rar gesät. Als Positivbeispiel ist hier die Studie von Grüner (2004) zu nennen, welche einen essentiellen Bestandteil der vorliegenden Diplomarbeit bildet.

Der Fokus dieser Diplomarbeit liegt vor allem auf der lautsprachlichen Entwicklung von CODA-Kindern und auf dem Sprachinput durch ihre gehörlosen Eltern. Hierbei werden Erkenntnisse der Literatur gegenübergestellt. Neben der allgemeinen Sprachentwicklung des Kindes wird die Lautsprachentwicklung von CODA-Kindern in einem eigenen Kapitel behandelt.

CODAs werden in der Literatur oft als Risikokinder beschrieben, die besonders von einer lautsprachlichen Verzögerung gefährdet sind. Der Lautsprachinput der gehörlosen Eltern wird als einer der Gründe dafür herangezogen. Die restlichen – meist hörenden – Familienmitglieder mischen sich daher oft in die Erziehung ein und entmündigen die gehörlosen Eltern. Für die gute sprachliche Entwicklung des Kindes ist vor allem die Familiengesundheit wichtig (vgl. Pollard und Rendon, 1999: 418). Wenn Hand in Hand zusammengearbeitet und den Eltern ihre Kompetenz nicht abgesprochen wird, so muss man auch nicht um die Lautsprachentwicklung von CODA-Kindern fürchten. Gehörlose Eltern erkennen meist selbst, ob ihr Kind Frühförderung braucht. Hier ist wichtig, dass entsprechende Angebote bereitgestellt werden.

Anstatt die Ursachen für eventuelle Lautsprachverzögerungen ausschließlich bei den gehörlosen Eltern und ihrer Lautsprachkompetenz zu suchen, sollte man auch auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen achten. Gehörlosen Menschen wurde und wird das Recht, Informationen und Bildung in ihrer Muttersprache (der jeweiligen Gebärdensprache des Landes) zu erhalten, häufig verwehrt. Ein barrierefreier Zugang zu

Information ist auch heute nicht gewährleistet. Zwar gibt es Fortschritte zu verzeichnen, allerdings muss weiter für die Gleichberechtigung von Gehörlosen in der Gesellschaft gekämpft werden. In Österreich wurde die Österreichische Gebärdensprache erst 2005 anerkannt. Dies zeigt, wie spät der allmähliche Umschwung stattfand.

Gebärdensprachen wurden lange Zeit als Pantomime abgestempelt und nicht als eigenständige Sprachen mit Grammatik angesehen. Diese Annahme hält sich erschütternder Weise selbst heute noch. Fakt ist jedoch, dass Gebärdensprachen komplexe Sprachen sind, die über eigene grammatikalische Systeme verfügen. Sie stehen den Lautsprachen in nichts nach (siehe hierzu: Krausneker, 2006).

CODA-Kinder werden in den meisten Fällen bilingual erzogen. Dies bedeutet, dass sie zum einen die Lautsprache und zum anderen die jeweilige Gebärdensprache durch den Input ihrer Eltern erwerben. Lange gingen ExpertInnen davon aus, dass sich eine Gebärdensprache negativ auf die lautsprachlichen Fertigkeiten auswirkt. Diese Annahme konnte entkräftet werden. Untersuchungen belegen, dass sich eine Gebärdensprache sogar positiv auf die Entwicklung der Lautsprache auswirkt.

In dieser Diplomarbeit wird der Terminus gehörlos gebraucht. Dies bedeutet nicht, dass diese Bezeichnung als einzig richtige gesehen wird. Es gibt eine Vielzahl an Begrifflichkeiten (deaf/Deaf, hochgradig hörgeschädigt, hörbeeinträchtigt, hörbehindert, taub, ...). Die Wahl des Begriffs gehörlos stellt in dieser Arbeit *keine* Wertung dar. Er wird deshalb gebraucht, da er aktuell als politisch korrekt gilt und sozusagen state-of-the-art ist. Andere Termini kommen in der vorliegenden Arbeit nur dann vor, wenn direkte Zitate/Grafiken verwendet werden.

Obwohl es eine Vielzahl von Bezeichnungen für hörende Kinder gehörloser Eltern gibt (siehe Kapitel 2.1), werden in der vorliegenden Arbeit Begriffe wie CODA/CODAs oder CODA-Kind/er verwendet, da diese Termini in der Literatur am häufigsten gebraucht werden und international anerkannt sind.

1.2 Inhalt

Kapitel 2 beschäftigt sich zunächst mit der Einführung in die Thematik und mit dem allgemeinen kindlichen Spracherwerb des Deutschen. Es werden Fakten und Besonderheiten zum Thema CODA herausgearbeitet. Bei der allgemeinen Sprachentwicklung des Kindes werden zunächst die verschiedenen Theorien des Spracherwerbs kurz angeschnitten. Anschließend werden die unterschiedlichen Ebenen der Sprachentwicklung besprochen.

Die gehörlosen und hörenden Familienmitglieder sind Thema von Kapitel 3. Hierbei werden die verschiedenen Beteiligten der Familiensituation und deren Beziehungen zum hörenden Kind herausgearbeitet. Der Fokus dieses Kapitels liegt auf dem hörenden Kind und auf eventuellen Überforderungen (beispielsweise durch Dolmetschtätigkeiten).

Kapitel 4 beschäftigt sich mit der Literaturanalyse und dem Sprachinput der gehörlosen Eltern. Recherchierte Studien werden kurz vorgestellt. Im Zuge dessen wird der Bilingualismus von CODA-Kindern kurz angeschnitten. Inputmechanismen wie Babytalk oder Babyface sowie die Äußerungslänge werden beleuchtet. Verschiedene Untersuchungen zum Thema Sprachinput gehörloser Eltern werden gegenübergestellt.

Den zentralen Teil von Kapitel 4 stellt die (Laut-)Sprachentwicklung von CODA-Kindern dar. Hierbei werden verschiedene Untersuchungen gegenübergestellt. Die Studie Grüners (2004) spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Gebärdensprachentwicklung von CODA-Kindern wird nur kurz angeschnitten, da sie nicht das eigentliche Thema der Diplomarbeit darstellt. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Gegenüberstellung von Grüners Ergebnissen in Tabellenform.

Kapitel 5 widmet sich der Frühförderung. Hierbei wird ein Überblick über die verschiedenen Angebote gegeben. Das Hauptaugenmerk liegt auf den Strategien gehörloser Eltern. Hier wird das sogenannte Intuitive Parenting vorgestellt. Es werden Empfehlungen für die Unterstützung von hörenden Kindern gehörloser Eltern aufgelistet. Zwei Beispiele aus Österreich bilden den Abschluss dieses Kapitels.

In Kapitel 6 werden die Schlussfolgerungen zusammengefasst. Die Erkenntnisse werden aufgelistet und miteinander verglichen, um so ein umfassendes Bild der Thematik zu vermitteln.

2 Einführung in die Thematik und kindlicher Spracherwerb allgemein

2.1 Definitionen, Fakten und Besonderheiten zum Thema CODA

Dieses Kapitel soll dazu dienen, erste Einblicke in die Thematik zu geben. Dabei werden Grundbegriffe und Fakten in Bezug auf hörende Kinder gehörloser Menschen angeführt, auf welchen die vorliegende Arbeit aufbauen wird.

Für hörende Kinder gehörloser Menschen haben sich in der Literatur eigene Bezeichnungen entwickelt. Zum einen sprechen AutorInnen von CODAs/CODA-Kindern (vgl. Funk, 2004) oder KODAs (vgl. Rausch, 2004: 19), zum anderen werden Begriffe wie HCDA (vgl. Brackenbury, Ryan und Messenheimer, 2005) und HCDP (vgl. Hoffmeister, 2008: 189) erwähnt. Diese werden im Folgenden erläutert.

2.1.1 CODA

Children Of Deaf Adults.

Dieser Begriff geht auf Milli Brother zurück, die Gründerin des internationalen Zusammenschlusses von Betroffenen. Die Organisation trägt ebenfalls den Namen CODA (vgl. Funk, 2004: 79; Hoffmeister, 2008: 207). Sie bietet eine Gemeinschaft für Kinder gehörloser Eltern.

2.1.2 KODA

Kids Of Deaf Adults.

Kinder bis zum 14. Lebensjahr werden auch als KODAs bezeichnet (vgl. Rausch, 2004: 19).

2.1.3 HCDA

Hearing Children Of Deaf Adults.

Diese Bezeichnung wurde von Brackenbury, Ryan und Messenheimer (2005: 80) verwendet. Sie ist klarer, da dezidiert auf den Hörstatus des Kindes hingewiesen wird.

2.1.4 HCDP

Hearing Children Of Deaf Parents.

Hoffmeister (2008: 189) spricht in seiner Publikation von HCDP. Er bezeichnet diese Gruppe als Subgruppe der gehörlosen Welt.

Von einem CODA-Kind spricht man, laut Rausch (2003: 21), dann, wenn:

- das Kind hörend ist,
- beide Eltern gehörlos sind oder
- ein Elternteil gehörlos ist.

Hörende Kinder gehörloser Menschen leben in zwei Welten (vgl. Rausch, 2003: 21). Zum einen in der hörenden Welt und zum anderen in der Gehörlosengemeinschaft. Diese besondere Situation führt oft dazu, dass sie ihren genauen Platz nicht kennen und sich fragen, welcher dieser beiden Welten sie angehören. Auch Hoffmeister (2008: 189) betont, dass hörende Kinder gehörloser Eltern sich in zwei konträren Welten befinden. Sie leben an der Grenze zwischen der gehörlosen und der hörenden Welt.

Der Großteil der gehörlosen Menschen hat hörende Kinder. Gehörlose Eltern mit gehörlosen Kindern sind hingegen eher die Ausnahme. Laut Autoren wie Preston (1995: 13) oder Hoffmeister (2008: 190) sind fast 90 % der Kinder, die gehörlose Eltern haben, hörend. Dieser Wert gilt vor allem für den amerikanischen und deutschen Raum (vgl. Funk, 2000: 266).

Pinker (1994: 39) gibt ebenfalls an, dass die Mehrheit der gehörlosen Kinder hörende Eltern hat und spricht dabei von ungefähr 90 % bis 95 %. Singleton und Tittle (2000: 222) bestätigen diese Angaben. Kyle und Allsop (1982 zit. n. Woll und Kyle, 1989: 133) sowie Singleton und Tittle (2000: 222) verweisen darauf, dass nur 5 % gehörloser Kinder auch gehörlose Eltern haben. Eine genaue Zahl kann allerdings nicht festgemacht werden, da es dazu keine klaren Erhebungen gibt.

Das Familienkonstrukt einer Familie mit gehörlosen und hörenden Mitgliedern differiert stark von jenem einer ausschließlich hörenden Familie (vgl. Grüner, 2004: 13). Die hörenden Kinder sammeln daher auch andere Erfahrungen. Es ist davon auszugehen, dass der Großteil der hörenden Kinder gehörloser Eltern bilingual aufwächst (laut- und

gebärdensprachlich) (vgl. Grüner, 2004: 14). Dennoch gibt es Kinder, die nur über geringe oder gar keine Gebärdensprachkenntnisse verfügen. Dies kann zum einen daraus resultieren, dass die Eltern ihr Kind lieber lautsprachlich erziehen wollen, zum anderen kann es damit zusammenhängen, dass sich die Kinder weigern, Gebärdensprachen zu lernen (vgl. Preston, 1995: 130).

In Prestons Interviews äußerte sich eine befragte Person folgendermaßen zu dieser Problematik:

“A lot of hearing children of deaf parents that I know don’t sign – even though their parents stand around and try to communicate with them. A lot of the kids are like [signs and mouths exaggeratedly, “I don’t want to learn.”] And they’re embarrassed and they’re angry. They’re very angry they have deaf parents. The whole business. And the parents could teach them until they’re blue in the face. And the kid is like, ‘I’m not going to learn.’” (Preston, 1995: 130).

Dieses Zitat veranschaulicht die Gefühlswelt hörender Kinder gehörloser Eltern. Häufig fühlen sie sich zwischen der hörenden und der gehörlosen Welt hin- und hergerissen. Die Gehörlosigkeit ihrer Eltern und die damit verbundenen Konflikte machen sie wütend. Manche von ihnen reagieren gegenüber der Gebärdensprache mit Ablehnung. Andere Kinder wiederum gehen mit der Situation besser um und haben keine Probleme.

Die Familiensituation von gehörlosen Eltern und hörenden Kindern wird oft mit jener von hörenden Eltern und gehörlosen Kindern verglichen, da es einige Parallelen gibt (vgl. Funk, 2000: 270). Hoffmeister (2008: 191) vergleicht die Situation von CODA-Kindern mit jener von bikulturellen Migrantenfamilien. Sie selbst haben meist wieder hörende Kinder und bleiben somit die einzige Generation von CODAs. Hierzu führte Hoffmeister (2008) den Begriff „One Generation Thick“ (OGT) ein. Nach einer Generation entfernen sich die hörenden Kinder gehörloser Eltern zum Teil von der gehörlosen Welt, da die Kultur und die Sprache nicht mehr von ihnen an ihre Kinder weitergegeben werden.

Eine besondere Herausforderung in solchen Familien stellt vor allem die Kommunikation untereinander dar. Oft verstehen sich die Familienangehörigen nicht genügend. So kann es zu völlig unterschiedlichen Problemen kommen (vgl. Funk, 2000: 270). Das besondere Familienkonstrukt wird in Kapitel 3 detailliert behandelt.

Obwohl CODA-Kinder laut Hoffmeister (2008: 191) in gehörlosen Familien groß werden, bedeutet dies nicht automatisch, dass sie in der gehörlosen Welt aufwachsen. Er hebt aber auch hervor, dass jedes CODA-Kind in zwei Welten heranwächst, selbst wenn es sich nur zu einer Umgebung bekennt oder in einer heimisch fühlt.

Wenn man davon ausgeht, dass Kultur von den Eltern an die Kinder weitergegeben wird, kann man sagen, dass CODA-Kinder die Gehörlosenkultur vom Zeitpunkt ihrer Geburt an lernen. Den Zugang zur hörenden Kultur hingegen erhalten sie eher von den hörenden Familienmitgliedern (vgl. Hoffmeister, 2008: 195).

Wenn CODA-Kinder noch sehr jung sind, werden sie mit verschiedenen Haltungen gegenüber Sprache und deren Eltern konfrontiert:

Side Of Border	Belief
Deaf	Hearing is bad.
Hearing	Deaf is bad.
Deaf	ASL is good.
Hearing	ASL is bad.
Deaf	ASL is broken English.
Hearing	Broken English is bad.
Deaf	English is bad.
Hearing	Literacy is good.
Deaf	Can't read or write.
Hearing	Deaf are illiterate.
Deaf	ASL and English are both languages of the Deaf world.
Hearing	Bilingualism is bad.

Tabelle 1 Sides of the border and beliefs (Hoffmeister, 2008: 200).

Die Anschauungen der gehörlosen und der hörenden Welt gehen auseinander. Hoffmeister (2008: 200) zeigt anhand dieser Tabelle, welche Meinungen und Stereotypen auf der jeweiligen Seite vorherrschen. In der Tabelle und in den nachfolgenden Absätzen ist von Amerikanischer Gebärdensprache und Englisch die Rede. Allerdings lassen sich sämtliche Annahmen auf jede beliebige Gebärdensprache oder Lautsprache umlegen.

Für die gehörlose Seite finden sich folgende Anschauungen:

Hören ist schlecht, Amerikanische Gebärdensprache ist gut, Amerikanische Gebärdensprache ist gebrochenes Englisch, Englisch ist schlecht, Gehörlose können weder schreiben noch lesen, Amerikanische Gebärdensprache und Englisch sind Sprachen in der gehörlosen Welt (vgl. Hoffmeister, 2008: 200).

Für die hörende Seite finden sich folgende Meinungen:

Gehörlosigkeit ist schlecht, Amerikanische Gebärdensprache ist schlecht, gebrochenes Englisch ist schlecht, Lese- und Schreibfähigkeit bei Hörenden ist gut, Gehörlose sind Analphabeten, Bilingualismus ist schlecht (vgl. Hoffmeister, 2008: 200).

Damit zeigt Hoffmeister Probleme auf, denen CODA-Kinder häufig ausgesetzt sind. Daraus ergeben sich die größten Konflikte.

Dieses Kapitel beschäftigte sich mit den Begriffen, die für hörende Kinder gehörloser Eltern in der Literatur gebraucht werden. Außerdem wurden Besonderheiten hervorgehoben und Probleme aufgezeigt. Die nachfolgenden Kapitel werden sich detaillierter mit den verschiedenen Themen befassen.

2.2 Die allgemeine Sprachentwicklung des Kindes

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über den Spracherwerb des Deutschen. Dabei wird vor allem der typische Verlauf der Sprachentwicklung kurz beleuchtet.

Funk (2000: 267) spricht von Sprache als „[...] regen Austausch [...]“, der „[...] zwischen den primären Bezugspersonen und dem Kind erworben [...]“ wird und fixer Bestandteil der Beziehung ist. „Sie [Sprache] wirkt mit bei der Entwicklung des Kindes zum sozialen Wesen und der Herausbildung seiner Gemeinschaftsgefühle“ (Butzkamm und Butzkamm, 2008: 13). Der Spracherwerb stellt die komplexeste aller Aufgaben dar, die ein Kind im Laufe seines Lebens bewältigt (vgl. Dittmann, 2002: 9).

Angeborene Spracherwerbsfähigkeiten ermöglichen dem Kind, die Grammatik jeder beliebigen Sprache zu erwerben. Dabei ist das sprachliche Angebot der Umwelt des

Kindes entscheidend. Es profitiert allerdings nur von sprachlichen Angeboten, die direkt an das Kind gerichtet werden (vgl. Schaner-Wolles, 2005a: 20). Die Babysprache/das Mutterische spielt diesbezüglich eine große Rolle. Kapitel 4.2.2 wird sich mit dieser Thematik näher beschäftigen.

Nicht alle sprachlichen Bereiche schreiten zum gleichen Zeitpunkt voran. Zuerst kommt es zur lautlichen Entwicklung und bald darauf erfolgt der Erwerb der ersten Wörter. Grammatische Bereiche hingegen reifen erst später. Die einzelnen Bereiche entwickeln sich unterschiedlich schnell und enden zu verschiedenen Zeitpunkten (vgl. Schaner-Wolles, 2005a: 21).

Schaner-Wolles (2005a: 26ff.) führt grundlegende Beobachtungen zum Thema Erstspracherwerb an:

- *Der Spracherwerb ist artspezifisch*
Nur der Mensch kann Sprache erwerben. Kommunikationssysteme von Tieren können nicht als Sprache im Sinn von menschlicher Sprache bezeichnet werden. Ihnen fehlt beispielsweise jegliche Grammatik.
- *Der Spracherwerb erfolgt leicht und problemlos*
Sind „normale“ Rahmenbedingungen gegeben, erfolgt der Erwerb der Umgebungssprache des Kindes spontan. Dabei ist weder Instruktion, noch Unterricht von Nöten.
- *Der Erstspracherwerb ist bei allen Kindern grundsätzlich gleichförmig*
Es gibt gewisse invariante Verlaufsmuster, die für alle Kinder gelten; unabhängig von der Sprache, die sie erwerben und unabhängig von dem Sprachangebot der Umwelt. Natürlich ist das Verhalten deshalb nicht bei allen Kindern gleich.
- *Der Erstspracherwerb erfolgt sehr früh und relativ schnell*
In dem Alter, in dem Kinder ihre Erstsprache erwerben, sind sie „[...] zu anderen vergleichbar komplexen kognitiven Leistungen nicht in der Lage“ (Schaner-Wolles, 2005a: 27). Kinder erwerben die Grammatik ihrer jeweiligen Erstsprache sehr früh und schnell (meistens vor ihrem vierten Geburtstag).

- *Für den Erstspracherwerb gibt es kritische, sensible Perioden*

Ein Kind kann seine Erstsprache nur in einem gewissen Zeitfenster (in der sensiblen Periode) mühelos erwerben. Die kritische Phase wird in diesem Kapitel etwas später eingehend dargestellt.

2.2.1 Theorien des Erstspracherwerbs

2.2.1.1 Behaviorismus

In der Psychologie herrschte lange die Meinung vor, „[...] der Spracherwerb ließe sich in seiner ganzen Komplexität auf die einfachsten Prinzipien des Konditionierens zurückführen“ (Schaner-Wolles, 2008: 141). Man vertrat die Ansicht, sprachliche Lernprozesse würden aus Erfahrung, Nachahmung und selektiver Verstärkung hervorgehen. Heute weiß man, dass diese Faktoren im Erstspracherwerb einen geringen Stellenwert haben.

2.2.1.2 Nativismus

Eine prominente sprachwissenschaftliche Theorie zum Erstspracherwerb stellt der Nativismus dar. „Dabei werden spezifische, angeborene Fähigkeiten und spezifische Erwerbsmechanismen als Grundlage für den kindlichen Grammatikerwerb angenommen“ (Schaner-Wolles, 2008: 141f.). Im Regelfall benötigt das Kind daher keine Instruktionen. Diese angeborenen Fähigkeiten entwickeln sich allerdings nur dann, „[...] wenn das Kind sprachliches Angebot aus seiner Umgebung bekommt“ (Schaner-Wolles, 2008: 142). Dieses Angebot muss direkt an das Kind gerichtet sein.

2.2.1.3 Autonomiehypothese

Noam Chomsky gilt als Begründer der Autonomiehypothese. Die Grammatik gilt als eigenständige kognitive Fähigkeit, die erworben wird. Ein „[...] artspezifisches, angeborenes Erwerbsprogramm [...]“ (Schaner-Wolles, 2008: 144) steuert den Grammatikerwerb. Im Gegensatz zur Kognitionshypothese, spielen die kognitiven Fähigkeiten in puncto Grammatikerwerb eine geringe Rolle. Sie bilden bloß den Hintergrund. Ein Terminus, der unmittelbar mit der Autonomiehypothese zusammenhängt, ist jener der Universalgrammatik. Ein Kind ist dadurch in der Lage, jede Grammatik einer ihm angebotenen Sprache als Erstsprache zu erwerben (vgl. Schaner-Wolles, 2008: 144).

2.2.1.4 Kognitionshypothese

Die Kognitionshypothese hat ihren Ursprung in der Entwicklungspsychologie und geht vor allem auf Werke von Jean Piaget zurück. Die Kognitionshypothese vertritt den Ansatz, dass der Spracherwerb ein „[...] Produkt der allgemeinen (nicht-sprachlichen) kognitiven Entwicklung [...]“ ist (Schaner-Wolles, 2008: 144). Er kann durch die allgemeine menschliche Intelligenz gemeistert werden. Außerdem herrscht die Meinung vor, dass die Form des Denkens die Sprache bestimmt. „Dementsprechend werden die Stufen des Spracherwerbs durch die der nicht-sprachlichen kognitiven Entwicklung bestimmt“ (Schaner-Wolles, 2008: 144).

2.2.2 Die kritische Phase

Im Erstspracherwerb gibt es so genannte sensible Perioden. Dieses Phänomen ist in der Literatur (vgl. Dittmann, 2002: 72; Schaner-Wolles, 2008: 140) auch als kritische Periode bekannt. Leistungen, die auf angeborenen Fähigkeiten basieren, sind dabei „[...] mit einer bestimmten zeitlichen Periode der Entwicklung gekoppelt [...]“ (Schaner-Wolles, 2008: 140). Während dieses Zeitfensters muss der Erwerb der jeweiligen Leistung stattfinden, da er zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr gewährleistet ist. Schaner-Wolles spricht hier von der Ansprechbarkeit oder Aufnahmebereitschaft. Sie ist außerhalb dieses Entwicklungsfensters „[...] entweder gar nicht mehr oder nicht mehr im gleichen Maße möglich“ (Schaner-Wolles, 2008: 141).

Innerhalb der kritischen Periode geht der Spracherwerb besonders leicht von statten. Dies ist allerdings nur dann gewährleistet, wenn gewisse Rahmenbedingungen vorhanden sind. Grüner (2004: 40) nennt hier externale und internale Voraussetzungen, die gegeben sein müssen. Nur dann kann ein Kind seine Erstsprache unkompliziert erwerben. Dabei ist das Zusammenspiel der Faktoren für die gesamte sprachliche Entwicklung von Bedeutung.

2.2.3 Vor der Geburt

Das Phänomen Sprache setzt schon lange vor der Geburt des Kindes ein (vgl. Butzkamm und Butzkamm, 2008: 5). Das Ungeborene ist bereits im Mutterleib den Sprachschallereignissen seiner Umwelt ausgesetzt. Diese Phase wird als pränataler Spracherwerb bezeichnet (vgl. Dittmann, 2002: 15). Das Gehör des Ungeborenen ist

bereits ab dem 7. Schwangerschaftsmonat in der Lage, die Stimme seiner Mutter wahrzunehmen. Ab diesem Zeitpunkt „[...] dürfte sich der Embryo auf den Klang und die Melodie der Sprache seiner Mutter einstellen“ (Schaner-Wolles, 2005b: 51). Er prägt sich die Stimme seiner Mutter sozusagen ein (vgl. Butzkamm und Butzkamm, 2008: 5). Neugeborene Babys sind in der Lage, die Sprache ihrer Mutter wieder zu erkennen und sie von anderen Sprachen zu differenzieren. Butzkamm und Butzkamm halten hierzu außerdem fest:

- „Sie [die Neugeborenen] unterscheiden die Stimme der Mutter von anderen Stimmen.
- Sie unterscheiden die Sprache der Mutter von anderen Sprachen.
- Sie unterscheiden Texte, die ihnen während der Schwangerschaft vorgelesen wurden, von anderen Texten“ (Butzkamm und Butzkamm, 2008: 8).

2.2.4 Die Entwicklung im ersten Lebensjahr

2.2.4.1 Die Sprachwahrnehmung und das Sprachverständnis

Schon im Alter von einem Monat kommt es beim Säugling zur kategorialen Wahrnehmung von Sprachlauten. Lautkategorien wie beispielsweise stimmhaft vs. stimmlos oder nasal vs. nicht nasal werden bereits unterschieden (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 51). Wenn die Babys neun Monate alt sind, lässt diese Fähigkeit wieder nach. „Lautunterschiede, die im Sprachanbot der Umgebung *nicht* vorkommen, werden später nicht mehr (so leicht) wahrgenommen“ (Schaner-Wolles, 2005b: 51).

Das Kind entwickelt das Lautrepertoire der Sprache, die in seinem Umfeld gesprochen wird (vgl. Dittmann, 2002: 22). Dieses Phänomen kann auch als Sensibilität gegenüber der Muttersprache bezeichnet werden. Außerdem macht sich das Kind für die Produktion von Sprache bereit (vgl. Pinker, 1994: 264). Das Kind „[...] produziert keine Laute mehr, die nicht zum Repertoire der Muttersprache gehören“ (Butzkamm und Butzkamm, 2008: 66).

Um im Redefluss Spracheinheiten zu erkennen, benutzt das Kind melodisch-rhythmische Informationen. Beispielsweise erkennt es zwischen fünf und sechs Monaten seinen eigenen Namen im Redefluss. Mit sechs Monaten erkennt das Kind Grenzen zwischen Sätzen und unterscheidet Satzmelodien. Diese Fähigkeit wird mit acht Monaten weiter ausgebaut, wenn das Kind in der Lage ist, Wortgrenzen zu bestimmen (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 52).

Das erste Sprachverständnis setzt im Alter von acht Monaten ein. Wenn das Kind seine ersten Wortäußerungen macht, versteht es durchschnittlich 20-30 Wörter (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 52). Sogenannte Schnellstarter oder Frühstarter verstehen mit acht Monaten bereits 90 Wörter (vgl. Butzkamm und Butzkamm, 2008: 102). „Werden mit 2 Jahren nicht mindestens 50 Wörter produziert, kann das ein alarmierendes Zeichen sein, muss aber nicht“ (Butzkamm und Butzkamm, 2008: 104). Es kann sein, dass das Kind ein Spätsprecher (late talker) ist. In diesem Fall wird der Rückstand später wieder aufgeholt. Bleibt der Rückstand jedoch bestehen, kann von einer Sprachbehinderung ausgegangen werden.

2.2.4.2 Die Lautproduktion

Das Befinden des Babys wird in den ersten Lebenswochen durch Schreien ausgedrückt. Das erste Lächeln und Äußerungen der Zufriedenheit treten im Alter von sechs bis acht Wochen auf. Hierbei spricht man von Gurrlauten. Der Lautbestand vergrößert sich ab einem Alter von vier oder fünf Monaten (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 52).

Das Spiel mit der eigenen Stimme siedelt Pinker (1994: 265) zwischen fünf und sieben Monaten an. Es charakterisiert sich unter anderem dadurch, dass das Kind sich im Dialog mit der Umwelt oder auch mit sich selbst erprobt. Vorgesprochene Vokale werden nachgeahmt. Zu einem etwas späteren Zeitpunkt kommt es zum Lallen oder Plappern. Vorerst spricht man vom einfachen Lallen (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 52). Ein Beispiel dafür wären Lautfolgen wie *bababababa* oder *gagagagaga* (vgl. Dittmann, 2002: 21; Pinker, 1994: 265; Schaner-Wolles, 2005b: 52).

Zeitgleich oder etwas später treten Silbenkombinationen auf, wie beispielsweise *mamame* (vgl. Butzkamm und Butzkamm, 2008: 66). Das bunte, differenzierte Lallen setzt zu einem späteren Zeitpunkt ein. Hierbei kommt es zu komplexeren Lautkombinationen. Pinker (1994: 265) spricht in diesem Zusammenhang von einem satzähnlichen Kauderwelsch, da die Silben variieren, was durch Äußerungen wie beispielsweise *da-dee* (im Englischen) charakterisiert wird.

Die Lalläußerungen haben noch keine inhaltliche Bedeutung. Butzkamm und Butzkamm (2008: 64) unterscheiden bei Lautierungen das Vorsilbenalter und das Silbenalter. Gurren und Lallen treten im Vorsilbenalter auf (von null bis fünf Monaten). Im Silbenalter kommt es zum Silbenplappern. Butzkamm und Butzkamm bezeichnen

diese Phase als eigentliche Lallphase im Alter von sechs bis zwölf Monaten. Erste Wörter mit Bedeutung treten im Alter von zwölf Monaten auf (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 53).

2.2.5 Die Entwicklung ab dem zweiten Lebensjahr

2.2.5.1 Die lautliche Entwicklung

Frühe sprachliche Äußerungen weichen noch stark von den Zielwörtern ab. Sie stellen zwar keine Wörter der jeweiligen Sprache dar, sind allerdings wortähnliche Vokalisierung (vgl. Dittmann, 2002: 52). Zuerst verwenden Kinder einfache Silben, die aus Konsonant und Vokal bestehen.

Somit kommt es dazu, dass:

- „[...] auslautende Konsonanten zuerst noch ausgelassen werden (z.B. [ba] für *Ball*) oder
- Konsonantenverbindungen vereinfacht werden (z.B. [bu:], [bu:me] oder [balu:me] statt *Blume*)“ (Schaner-Wolles, 2005b: 53).

Das Lautinventar entwickelt sich etappenweise und verläuft nach allgemeinen Prinzipien. Sofern Laute noch nicht erworben wurden, verwenden Kinder Ersetzung oder Auslassung. Allerdings kann es auch zu Hinzufügungen kommen (beispielsweise Tomama:te für *Tomate* oder Bala für *Ball*) (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 53).

Nachfolgendes Beispiel veranschaulicht die Entwicklung des Lautinventars:

„Maria (1;10) nimmt das eben betrachtete und bereits zur Seite gelegte Bilderbuch erneut, schlägt zufällig das Bild eines Kuchens auf, zeigt darauf und äußert zur daneben sitzenden Mutter:

Maria: Das?

Mutter: Hm.

Maria: Puchen.

Mutter: Sag ma Kuchen, k, Kuchen.

Maria: Ne.

Mutter: Kuchen heißt das aber!

Maria: Ne.

Mutter: Ne?

Maria: Puchen heißt das.

Mutter: Naja, da kann man sich streiten.“

(Reimann, 1996: 130 zit. n. Butzkamm und Butzkamm, 2008: 88)

2.2.5.2 Die Wortschatzgröße und die Zusammensetzung des Wortschatzes

Kauschke (1999: 132) hält fest, dass erste Wörter zirka im Alter von zwölf Monaten auftreten. Nach dem ersten Geburtstag wächst der Wortschatz vorerst langsam an. „In diesem frühen Lexikon existieren kontextgebundene Protowörter und „echte“ Wörter, die von Anfang an rein referentiell gebraucht werden, nebeneinander“ (Kauschke, 1999: 132).

Im Alter von 18 Monaten umfasst der produktive Wortschatz zirka 50 Wörter. Unter ihnen sind Kategorien wie Substantive, Zeitwörter, Adjektive und Partikeln (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 54). Es folgt das rapide Ansteigen des Wortschatzes (vgl. Pinker, 1994: 267). Der plötzliche und sprunghafte Anstieg des Wortschatzes wird unter anderem auch als vocabulary spurt bezeichnet (vgl. Kauschke, 1999: 129). Die Termini Wortschatzspurt oder Wortschatzexplosion benennen dieses Phänomen ebenfalls. Das Kind lernt täglich mehrere neue Wörter dazu. Kauschke (1999: 135) hält zum frühen Wortschatz des Kindes Folgendes fest: Neuere Studien haben ergeben, dass ungefähr ein Drittel des Wortschatzes aus Nomen besteht. „Nomen scheinen also in der frühen Wortschatzentwicklung nicht in dem Maße zu dominieren, wie bislang angenommen wurde“ (Kauschke, 1999: 135).

Der aktive Wortschatz von Zweijährigen setzt sich aus 200 bis 300 Wörtern zusammen. „Mit zweieinhalb Jahren beherrschen Kinder im Durchschnitt dann mehr als 500 Wörter; zwischen 1;0 und 2;6 verzehnfacht sich also der Wortschatz“ (Dittmann, 2002: 46).

Mit zirka 18 Monaten treten Zweiwortäußerungen auf. Butzkamm und Butzkamm (2008: 213) geben hierzu unter anderem folgende Beispiele:

„[...] heia nein (ich will nicht ins Bett)
nein aarbeiten! (du sollst nicht arbeiten) [...]
mama ahm (ich will auf Mamas Arm; Mama, nimm mich auf den Arm) [...]“.

Zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung setzt die Syntax ein (vgl. Pinker, 1994: 268). Ab zwei Jahren kommt es zu Drei- und Mehrwortäußerungen (vgl. Dittmann, 2002: 53). Gleichzeitig nehmen Zeitwörter, Adjektive und grammatische Funktionswörter zu (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 54). Im Alter von sechs Jahren umfasst das produktive Lexikon des Kindes ungefähr 5.000 Wörter (vgl. Kauschke, 1999: 134).

2.2.5.3 Die Wortbedeutung

Die Wortbedeutung spielt eine große Rolle in der Sprachentwicklung und hängt mit der Begriffsbildung zusammen. Das Kind muss für ein Wort, das es in verschiedenen Kontexten hört, gemeinsame Merkmale bestimmen. Anfangs kommt es zu Verallgemeinerungen: „[...] z.B. steht „Papa“ zuerst noch für alle Männer [...]“ (Schaner-Wolles, 2005b: 54). Diese Verallgemeinerungen bezeichnen Butzkamm und Butzkamm (2008: 91) als „[...] Globalwörter für eine ganze Situation“. Beispielsweise kann das Wörtchen *aua* verschiedene Bedeutungen haben. Es kann Schmerzen ausdrücken oder einen Gegenstand, mit dem man sich verletzt getan hat.

Kinder gebrauchen ab zwei Jahren die Wortbildungsregeln ihrer Sprache kreativ. Sie bilden spontan neue Wörter. Dies geschieht durch Zusammensetzung und Ableitung (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 55).

2.2.5.4 Die grammatische Entwicklung

Die bereits erwähnte Wortschatzexplosion im Alter von 18 Monaten kann als Beginn der Grammatikentwicklung gesehen werden. Erste Zweiwortsätze treten auf und werden im Alter von zirka zwei Jahren von Drei- und Mehrwortsätzen gefolgt. Grammatische Funktionswörter sind in den kindlichen Äußerungen anfangs nicht oder nur selten zu finden. Verb-Endungen für die Übereinstimmung von Verb und Subjekt kommen zu diesem Zeitpunkt bei deutschsprachigen Kindern noch nicht vor (vgl. Schaner-Wolles, 1995-1996: 93).

Oft wird das Verb in der Nenn- oder Stammform gebraucht. In Matrixsätzen verwenden Kinder zu Beginn infinite Verbformen. Gleichzeitig alternieren diese mit finiten Formen (vgl. Schaner-Wolles, 1995-1996: 93). Kinder befinden sich zu diesem Zeitpunkt im sogenannten Matrixinfinitivstadium. Publikationen von Rizzi (1994a), Wexler (1994) oder die Wiener Langzeitdaten von Nico (siehe dazu Köhler und Bruyère, 1996) beschäftigen sich eingehender mit dieser Thematik. Erste korrekt gebrauchte Verb-Endungen treten mit den Dreiwortsätzen auf. Vorerst *-t* für die 3. Person Singular, dann *-e* für die 1. Person und *-st* für die 2. Person Singular (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 55f.).

In frühen Äußerungen treten noch keine Fallmarkierungen auf. Auch Artikel und Pronomina werden in der Nennform (= 1. Fall) gebraucht. Akkusativ und Dativ treten

erst später auf. Fallfehler werden länger beobachtet (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 56). Anfangs wird dem Artikel keine Beachtung geschenkt. „[...] dann setzen manche Kinder anstelle von *der, die, das, dem, den* die Protoform *de* als „Mehrzweckwaffe“ ein [...]“ (Butzkamm und Butzkamm, 2008: 243), ehe sie präzisere Unterscheidungen machen. Der Gebrauch des Genus (grammatisches Geschlecht von Substantiven) stellt für deutschsprachige Kinder hingegen kaum ein Problem dar (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 56).

Die Wortstellung im Satz ist im Deutschen relativ frei. Die Zeitwörter haben eine fixe Position. Das finite Verb steht an der zweiten Stelle im Hauptsatz, während die infinite Form sich am Satzende befindet. Der Anfang des Satzes – die Position vor dem finiten Verb in Zweitstellung – hingegen kann ein beliebiger Satzteil sein. Er ist frei. Das finite Verb kann allerdings auch nach den infiniten Verbformen am Satzende stehen, wenn es sich um einen untergeordneten Satz mit Einleitungswort handelt (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 57).

In frühen kindlichen Äußerungen wechselt sich die Verbstellung zwischen den beiden Positionen ab. Der Erwerb der Verbstellungsregel in einfachen Sätzen ist bei deutschsprachigen Kindern allerdings relativ früh abgeschlossen, sodass das Verb an der zweiten Stelle im Satz steht. Sobald untergeordnete Sätze auftreten, wird meistens die korrekte Verbstellung verwendet (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 57).

Schaner-Wolles (2005b: 57) verweist auf eine ihrer Untersuchungen (Schaner-Wolles, 1989), die zeigte, dass deutschsprachige Kinder mit Passivkonstruktionen kaum Probleme haben. Sie setzen deren Grammatik bereits mit fünf Jahren ein. Den Zwei- und Dreiwortäußerungen folgen komplexe Sätze. Die Grundregeln der deutschen Satzstruktur sind mit dreieinhalb bis vier Jahren erworben. Dennoch beherrschen Kinder sehr komplexe Konstruktionen, die beispielsweise in der Schriftsprache zum Einsatz kommen, erst im Grundschulalter (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 58).

Im Deutschen kann eine Form mehrere Bedeutungen haben und eine Bedeutung anhand von unterschiedlichen Formen ausgedrückt werden (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 58). Hierzu gibt es keine einfachen Regeln, weshalb Kinder längere Zeit anhaltende Schwierigkeiten mit diesen Bereichen haben. „Beispielsweise lässt sich bei einem Wort,

das auf *-er* endet nicht so einfach herausfinden, ob dieses *-er* eine eigene Bedeutung hat und wenn dies der Fall ist, was dann die Bedeutung ist“ (Schaner-Wolles, 2005b: 58). Schaner-Wolles (2005b: 59) hält für den Erwerb dieser Formensysteme einige Beobachtungen fest: Anfangs fehlen die Endungen. Formen, wie zum Beispiel *zwei Schuh*, werden gebildet. Ab und zu kommt es zu imitativ korrekten Formen. Beispiele hierfür sind: *viele Kinder* oder *zwei Schuhe*. „Es folgen kreative Bildungen, bei denen meistens die regelmäßige Regel bzw. eine Bildung, die das Kind gerade für regelmäßig hält, übergeneralisiert werden“ (Schaner-Wolles, 2005b: 59). Beispiele hierfür sind: *zwei Sessels* oder *die Tellerns*.

Der Plural im Deutschen ist ein sehr komplexes System. Daher geht der Pluralerwerb aufgrund seiner Komplexität langsam von statten (vgl. Dittmann, 2002: 83). Ewers (1999: 106) beschreibt das Pluralsystem des Deutschen als kompliziert und irregulär. Kinder haben bis zum Alter von sieben Jahren und länger Probleme mit der korrekten Pluralbildung von Nomina.

Im Deutschen gibt es fünf Pluralallomorphe: *-(e)n*, *-s*, *-e*, *-er* und *-ø*. Die Endung *-er* tritt immer mit Umlaut im Plural auf, wenn dies möglich ist. Die Endung *-e* und das Nullmorphem kommen mit oder ohne Umlaut vor (vgl. Niedeggen-Bartke, 1999: 211). Butzkamm und Butzkamm (2008: 231ff.) unterteilen den Pluralerwerb in drei verschiedene Phasen. Phase 1: Übernehmen, Phase 2: Erkennen und Erproben und Phase 3: Eingrenzen und Einpendeln auf die Norm.

In Phase 1 prägt sich das Kind Wortformen ein. Dabei spielt es keine Rolle, ob Singular oder Plural erkennbar sind. „Dieselbe Form wird verwendet in Situationen, die Singular, und in solchen, die Plural fordern“ (Butzkamm und Butzkamm, 2008: 232).

In Phase 2, wenn das Kind bereits einen gewissen Wortschatz hat, macht es sich auf die Suche nach Pluralmustern und entfernt sich von der bislang angewendeten Strategie, Formen einfach zu übernehmen. Butzkamm und Butzkamm (2008: 232) vertreten folgende Meinung: „Das Kind ordnet die Formen, indem es *einen* Typ herausgreift – meist den häufigsten – und damit herumprobiert“. Es kommt dann beispielsweise zu Bildungen mit der Endung auf *-(e)n*, wie *die Haaren* oder *die Omnibussen*. Wenn

beispielsweise die Pluralform -s übergeneralisiert wird, finden sich Formen, wie *Onkels*, *Wassers* oder *Zuckers*. (vgl. Butzkamm und Butzkamm, 2008: 233).

In Phase 3 passiert Folgendes:

„Nach den Überverwendungen folgen Phasen der Rücknahme falscher Formen und der Eingrenzung auf die Formen der Standardsprache. Es scheint, als ob das Kind in diesem Bereich nun aufmerksamer zuhört als zuvor und empfänglicher ist für die korrekten Muster, wie sie ihm im Gespräch begegnen“ (Butzkamm und Butzkamm, 2008: 234).

Zu diesem Zeitpunkt werden Formen, die das Kind im Dialog nicht wieder findet, weniger. Auf den Pluralerwerb des Kindes kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Studien von Dressler und KollegInnen (2005) oder Laaha und KollegInnen (2006) seien an dieser Stelle angeführt.

Nachdem das Kind diese Formsysteme durchlaufen hat, nähert sich seine Sprache jener der Erwachsenen an. Bei neuen Wörtern können Fehler auch noch im Schulalter auftreten. Erste Personalpronomina wie *ich* und *du* treten im Alter von zweieinhalb bis drei Jahren auf. Dabei kann beobachtet werden, dass diese von jedem dritten Kind über einen gewissen Zeitraum hinweg verwechselt werden. Dies hängt damit zusammen, dass sie diese Personalpronomina als Eigennamen sehen (vgl. Schaner-Wolles, 2005b: 61).

2.2.5.5 Die pragmatische Entwicklung

„Die Pragmatik gibt das Ziel vor, dem Semantik und Grammatik zu dienen haben“ (Butzkamm und Butzkamm, 2008: 109).

Schon bei dreijährigen Kindern finden sich Aspekte des Gesprächs. Schaner-Wolles bezieht sich hier auf Crystal (1995: 246 zit. n. Schaner-Wolles, 2005b: 59), der auf die pragmatischen Fähigkeiten der dreijährigen Kinder eingeht: Sie sind in der Lage, einen Dialog zu eröffnen. Sie wissen wie sie die Aufmerksamkeit ihres Gegenübers auf sich lenken können. Die Konventionen des Sprecherwechsels sind teilweise vorhanden und angebrachte Antworten können gegeben werden.

Zwischen drei und fünf Jahren hat sich „[...] das Gespür für die sozialen Faktoren in einem erfolgreichen Gespräch [...]“ verfeinert (Schaner-Wolles, 2005b: 59). Zu diesem

Zeitpunkt wissen Kinder beispielsweise über Anrede- und Höflichkeitsformen bescheid. Unklarheiten schaffen Kinder durch Nachfragen oder Wiederholen aus der Welt. Lautes Mitdenken wird bei Kindern zwischen vier und sechs Jahren oft beobachtet.

Dieses Kapitel setzte sich mit der Sprachentwicklung des Deutschen auseinander. Der Spracherwerb stellt eine der komplexesten Aufgaben dar, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung durchläuft. Obwohl die kindliche Sprachentwicklung eines der faszinierendsten Themengebiete der Linguistik darstellt, ist sie nicht zur Gänze geklärt. Eine weitere Erforschung ist daher unabdingbar. Kapitel 4.3 wird sich mit der speziellen (Laut-)Sprachentwicklung von CODA-Kindern auseinandersetzen.

3 Gehörlose und hörende Familienmitglieder – eine besondere Konstellation

Die Familiensituation gehörloser und hörender Familienmitglieder ist in jedem Fall speziell. Sie wird in der Literatur (vgl. Funk, 2000: 270) auch mit jener von hörenden Eltern und gehörlosen Kindern verglichen, da sich die Angehörigen meistens nicht (ausreichend) verstehen. Allerdings wurde diesem Bereich – und vor allem der Sprachentwicklung hörender Kinder gehörloser Eltern – bislang nicht die Beachtung geschenkt, die er verdient hätte. Während die Forschung auf diesem Gebiet in Österreich noch in den Kinderschuhen steckt, sind vor allem Länder wie die USA oder Großbritannien als Vorreiter zu sehen.

Hörenkönnen gilt laut Funk (2004: 73) in den meisten Familien als „Normalfall“. Das heißt, der Großteil aller Familien besteht ausschließlich aus hörenden Mitgliedern. Somit wird Hörenkönnen von der Gesellschaft als „normal“ angesehen – Nichthörenkönnen ist die Ausnahme. Für die gehörlosen Eltern hingegen stellt das Nichthörenkönnen die Normalität dar.

Dass sich die Situation mit hörenden und gehörlosen Familienmitgliedern von jener ausschließlich hörender Familien unterscheidet führt auch Grüner (2004: 13) an. Die Gehörlosigkeit der Eltern wirkt direkt und indirekt auf sie ein. Für gehörlose Menschen gestaltet sich die Kommunikation mit Hörenden aufgrund ihrer fehlerhaften Aussprache häufig schwierig, da sie schwer oder überhaupt nicht verstanden werden (vgl. Grüner, 2004: 16).

Pollard und Rendon (1999: 412) sehen „[...] Unterschiede im Hörstatus zwischen Eltern und Kindern [...]“ zum einen als „[...] eine Bereicherung [...]“, zum anderen weisen sie darauf hin, dass diese auch zu Spannungen in der Familie führen können. Nach Grüner (2004: 13) unterscheiden sich die Erfahrungen der CODA-Kinder im Vergleich zu jenen Kindern mit ausschließlich hörendem familiären Umfeld. In manchen Fällen übernimmt das hörende Kind sehr bald Verantwortung oder fungiert bereits frühzeitig als DolmetscherIn (vgl. Grüner, 2004: 17; Pollard und Rendon, 1999: 417).

Der Dolmetschprozess bringt viel „Macht“ und manchmal auch viel Verwirrung mit sich. Ein hörendes Kind gehörloser Eltern wird schon in jungen Jahren damit konfrontiert, welche Haltung Gehörlose und Hörende zueinander haben (vgl. Hoffmeister, 2008: 204). Die Rolle des Dolmetschers/der Dolmetscherin wird vor allem dem/der Erstgeborenen oder der ältesten Tochter zugeschrieben (vgl. Grüner, 2004: 15; Singleton und Tittle, 2000: 228). Dies hängt vor allem damit zusammen, dass deren Gebärdensprachkenntnisse meistens die besten sind. Häufig fungieren diese Kinder auch als VermittlerInnen zwischen den gehörlosen Eltern und den anderen Kindern.

Hoffmeister (2008: 192) merkt bezüglich des Gebärdenspracherwerbs ebenfalls an, dass meistens die erstgeborene Tochter die jeweilige Gebärdensprache am besten erlernt. Die anderen Geschwister lernen die Sprache – allerdings werden nicht alle flüssig. Erst- und zweitgeborene Töchter dominieren die Gruppe der flüssigen Gebärdensprachbenutzer. Hoffmeisters Annahmen können nicht verallgemeinert werden. Welches Kind die jeweilige Gebärdensprache am besten erwirbt oder ob alle Geschwister gleich gute Kenntnisse aufweisen, hängt stark mit der familiären Struktur zusammen.

Oft wird dem dolmetschenden CODA-Kind von den (außenstehenden) hörenden Menschen die Elternrolle und ihren Eltern die Kinderrolle zugeschrieben (vgl. Hoffmeister, 2008: 204; Singleton und Tittle, 2000: 228). Dieses Klischee ist in erster Linie auf Unwissenheit zurückzuführen.

Viele Familien mit hörenden und gehörlosen Mitgliedern sehen in ihren „[...] gehörlos-hörenden gemischten Familien [...]“ (Pollard und Rendon, 1999: 412) Vorteile und Bereicherungen aufgrund der speziellen Situation. Natürlich gibt es auch betroffene Familien, die mit dieser herausfordernden Situation schlechter umgehen und ihr keine Vorteile abgewinnen können. Pollard und Rendon (1999: 413) weisen darauf hin, dass gehörlos-hörend gemischte Familien zusätzlich zu den gängigen Anforderungen besonderen Ansprüchen ausgesetzt sind.

Die folgenden Unterkapitel werden sich mit den gehörlosen und hörenden Familienmitgliedern und deren Beziehungen zueinander beschäftigen.

3.1 Die gehörlosen Eltern

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den gehörlosen Eltern. Dabei sollen die Sprachkompetenz, die Besonderheiten in der Familie, allgemeine Rahmenbedingungen sowie Ängste und Wünsche in Bezug auf die Geburt eines Kindes erläutert werden.

Zunächst soll auf die besondere Stellung gehörloser Menschen in ihrer eigenen Familie eingegangen werden. Funk stellt dies anhand folgender Grafik dar:

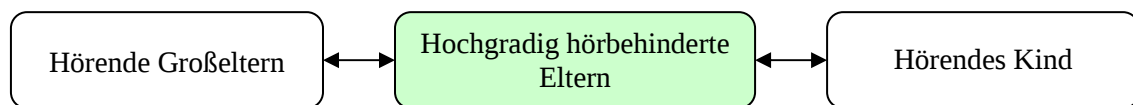


Abbildung 1 Die Stellung gehörloser Menschen in ihrer Familie (Funk, 2004: 115).

Anhand der Grafik lässt sich erkennen, dass die gehörlosen Eltern in den meisten Fällen ausschließlich von hörenden Familienmitgliedern umgeben sind. Sie stellen daher in ihrer Familie – wie bereits erwähnt – die Ausnahme/Besonderheit dar, da sie nicht oder nur sehr eingeschränkt hören können. Im Falle von CODA-Kindern sehen sich die gehörlosen Eltern, so Pollard und Rendon (1999: 413), mit dem Problem konfrontiert, ein Kind aufziehen zu müssen, das sich von ihnen unterscheidet. Dieser Umstand löst bei vielen gehörlosen Eltern Angst aus.

Pollard und Rendon (1999: 414) merken an, dass viele gehörlose Menschen „[...] in ihren eigenen Familien und Schulen vernachlässigt wurden“. Ihnen wurde der Zugang zu Information und Kommunikation verwehrt; sie erhielten eine mangelhafte Bildung. Dies kann dazu führen, dass sich die gehörlosen Eltern nicht kompetent genug fühlen, ein hörendes Kind großzuziehen. Sie haben Kompetenzängste.

Leuninger (2000: 229) bezeichnet Gehörlosigkeit als sensorisches Defizit. Sie stellt allerdings kein kognitiv-sprachliches Defizit dar. Der Lautspracherwerb stellt an gehörlose Menschen dennoch große Anforderungen. Sie unterliegen sowohl in der Wahrnehmung als auch im Verstehen von Lautsprache gewissen Beeinträchtigungen.

Daher gestaltet sich der Lautspracherwerb für sie selbst schwierig, was sich beispielsweise durch fehlerhafte Artikulation und verzögerte Lautsprachkompetenz äußert (vgl. Funk, 2004: 86; Grüner, 2004: 14). Viele gehörlose Menschen verfügen

über einen eingeschränkten Wortschatz und gebrauchen grammatische und syntaktische Strukturen häufig inkorrekt, so Grüner (2004: 14). Akustische Reize können von ihnen nur (sehr) eingeschränkt wahrgenommen werden und daher ist es – trotz baldiger und intensiver „[...] Hör- und Sprachförderung [...]“ – schwierig, die Lautsprache „[...] annähernd normgerecht [...]“ zu erwerben (Grüner, 2004: 14). Auch Funk (2000: 267) weist darauf hin, dass die jeweilige Lautsprache von gehörlosen Menschen nicht normgerecht gesprochen wird.

Gehörlose Menschen sind laut Van den Bogaerde und Baker (2007: 1) allerdings in der Lage, mit Lautsprache ohne zusätzliches Gebärden zu kommunizieren. Jedoch werden diese beiden Sprachen üblicherweise simultan verwendet.

Gehörlose nehmen Sprache vorwiegend visuell wahr und verständigen sich daher via Gebärdensprachen. Dennoch gibt es gehörlose Menschen, die vorwiegend in der jeweiligen Lautsprache kommunizieren (vgl. Funk, 2004: 87).

Da das Hören bei ihnen entweder stark eingeschränkt oder nicht vorhanden ist, sind sie allerdings in der Lage, so Funk (2004: 85f.), „[...] andere Sinne sensibler [...]“ zu nutzen als dies hörenden Menschen möglich ist. So achtet eine gehörlose Mutter beispielsweise auf Signale des Kindes, die „[...] optisch und taktil für sie wahrnehmbar sind“ (Funk, 2004: 124). Ein Problem stellt für sie in den meisten Fällen das Mundbild des kleinen Kindes dar, da sie es nicht immer eindeutig interpretieren kann (vgl. Funk, 2000: 270).

Schon vor der Geburt ihres Kindes machen sich manche der angehenden Eltern Gedanken über dessen Hörstatus. Funk (2004: 107) verweist auf eine Untersuchung von Gotthardt-Pfeiff (1991), die ergab, dass 51 % der gehörlosen Menschen sich ein hörendes Kind wünschten. Begründet wurde der Wunsch damit, dass das hörende Kind „[...] ihnen helfen könne und dass sie stolz auf ihr Kind sein können [...]“ (Gotthardt-Pfeiff, 1991 zit. n. Funk, 2004: 107).

2 % wollten ein gehörloses Kind. Grund dafür war „[...] die zu erwartende Erleichterung in der Kommunikation“ (Gotthardt-Pfeiff, 1991 zit. n. Funk, 2004: 107). Funk (2004: 111) zitiert hierzu van den Horst (1976) und beschreibt, wie gehörlose

Eltern darauf reagieren, wenn sie erfahren, dass ihr Kind selbst ebenso gehörlos ist. Sie nehmen die Nachricht häufig gelassen auf und scheinen in manchen Fällen erleichtert zu sein. Die Gehörlosigkeit des Kindes stellt kein Problem dar und wird nicht zwangsläufig als Behinderung gesehen. Für 48 % der befragten Personen war der Hörstatus des Kindes nicht von Bedeutung¹ (vgl. Gotthardt-Pfeiff, 1991 zit. n. Funk, 2004: 107).

Durch die Geburt eines Kindes fühlen sich die gehörlosen Eltern von ihrer Umwelt oft unter Druck gesetzt, da jeder ihrer Schritte als Eltern genau beobachtet zu werden scheint (vgl. Funk, 2004: 115).

3.2 Das hörende Kind

Im Folgenden wird auf das hörende Kind mit seinen gehörlosen Eltern eingegangen. Außerdem sollen Besonderheiten des Umganges in Bezug auf Bedürfnisbefriedigung und der Wahrnehmung akustischer Reize der gehörlosen Eltern beleuchtet werden.

Die Beziehung zwischen Kind und Eltern beginnt schon während der Schwangerschaft (vgl. Funk, 2004: 105). An die gehörlosen Eltern werden mit der Geburt eines hörenden Kindes viele Anforderungen gestellt. Laut Funk (2004: 125) unternehmen gehörlose Eltern zur Befriedigung der Bedürfnisse des Säuglings deutlich höhere Anstrengungen.

Mit seiner Stimme drückt der hörende Säugling die unterschiedlichsten Gemütszustände aus (vgl. Funk, 2004: 122). Allerdings können seine Eltern ihn nicht hören und somit kann es dazu kommen, dass er warten muss, bis seinen Wünschen Aufmerksamkeit geschenkt wird und man sich um diese kümmert. Laut Funks (2004: 126) Beobachtungen schenken gehörlose Eltern dem emotionalen Gehalt des kindlichen Schreiens wenig Beachtung, sondern interpretieren ihn als Zeichen, physische Bedürfnisse des Babys stillen zu müssen.

Gleichzeitig führt sie an, dass „[...] die Äußerungen der Säuglinge jedoch in Übereinstimmung mit dem Status und den Körperbewegungen des Säuglings sind [...]“

¹ Die Summe der angegebenen Werte ergibt 101 % - dies ist eventuell auf Rundungen zurückzuführen.

und die gehörlosen Eltern daher in der Lage sind, die Schreie in ihrer Bedeutung zu interpretieren (Funk, 2004: 126). Ein CODA-Säugling ist häufig „[...] Momenten der extremen Frustration ausgesetzt [...]“, da seine gehörlosen Eltern ihn nicht hören können (Vesterager, 1978 zit. n. Funk, 2004: 123; vgl. Funk, 2000: 269).

Funk (2004: 123) weist auch auf eine gewisse Frustration der gehörlosen Eltern hin, da sie nicht sicher wissen, wie es um das Wohlbefinden ihres Kindes steht. Daher ist es für sie sehr wichtig, den Gemütszustand ihres hörenden Kindes durch Berührung (= taktiler Kanal) zu erfassen, um dessen Bedürfnisse befriedigen zu können. Deshalb schlafen einige Kinder auch zusammen mit ihren Eltern in einem Bett, da diese sich so durch Handauflegen vom Gemütszustand ihres Kindes überzeugen können (vgl. Mc Rae, 1979 zit. n. Funk, 2004: 124).

Optisch und taktil wahrnehmbare Signale sind für die gehörlosen Eltern von Bedeutung. Außerdem passen sie sich dem hörenden Säugling an, indem sie einen „[...] gegenseitigen Austausch [...]“ (Funk, 2000: 269) ermöglichen und Angebote hinsichtlich seiner Bedürfnisse machen. Dies wird auch als Intuitive Parenting bezeichnet (Papoušek und Papoušek, 1987 zit. n. Funk, 2004: 124; vgl. Funk, 2000: 269). Intuitive Parenting wird in Kapitel 5.1.4.1 behandelt.

Laut Funk (2004: 124) kümmern sich gehörlose Eltern in unterschiedlicher Art und Weise um ihr hörendes Kind. Der Blickkontakt spielt für sie eine immens große Rolle; daher wechseln sie ebenfalls den Raum, wenn das Kind den Raum wechselt. Wenn sie das Kind beruhigen wollen, verwenden sie dafür die Gebärdensprache. Sie sprechen das Kind visuell an. Manchmal verwenden sie auch die Lautsprache, wenn sie damit vertraut sind. Der Gebrauch von Lautsprache oder Gebärdensprache variiert von Familie zu Familie. Funk (2004: 125) weist aber auch darauf hin, dass der Säugling seine lautsprachlichen Äußerungen wie Quengeln, Gurren oder Schreien einschränken wird, sofern nur gebärdensprachlich auf seine Bedürfnisse reagiert wird. Durch lange Verzögerungen im Reagieren auf lautsprachliche Äußerungen des Säuglings kann es zu Beeinträchtigungen kommen, so Funk (2004: 125).

3.2.1 Überforderung des Kindes

Funk (2000: 270) bemerkt, dass die gehörlosen Eltern enorm stolz auf ihre hörenden Kinder sind. Allerdings kann dieser Umstand dazu führen, dass sie das Kind – wenn auch ungewollt – überfordern, indem sie dessen Fähigkeiten überschätzen. Das gilt vor allem für das Dolmetschen. CODA-Kinder fungieren schon sehr frühzeitig als DolmetscherInnen für ihre gehörlosen Eltern. Das kann dazu führen, dass die Kinder mit Themen konfrontiert werden, die sie so früh unter anderen Umständen nicht kennen lernen würden. Eventuell geraten sie dadurch unter Stress.

Auch Pollard und Rendon (1999: 417) merken an, dass eventuelle Familien- oder Entwicklungskonflikte über das Dolmetsch-Problem ausgetragen werden. Dabei weisen sie darauf hin, dass das Dolmetschen einer der heikelsten Bereiche in diesen Familien ist. Es kann sowohl zu positiven, als auch negativen Aspekten führen. Der wichtigste Punkt jedoch ist, dass dem Kind die Möglichkeit eingeräumt wird, „Nein“ zu sagen – also nicht dolmetschen zu müssen.

Ein weiteres Problem ist die oft negative Reaktion von Hörenden auf die gehörlosen Eltern der CODA-Kinder. Grüner (2004: 22) spricht davon, dass sie „[...] in vielen Fällen von Hörenden beobachtet und begutachtet [...]“ werden, was häufig verletzend auf die hörenden Kinder wirkt. Sie merken relativ frühzeitig, dass ihre Eltern „anders“ sind; kommen allerdings vor allem in jungen Jahren gut damit klar (vgl. Grüner, 2004: 23).

3.3 Die hörenden Großeltern

Wie bereits erwähnt spielen die Großeltern, die in der Regel hörend sind, in der Familiensituation eine große Rolle (vgl. Grüner, 2004: 18; Funk, 2000: 266). Ihre Einbindung in das Familienleben kann von ihren gehörlosen Kindern, die selbst zu Eltern werden, entweder positiv oder negativ wahrgenommen werden. Sowohl Funk (2004: 101) als auch Grüner (2004: 18) wissen zu berichten, dass eine starke Einmischung der hörenden Großeltern in Bezug auf die Erziehung des hörenden Enkelkindes für die gehörlosen Eltern in vielen Fällen eine Belastung darstellt.

„Die Großeltern scheinen häufig in besonderem Maß in die Situation der Familie mit hochgradig hörbehinderten Eltern verwickelt zu sein“ (Funk, 2004: 101).

Sie wissen aber auch, dass die hörenden Großeltern eine Stütze sein können und schätzen ihre Hilfestellungen (vgl. Funk, 2004: 102). Allerdings kann sich eine ständige „Abhängigkeit“ der gehörlosen Eltern negativ auf die Beziehung zu den hörenden Großeltern auswirken (vgl. Grüner, 2004: 18).

Funk (2004: 102) führt auch andere Autoren, wie z.B. Crichley (1976) und Diller (1991) an, die die Beziehungen zu den hörenden Großeltern (insbesondere zur hörenden Großmutter) „[...] als eng, lang andauernd und teilweise störend [...]“ charakterisieren. Auch Grüner (2004: 18) bezeichnet die Beziehung zwischen hörendem Enkelkind und hörenden Großeltern als eng, was zum Vorteil hat, dass das Kind sehr früh mit Lautsprache in Berührung kommt.

Die hörenden Großeltern haben öfters die Befürchtung, dass ihre gehörlosen Kinder nicht in der Lage sind, ihr hörendes Kind optimal zu erziehen. Funk (2004: 102) führt außerdem an, dass die hörenden Großeltern Bedenken bezüglich des Lautsprachinputs haben und sich somit um den Lautspracherwerb des hörenden Kindes sorgen. Diller charakterisiert die Konsequenz der Einmischung einer hörenden Person in den Erziehungsstil der gehörlosen Mutter wie folgt:

„Wenn z.B. ein weiteres hörendes Familienmitglied (z.B. eine hörende Großmutter) in der Familie lebt, wird das hörende Kind oft nicht von der eigentlichen Mutter erzogen, sondern von der hörenden Person, der man oft mehr Erziehungskompetenz zubilligt. Die gehörlose Mutter hat es äußerst schwer, zu ihrer Rolle als Mutter zu finden“ (Diller, 1991: 31 zit. n. Grüner, 2004: 18f.).

Die starke Präsenz der hörenden Großeltern in der Erziehung und im Leben des hörenden Enkelkinds führt Grüner (2004: 19) ebenfalls darauf zurück, dass sie „[...] versäumte Erlebnisse mit dem hörenden Enkelkind nachholen wollen [...]“, die sie mit ihrem eigenen Kind aufgrund dessen Gehörlosigkeit nicht machen konnten.

Für eine intakte Familiensituation müssen klare Grenzen gezogen werden. Die hörenden Großeltern sollten sich nicht zu sehr in den Erziehungsstil der gehörlosen Eltern einmischen, damit sie ihr hörendes Kind selbstständig erziehen und ihrer Elternrolle gerecht werden können (vgl. Grüner, 2004: 29).

3.4 Andere hörende Familienmitglieder

Der Stellenwert anderer hörender Familienmitglieder wird in der Literatur nicht eingehend behandelt. Verschiedene Autoren (vgl. Funk, 2004; Grüner, 2004) weisen allerdings auf die positive Auswirkung des Kontaktes von CODA-Kindern zu anderen hörenden Menschen hin. Die meisten hörenden Familienmitglieder verwenden in der Interaktion mit ihren gehörlosen Familienmitgliedern „Zeichen“, während gehörlose Familienmitglieder entweder Gebärdensprache oder Lautsprache verwenden (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 5).

Hoffmeister (2008: 206) spricht auch die Problematik an, dass die gehörlosen Mitglieder einer Familie oftmals als „arm“ bezeichnet werden und ihren hörenden Kindern von der restlichen Verwandtschaft der Auftrag gegeben wird, sich um sie zu kümmern.

3.5 Freundeskreis der gehörlosen Eltern

Hier soll kurz die Stellung des Freundeskreises der gehörlosen Eltern beleuchtet werden. Die meisten Gehörlosen verfügen, laut Grüner (2004: 20), über einen großen Freundes- oder Bekanntenkreis. Somit werden ihre Kinder durch die Vielzahl von Kontakten automatisch Teil der Gehörlosengemeinschaft. Dies kann aber auch zu Problemen führen, da die Kinder „[...] bei Zusammenkünften der gehörlosen Erwachsenen häufig unbeachtet bleiben und mitunter massive Signale geben müssen, um die Aufmerksamkeit ihrer Eltern auf sich zu ziehen“ (Funk, 1997 zit. n. Grüner, 2004: 20).

Hoffmeister (2008: 207) gibt das Beispiel, dass viele CODA-Kinder zwar die Gebärdensprache ihrer gehörlosen Eltern verstehen, allerdings Probleme mit der Kommunikation mit gehörlosen FreundInnen ihrer Eltern haben. Auch Preston (1995: 85) weist darauf hin, dass die CODA-Kinder mitunter Probleme haben, die gehörlosen FreundInnen ihrer Eltern zu verstehen, da die Eltern scheinbar öfters eigene Kommunikationssysteme mit ihren Kindern gebrauchen.

Pollard und Rendon sehen Gehörlosigkeit als Faktor, der manchmal zu Schwierigkeiten führen kann. Sie ist aber nicht als „[...] Tragödie oder unüberwindliches Problem für das Leben oder die Elternrolle [...]“ zu sehen (Pollard und Rendon, 1999: 414).

Dieser Abschnitt der Arbeit hat sich mit der besonderen Familiensituation gehörlos-hörend gemischter Familien auseinandergesetzt. Dabei wurden die verschiedenen Rollen innerhalb der Familie genau beleuchtet. Eine wichtige Bedeutung kommt dabei der Stellung der hörenden Großeltern zu. Sie kann zu Problemen führen oder sich positiv auf die Familiensituation auswirken. Die meiste Beachtung in der Literatur wird den gehörlosen Eltern, dem hörenden Kind und den hörenden Großeltern geschenkt. Der Freundeskreis der gehörlosen Eltern oder andere hörende Familienmitglieder werden hingegen deutlich seltener erwähnt.

Dieses Kapitel soll mit einem Zitat von Pollard und Rendon (1999: 418) beschlossen werden: „Wie gut eine Familie funktioniert hängt größtenteils von ihrer allgemeinen mentalen Gesundheit ab“.

Die Gehörlosigkeit der Eltern kann und soll nicht als alleiniger Grund für familieninterne Probleme gelten.

4 Literaturanalyse, der Sprachinput der gehörlosen Eltern und die (Laut-)Sprachentwicklung der hörenden Kinder

4.1 Literaturanalyse

Dieses Kapitel beleuchtet verschiedenste Untersuchungen, die sich mit hörenden Kindern gehörloser Menschen und deren Sprachentwicklung sowie dem Sprachinput der gehörlosen Eltern auseinandergesetzt haben. Dabei soll ein grober Überblick entstehen, inwieweit und ob die Erkenntnisse in diesem Bereich auseinander gehen und von welcher Notwendigkeit die weitere Erforschung dieses Themengebiets ist. Einen detaillierten Einblick in die verschiedenen Erkenntnisse wird Kapitel 4.3 geben.

Grüner (2004: 11) berichtet von älteren Studien, die sich vorwiegend damit beschäftigen, wie sich die Gehörlosigkeit der Eltern auf die Erziehung oder die Entwicklung der Persönlichkeit der CODA-Kinder auswirkt. Ältere Forschungen beschäftigen sich ebenfalls damit, wie sich Familien mit hörenden und gehörlosen Mitgliedern von Familien mit ausschließlich hörenden Mitgliedern unterscheiden; aber auch damit, wie die Lautsprachentwicklung oder die Gebärdensprachentwicklung von CODA-Kindern verläuft (vgl. Grüner, 2004: 12).

Leonhardt und Grüner (2001: 29) stellten einige Untersuchungen gegenüber, die sich mit dem (Laut-)Spracherwerb hörender Kinder gehörloser Eltern auseinandersetzen. Dabei verweisen sie auf Schiff und Ventry (1976), Schiff (1979) sowie Murphy und Slorach (1983).

Funk (2000: 267) stieß im Zuge ihrer Literaturrecherche auf viele verschiedene Ergebnisse. Zum einen gibt es Untersuchungen, die keine Unterschiede in der Lautsprachentwicklung von hörenden Kindern hörender Eltern und hörenden Kindern gehörloser Eltern feststellen. Andere wiederum kommen zu dem Ergebnis, dass alle Ebenen der Lautsprachentwicklung des hörenden Kindes durch die Gehörlosigkeit der Eltern beeinträchtigt sind. Funk (2000: 267) erwähnt unter anderem Untersuchungen von Mayberry (1976) sowie Jones und Quigley (1979).

Die Ergebnisse der erwähnten Studien sollen im Folgenden kurz zusammengefasst und um andere Studien ergänzt werden. Die Reihung erfolgt chronologisch.

Die Studie von **Critchley** (1967 zit. n. Grüner, 2004: 72) beschäftigte sich mit den lautsprachlichen Fähigkeiten und den Lesefähigkeiten von hörenden Kindern gehörloser Eltern. Dabei wurden drei Buben und ein Mädchen im Alter von 6;6-13 Jahren getestet, wobei zwei Kinder auffällig waren. Die Studie ergab, dass es bei CODA-Kindern zu Verzögerungen in der sprachlichen und motorischen Entwicklung kommen kann und auch die Gesamtentwicklung betroffen sein kann. Zu den lautsprachlichen Verzögerungen zählten Fehler in der Aussprache und Dysgrammatismen. Außerdem kam es zu Leseschwächen. Critchley konnte keine Verzögerungen feststellen, wenn ein hörendes Kind einen hörenden und einen gehörlosen Elternteil hatte.

Mayberry (1976 zit. n. Funk, 2000: 267 & Grüner, 2004: 72) untersuchte acht CODA-Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren und stellte fest, dass sie keine lautsprachlichen Defizite aufwiesen, die therapiebedürftig gewesen wären. Bezüglich der gebärdensprachlichen Fähigkeiten wiesen die Kinder Differenzen auf. Dies führte Mayberry (1976 zit. n. Grüner, 2004: 73) auf den unterschiedlichen Gebrauch von Laut- und Gebärdensprache zurück. Auffällig war, dass die Kombination der beiden Sprachen besser beherrscht wurde als jede Sprache alleine. Dies traf vor allem auf den Wortschatz zu.

Schiff und Ventry (1976 zit. n. Leonhardt und Grüner, 2001: 29 & Grüner, 2004: 74) untersuchten 52 Kinder im Alter von sechs Monaten bis zwölf Jahren. Sie kamen zu dem Erkenntnis, dass ungefähr „[...] die Hälfte der Kinder von einer Verzögerung der Sprachentwicklung betroffen“ war (Leonhardt und Grüner, 2001: 29). 29 Kinder wiesen Verzögerungen oder Störungen in der Sprachentwicklung auf (vgl. Grüner, 2004: 74). Dabei dominierten Sprech- und Sprachprobleme in Form von Artikulationsfehlern, Verständigungsschwierigkeiten und Rückständen im Wortschatz. Bei elf Kindern wurden die Probleme in der Sprachentwicklung auf die Gehörlosigkeit der Eltern zurückgeführt.

Jones und Quigley (1979 zit. n. Funk, 2000: 267) untersuchten Kinder im Alter von drei und fünf Jahren hinsichtlich des Erwerbs von Frageformen. Sie konnten keine Beeinträchtigungen feststellen.

Schiff (1979 zit. n. Leonhardt und Grüner, 2001: 29 & Grüner, 2004: 75f.) untersuchte fünf Einzelkinder im Alter von 22 bis 28 Monaten über einen Zeitraum von sechs oder neun Monaten (vgl. Leonhardt und Grüner, 2001: 29; Grüner, 2004: 75). Sie kam zu dem Ergebnis, dass die eingeschränkten lautsprachlichen Fertigkeiten der gehörlosen Eltern kaum die (Laut-)Sprachentwicklung zweijähriger hörender Kinder beeinflussen und folgte daraus, dass „[...] das Sprachvermögen der Eltern [...] für die Sprachentwicklung in diesem Alter ausreichend zu sein [...]“ scheint (Leonhardt und Grüner, 2001: 29). Es konnten keine gravierenden Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung entdeckt werden, allerdings Unterschiede im Entwicklungsverlauf (vgl. Grüner, 2004: 76). Die Sprachentwicklung verläuft bei CODA-Kindern etwas langsamer, was eventuell damit zusammenhängt, dass sie sich länger auf den jeweiligen Entwicklungsstufen aufhalten.

In der Studie von **Todd und Aitchison** (1980 zit. n. Grüner, 2004: 77) wurde die Sprachentwicklung eines CODA-Buben mit Erstsprache American Sign Language (ASL) über einen Zeitraum von 14 Monaten erfasst. Er war in diesem Zeitrahmen 3;1 bis 4;3 Jahre alt. Erst mit drei Jahren begann er, die Lautsprache zu lernen. Auch hier zeichnete sich die Sprachentwicklung dadurch aus, dass sie langsamer war und in atypischer Weise passierte. Dabei spielte die Gebärdensprache eine wichtige Rolle. Todd und Aitchison stellten fest, dass er zahlreiche grammatische Bausteine verwendete, die vom gebärdensprachlichen Typus waren (beispielsweise Verdoppelung). Bei der MLU (Mean Length of Utterance) konnten Defizite erkannt werden. Todd und Aitchison erklärten sich die lautsprachlichen Entwicklungsverzögerungen vor allem durch den Gebrauch von American Sign Language.

Sachs, Bard und Johnson (1981 zit. n. Grüner, 2004: 78) führten eine sechsjährige Langzeitstudie mit zwei CODA-Geschwistern durch. Der ältere Bub wurde im Alter von 3;9 bis 9;11 Jahren untersucht, sein jüngerer Bruder im Alter von 1;8 bis 7;10 Jahren. Sachs, Bard und Johnson zeichneten zum einen Spielsituationen auf Tonband

auf, zum anderen bedienten sie sich verschiedener standardisierter Testverfahren, um die Entwicklung der Kinder zu bestimmen. Beide Kinder hatten nicht häufig Kontakt zu anderen hörenden Personen. Sowohl der lautsprachliche, als auch der gebärdensprachliche Input seitens der Eltern war eher gering. Der ältere Bruder wies Verzögerungen und Defizite auf allen Sprachebenen auf, während der jüngere Bruder zwar etwas später zu sprechen begann, aber dennoch eine altersgemäße Sprachentwicklung durchlief (vgl. Grüner, 2004: 79). Dieses Ergebnis ist besonders interessant, da im Allgemeinen davon ausgegangen wird, dass die jüngeren Geschwister eher von Verzögerungen betroffen sind als Erstgeborene (vgl. Grüner, 2004: 133). Hier ist allerdings die Familiensituation zu beachten. Nicht alle CODA-Kinder entwickeln sich nach demselben Muster. Auf manche von ihnen mögen die erwähnten Annahmen zutreffen, auf andere nicht.

Murphy und Slorach (1983 zit. n. Leonhardt und Grüner, 2001: 29 & Grüner, 2004: 80f.) stellten bei ihrer Untersuchung von sechs Kindern im Alter von 3;4 bis 4;4 Jahren Abweichungen der Sprachentwicklung fest. Drei der sechs Kinder wiesen eine eindeutige Verzögerung – vor allem auf syntaktischer Ebene – auf. Murphy und Slorach stellten die Vermutung auf, dass dies mit dem Gebrauch von Gebärden einhergehen könnte. Für die Testung wurden standardisierte Testverfahren herangezogen (vgl. Grüner, 2004: 80). Die AutorInnen erkannten, dass die Struktur der Gebärdensprache die lautsprachliche Struktur der Kinder beeinflusste:

„Die Kinder verwendeten einfache Satzstrukturen sowie Satzstellungen, die der [britischen] Gebärdensprache, nicht aber den grammatischen Regeln der englischen Lautsprache entsprachen“ (Murphy und Slorach, 1983 zit. n. Grüner, 2004: 81).

Die britische Studie von **Woll und Kyle** (1989) beschäftigte sich damit, wie gehörlose Mütter mit ihren hörenden Kindern (in den ersten zwei Lebensjahren) kommunizieren. In ihrem ersten Projekt 1983 wurden Daten von Video-Langzeitaufnahmen zweier gehörloser Kinder gehörloser Eltern zu Hause aufgenommen.

1984 begann eine ausführlichere Studie mit sieben Familien. Sowohl Heim- und Laboraufnahmen wurden gemacht. Insgesamt gab es elf gehörlose Mütter in der Studie und 14 Kinder, von denen vier einen Hörverlust von 90 dB oder mehr hatten, während zwei von ihnen einen Hörverlust von unter 50 dB aufwiesen. Die restlichen Kinder waren hörend. Alle Eltern – außer einem Vater – waren gehörlos. Das

Durchschnittsalter bei der ersten Aufnahme betrug fünf Monate und zwölf Tage. Mütter und Kinder wurden zweimal im Monat in den ersten zwölf Lebensmonaten gefilmt (vgl. Woll and Kyle, 1989: 133).

Woll und Kyle (1989: 134) bemerkten, dass gehörlose Mütter wesentlich weniger mit ihren Kindern kommunizieren als hörende Mütter. Dabei veränderte sich die Intensität des Gebrauchs von Englisch oder Britischer Gebärdensprache in Bezug auf das Alter der Kinder. So wurde im ersten Lebensjahr der Kinder ausschließlich die Lautsprache verwendet, während das zweite Lebensjahr von gebärdensprachlichem Input dominiert wurde (vgl. Woll und Kyle, 1989: 127/136).

Grüner (2004) selbst führte eine Langzeitstudie durch, die sich über vier Jahre erstreckte. Sie hatte die Vermutung, dass sich die Gehörlosigkeit der Eltern auf deren hörende Kinder in Bezug auf die lautsprachliche Entwicklung auswirken könnte, indem es zu Verzögerungen in der Sprachentwicklung kommt. Sie inkludierte 117 Kinder (46 % Mädchen und 54 % Buben), die sich drei verschiedenen standardisierten Tests unterzogen:

- Lautunterscheidungstest für das Vorschulalter (LUT) – bezieht sich auf eventuelle Mängel in der Lautunterscheidungsfähigkeit und wird bei Kindern im Alter von vier bis sieben Jahren durchgeführt (vgl. Grüner 2004: 98).
- Lautbildungstest für Vorschulkinder (LBT) – richtet sich an Vier- bis Siebenjährige. Mit dem LBT wird die Lautbildungsfähigkeit erhoben.
- Kindersprachtest für das Vorschulalter (KISTE) – erfasst die Sprachentwicklung auf drei Ebenen und ermittelt zusätzlich sprachproduktive und sprachrezeptive Leistungen (vgl. Grüner, 2004: 101):
 - sprachlich-kommunikative Ebene,
 - semantisch-lexikalische Ebene und
 - morphologisch-syntaktische Ebene.

Die Langzeitstudie von Grüner (2004) ergab, dass hörende Kinder gehörloser Eltern gehäuft Auffälligkeiten und Verzögerungen in der Lautbildung zeigen. Deutlich erkennbar war aber die Abnahme der Lautbildungsfehler mit zunehmendem Alter der Kinder. Faktoren wie Geschwisterposition und regelmäßiger Kontakt zu hörenden Personen wirkten sich in verschiedenem Maße auf die Sprachentwicklung aus.

Außerdem merkt Grüner (2004) an, dass die langsame und fehlerhafte Lautbildung bei CODA-Kindern nicht auf den Input der gehörlosen Eltern, sondern auf die individuelle Familiensituation zurückzuführen ist.

Brackenbury, Ryan und Messenheimer (2005: 76) beschäftigten sich in ihrer Langzeitstudie mit dem Erwerb der Fähigkeit, Wörter beiläufig zu lernen (Incidental Word Learning). Sie konzentrierten sich dabei auf den expressiven Wortschatz und das Leistungsvermögen beim beiläufigen Wörterlernen eines hörenden Kindes gehörloser Eltern, das bilingual (Amerikanische Gebärdensprache und Englisch) aufwuchs.

Sie kamen zu dem Schluss, dass bilinguale Kinder in der Lage sind, typische Vokabel-Levels zu erreichen, obwohl der Input in einer der beiden Sprachen sehr gering ist. Darüber hinaus nahmen sie an, dass sich die Fähigkeit des beiläufigen Wörterlernens in Amerikanischer Gebärdensprache und Englisch ähnlich entwickelt (Brackenbury, Ryan und Messenheimer, 2005: 76).

Die Langzeitstudie von **Van den Bogaerde und Baker** (2006: 8) beschäftigte sich zum einen mit dem Sprachinput, den gehörlose Mütter ihren gehörlosen oder hörenden Kindern geben und zum anderen mit dem Output der Kinder. Die Kinder wurden im Alter von 1;0 bis 9;0 untersucht. Im Folgenden werden nur die Ergebnisse gezeigt, welche die CODA-Kinder betreffen. Die drei hörenden Kinder besuchten die Vorschule ca. ab einem Alter von 2;5 Jahren. Sie wurden monatlich zu Hause gefilmt. Die Aufnahmen dauerten meistens 20-30 Minuten. Dabei wurde eine spontane Umgebung geschaffen, indem die Kinder mit ihren Müttern spielten (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2006: 10).

Aus Van den Bogaerdes und Bakers (2006: 12) Untersuchungen ging hervor, dass gehörlose Mütter mehr gemischte Äußerungen (Code-Blended: Äußerung, die aus Gebärden und Wörtern besteht – mit oder ohne Stimme) bei ihren hörenden Kindern einsetzten als bei ihren gehörlosen Kindern. Die hörenden Kinder wiesen in ihrem Output daher mehr von diesen Äußerungen auf als die gehörlosen Kinder.

Van den Bogaerde und Baker (2007) filmten bei ihrer Langzeitstudie die Interaktionen von gehörlosen Müttern und deren Kindern. Die ProbandInnen setzten sich aus drei gehörlosen Müttern und deren sechs gehörlosen und hörenden Kindern (drei gehörlose und drei hörende Kinder) zusammen. Diese Sitzungen dauerten ca. 30 Minuten. Die Daten der hörenden Kinder wurden für die Altersklassen 1;6, 3;0 und 6;0 analysiert. Der Hörstatus ihrer Geschwister und der restlichen nahen Verwandtschaft war dabei ganz unterschiedlich. Die Autorinnen behandelten ebenfalls den Einfluss des Hörstatus' anderer Verwandter auf die Sprachentwicklung der hörenden Kinder (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 28). Die Ergebnisse waren extrem unterschiedlich. Somit scheinen die sprachliche Umwelt sowie die Anzahl der weiteren nahen gehörlosen Verwandten nicht vorzugeben, welche Sprache die Kinder wählen. Was viel wichtiger zu sein scheint, ist, wer diese Verwandten sind. Die gehörlosen Mütter wurden bei der Interaktion mit ihren Kindern bis zu einem Alter von acht Jahren gefilmt.

Bei den Äußerungen wurden folgende Kategorien unterschieden:

- Niederländisch (= rein lautsprachlich)
- NGT (Nederlandse Gebarentaal = Niederländische Gebärdensprache)
- Code-Blendet (Äußerung, die aus Gebärden und Wörtern besteht – mit oder ohne Stimme) (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007).

Der Anstieg des Niederländischen mit zunehmendem Alter scheint darauf zurückzuführen zu sein, dass die Kinder ab ca. drei Jahren in die Vorschule kamen und sich somit die sprachliche Umwelt änderte.

Die Gegenüberstellung der verschiedenen Untersuchungen verdeutlicht vor allem, dass die Ergebnisse auf diesem Gebiet nicht einheitlich sind. In der Literatur reicht das Spektrum der Forschungsergebnisse von Beeinträchtigungen auf allen Sprachebenen bis hin zu einer altersgemäßen Sprachentwicklung. Dies wiederum demonstriert die Notwendigkeit der weiteren Erforschung. Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3 werden sich zum Teil mit den verschiedenen Ergebnissen der oben genannten Studien im Detail beschäftigen und sie diskutieren.

4.2 Der Sprachinput der gehörlosen Eltern

Dieses Kapitel wird sich allgemein mit dem Sprachinput, aber auch mit den Besonderheiten des Sprachinputs gehörloser Eltern beschäftigen.

Funk (2004: 90f.) verweist in ihrem Buch auf die Erkenntnis von Löwe (1983: 180), dass die Qualität der frühen Interaktion zwischen Mutter und Kind für dessen Sprachentwicklung von Bedeutung ist und nicht der Hörstatus der Mutter und die verwendete Sprache ausschlaggebend sind. Löwe bezieht sich hier auf gehörlose Kinder und deren Mütter. Diese Ansicht kann aber durchaus auf CODA-Kinder umgelegt werden. Die Qualität des Sprachinputs ist wichtig, da sie in der Sprachentwicklung des Kindes eine zentrale Rolle spielt.

Die Grafik von Funk (2000: 267) veranschaulicht die Familiensituation mit hörenden und gehörlosen Mitgliedern in Bezug auf die Kommunikation untereinander wie folgt:

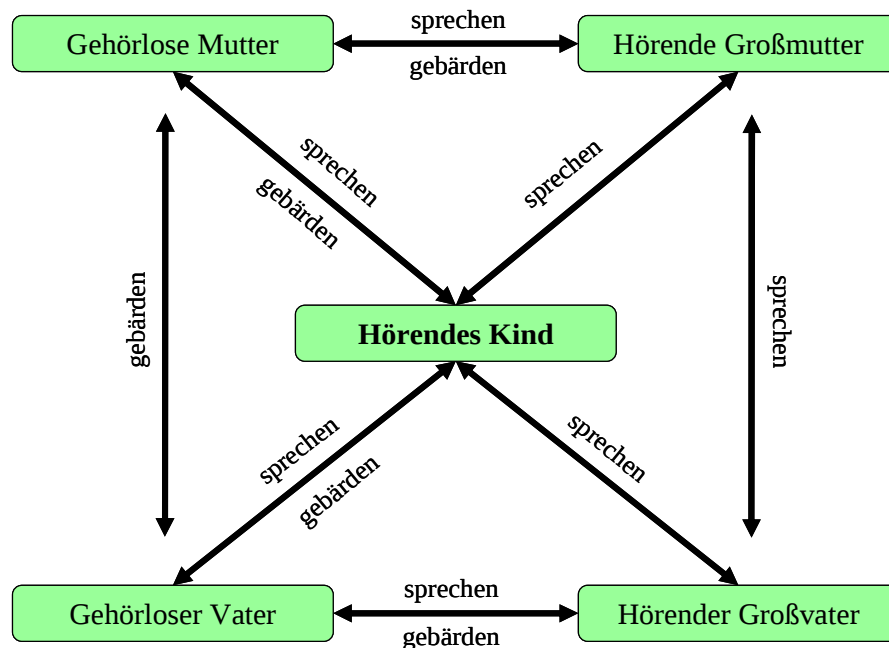


Abbildung 2 Familiensituation in Bezug auf Kommunikation (Funk, 2000: 267).

Die gehörlosen Eltern kommunizieren miteinander via Gebärdensprache (Funk, 2000: 266). Von der Amerikanischen Gebärdensprache (ASL) wird berichtet, dass sie eine natürliche Sprache ist, mit der man jegliche Gedanken oder Emotionen ausdrücken kann (vgl. Singleton und Tittle, 2000: 225). Sie verfügt über ein reiches Lexikon und

komplexe Grammatik. Es handelt sich nicht bloß um Buchstabieren mit Fingern oder um Englisch, das mit den Händen ausgedrückt wird (vgl. Singleton und Tittle, 2000: 225). Diese Annahmen treffen ebenso auf die Österreichische (oder jede andere) Gebärdensprache zu und sind in Zusammenhang mit dem Sprachinput enorm wichtig. Die jeweilige Gebärdensprache stellt neben einer Lautsprache eine ebenso vollwertige Sprache dar.

Durch die Geburt eines hörenden Kindes verändert sich die Kommunikationsform innerhalb der Familie. Es kann beispielsweise vorkommen, dass die gehörlosen Eltern untereinander mit der jeweiligen Gebärdensprache kommunizieren und eine gemischte Form aus Gebärdensprache und Lautsprache mit ihrem hörenden Kind verwenden (vgl. Singleton und Tittle, 2000: 225). Funk (2000: 266f.) bestätigt diese Annahmen.

Funk merkt bezüglich der Familienkommunikation an:

„Die Gebärdensprache stellt für sie [die Eltern] die gemeinsame sprachliche Grundlage dar. Ein hörendes Kind nun stört zunächst die gemeinsame Kommunikationsbasis mit dem Anspruch, dass mit ihm lautsprachlich umgegangen wird. Dies jedenfalls ist die unausgesprochene Forderung der hörenden Umgebung“ (Funk, 2000: 266).

„Der Anteil von Gebärdensprache in Bezug zur Lautsprache [...]“ ist laut Funk (2000: 267) „[...] je nach Familie, je nach Situation unterschiedlich gewichtet“.

Die Interaktion von gehörlosen Eltern und ihren hörenden Kindern ist immer unausgeglichen (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 5). Dies hängt damit zusammen, dass die hörenden Kinder die Lautsprache hören können und die Gebärdensprache sehen können, während ihre gehörlosen Eltern nur visuellen Zugang zur Lautsprachproduktion ihrer hörenden Kinder haben (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 5).

4.2.1 Exkurs: Bilingualismus bei CODA-Kindern

Die Grafik lässt ebenfalls erkennen, dass das hörende Kind sich in einer bilingualen Situation befindet. Auch Grüner (2004: 14f.) gibt an, dass der Großteil dieser Kinder bilingual aufwächst. Zum einen erhalten sie den rein lautsprachlichen Input der hörenden Großeltern, zum anderen kommunizieren die gehörlosen Eltern

gebärdensprachlich und lautsprachlich mit ihnen. Zusätzlich merkt Grüner (2004: 92) an, dass das hörende Kind in zwei komplett konträren Kommunikationssystemen aufwächst. Code-Switching ist oft Bestandteil des bilingualen Sprachinputs (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 4). Es wird in Kapitel 4.3 eingehend behandelt.

Van den Bogaerde und Baker (2007: 1) betonen ebenfalls, dass CODA-Kinder sowohl eine Gebärdensprache als auch eine Lautsprache erwerben. Sie wachsen genauso bilingual auf wie andere Kinder, die zwei Lautsprachen erwerben. Eine Voraussetzung dafür ist, den jeweiligen Sprachen ausgesetzt zu sein. Zum einen lernen sie die Lautsprache in der Interaktion mit hörenden Erwachsenen oder Kindern, zum anderen mit ihren gehörlosen Familienmitgliedern (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 1).

Alle bilingual aufwachsenden Personen sind gleichzeitig als bikulturell zu bezeichnen. Im speziellen Fall der CODA-Kinder handelt es sich zum einen um die gehörlose Kultur (durch ihre gehörlosen Eltern), zum anderen um die hörende Kultur (durch das hörende Umfeld). Sie erwerben potentiell die Sprache ihrer gehörlosen Eltern und teilen deren Kultur (vgl. Singleton und Tittle, 2000: 225). Dies verläuft allerdings von Familie zu Familie unterschiedlich (vgl. Preston, 1995).

Der Bilingualismus von CODA-Kindern wird als besondere Form hervorgehoben (vgl. Funk, 2000: 269). Van den Bogaerde und Baker (2007: 6) bezeichnen ihn als bimodalen Bilingualismus. Dieser charakterisiert sich dadurch, dass Elemente von beiden Sprachen simultan produziert werden können. Funk (2000: 269) hebt allerdings hervor, dass keine Unterschiede zu einer rein lautsprachlichen Zweisprachigkeit bestehen.

Dennoch gibt es Eltern, die es präferieren, ihrem hörenden Kind keine Gebärdensprachkenntnisse zu vermitteln (vgl. Preston, 1995: 133). Dies hängt laut Hoffmeister (2008: 198) zum Teil auch damit zusammen, dass das hörende Umfeld Gebärdensprachen oft skeptisch gegenüber steht. Häufig herrscht die Meinung vor, dass Gehörlose, die Gebärdensprachen gebrauchen, keine voll funktionierenden Wesen sind (vgl. Hoffmeister, 2008: 198). Viele gehörlose Eltern haben diesen Gedanken verinnerlicht und verwenden somit – obwohl sie Native Speaker sind – keine Gebärdensprachen mit ihren hörenden Kindern um sie zu schützen (vgl. Hoffmeister, 2008: 198). Hoffmeister (2008: 207) bringt damit auch in Zusammenhang, dass vielen

Gehörlosen gesagt wurde, die jeweilige Gebärdensprache wäre schlecht für ihr Kind und würde die Lautsprachentwicklung behindern (vgl. hierzu auch Singleton und Tittle, 2000: 226). In diesem Zusammenhang heben Van den Bogaerde und Baker (2007: 4) hervor, dass der Spracherwerb und die Wahl der Sprachen durch die Haltung der Eltern beeinflusst werden. Aber auch der Konversationspartner hat durch seine Haltung zu einer Sprache einen großen Einfluss auf die Sprachwahl.

Viele gehörlose Eltern haben aufgrund der in der Gesellschaft vorherrschenden Meinung Angst, dass eine Gebärdensprache die Lautsprachentwicklung behindert (vgl. Hoffmeister, 2008: 200). Wenn sich gehörlose Eltern dazu entschließen, die Lautsprache unter Ausschluss der Gebärdensprache zu verwenden, führt dies zu einer erheblich erschwerten Verständigung innerhalb der Familie (vgl. Preston, 1995: 133). Wenn gehörlose Eltern sich weigern, ihrem Kind die jeweilige Gebärdensprache beizubringen und nur lautsprachlich mit ihm kommunizieren, kann es dazu kommen, dass der Eltern-Kind-Diskurs begrenzt und asymmetrisch wird (vgl. Singleton und Tittle, 2000: 226). Hier muss man sich die Frage stellen, wie die sprachliche Entwicklung des Kindes verläuft. Da es keine repräsentativen Studien zu diesem Thema gibt, ist wichtig herauszufinden, wie sich die Sprachentwicklung diesbezüglich charakterisiert. Tritt ein Semilingualismus, Monolingualismus oder Bilingualismus auf?

Grüner (2004: 27) merkt hierzu an, dass die jeweilige Gebärdensprache für gehörlose Eltern und deren hörende Kinder jenes Medium darstellen kann, das es ermöglicht, sich in differenzierter Weise auszutauschen. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn sie gebärdensprachkompetent erzogen werden (vgl. Grüner, 2004: 27). Es ist wichtig, dem Kind keine der beiden Sprachen vorzuenthalten. Wenn sich gehörlose Eltern dazu entschließen, mit ihrem hörenden Kind zu Hause via Gebärdensprache zu kommunizieren, kann und wird es die Lautsprache laut Singleton und Tittle (2000: 226) von anderen Quellen erwerben.

Wächst ein Kind zwei- oder mehrsprachig auf, kann dies laut Grüner (2004: 52) zu Problemen (Verzögerungen, Störungen) in der Sprachentwicklung führen, da das Kind mitunter einer gewissen Überforderung ausgesetzt ist. Daher ist es wichtig, die verschiedenen Sprachen klar voneinander abzugrenzen und sie gleichwertig zu behandeln. Dies kann ortsbezogen oder personenbezogen geschehen (vgl. Grüner, 2004:

52). Wenn der Input unausgeglichen ist, entwickelt sich jene Sprache, die häufiger verwendet wird, schneller. Zusätzlich wird sie zur dominanten Sprache (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 3). Dominanz spielt laut Van den Bogaerde und Baker (2007: 3) eine große Rolle beim Bilingualismus. Wenn eine Person in einer Sprache kompetenter ist, kann es dazu kommen, dass sie diese Sprache öfter in der bilingualen Kommunikation verwendet. Auf das Thema Bilingualismus kann im Folgenden nicht näher eingegangen werden, da es den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

4.2.2 Babytalk und Babyface

Häufig stellt sich die Frage, ob sich der Sprachgebrauch von Erwachsenen untereinander von jenem unterscheidet, der von Erwachsenen an Babys gerichtet wird. Szagun (2006: 36) kann diese Frage mit einem klaren „Ja“ beantworten.

Dieses Phänomen wurde in vielen unterschiedlichen Sprachen untersucht. Dabei kam man zur Erkenntnis, dass sich „[...] die prosodischen Merkmale der Sprache, die an kleine Babys gerichtet ist, deutlich von denen unterscheiden, die Sprache unter Erwachsenen kennzeichnet“ (Szagun, 2006: 36).

Laut Szagun (2006: 36) charakterisiert sich die an Babys gerichtete Sprache Erwachsener durch das Sprechen in einer höheren Tonlage, durch einen insgesamt größeren Frequenzbereich der Töne und durch stärkere Variabilität in der Tonlage. Ansteigende Intonation sowie stereotype melodische Konturen kommen ebenfalls verstärkt vor. Außerdem zeichnet sich die an Babys gerichtete Sprache dadurch aus, dass längere Pausen, klare Segmentation und langsamere Sprechgeschwindigkeit vorhanden sind.

Fernald (1993 zit. n. Szagun, 2006: 38) schreibt der an Babys gerichteten Sprache verschiedene Funktionen zu. Sie ist intrinsisch deutlich wahrnehmbar und wirksam, da das Baby in der Lage ist, auf verschiedene prosodische Äußerungen zu reagieren. Mütter verwenden sie darüber hinaus dazu, die Aufmerksamkeit, Erregung und Emotion ihres Kindes zu lenken und Absichten oder Emotionen zu kommunizieren. Dies geschieht sowohl stimmlich als auch durch den Gesichtsausdruck. Als letzten Punkt führt Fernald die akustische Hervorhebung von Wörtern mithilfe der Prosodie an.

Das Phänomen der an Babys gerichteten Sprache wird in der Literatur auch häufig als Babytalk (vgl. Funk, 2004: 135; Grüner, 2004: 46), Ammensprache (vgl. Dittmann, 2002: 17), Motherese (vgl. Maestas y Moores, 1980 zit. n. Woll und Kyle, 1989: 130) oder als Child Directed Speech (CDS) (vgl. Grüner, 2004: 46) bezeichnet und trifft ebenfalls auf visuelle Sprachen zu. Funk (2004: 135) fand gleiche Elemente des lautsprachlichen Babytalks auch bei gehörlosen Eltern. Er wird ebenso in Gebärdensprachen verwendet.

Der gebärdensprachliche Babytalk charakterisiert sich folgendermaßen (vgl. Funk, 2004: 138): Gebärden werden von den Eltern für den Säugling länger sichtbar – also langsamer – gestaltet. Außerdem zeigen sie die gesamte Handfläche oder den gesamten Handrücken. Ihr Gesicht wird dabei sehr deutlich präsentiert und der Kontakt zu ihrem Kind wird von dauerndem Blickkontakt und positivem Gesichtsausdruck begleitet. Die Eltern gebärden zusätzlich näher im Gesichtsbereich des Babys und wiederholen die Gebärden oft. Wenn es sich um für die Bedeutung wichtige Gebärden handelt, werden diese besonders weiträumig und groß gestaltet (Funk, 2004: 138).

Ein weiterer essentieller Bestandteil des gebärdensprachlichen Babytalks ist das so genannte Babyface (vgl. Funk, 2004: 138f.). Es wird bei den gebärdenden Erwachsenen durch eine sehr gekonnte Mimik dargestellt. Das Babyface „[...] ist durch einen übertrieben deutlichen Ausdruck, längere Dauer und eine langsamere Komposition und Dekompensation der Miene gekennzeichnet“ (Stern, 1998a: 109 zit. n. Funk, 2004: 138/139).

Maestas y Moores (1980 zit. n. Woll und Kyle, 1989: 130) untersuchte, wie das Mutterische gehörloser Mütter bei deren bis zu 16 Monate alten Kindern gebraucht wurde. Dabei gestalteten die Mütter ihre Gebärden sehr bewusst und führten die Gebärden am Körper des Kindes aus. Sobald mit anderen Erwachsenen kommuniziert wurde, wurde das Kind auf dem Schoß platziert.

Ein weiteres Beispiel des gebärdensprachlichen Babytalks beschreiben Woll und Kyle (1989: 140). Die Gebärde für *Flugzeug* in Britischer Gebärdensprache wird mit der Handfläche nach unten und mit abgespreiztem Daumen und kleinen Finger durchgeführt, indem man die Hand in Schulterhöhe in einem kurzen Bogen quer über

den Körper gleiten lässt. Wenn Mütter ihren Kindern diese Gebärde zeigten, veränderte sich allerdings der Gebärdenraum (= Raum, in dem gebärdet wird). Die Handstellung blieb gleich, allerdings wurde die Gebärde extrem nach links ausgeweitet und dann wieder auf die rechte Seite gezogen, meistens verbunden mit schnappenden Bewegungen. Schließlich wurde sie wieder nach links gezogen. Manchmal endete diese Ausführung auch auf dem Körper des Kindes – das Flugzeug „landete“ quasi auf dessen Körper. Diese Bewegungen wurden nicht weniger als zehn Mal verdoppelt (vgl. Woll und Kyle, 1989: 140).

Wolls und Kyles Untersuchung (1989) beschäftigt sich mit CODA-Kindern im Alter von drei und sechs Monaten und dem Sprachinput ihrer gehörlosen Mütter. Die AutorInnen kommen zu dem Schluss, dass gehörlose Mütter weit weniger mit ihren Kindern (egal ob hörend oder gehörlos) kommunizieren als hörende Mütter (vgl. Woll und Kyle, 1989: 134). Außerdem ergaben die Untersuchungen, dass die gehörlosen Mütter im ersten Lebensjahr des Kindes Lautsprache unter Ausschluss der britischen Gebärdensprache gebrauchten (vgl. Woll und Kyle, 1989: 127).

Im zweiten Lebensjahr des Kindes verwendeten alle gehörlosen Mütter die britische Gebärdensprache, um mit ihren Kindern zu kommunizieren. Je älter das Kind wurde, desto mehr britische Gebärdensprache wurde verwendet (vgl. Woll und Kyle, 1989: 136). Auch der Input der gehörlosen Mütter in Van den Bogaerdes und Bakers Untersuchung (2007: 20) verhielt sich ähnlich. Mit dem Alter des Kindes stieg auch der Gebrauch der Niederländischen Gebärdensprache an. Der simultane Gebrauch von Gebärden und Wörtern (= Code-Blending) verhielt sich hingegen relativ konstant (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2006: 2f.).

Hörende Mütter gebrauchten in der Untersuchung von Woll und Kyle (1989: 136) mehr Fragen als gehörlose Mütter, während gehörlose Mütter mehr Benennungen und ungegliederte Äußerungen im Umgang mit ihren Kindern verwendeten. Mütter mit hörenden Kindern gebrauchten zusätzlich zur Britischen Gebärdensprache englische Lautsprache, während Mütter mit gehörlosen Kindern meist ausschließlich gebärdeten (vgl. Woll und Kyle, 1989: 137). In Van den Bogaerdes und Bakers Studie (2007: 20) variierte der Gebrauch von Stimme der gehörlosen Mütter in der Kommunikation mit ihren hörenden Kindern sehr stark.

Im zweiten Lebensjahr des Kindes boten die gehörlosen Mütter ihren hörenden Kindern Möglichkeiten, um die britische Gebärdensprache zu entwickeln, indem sie Namensgebungsmodelle (Naming models) gebrauchten. Sie verlängerten die Gebärden (sowohl im Raum als auch in der Dauer) für das Kind so, dass es diese problemlos mit der Mutter gemeinsam durchführen konnte (vgl. Woll und Kyle, 1989: 142).

Neben Klopfen und Winken verwendeten gehörlose Mütter häufig das Zeigen. Zeigen trat meist so auf, dass der Index-Finger (= Zeigefinger) das Objekt berührte, auf welches sich das Kind konzentrieren sollte. Die Mutter umgriff dabei das Kind und zeigte auf ein Objekt. Dann drehte sich das Kind wieder zur Mutter und die Äußerung wurde fortgesetzt (vgl. Woll und Kyle, 1989: 139).

Dies veranschaulicht wiederum den Stellenwert des Blickkontaktes (vgl. Woll und Kyle, 1989: 139; Funk, 2004: 12). Gehörlose Mütter hörender Kinder finden es schwierig, mit ihren Kindern zu kommunizieren, wenn kein Blickkontakt vorhanden ist, obwohl sie wissen, dass ihr Kind hören kann. Dies könnte den Mangel an Vokativen im Sprachgebrauch der Mutter erklären. Es könnte auch ein Beleg dafür sein, dass – egal ob das Kind hören kann oder nicht – sich die Interaktion von gehörlosen Müttern von jener hörender Mütter unterscheidet (vgl. Woll und Kyle, 1989: 141).

4.2.3 Äußerungslänge

Eine Studie von Gregory und Barlow (1988 zit. n. Woll und Kyle, 1989: 140) kommt zu folgendem Schluss: Um mit ihren Kindern zu gebärden, wenden gehörlose Mütter weniger als die Hälfte der Zeit auf als hörende Mütter, um lautsprachlich zu kommunizieren. Die MLU gehörloser Mütter ist kürzer als die der hörenden Mütter mit Kindern des gleichen Alters. Dies hängt laut Woll und Kyle (1989: 140f.) eventuell damit zusammen, dass durch die häufigen Verdoppelungen mehr Zeit gebraucht wird, um Gebärdenformen zu artikulieren.

Woll und Kyle (1989: 141) weisen darauf hin, dass im Sprachgebrauch der gehörlosen Mütter der Mangel an Vokativen auffällig ist. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es ihnen schwer fällt, ohne Blickkontakt mit ihrem Kind zu kommunizieren, obwohl sie wissen, dass es hören kann. Außerdem konnte beobachtet werden, dass

gehörlose Mütter die Artikulation der Gebärden ihrer Kinder steuern, indem sie die Hand des Kindes beeinflussen, während es gebärdet.

Grüner (2004: 25) erwähnt im Zusammenhang mit dem Sprachinput, dass viele gehörlose Eltern und Fachleute früher dafür plädierten, die hörenden Kinder vermehrtem Fernseh- oder Radiokonsum auszusetzen, um die Lautsprachentwicklung entsprechend zu fördern. Heute weiß man, dass diese Form des Inputs nicht oder sehr bedingt funktioniert, da die Sprache nicht direkt an das Kind gerichtet wird. Kinder brauchen laut Grüner (2004: 52) den „[...] gegenseitigen kommunikativen Austausch [...]“, damit die Sprachentwicklung vollständig verlaufen kann.

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass sich der lautsprachliche Input gehörloser Eltern natürlich von jenem hörender Eltern unterscheidet. Dennoch zeigen Faktoren wie Babytalk in Verbindung mit Lautsprachen und Babyface in Verbindung mit Gebärdensprachen, dass gehörlose Eltern hörender Kinder sehr wohl in der Lage sind, ihr Kind nicht nur gebärdensprachlich sondern auch lautsprachlich zu erziehen. Diese Mechanismen zeigen auch deutlich, dass Gebärdensprachen keineswegs einen geringeren Stellenwert als Lautsprachen haben, da der Input gleiche Phänomene aufweist.

Wenn man sich auf Wolls und Kyles Untersuchung (1989) bezieht, verwenden gehörlose Mütter im ersten Jahr ausschließlich Lautsprache. Eine mögliche Schlussfolgerung wäre, dass der Babytalk in diesem Lebensjahr im Vordergrund steht, während das Babyface eher im zweiten Lebensjahr verwendet wird, da hier die Gebärdensprache und nicht die Lautsprache gebraucht wird. Als Kritikpunkt muss angeführt werden, dass der Input der Väter mehr in die Untersuchungen eingebunden werden sollte. Häufig steht ausschließlich der mütterliche Input im Vordergrund.

4.3 Die (Laut-)Sprachentwicklung von hörenden Kindern gehörloser Eltern

Dieses Kapitel beschäftigt sich in erster Linie mit der Lautsprachentwicklung von CODA-Kindern. Hierbei werden die Erkenntnisse verschiedener, bereits erwähnter, Studien zusammengeführt, wodurch ein Überblick zu diesem komplexen Thema gegeben wird.

Lange herrschte die Meinung vor, dass CODA-Kinder als sprachbeeinträchtigt oder sprachverzögert gelten. Im Gegensatz zu dieser Annahme kann heute gesagt werden, dass hörende Kinder gehörloser Eltern bilingual aufwachsen. Sie erwerben zwei Sprachen (vgl. Singleton und Tittle, 2000: 225). CODA-Kinder erwerben die nationale Lautsprache des Landes, in dem sie aufwachsen, und die jeweilige Gebärdensprache, die von ihren gehörlosen Eltern verwendet wird (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 5).

Van den Bogaerde und Baker (2007: 1) verweisen auf Schiff-Myers (1993), die die Lautsprache von CODA-Kindern mehrheitlich als normal bezeichnet. Junge Kinder, die von klein auf bilingual erzogen werden, sind laut Van den Bogaerde und Baker (2007: 2) in der Lage, beide Sprachen so zu erlernen, wie dies monolingual erzogene Kinder können.

Grüner (2004: 34) weist auf die Annahme hin, dass die (Laut-)Sprachentwicklung von CODA-Kindern bedingt durch die „[...] eingeschränkten lautsprachlichen Möglichkeiten der Eltern [...] gefährdet“ ist. Die Eltern können ihren hörenden Kindern aufgrund ihrer Gehörlosigkeit nicht immer korrekte sprachliche Vorbilder oder Anregungen geben, da deren lautsprachliche Kompetenzen sehr unterschiedlich sind. Der lautsprachliche Input der gehörlosen Eltern unterscheidet sich von jenem hörender Erwachsener.

Grüner führt zum Thema Lautsprachkompetenz außerdem an:

„Die mangelhafte Lautsprachkompetenz der hörgeschädigten Eltern mag unter Umständen die Lautsprachentwicklung ihrer hörenden Kinder ungünstig beeinflussen, aber es ist nicht davon auszugehen, dass die Kommunikation innerhalb der Familie grundsätzlich gestört ist“ (Grüner, 2004: 64).

Inwieweit die Lautsprachentwicklung günstig oder ungünstig beeinflusst wird, hängt vor allem damit zusammen, wie sich die Familiensituation einer gehörlos-hörend gemischten Familie charakterisiert und damit, wie gehörlose Eltern mit dem Sprachinput umgehen. Außerdem ist es wichtig, welche frühsprachlichen Fördermaßnahmen den Kindern geboten werden können, wenn sie benötigt werden. Dies wiederum hängt mit der Bereitschaft der Gesellschaft und dem damit verbundenen Angebot für diese Zielgruppe zusammen.

Obwohl Grüner (2004: 54) hörende Kinder gehörloser Eltern in puncto Sprachentwicklung als potentielle Risikokinder sieht, ergaben die Untersuchungen von Leonhardt und Grüner (2001), dass überraschend viele Kinder überdurchschnittliche sprachliche Leistungen aufwiesen. Allerdings war auch ein erhöhter Anteil von Kindern mit unterdurchschnittlichen Leistungen festzustellen. Außerdem wiesen die Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass sprachliche Defizite bei häufigem Kontakt zu Hörenden vermieden oder (teilweise) ausgeglichen werden können (vgl. Leonhardt und Grüner, 2001: 28). In ihrer Pilotstudie stellten sie die Dauer der täglichen Kontaktstunden zu Hörenden grafisch wie folgt dar. Es wurden 88 Kinder einbezogen:

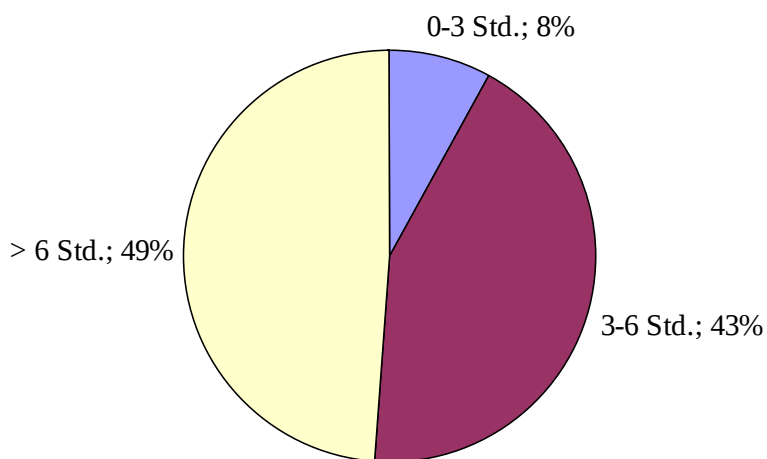


Abbildung 3 Tägliche Kontaktstunden zu Hörenden (Leonhardt und Grüner, 2001: 33).

Der Großteil der Kinder verbrachte täglich drei bis sechs Stunden oder mehr als sechs Stunden Zeit mit hörenden Personen. Nur 8 % hatten weniger Kontaktstunden zu Hörenden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind aufgrund des zu geringen Samples nicht repräsentativ.

Funk (2004: 218ff.) stellte fest, dass es bei der Sprachentwicklung von CODA-Kindern oft zu Beeinträchtigungen kommt, die zumindest zeitweise vorliegen. Ihr sind allerdings keine Fälle bekannt, in denen sie über einen längeren Zeitraum stumm geblieben bzw. geworden sind.

Faktoren wie „[...] die Artikulationsfähigkeit und Lautsprachkompetenz der Eltern, den Einfluss der Gebärdensprache, die Geschwisterkonstellation und den Kontakt zu Hörenden [...]“ nennt Grüner (2004: 90) in Zusammenhang mit der

(Laut-)Sprachentwicklung von CODA-Kindern als beeinflussende Faktoren.

Auf die lautsprachlichen Äußerungen von CODA-Kindern wird anders eingegangen. Da auf sie wenig oder gar nicht reagiert wird, stellen sie zum Beispiel auch die Lallmonologe ein oder reduzieren diese (vgl. Funk, 2004: 14). Dies kann zu einer Frustration des Babys führen. Der Säugling muss mehr oder weniger lange warten, bis die Mutter erscheint, um sich um ihn zu kümmern (vgl. Funk, 2004: 14). Dies hängt damit zusammen, dass sie die Laute nicht hört. Laut Funk (2004: 124) orientiert sich die gehörlose Mutter daher an Signalen des Babys, die optisch und taktil für sie wahrnehmbar sind.

Die MLU der gehörlosen Eltern – also die durchschnittliche Äußerungslänge – und „[...] die Verständlichkeit der mütterlichen Äußerungen [...]“ können sich gravierend auf die Sprachentwicklung des Kindes auswirken (Funk, 2004: 219). Funk (2004: 219) verweist in puncto Phonologie auf Schiff-Myers und Klein (1985), die der Ansicht sind, dass CODA-Kinder nicht die atypische Äußerungsweise der Mütter übernehmen. Hierbei ist auch die Studie von Woll und Kyle (1989) zu erwähnen. Sie wurde in Kapitel 4.2 behandelt.

Eine weitere wichtige Rolle in der (Laut-)Sprachentwicklung stellt das Code-Switching dar. Als Code-Switching bezeichnet man den Wechsel von einer in die andere Sprache, sobald auch der Gesprächspartner die Sprache wechselt (vgl. Funk, 2000: 268). Myers-Scotton (2000: 142) sieht im Code-Switching sowohl ein Mittel, als auch eine Nachricht. Es wird als Gebrauch von zwei oder mehreren sprachlichen Varietäten in einer Konversation definiert (vgl. Myers-Scotton, 2000: 142). Meisel (2000: 345) bezeichnet Code-Switching als häufiges Phänomen bilingual erzogener Kinder oder auch bilingualer Erwachsener. Kinder, die bilingual erzogen werden, verwenden

Code-Switching oft als Hilfsstrategie, wenn das nötige sprachliche Material in einer der beiden Sprachen einfacher abrufbar ist (vgl. Meisel, 2000: 345). Sie scheinen sich auch dessen bewusst zu sein, dass sie zwischen den Sprachen wechseln. Die Häufigkeit des Code-Switchings steigt, sobald ein Kind mehr Kenntnisse in beiden Sprachen erworben hat. Meisel (2000: 345) sieht es als Teil der bilingualen pragmatischen Kompetenz.

Hörende Kinder gehörloser Eltern haben nach Funks Beobachtungen (2000: 268) keine Probleme mit Code-Switching. Van den Bogaerde und Baker (2007: 31) führen außerdem an, dass das Verhalten des Konversationspartners in Interaktionen einen großen Einfluss auf die Sprachwahl haben kann. Wird beispielsweise Code-Switching oder der Gebrauch einer Zweitsprache von ihm nicht akzeptiert, so wird das Kind in eine eher monolinguale Richtung gedrängt (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 31). Neben dem Begriff des Code-Switchings muss man auf den Begriff des so genannten Code-Blendings eingehen. Van den Bogaerde und Baker (2007) messen dem Code-Blending einen wichtigen Stellenwert bei.

Code-Blending unterscheidet sich vom Code-Switching. Code-Switching bezeichnet den Wechsel von einer Sprache in die andere (beispielsweise von der Lautsprache in die Gebärdensprache). Code-Blending hingegen charakterisiert sich dadurch, dass Gebärden und Wörter simultan produziert werden (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2006: 2f.).

Van den Bogaerde und Baker (2007: 17) unterscheiden vier Code-Blending Typen:

1. Code-Blended, Dutch Base Language
Jede Gebärde/jedes Zeichen ist semantisch kongruent mit einem Wort.
2. Code-Blended, NGT Base Language
Jedes Wort ist semantisch kongruent mit einer Gebärde/einem Zeichen.
3. Code-Blended Mixed
Äußerung bei der sowohl Gebärden/Zeichen als auch Wörter nötig sind, um eine volle Aussage bilden zu können.
4. Code-Blended Full
Bei diesen Äußerungen wird eine Aussage durch beide Modalitäten ausgedrückt. Sie müssen weder in der Gebärdensprache, noch in der Lautsprache strukturell komplett sein.

Die von Van den Bogaerde und Baker (2007: 19) getesteten CODA-Kinder wählten die verschiedenen Sprachen (in dieser Untersuchung Niederländische Gebärdensprache, Niederländisch und Code-Blended-Äußerung) in unterschiedlichem Maße. Bei manchen war der lautsprachliche Output höher, andere wiederum hatten einen höheren Anteil an NGT (Nederlandse Gebarentaal – Niederländische Gebärdensprache). Code-Blended-Äußerungen kamen seltener vor. Van den Bogaerde und Baker (2007: 19) kamen in puncto Sprachoutput der getesteten Kinder zu folgendem Ergebnis: Code-Blending stieg im Laufe aller drei Altersklassen (1;6, 3;0 und 6;0) an. Im Alter von sechs Jahren hatten die drei Kinder prozentual gesehen jeweils folgenden Anteil an Code-Blended-Äußerungen: 40 %, 58 % und 70 %. Im Alter von drei Jahren zeigte sich, dass alle Kinder im Vergleich zu anderen Altersstufen weniger NGT verwendeten und somit mehr Niederländisch gebrauchten.

Die Beziehung von Input und Output ist laut Van den Bogaerde und Baker (2007: 23) nicht eindeutig klar. Sie (2007: 20) betonen, dass die Veränderung des Outputs der Kinder nicht direkt dem Input der gehörlosen Mütter zugeschrieben werden kann. Beispielsweise verwendeten die Mütter ihrer Studie mehr NGT, während die Kinder eher Code-Blending bevorzugten (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 20). Dies brachte Van den Bogaerde und Baker zu der Annahme, dass der Gebrauch von NGT den Gebrauch von Code-Blending bei Kindern stimuliert. Es stellte sich heraus, dass der Input gewiss nicht alleiniger Prädiktor für die Sprachwahl ist (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 25).

Bezüglich des Code-Blendings untersuchten Van den Bogaerde und Baker (2007: 20) das Vorkommen der verschiedenen Arten (Dutch base language, NGT base language, Mixed und Full) beim Output der Kinder. Im Alter von 1;6 produzierten die Kinder die meisten Code-Blendings der Kategorie Full. Dies bedeutet, dass Wort und Gebärde/Zeichen dieselbe Bedeutung haben. Zu diesem Zeitpunkt handelte es sich um Einwort- und Ein-Gebärden-Äußerungen. Diese Kategorie ließ im Alter von drei Jahren nach und stieg im Alter von sechs Jahren wieder an (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 22). Der Typ Mixed trat hingegen nur sehr selten auf. Außerdem merkten Van den Bogaerde und Baker (2007: 23) an, dass die Kategorie Dutch Base Language im Alter von drei Jahren sehr stark präsent war, während sie im Alter von sechs Jahren wieder abnahm. Van den Bogaerde und Baker (2007: 26) zeigten, dass CODA-Kinder

im Großen und Ganzen längere Äußerungen produzierten als ihre gehörlosen Eltern im Gespräch mit ihnen. Laut Van den Bogaerde und Baker (2006: 6) verwendeten hörende Kinder gehörloser Eltern bei ihrer Studie zwischen 39 % und 99 % der produzierten Gebärden mit Stimme.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist das sogenannte Code-Mixing. Es wird von di Sciullo, Muysken und Singh (1985: 1) als sprachliches Verhalten gesehen, welches dazu führt, dass Äußerungen produziert werden, die aus Elementen der Lexika verschiedener Sprachen bestehen. Sowohl bei den gehörlosen als auch bei den hörenden Kindern wurde beobachtet, dass sie sehr wenig Code-Mixing verwendeten (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2006: 13). Dies wiederum hängt mit der Art des Inputs der gehörlosen Eltern zusammen. Wenn die Eltern ein hohes Maß an Code-Mixing oder Blending verwenden, so würde man erwarten, dass sich dies auch bei den Kindern manifestiert. In diesem Sinne übernehmen die Kinder das Sprachverhalten der Eltern.

In der Literatur zur Sprachentwicklung von CODA-Kindern findet sich das sogenannte Incidental Word Learning. Die Langzeitstudie von Brackenbury, Ryan und Messenheimer (2005: 76) beschäftigt sich mit dem Erwerb der Fähigkeit, Wörter beiläufig zu lernen. Dabei verfolgten sie den expressiven Wortschatz und das Leistungsvermögen beim beiläufigen Wörterlernen eines hörenden Kindes gehörloser Eltern, das sowohl Amerikanische Gebärdensprache (ASL) als auch englische Lautsprache lernte.

Obwohl der Input von englischer Lautsprache nur 20 % ausmachte, hatte das Kind im Alter von 16 und 20 Monaten ähnliche Wortschatz-Werte in beiden Sprachen, wie die monolinguale Kontrollgruppe (vgl. Brackenbury, Ryan und Messenheimer, 2005: 76). Im Alter von 16 Monaten wies das Kind bessere Leistungen im beiläufigen Wörterlernen von neuen ASL-Gebärden auf, als bei neuen englischen Wörtern. Mit 20 Monaten beherrschte das Kind beiläufiges Wörterlernen in beiden Sprachen gleich gut.

Diese Resultate lassen vermuten, dass bilinguale Kinder typische Vokabel-Levels erreichen können (obwohl der Input einer Sprache sehr gering ist) und dass die Entwicklung des beiläufigen Wörterlernens einen ähnlichen Ablauf in ASL und englischer Lautsprache hat (vgl. Brackenbury, Ryan und Messenheimer, 2005: 76).

Im Folgenden sollen nun vor allem die Ergebnisse von Grüners Untersuchung (2004) präsentiert werden, da sie eine der umfangreichsten im deutschen Sprachraum darstellt. CODA-Kinder wiesen in Grüners Untersuchung (2004: 58) Dyslalien (= Stammeln) auf. Diese führt Grüner auf die unzureichende Sprachanregung der gehörlosen Eltern zurück. Dysgrammatismen konnten ebenfalls beobachtet werden (vgl. Grüner, 2004: 63), während Rhinophonie (Näseln) sehr selten vorkam. Grüner (2004: 59) führt hierzu an, dass die hörenden Kinder die Artikulation ihrer gehörlosen Eltern eher selten imitieren. Der lautsprachliche Wortschatz kann aufgrund des Sprachinputs eventuell weniger differenziert sein (vgl. Grüner, 2004: 61).

Grüner (2004: 92) schreibt der Geschwisterkonstellation bezüglich der Sprachentwicklung von CODA-Kindern eine entscheidende Rolle zu. In der Literatur findet sich die Aussage, dass vor allem die jüngsten Kinder einer Geschwisterreihe von Sprachauffälligkeiten betroffen sind, was Grüner in ihrer Untersuchung hinterfragt. Grüners Annahme (2004: 93), wonach besonders Einzelkinder und Erstgeborene Verzögerungen aufgrund des fehlerhaften Lautsprachangebots ihrer gehörlosen Eltern aufweisen, konnte in ihrer Untersuchung jedoch nicht untermauert werden.

Grüners Studie (2004: 176f.) ergab ebenfalls, dass Einzelkinder und Erstgeborene in allen sprachlichen Bereichen besser abschnitten. In einer Geschwisterreihe erbrachten die Kinder der mittleren oder letzten Position schwächere Leistungen. Zwillingskinder erzielten die schwächsten Ergebnisse. Die signifikantesten Unterschiede waren bei den grammatischen und semantischen Fähigkeiten zu finden. „Hier verfügten die Einzelkinder über weitaus bessere Fähigkeiten als die Jüngsten einer Geschwisterreihe oder Zwillingskinder“ (Grüner, 2004: 177). Grüner führt die besseren Leistungen der Einzelkinder oder Erstgeborenen darauf zurück, dass sie „[...] von ihren Eltern sprachlich intensiv gefördert werden“ (Grüner, 2004: 178).

Hierzu muss allerdings angemerkt werden, dass Grüners Annahmen nicht verallgemeinert werden können.

4.3.1 Lautunterscheidung

Grüners Untersuchungen (2004: 113) bezüglich der **Fähigkeit zur Lautunterscheidung** ergaben, dass der Großteil der Kinder (66 von 88 getesteten Kindern) eine normale Entwicklung durchläuft. Im Vergleich zur Normstichprobe erreichten die CODA-Kinder geringfügig mehr Punkte. Keine wesentliche Rolle in Bezug auf die Entwicklung der Lautunterscheidung nahm das Alter der Kinder und deren Geschwisterposition ein.

Der regelmäßige Kontakt zu hörenden Personen und auch die gemeinsame Haushaltsführung mit Hörenden waren erstaunlicherweise für die Lautunterscheidungsfähigkeiten der CODA-Kinder nicht von Bedeutung. Kinder, die bereits seit längerem den Kindergarten besuchten, zeigten deswegen keine besseren Leistungen in puncto Lautunterscheidung. Hier muss angemerkt werden, dass 77 der 117 Kinder einen Regelkindergarten besuchten (vgl. Grüner, 2004: 141). Das Kommunikationssystem der Eltern und eventuell auftretende Verständnisprobleme mit den gehörlosen Eltern spielten ebenfalls keine Rolle (vgl. Grüner, 2004: 116).

Allerdings gab es signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede (vgl. Grüner, 2004: 117). Mädchen erreichten durchschnittlich bessere Leistungen als Buben. Bezüglich der Verständlichkeit der Eltern kam es zu signifikanten Unterschieden „[...] in der Lautunterscheidungsfähigkeit der Kinder und der Qualität der väterlichen Sprechweise“ (Grüner, 2004: 117). Grüner schließt aus den Ergebnissen, dass sich die Gehörlosigkeit der Eltern „[...] und die damit verbundenen sprachlichen und artikulatorischen Defizite [...]“ (Grüner, 2004: 168) nicht gravierend auf die Entwicklung der Lautunterscheidung auswirken.

4.3.2 Lautbildung

Der **Lautbildungstest** ergab, dass etwas mehr als die Hälfte (49 von 88 getesteten Kindern) der CODA-Kinder eine normale Lautbildungsfähigkeit aufwiesen. Grüner (2004: 119) konnte außerdem feststellen, dass sie im Vergleich zur Norm häufiger Probleme in der Lautbildung zeigten. Zwar spielte das Alter der Kinder keine signifikante Rolle im Zusammenhang mit der Lautbildungsfähigkeit, allerdings schnitten die älteren Kinder besser ab als die jüngeren (vgl. Grüner, 2004: 119).

Mädchen und Buben „[...] waren etwa in gleicher Weise von Auffälligkeiten in der Lautbildung betroffen bzw. wiesen eine normale Lautbildung auf“ (Grüner, 2004: 120). Sowohl die Geschwisterposition als auch regelmäßiger Kontakt zu hörenden Personen und die gemeinsame Haushaltsführung mit Hörenden hatten keine signifikanten Auswirkungen auf die Lautbildungsfähigkeit der hörenden Kinder gehörloser Eltern. Kinder, die schon länger einen Kindergarten besuchten, erzielten keine besseren Leistungen und auch zwischen den Verständnisproblemen mit den Eltern und der Lautbildungsfähigkeit gab es keinen signifikanten Zusammenhang.

Die Verständlichkeit der Eltern spielte in puncto Lautbildung ebenfalls keine Rolle. Die Kinder zeigten - unabhängig von der Qualität der elterlichen Sprechweise - vermehrt Fehler in der Lautbildung. Grüner (2004: 170) vermutet, dass hörende Kinder gehörloser Eltern „[...] länger auf der Stufe der entwicklungsbedingten Lautbildungsfehler als die Norm [...]“ verweilen. Dies könnte eine Begründung für Schwächen in der Lautbildung darstellen, der allerdings noch nachgegangen werden muss.

4.3.3 (Laut-)Sprachentwicklung allgemein

Grüner (2004: 122) verwendete neben den bereits erwähnten Testverfahren den **Kindersprachtest für das Vorschulalter** (KISTE) und testete im Zuge dessen 117 CODA-Kinder. KISTE besteht aus verschiedenen Untertests, die sich bezüglich des Alters der ProbandInnen unterscheiden. Betrachtet man die Ergebnisse des Gesamtwertes, schnitten 60 der 117 Kinder mit überdurchschnittlicher Leistung ab. 38 von ihnen erbrachten durchschnittliche Leistungen, während nur 19 Kinder in den unterdurchschnittlichen Bereich fielen (vgl. Grüner, 2004: 123). Hierzu muss angemerkt werden, dass KISTE vor allem in Deutschland Anwendung findet. In Österreich gibt es keine Studien mit CODA-Kindern, was wiederum den enormen Bedarf an Forschung veranschaulicht.

Die Testung fiel zugunsten der CODA-Kinder aus, wonach sie bessere Leistungen als die Norm erbrachten. Grüner (2004: 123f.) betont, dass CODA-Kinder, aufgrund ihrer Stichprobe, „[...] nicht gehäuft Verzögerungen oder Störungen in der Sprachentwicklung aufweisen“. Sie unterstreicht aber auch, dass diese Ergebnisse nicht

repräsentativ für die Gesamtpopulation gesehen werden sollen. Die meisten Schwächen wiesen die Kinder allerdings im grammatischen Bereich auf (vgl. Grüner, 2004: 125).

Die Gruppe der Dreijährigen hatte in den grammatischen Kategorien Probleme. Dazu zählten bei Grüners Untersuchung Relationen (Aktor-Aktion, Akteur-Objekt, Lokation, Instrument und Finalität) in Spontanerzählungen und deren Befragung, sowie grammatische Inkonsistenzen². In den semantischen und kommunikativen Bereichen (Kommunikationsfähigkeit, aktiver Wortschatz, semantische Inkonsistenzen und Sprechfreudigkeit) erreichten sie höhere Mittelwerte. Gesamt betrachtet, erreichten die Kinder durchschnittliche Leistungen, was Grüner zu dem Schluss bringt, dass „[...] keine auffälligen Abweichungen bzw. Störungen in der Grammatik oder in der gesamten Sprachentwicklung [...]“ (Grüner, 2004: 127) in der Altersgruppe der Dreijährigen festzustellen sind.

Auf die Gruppe der Vier- bis Sechsjährigen traf bezüglich des grammatikalischen Bereiches selbiges Szenario zu. Sie erreichten im grammatikalischen Bereich (grammatikalische Inkonsistenzen, Grammatikalität bei der Satzbildung) ebenfalls niedrigere Mittelwerte (vgl. Grüner, 2004: 128f.). Dabei schnitten die Vier- bis Fünfjährigen etwas schlechter, als die Sechsjährigen ab. Grüner verweist auch hier auf die durchschnittlichen Leistungen im grammatikalischen Bereich. „Demnach war die Untersuchungspopulation sowohl in der Grammatik als auch in der allgemeinen Sprachentwicklung nicht häufiger von Abweichungen oder Auffälligkeiten betroffen als die Norm“ (Grüner, 2004: 128f.). Sie führt außerdem an, dass die CODA-Kinder ihrer Untersuchung vermehrt überdurchschnittliche Leistungen im Vergleich zur Norm erbrachten.

Das Alter der CODA-Kinder hatte laut Grüner (2004: 131) Auswirkungen auf die Sprechfreudigkeit, das Sprachverständnis sowie den Wortschatz. Dabei zeigte die jüngere Gruppe (3-4 Jahre) weniger Sprechfreudigkeit und geringeres Sprachverständnis als die ältere Gruppe (5-6 Jahre). Umgekehrt, schnitten ältere Kinder im Wortschatztest schlechter ab als jüngere Kinder. Mit ansteigendem Alter fielen auch die sprachstrukturellen Fähigkeiten der getesteten Kinder besser aus.

² Das Testverfahren KISTE untersucht unter anderem grammatische und semantische Inkonsistenzen. Dabei muss das Kind grammatisch und semantisch falsch und korrekt gebildete Sätze erkennen (vgl. Universität Köln, o. J.: <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/lehrende/steinert/91.pdf>).

Hinsichtlich der Auswirkungen des Geschlechts fielen die Untersuchungen Grüners (2004: 131) eindeutig aus. In allen Untertests von KISTE schnitten Mädchen besser ab als Buben. Die jüngeren Mädchen (3-4 Jahre) erzielten zusätzlich bessere sprachstrukturelle Fähigkeiten. Die Mädchen der fünf- bis sechsjährigen Gruppe erreichten außerdem bessere Werte bei den sprachverarbeitenden Fähigkeiten als Buben.

Einzelkinder und Erstgeborene einer Geschwisterreihe schnitten in Grüners Untersuchungen (2004: 133) besser bei den semantischen Fähigkeiten, den sprachstrukturellen Fähigkeiten und dem allgemeinen Sprachentwicklungsstand ab. Zwillingsskinder und Kinder in der mittleren Position der Geschwisterreihe schnitten durchschnittlich schlechter ab. Dies trifft zusätzlich auf die Gruppe der drei- bis vierjährigen Kinder hinsichtlich ihrer kommunikativen Fähigkeiten und ihres Wortschatzes zu. Zwillingsskinder und Kinder in der mittleren und jüngsten Position der älteren Gruppe (5-6 Jahre) wiesen schwächere Leistungen in der Sprachverarbeitung auf (vgl. Grüner, 2004: 133).

Ein ähnliches Bild zeigt sich laut Hoffmeister (2008: 192) auch bezüglich des Gebärdenspracherwerbs. Auch hier sind die Erstgeborenen (vor allem Töchter) die kompetentesten GebärdensprachbenützerInnen einer Geschwisterreihe. Zwar lernen die anderen Geschwister die jeweilige Gebärdensprache, werden allerdings nicht flüssig. Erst- und zweitgeborene Töchter dominieren die Gruppe der flüssigen GebärdensprachbenützerInnen. Hier muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass diese Ergebnisse nicht repräsentativ sind. Sie stützen sich meist auf geringe Samples.

Bei den Kindern der jüngeren Gruppe (3-4 Jahre) wirkte sich regelmäßiger Kontakt zu hörenden Personen nur auf die sprachstrukturellen Fähigkeiten aus. Die ältere Gruppe (5-6 Jahre) hingegen wies signifikante Zusammenhänge zwischen dem regelmäßigen Kontakt zu hörenden Personen und den folgenden Kategorien auf: Sprechfreudigkeit und Sprachverständnis, semantische und grammatikalische Inkonsistenzen, semantische und grammatikalische Fähigkeiten bei der Satzbildung, sprachverarbeitende Fähigkeiten, sprachstrukturelle Fähigkeiten und dem allgemeinen Sprachentwicklungsstand (vgl. Grüner, 2004: 133). Eine gemeinsame Haushaltsführung mit hörenden Personen wirkte sich auf die Leistungen der Kinder allerdings nicht aus

(vgl. Grüner, 2004: 134). Bei Kindern beider Altersgruppen kam es zu signifikanten Unterschieden bezüglich der Dauer des Kindergartenbesuchs und der semantischen und grammatikalischen Fähigkeiten (vgl. Grüner, 2004: 134).

Das jeweilige Kommunikationssystem (Lautsprache, Deutsche Gebärdensprache, LBG³ oder gemischte Form) der Mütter, welches in Interaktion mit ihren hörenden Kindern gebraucht wurde, hatte auf die Kinder der jüngeren Gruppe Auswirkungen auf die Sprechfreudigkeit und das Sprachverständnis sowie auf den allgemeinen Sprachentwicklungsstand. Das Kommunikationssystem der Väter hatte hingegen keine Auswirkungen. Hierbei ist erwähnenswert, dass Kinder, mit denen ausschließlich lautsprachlich kommuniziert wurde wesentlich besser abschnitten, als Kinder die mit einer gemischten Form (Deutsche Gebärdensprache oder LBG) aufwuchsen (vgl. Grüner, 2004: 134).

Bei der älteren Gruppe wirkte sich das Kommunikationssystem der Mütter auf die semantischen Fähigkeiten aus, während jenes der Väter die sprachverarbeitenden Fähigkeiten der Kinder beeinflusste. Grüner (2004: 134) merkt an, dass sich in beiden Altersgruppen die Tendenz abzeichnete, „[...] dass die Kinder mit denen die Eltern überwiegend lautsprachlich kommunizierten, allgemein bessere Ergebnisse in allen Kategorien erzielten als die Kinder, mit denen DGS [Deutsche Gebärdensprache], LBG oder eine gemischte Form verwendet wurde“ (Grüner, 2004: 134f.).

Das Dolmetschen wirkte sich auf die Leistungen der Kinder nicht aus. Es war nicht von Bedeutung, ob sie oft als Dolmetscher fungierten oder nicht (vgl. Grüner, 2004: 135). Verständnisprobleme mit den gehörlosen Eltern wirkten sich in beiden Altersgruppen auf die Leistungen der Kinder aus. Bei den Kindern der jüngeren Gruppe wirkten sich die Verständnisprobleme auf die kommunikativen Fähigkeiten, die Sprechfreudigkeit, das Sprachverständnis, den Wortschatz, die semantischen Inkonsistenzen, die sprachstrukturellen Fähigkeiten und den allgemeinen Sprachentwicklungsstand aus (vgl. Grüner, 2004: 135).

³ Lautsprachbegleitende Gebärden. „Sie stellen ein Mischsystem dar, das das lexikal. Inventar der G. [Gebärdensprache] entnimmt, es aber den syntakt. Strukturen der lautsprachl. Äußerungen anpaßt“ (Metzler Lexikon Sprache, 2000: 230).

Bei den älteren Kindern hingegen konnten Zusammenhänge zwischen den kommunikativen Fähigkeiten, der Sprechfreudigkeit, dem Sprachverständnis, den semantischen Inkonsistenzen, den semantischen Fähigkeiten bei der Satzbildung und dem allgemeinen Sprachentwicklungsstand festgestellt werden (vgl. Grüner, 2004: 135). Hinsichtlich der Verständlichkeit der gehörlosen Eltern kam Grüner (2004: 135f.) zu folgendem Ergebnis: „Kinder, deren Mütter über eine sehr gut verständliche bzw. gut verständliche Artikulation verfügten, waren sprechfreudiger, zeigten ein größeres Sprachverständnis und schnitten allgemein im Test besser ab“.

Kinder der jüngeren Gruppe verfügten zusätzlich über bessere kommunikative Fähigkeiten. Außerdem wirkte sich die väterliche Sprechweise bei ihnen auf den Wortschatz, die semantischen Inkonsistenzen und die kommunikativen Fähigkeiten aus. Auch hier zeichnete sich ab, dass Kinder, deren Väter sehr gut oder gut verständlich waren, tendenziell besser abschnitten. Kinder, deren Eltern sehr schlecht oder schlecht verständlich waren, erzielten schwächere Ergebnisse (vgl. Grüner, 2004: 136).

Auch der Schulabschluss der gehörlosen Eltern wirkte sich gravierend auf die Leistungen der Kinder aus (vgl. Grüner, 2004: 136). Dies zeigte sich, indem in fast „[...] allen Kategorien beider Altersgruppen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Schulabschluss der Mütter und den Testergebnissen errechnet [...]“ wurden (Grüner, 2004: 136). Der Schulabschluss der Mütter wirkte sich lediglich auf den Wortschatztest der jüngeren Gruppe nicht aus. Der Schulabschluss der Väter hatte weit weniger gravierenden Einfluss auf die Leistungen der Kinder (vgl. Grüner, 2004: 137).

„Insgesamt zeichnet sich die Tendenz ab, je höher der Schulabschluss der Eltern, desto besser waren die Leistungen der Kinder im Kindersprachtest für das Vorschulalter“ (Grüner, 2004: 137). Grüner (2004: 194) begründet dies mit der „[...] qualitativ höheren Schulausbildung der Eltern“. Sie weist darauf hin, dass Eltern mit höherem Schulabschluss über ein besseres Sprachverständnis und bessere sprachliche Kenntnisse verfügen.

Die Ergebnisse von Grüners Untersuchung werden in Kapitel 4.3.5 nochmals zusammengefasst dargestellt, um einen kompakteren Überblick geben zu können.

4.3.4 Gebärdensprachentwicklung

Nachstehend wird auf die Gebärdensprachentwicklung eingegangen, da der gebärdensprachliche Input von gehörlosen Eltern mit hörenden Kindern einen neuen Stellenwert zu erreichen scheint (vgl. Funk, 2000: 268). Laut Funk wenden sich gehörlose Eltern verstärkt mittels „[...] Gebärdensprache an ihre hörenden Kinder“ (2000: 268). Da sich die vorliegende Arbeit allerdings auf die Lautsprachentwicklung konzentriert, soll nur ein kurzer Einblick in diese Thematik gegeben werden, da sonst ihr Rahmen gesprengt wird.

Der Gebärdenspracherwerb verläuft von zeitlichen und allgemeinen Eigenschaften her in groben Zügen gleich wie der Lautspracherwerb (vgl. Van den Bogaerde und Baker 2007: 1). Laut Singleton und Tittle (2000: 225) weisen Kinder, die von Geburt an eine Gebärdensprache von ihren gehörlosen Eltern lernen, ähnliche sprachliche Meilensteine (wie beispielsweise Plappern, erste Wörter, etc.) auf, wie Kinder, die eine Lautsprache von ihren hörenden Eltern angeboten bekommen. Auch Hoffmeister (2008: 207) betont, dass der Gebärdenspracherwerb wie jeder andere Spracherwerb funktioniert.

Bezüglich der Entwicklung der jeweiligen Gebärdensprachen tritt die erste Gebärde im Durchschnittsalter von 8.5 Monaten auf (vgl. Bonvillian, Orlansky und Novack, 1983 zit. n. Woll und Kyle, 1989: 130). Erste kombinierte Gebärden finden sich im Alter von 17.1 Monaten (vgl. Orlansky und Bonvillian, 1985 zit. n. Funk, 2000: 268).

Der 10-Gebärden-Meilenstein erfolgt im Alter von 13.2 Monaten (im Gegensatz zu Nelsons Untersuchung aus dem Jahr 1973 zu englischer Lautsprache, bei der das Durchschnittsalter 15.1 Monate betrug). Zwei-Gebärden-Kombinationen wurden im Durchschnittsalter von 17 Monaten festgestellt (Altersbereich: 12.5-22 Monate). Zweiwort-Äußerungen bei Kindern mit lautsprachlichem Input treten laut Slobin hingegen im Altersbereich von 18-21 Monaten auf (vgl. Slobin, 1971 zit. n. Woll and Kyle, 1989: 130).

Schlesinger und Meadow (1972 zit. n. Woll und Kyle, 1989: 130) berichten von Zwei-Gebärden-Kombinationen im Durchschnittsalter von 14 Monaten und schildern zusätzlich, dass gebärdensprachlich erzogene Kinder den Wortschatz von 100 Gebärden dann erreichen, wenn lautsprachlich kommunizierende Kinder erst über einen

Wortschatz von 50 Vokabel verfügen. Zahlreiche Untersuchungen haben ergeben, dass sich Gebärden schneller entwickeln als Lautsprache (vgl. Woll and Kyle, 1989: 130; Funk, 2000: 268).

Funk (2000: 268) verweist auf Bonvillian und Folven (1990 zit. n. Funk, 2000: 268), die sich mit dem Auftreten von Gebärden und Wörtern beschäftigten. Erste referentielle Gebärden und kombinierte Gebärden finden sich im gleichen Alter wie Wörter oder Wortkombinationen.

Interessanterweise variiert die Gebärdensprachkompetenz von CODA-Kindern. Dies hängt laut Van den Bogaerde und Baker (2007: 1) von vielen Faktoren ab. Welche Sprache diese Kinder wählen, hängt unter anderem mit dem an sie gerichteten Input zusammen (vgl. Van den Bogaerde und Baker, 2007: 2).

CODA-Kinder sollten nicht als sprachbeeinträchtigt oder sprachverzögert angesehen werden (vgl. Singleton und Tittle, 2000: 225). Im Gegenteil: Das Kind erwirbt in den meisten Fällen zwei Sprachen; ist also bilingual. Laut Hoffmeister (2008: 200) sind die lautsprachlichen Kenntnisse von CODAs, die in einer gebärdenden Umwelt aufwachsen, nicht schlechter als jene der allgemeinen Population.

4.3.5 Gegenüberstellung der Ergebnisse nach Grüner

Nachstehend werden die Ergebnisse Grüners (2004) nochmals zusammengefasst, was einer besseren Veranschaulichung dienen soll.

	<i>LUT</i>	<i>LBT</i>	<i>KISTE</i>
	-	-	Kinder in zwei Teilgruppen unterteilt: GI = Drei- bis Vierjährige GII = Fünf- bis Sechsjährige
<i>Alter</i>	Keine nennenswerten Auswirkungen auf die Lautunterscheidungs-fähigkeit. Sowohl ältere als auch jüngere Kinder wiesen eine mehrheitlich normale Entwicklung auf.	Kein signifikanter Unterschied, allerdings schnitten ältere Kinder (5;1-7 Jahre) beim Vergleich der Mittelwerte besser in der Lautbildung ab als jüngere Kinder (4-5 Jahre).	Signifikante Unterschiede traten bei Sprechfreudigkeit, Sprachverständnis und Wortschatz auf. Jüngere Kinder (3-4 Jahre) wiesen weniger Sprechfreudigkeit und geringeres Sprachverständnis auf als ältere Kinder (5-6 Jahre). Die Leistungen im Wortschatztest fielen umgekehrt aus. GII: Signifikanzen bei semantischen Fähigkeiten bei Satzbildung sowie sprachverarbeitenden Fähigkeiten. Je älter die Kinder, desto besser ihre Ergebnisse.

	<i>LUT</i>	<i>LBT</i>	<i>KISTE</i>
	-	-	Kinder in zwei Teilgruppen unterteilt: GI = Drei- bis Vierjährige GII = Fünf- bis Sechsjährige
<i>Geschlecht</i>	Signifikante Unterschiede konnten nachgewiesen werden. Mädchen erbrachten durchschnittlich bessere Leistungen als Buben.	Ausgewogenes Verhältnis in der Lautbildungsfähigkeit. Beide Geschlechter waren etwa in gleicher Weise von Auffälligkeiten in der Lautbildung betroffen bzw. wiesen eine normale Lautbildung auf.	Mädchen erzielten bessere Leistungen als Buben. Signifikante Unterschiede in GI und GII bei kommunikativen Fähigkeiten, Wortschatz und allgemeinem Sprachentwicklungsstand. Mädchen in GI: Bessere sprachstrukturelle Fähigkeiten. Mädchen in GII: Bessere sprachverarbeitende Fähigkeiten als Buben.

	<i>LUT</i>	<i>LBT</i>	<i>KISTE</i>
	-	-	Kinder in zwei Teilgruppen unterteilt: GI = Drei- bis Vierjährige GII = Fünf- bis Sechsjährige
<i>Geschwister- position</i>	Spielte keine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der Lautunterscheidung.	Kein signifikanter Zusammenhang errechnet. Kinder mit Auffälligkeiten in der Lautbildung fanden sich in allen Positionen der Geschwisterreihe.	Die Stellung innerhalb der Geschwisterreihe war bei semantischen Fähigkeiten, sprachstrukturellen Fähigkeiten und allgemeinem Sprachentwicklungsstand signifikant. Einzelkinder und Erstgeborene erbrachten bessere Leistungen. Zwillingsskinder und Kinder in mittlerer Position erbrachten schwächere Leistungen. GI: Zusätzlich schwächere kommunikative Fähigkeiten und Wortschatz. GII: Zwillingsskinder und Kinder der mittleren und jüngsten Geschwisterposition waren in der Sprachverarbeitung schwächer.

	<i>LUT</i>	<i>LBT</i>	<i>KISTE</i>
	-	-	Kinder in zwei Teilgruppen unterteilt: GI = Drei- bis Vierjährige GII = Fünf- bis Sechsjährige
<i>Regelmäßiger Kontakt zu hörenden Personen</i>	Die Leistungen waren unabhängig davon, wie viel Zeit die Kinder täglich mit Hörenden verbrachten. Für eine normale Entwicklung der Lautunterscheidung ist es demnach nicht von großer Bedeutung, wie viel Zeit die Kinder mit Hörenden pro Tag verbringen.	Es konnte kein Unterschied hinsichtlich der Häufigkeit der täglichen Kontaktstunden zu Hörenden festgestellt werden, egal ob die Kinder mehr als sechs Stunden täglich mit Hörenden zusammen waren oder nur bis zu sechs Stunden.	GI: Kein signifikanter Zusammenhang, außer bei sprachstrukturellen Fähigkeiten. GII: Signifikanter Zusammenhang bei Sprechfreudigkeit und Sprachverständnis, semantischen und grammatikalischen Inkonsistenzen, semantischen und grammatikalischen Fähigkeiten bei der Satzbildung, sprachverarbeitenden Fähigkeiten, sprachstrukturellen Fähigkeiten und dem allgemeinen Sprachentwicklungsstand.

	<i>LUT</i>	<i>LBT</i>	<i>KISTE</i>
	-	-	Kinder in zwei Teilgruppen unterteilt: GI = Drei- bis Vierjährige GII = Fünf- bis Sechsjährige
<i>Gemeinsame Haushalts- führung mit Hörenden</i>	Kein Zusammenhang erkennbar.	Kinder ohne weitere hörende Personen im gleichen Haushalt, zeigten gleiche Leistungen wie Kinder mit hörenden Erwachsenen in der Familie.	Kein Zusammenhang verzeichnet. Die Kinder erzielten unabhängig davon, ob ihre Eltern den Haushalt mit Hörenden teilen, gute Ergebnisse im Kindersprachtest.
<i>Dauer des Kindergarten- besuchs bis zum Testzeitpunkt</i>	Kein signifikanter Zusammenhang.	Kein signifikanter Zusammenhang.	GI und GII: Signifikanter Unterschied zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs der Kinder und ihren semantischen sowie grammatischen Fähigkeiten erkennbar.

	<i>LUT</i>	<i>LBT</i>	<i>KISTE</i>
	-	-	Kinder in zwei Teilgruppen unterteilt: GI = Drei- bis Vierjährige GII = Fünf- bis Sechsjährige
<i>Kommunikations- system mit Mutter/Vater</i>	Das Kommunikationssystem von Mutter/Vater spielte bei der Entwicklung der Lautunterscheidung keine bedeutende Rolle. Gleichgültig in welcher Form die Eltern mit ihren Kindern kommunizierten, konnten keine Auswirkungen auf die Lautdifferenzierung der Kinder nachgewiesen werden.	Zwischen dem Kommunikationssystem der Eltern und der Lautbildungsfähigkeit der Kinder wurde kein signifikanter Unterschied errechnet.	GI: Signifikanzen bei Sprechfreudigkeit bzw. Sprachverständnis und allgemeinem Sprachentwicklungsstand (hinsichtlich mütterlichem Kommunikationssystem). Keine Signifikanz beim Kommunikationssystem der Väter. GII: Signifikanter Zusammenhang mit dem Kommunikationssystem der Mütter und den semantischen Fähigkeiten der Kinder errechnet. Vergleichbares Ergebnis beim Kommunikationssystem der Väter und den sprachverarbeitenden Fähigkeiten.

	<i>LUT</i>	<i>LBT</i>	<i>KISTE</i>
	-	-	Kinder in zwei Teilgruppen unterteilt: GI = Drei- bis Vierjährige GII = Fünf- bis Sechsjährige
<i>Dolmetschen</i>	-	-	Unbedeutend, wie häufig Kinder für ihre Eltern dolmetschten. Kein signifikanter Unterschied nachgewiesen.
<i>Verständnis- probleme mit den Eltern</i>	Keine signifikanten Unterschiede errechnet. Die Entwicklung der Lautunterscheidung verläuft unabhängig davon, wie oft Verständnisprobleme zwischen den Eltern und Kindern auftreten.	Kein Zusammenhang erkennbar.	GI: Signifikanzen in kommunikativen Fähigkeiten, Sprechfreudigkeit und Sprachverständnis, im Wortschatz, in den semantischen Inkonsistenzen, in den sprachstrukturellen Fähigkeiten und im allgemeinen Sprachentwicklungsstand. GII: Signifikanzen in den kommunikativen Fähigkeiten, der Sprechfreudigkeit bzw. des Sprachverständnisses, den semantischen Inkonsistenzen, den semantischen Fähigkeiten bei der Satzbildung und dem allgemeinen Sprachentwicklungsstand.

	<i>LT</i>	<i>LB</i>	<i>KISTE</i>
	-	-	Kinder in zwei Teilgruppen unterteilt: GI = Drei- bis Vierjährige GII = Fünf- bis Sechsjährige
<i>Verständlichkeit der Eltern</i>	Signifikante Unterschiede in der Lautunterscheidungsfähigkeit der Kinder und der Qualität der väterlichen Sprechweise.	Kein Zusammenhang nachgewiesen. Unabhängig davon, wie gut oder schlecht verständlich die Artikulation der Eltern war, zeigten die Kinder insgesamt häufiger Fehler in der Lautbildung.	GI und GII: Signifikanter Zusammenhang zwischen der Sprechweise der Mütter und der Sprechfreudigkeit, dem Sprachverständnis und dem allgemeinen Sprachentwicklungsstand. GI: Kinder wiesen zusätzlich bessere kommunikative Fähigkeiten auf. Signifikanter Zusammenhang zwischen der väterlichen Sprechweise und dem Wortschatz, den semantischen Inkonsistenzen sowie den kommunikativen Fähigkeiten. Je besser die Väter verständlich waren, desto besser die Leistungen im Test. GII: Keine Signifikanzen hinsichtlich der Qualität der väterlichen Sprechweise.

	<i>LUT</i>	<i>LBT</i>	<i>KISTE</i>
	-	-	Kinder in zwei Teilgruppen unterteilt: GI = Drei- bis Vierjährige GII = Fünf- bis Sechsjährige
<i>Schulabschluss der Eltern</i>	-	-	Der Schulabschluss der Mütter war für die Leistungen von wesentlicher Bedeutung. Bei GI und GII: Signifikanzen bei kommunikativen Fähigkeiten, Sprechfreudigkeit und Sprachverständnis, semantischen und grammatikalischen Inkonsistenzen, sprachstrukturellen Fähigkeiten sowie allgemeinem Sprachentwicklungsstand. Ausgenommen sind die Leistungen von GI im Wortschatztest. In GI: Zusätzlich weitere signifikante Unterschiede hinsichtlich der semantischen und grammatikalischen Fähigkeiten bei der Satzbildung. Zwischen den sprachverarbeitenden Fähigkeiten der Kinder und dem Schulabschluss der Mutter lag kein signifikanter Zusammenhang vor. In beiden Gruppen: Der Schulabschluss der Väter wirkte sich weniger auf die Leistungen der Kinder aus. Lediglich in GI bestand zwischen dem Schulabschluss der Väter und der Sprechfreudigkeit bzw. dem Sprachverständnis der Kinder und den semantischen und grammatikalischen Inkonsistenzen ein signifikanter Zusammenhang. Tendenz: Je höher der Schulabschluss der Eltern, desto besser die Leistungen der Kinder.

Tabelle 2 Zusammenfassung aus den Ergebnissen von Grüner (2004: 115-137).

4.3.6 Schlussfolgerungen

Vorliegendes Kapitel sollte einen Überblick über die verschiedenen Erkenntnisse in der CODA-Forschung vermitteln. Leider ist festzuhalten, dass die meisten Studien nicht repräsentativ sind. Dies hängt zum einen mit der Größe der Samples zusammen und zum anderen damit, dass meistens Familien gewählt werden, die einen sehr hohen Bildungsstatus haben (vgl. Grüner, 2004: 226).

Bezüglich des Bildungsstatus' soll Folgendes erwähnt werden:

Leider war vielen gehörlosen Menschen früher (und erschreckender Weise auch heute noch) der barrierefreie Zugang zu Informationen und Bildung unmöglich. Sie wurden gezwungen, lautsprachlich zu kommunizieren und bekamen Inhalte via Lautsprache vermittelt. So wurde ihnen die Möglichkeit genommen, Informationen in ihrer Muttersprache zu erhalten und Inhalte leichter zu begreifen. Daher hatten sie keine Chance auf höhere Bildung.

Die Erkenntnisse der verschiedenen Untersuchungen sind nicht immer einheitlich. Grüners Untersuchung (2004) ist eine der umfangreichsten im deutschen Sprachraum. Grüner spricht von CODA-Kindern zwar als Risikogruppe, dennoch fielen die Ergebnisse (vor allem von KISTE) im Vergleich zur typischen Population (hörende Kinder mit hörenden Eltern) nicht schlecht aus. Grüner (2004) sieht die hörenden Kinder gehörloser Eltern in ihrer Sprachentwicklung nicht vermehrt gefährdet, wenn einige Rahmenbedingungen gegeben sind (Förderung des Kindes, etc.).

Die Geschwisterposition spielt in Bezug auf die Sprachentwicklung laut Grüner (2004) eine große Rolle. Diese Annahmen können keinesfalls verallgemeinert werden. Ob und welche Kinder eher von einer Verzögerung betroffen sind, hängt mit der sprachlichen Situation an sich zusammen. Man kann nicht allgemein sagen, dass gehörlose Eltern beispielsweise weniger mit ihrem zweitgeborenen Kind kommunizieren. Es gibt Familien, in denen die Kommunikation ausgeglichen ist und Familien, in denen die Kommunikation der Eltern mit ihren Kindern unterschiedlich gewichtet ist – wie bei rein lautsprachlichen Familien auch. Lautbildungsfehler nehmen mit zunehmendem Alter ab. Zahlreiche Erfahrungen sind für die Entwicklung der Kinder wichtig. Wenn CODA-Kinder eine langsame und fehlerhafte Lautbildung aufweisen, ist dafür

vermutlich die individuelle Familiensituation verantwortlich. Der Kontakt zu anderen Hörenden wirkt sich durchaus positiv auf CODA-Kinder aus, auch wenn in Grüners Untersuchungen kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden konnte. Jeglicher Kontakt zu anderen hörenden Menschen stellt für das Kind ein Übungsfeld dar, in dem die Lautsprache verwendet werden kann. Als Kritikpunkt der meisten Untersuchungen ist anzuführen, dass sie sich häufig nur mit dem Input der gehörlosen Mütter beschäftigen (ausgenommen Grüner, 2004). Dem väterlichen Input wird nicht die gleiche Bedeutung beigemessen, obwohl dies wissenschaftlich gesehen sicher bedeutend wäre.

Es ist wichtig, dem Kind keine der beiden Sprachen vorzuenthalten. Die jeweilige Gebärdensprache flüssig zu erwerben, ist genauso wichtig, wie in der jeweiligen Lautsprache kompetent zu werden. Sie sind als gleichwertige Sprachen zu sehen. Code-Switching zwischen den beiden Sprachen stellt für CODA-Kinder offensichtlich keine Probleme dar. Um Entwicklungsverzögerungen oder sogar Entwicklungsstörungen vorzubeugen, sollte CODA-Kindern ein Platz in entsprechenden Einrichtungen sichergestellt werden, sofern dies nötig ist (vgl. Grüner, 2004).

Nachstehende Grafik soll veranschaulichen, welche Faktoren sich in welcher Intensität (Dicke der Striche) auf die Sprachentwicklung von CODA-Kindern auswirken:

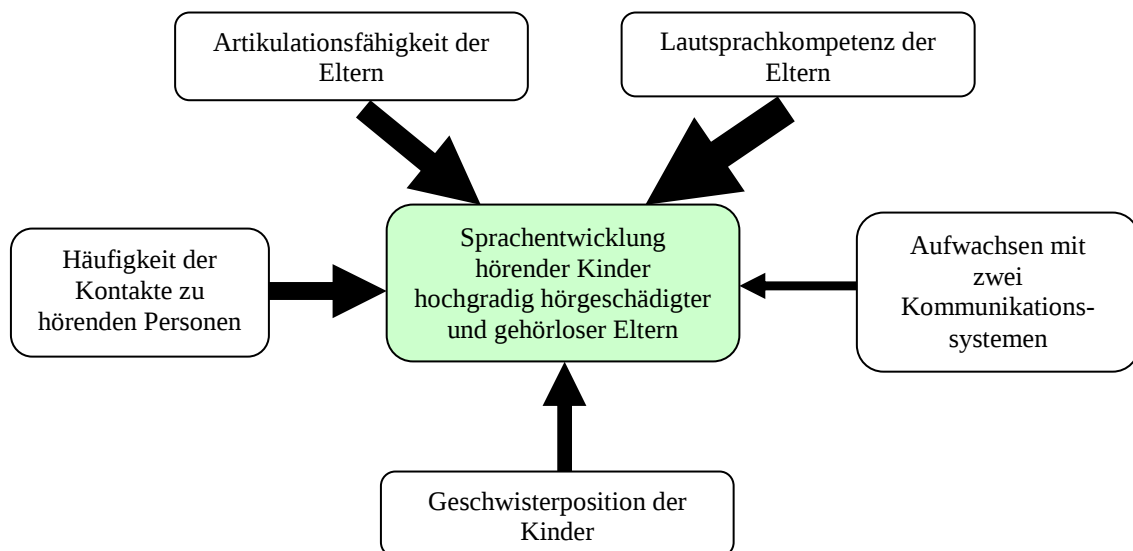


Abbildung 4 Faktoren, die sich auf die Sprachentwicklung von CODA-Kindern auswirken (Grüner, 2004: 227).

Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zeigen, dass dieser Thematik wesentlich mehr Beachtung geschenkt werden muss. Erst mit dem Erlernen der Schriftsprache ist festzustellen, ob die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Vergleich zur Norm ausreichen und ob sie über altersgemäße und fehlerfreie Sprachkenntnisse verfügen (vgl. Grüner, 2004). Eine eingehende weitere Erforschung ist unabdingbar und für die Zukunft mehr als wünschenswert.

5 Frühförderung

Kapitel 5 soll einen Einblick in die Frühförderung geben und die Möglichkeiten veranschaulichen, die für hörende Kinder gehörloser Eltern bestehen. Zuerst wird eine Definition von Frühförderung gegeben und ein allgemeiner Überblick verschafft. Die weiteren Unterkapitel beschäftigen sich mit den Angeboten von Frühförderung, die an Kinder und/oder Eltern gerichtet sind. Außerdem werden Strategien der gehörlosen Eltern mit besonderem Augenmerk auf das so genannte Intuitive Parenting betrachtet. Abschließend werden zwei ausgewählte Beispiele aus Österreich gegeben.

Wann Frühförderung nötig ist, beschreibt Funk wie folgt:

„Frühförderung wird dann gebraucht und angeboten, wenn bei Kindern Kompetenzen nicht oder in nicht genügendem Maß und Qualität vorhanden sind, die entwicklungsgemäß erworben sein müssten, um gegenwärtige und zukünftige Entwicklungs- und Lernaufgaben bewältigen zu können“ (Funk, 2000: 266).

Sie führt weiter aus: „Frühförderung nimmt auf der einen Seite eine präventive Aufgabe wahr, auf der anderen Seite versucht sie Beeinträchtigungen zu minimieren“ (Funk, 2000: 273). Frühförderung ist aber nicht nur für die betroffenen Kinder von Bedeutung. Es geht vor allem auch um die beratende Eigenschaft für Eltern und darum, „[...] sie in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken“ (Funk, 2000: 273).

Grüner (2004: 6) weist darauf hin, dass eventuelle Schwierigkeiten von CODA-Kindern von deren Eltern oder aber auch von SpezialistenInnen teilweise ignoriert werden und so Hilfs- und Fördermaßnahmen nicht durchgeführt werden. Gleichzeitig spricht Grüner von der Notwendigkeit der Förder- und Therapiemaßnahmen, da so Verzögerungen und Störungen in der Sprach- und/oder Gesamtentwicklung erfolgreich therapiert werden können.

Die Ansichten über den Bedarf von Frühförderung bei CODA-Kindern gehen laut Funk (2000: 266) stark auseinander. Einerseits wird er für alle Kinder dieser Zielgruppe als hoch eingestuft, andererseits wird davon gesprochen, dass Frühförderung bei hörenden Kindern gehörloser Eltern nicht notwendig ist.

Singleton und Tittle (2000: 225f.) unterstreichen den wichtigen Stellenwert der Frühförderung. Ab dem Zeitpunkt, wo hörende Kinder gehörloser Eltern Verzögerungen in der Lautsprache aufweisen, sollten Maßnahmen getroffen werden, um die Lautsprachkompetenz des Kindes zu stärken (vgl. Singleton und Tittle, 2000: 225f.). In diesem Zusammenhang nennen sie beispielsweise Spielgruppen, Kontakt zu ihren hörenden Großeltern oder die Vorschule. Außerdem kann sich die Unterstützung durch Babysitter oder der Kontakt zu anderen CODA-Kindern positiv auf die Lautsprachentwicklung auswirken.

5.1 Frühförderung allgemein

In puncto Frühförderung weist Funk (2004: 271) auf die Notwendigkeit hin, dass sich die Frühförderangebote sinnvoll ergänzen sollten, sodass der Nutzen für die jeweilige Person am größten ist. Hierbei steht die Bedarfsorientierung im Vordergrund. Darüber hinaus ist es von Vorteil, wenn mehrere Möglichkeiten geboten werden können.

Funk (2004: 272) ist der Meinung, dass für Familien mit gehörlosen Eltern ein größeres Risiko besteht. Beispielsweise führt sie folgende Risikofaktoren an:

- „Hörbehinderung mit ihren möglichen psycho-sozialen Auswirkungen,
- geschwächtes Selbstbild der Eltern,
- im Durchschnitt schlechtere ökonomische Bedingungen,
- erschwelter Zugang zu Informationen und zur Öffentlichkeit“
(Funk, 2004: 272).

Ein weiteres Problem stellt laut Funk die Situation dar, dass es vorwiegend Angebote für hörende Eltern mit Kindern mit Behinderungen gibt. Die Angebote der Frühförderung für hörende Eltern mit hörenden Kindern sind mit jenen für hörende Eltern mit gehörlosen Kindern vergleichbar. Reine Angebote für gehörlose Eltern sind selten. Funk (2004) gibt in ihrer Arbeit viele verschiedene Beispiele zu nationalen und internationalen Förderungen und Beratungen, welche im Folgenden betrachtet werden.

Funk (2004: 277) findet erste Anhaltspunkte zum Thema Frühförderung erst ab den 90er Jahren. Sie (2004: 279; Funk, 2000: 273) spricht von „an Eltern und Kind gerichtete Angebote“, von „an Eltern gerichtete Angebote“ und von „an Kinder

gerichtete Angebote“. Diese drei Bereiche werden nachfolgend behandelt. Die Frühförderangebote können wiederum in an Einzelpersonen oder an Gruppen gerichtete unterteilt werden. Funk sieht den Vorteil von Gruppenangeboten darin, „[...] dass sich die Teilnehmer gegenseitig positiv beeinflussen und austauschen können“ (Funk, 2000: 273). Zwar beschäftigt sich Funk vorwiegend mit Programmen, die in Deutschland angeboten werden, allerdings ist deren Auflistung essentiell, um einen Einblick zu gewähren.

Wie bereits erwähnt ist der Bedarf von Frühförderung bei CODA-Kindern nicht eindeutig (vgl. Funk, 2000: 270). Funks Beobachtungen konnten keinen klaren Aufschluss darüber geben, ob eine generelle Notwendigkeit von Frühförderung bei dieser Gruppe vorliegt. Sie kam zu dem Schluss, dass die Gehörlosigkeit der Eltern nicht automatisch bedeutet, dass das Kind frühförderbedürftig ist.

Da den gehörlosen Eltern der Zugang zu Informationsmaterial nur in geringem Maße möglich ist, sieht Funk (2000: 271) die Aufklärungsarbeit als weitere essentielle Aufgabe der Frühförderung. „Hinderlich für die Wirksamkeit der Frühförderarbeit und nicht angemessen ist, die Familie mit gehörlosen Mitgliedern per se als pathologisch oder behandlungsbedürftig zu betrachten“ (Funk, 2000: 271). Nachfolgend werden die verschiedenen Angebote dargestellt.

5.1.1 An Eltern und Kind gerichtete Angebote

- Eltern-Kind-Gruppen/Spielgruppen

Funk (2004: 279) merkt an, dass diese Gruppen den Eltern und Kindern entweder getrennte oder gemeinsame Angebote bieten. Primär sind das Spielen der Kinder und der Austausch der Eltern, was auch dazu führen soll, voneinander zu lernen. Der Hörstatus der Beteiligten ist dabei ganz unterschiedlich (sowohl hörend als auch gehörlos). Eltern-Kind-Treffen werden hierzulande beispielsweise vom Österreichischen Gehörlosenbund angeboten (www.oeglb.at).

- *Wochenendseminare*
Dieses Angebot (Funk, 2004: 280) erstreckt sich über einen längeren Zeitraum, was eine andere Form der Zusammenarbeit ermöglicht. Neben Vorträgen zu diversen Themen werden auch Workshops und Kinderprogramme angeboten.
- *Sozialpädagogische und sozialarbeiterische Intervention*
Hier berichtet Funk (2004: 282) von Deutschland. Dort wird Familien, „[...] die einen Bedarf hinsichtlich Erziehung haben [...]“ Unterstützung angeboten. Hier kommt beispielsweise die Sozialpädagogische Familienhilfe zum Einsatz. Sie stützt die Familien im Alltag.
- *Frühförderung*
„Frühförderung richtet sich ganz allgemein an Säuglinge und Kinder bis zum Schuleintritt und deren Eltern“ (Funk, 2004: 284). Ziel ist vor allem einer möglichen Sprachentwicklungsverzögerung entgegenzuwirken.
- *Eltern- und Kinderprogramme zur Prävention*
Es handelt sich laut Funk (2004: 285) „[...] um Programme, die die Unterstützung der Elternkompetenz und die psychische Stabilisierung bzw. allgemeine Förderung der Kinder zum Ziel haben“. Funk führt an, dass sich diese Form des Angebots bisher nur in den USA findet.
- *Selbsthilfegruppen*
Veranstaltungen von Selbsthilfegruppen werden von Betroffenen organisiert und geleitet. Manchmal begleiten auch hörende Experten solche Veranstaltungen (vgl. Funk, 2004: 286).
- *Psychologische/psychotherapeutische Unterstützung*
Hierzu gibt es ausschließlich Beispiele in englischsprachiger Literatur (vgl. Funk, 2004: 288). Diese Art von Therapie wird als Einzel- und/oder Familientherapie angeboten.

5.1.2 An Kinder gerichtete Angebote

Funk (2004: 289f.) fand in ihren Recherchen vier Angebote, die sich an Kinder richten: Spielgruppen, Ferienlager, Selbsthilfegruppen und Vorschule für Kinder von gehörlosen Eltern. Bei den Selbsthilfegruppen ist vor allem die Organisation CODA (Children of Deaf Adults) zu erwähnen. Wie bereits ausgeführt wurde sie von Milli Brother 1984 gegründet. Mittlerweile werden jährlich internationale Treffen organisiert.

In Deutschland, Österreich und in der Schweiz gibt es eine eigene CODA-Plattform: CODA d.a.ch. Eine Vorschule für Kinder von gehörlosen Eltern gibt es in den USA (vgl. Funk, 2004: 290). Dabei liegt der Fokus auf Kommunikation und Sprachentwicklung der Kinder.

5.1.3 An Eltern gerichtete Angebote

Dazu zählen: Gruppenangebote für gehörlose Eltern, Selbsthilfegruppen, Elternratgeber für gehörlose Eltern in Form von Broschüren, Büchern oder Filmen (vgl. Funk, 2004: 291). Gruppenangebote für gehörlose Eltern haben laut Funk (2004: 291) den Vorteil, dass sie sich gegenseitig austauschen können und dadurch die Elternkompetenz gestärkt werden kann. Auch Selbsthilfegruppen haben zum Ziel, dass die gehörlosen Eltern verschiedene Erfahrungen austauschen können.

Funk (2004: 292) spricht in puncto Elternratgeber von einem speziellen Problem. Durch die teilweise komplexe Sprache ist den gehörlosen Eltern der uneingeschränkte Zugang zu den schriftlichen Informationen nicht möglich. Bei Filmen sieht Funk (2004: 292) das Problem, dass diese eventuell nicht Untertitelt oder gedolmetscht werden. Die gehörlosen Eltern haben keine Möglichkeit, sich adäquat zu informieren, wenn ihnen der Zugang durch Barrieren wie diese erschwert wird. Eine spezielle Informationsaufbereitung ist deshalb unerlässlich.

Der Österreichische Gehörlosenbund bietet eine Vielzahl von Publikationen/Broschüren an, die für gehörlose Menschen gut zugänglich sind (www.oeglb.at). Darüber hinaus können im ÖGLB-Internetauftritt viele Informationen – etwa zum Thema Spracherwerb – abgerufen werden.

5.1.4 Strategien der gehörlosen Eltern

Funk (2000: 269) weiß von besonderen Aufmerksamkeitsstrategien gehörloser Eltern zu berichten. Sie legen den Fokus auf den visuellen Kanal und auf Berührungen. Wie bereits erwähnt, geschieht dies beispielsweise durch das Spüren der Atmung des Kindes, um sich zu vergewissern, ob mit dem Säugling alles in Ordnung ist. Ein großes Augenmerk legen sie ebenfalls darauf, dass sich das Kind in ihrem Blickfeld befindet, um immer sehen zu können, was gerade passiert. Das gesichtsbereichnahe Gebärden

beim Säugling ist eine weitere Strategie der gehörlosen Eltern. Außerdem kennzeichnet sich die Kommunikation der Mutter mit ihrem hörenden Kind dadurch, dass die Gebärden öfter wiederholt werden und sie ihr Gesicht deutlicher zeigt. Zu den Strategien der gehörlosen Eltern zählt ebenso der Babytalk/das Babyface. Mit dem Babytalk/Babyface beschäftigte sich Kapitel 4.2.2.

Funk (2000: 269) charakterisiert die Angebote der Mütter wie folgt:

„Die Mütter richten ihre Angebote nach den Fähigkeiten und dem Bedarf ihrer Kinder aus“. Häufig äußern die gehörlosen Eltern den Wunsch, die Sprachentwicklung des hörenden Kindes zu fördern (vgl. Funk, 2000: 271).

Funk (2000: 272) schreibt zum Thema Frühförderung außerdem:

„Sprachförderung findet implizit statt, Sprachübungen im engeren Sinne werden von Seiten der Frühförderung kaum angeboten. Wenn ein Kind therapierelevante gravierende Sprachentwicklungsrückstände hat, so wird Logopädie angeraten“.

5.1.4.1 Intuitive Parenting

Rothe (2006: 171) bezieht sich auf das Intuitive Parenting, welches während des ersten Lebensjahres eines Kindes von den erwachsenen Bezugspersonen gebraucht wird.

Rothe (2006: 171) bezeichnet es als eine genetische Disposition und zählt Mechanismen wie „[...] den automatischen Augenabstand, eine kulturübergreifende intime Distanz zwischen 0 und 46 cm [...]“, sowie den Babytalk dazu. Funk (2000: 269) spricht von der Anpassung der gehörlosen Eltern an ihr hörendes Kind. Dabei verhalten sie sich so, „[...] dass sie den Fähigkeiten und den Bedürfnissen des Säuglings entsprechende Angebote machen“ (Funk, 2000: 269).

Holodynski und Friedlmeier wiederum verweisen auf Papoušek und Papoušek (1987 zit. n. Holodynski und Friedlmeier, 2006: 101), die zu dem Schluss kommen, dass Eltern auf wichtige Signale des Babys automatisch in angemessener Art und Weise reagieren. Dabei setzt sich die Basis dieser elterlichen Kompetenz aus einer Vielzahl von intuitiven Verhaltensweisen zusammen. Durch dieses Intuitive Parenting räumt man dem Baby auch die Möglichkeit ein, Erfahrungen bezüglich der Interaktion mit der materiellen Umwelt und der zwischenmenschlichen Gefühlsregulation zu sammeln.

Mimik und Vokalisation der Person verändern sich dabei. Sie unterscheiden sich von jenen, die bei der Kommunikation mit anderen Erwachsenen gebraucht werden (vgl. Rothe, 2006: 171). Dabei werden sie als „[...] übertrieben, verlangsamt im Sprechrhythmus und eingeschränkt in der Varianz [...]“ (Rothe, 2006: 171) bezeichnet.

Papoušek und Papoušek (1999 zit. n. Holodynski und Friedlmeier, 2006: 101) sprechen von drei verschiedenen Prozessen:

1) *Eltern als Hilfestellung zur Regulation kindlicher Emotionen*

Eltern erkennen, ob ihr Baby bereit ist, zu interagieren. Sie passen ihr faziales, stimmliches und ihr gestisches Verhalten an. In der Lage zu sein, expressive Reaktionen angemessen als Gefühls-Indikatoren zu interpretieren, wird als elterliche Sensibilität bezeichnet. Dazu gehört auch, prompt mit angemessenen Coping-Aktionen⁴ zu reagieren. Diese Fähigkeit inkludiert auch die direkte Regulation von kindlichen Emotionen.

2) *Der Gebrauch von elterlichen emotionalen Äußerungen, um das kindliche Verhalten zu lenken*

Durch die Art und Weise, wie Eltern sprechen und sich ausdrücken, bieten sie ihrem Baby Modelle an. Sie ermutigen es, das Verhalten nachzuahmen, indem sie mit positiven Emotionen reagieren. Durch den ansteckenden Effekt, den der elterliche Gefühlsausdruck mit sich bringt, können vergleichbare emotionale Reaktionen bei dem Baby ausgelöst werden.

3) *Die Rolle der kindlichen emotionalen Äußerungen, um das elterliche Verhalten zu lenken*

Signale positiven Feedbacks als Antwort auf elterliche Interventionen (wie zum Beispiel: visuelle Aufmerksamkeit, lachen, leises gurren oder ankuschn) dienen als eine Art Belohnung und als Quelle positiver emotionaler Erfahrungen für die Eltern. Dadurch wird ihre Kompetenz bekräftigt.

⁴ „Der Begriff „Coping“ beschreibt das Verhalten in Situationen, die als herausfordernd bzw. bedrohlich wahrgenommen werden. Es handelt sich um einen Anpassungsprozess, der unter Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse mit solchen Anforderungen umgeht“ (Balz, 2006: 44). Coping beschreibt in diesem Fall den Umgang mit den „Herausforderungen“, die das hörende Baby an die gehörlosen Eltern stellt.

Eltern machen intuitiv meistens das Richtige. Dennoch ist es wichtig, Hilfestellungen zu geben, wenn diese gewünscht werden oder notwendig sind. Singleton und Tittle (2000: 229) geben Empfehlungen für die Unterstützung von hörenden Kindern gehörloser Eltern:

1. Die hörende Seite der bikulturellen Identität des Kindes sollte unterstützt werden.
2. Dem Kind sollte die Möglichkeit gegeben werden, mit hörenden und gehörlosen Kindern in Kontakt zu treten, um beide Sprachen zu fördern.
3. Eine vertrauenswürdige hörende Person, die gebärdensprachkompetent ist, kann als kulturelle/r VermittlerIn und als Vorbild in der hörenden Welt dienen.
4. Dem hörenden Kind sollte ein gewisser Grad an Sicherheit der elterlichen Kompetenz und das Bewusstsein über seine beiden Kulturen vermittelt werden. Das Kind sollte bei seiner Entwicklung zum bikulturellen Individuum unterstützt werden.
5. Falls sich hörende Verwandte zu sehr in das Familiengeschehen einbringen, sollte eine Familienberatung in Betracht gezogen werden (dabei ist es wichtig, die verschiedenen Generationen der Familie mit einzubeziehen), um die einzelnen Rollen der Familienmitglieder und deren Autorität zu klären.
6. Vorteile neuer Technologien sollten genutzt werden, um mit der hörenden Welt zu interagieren. Somit müssen sich gehörlose Eltern nicht ständig auf ihr Kind verlassen.
7. Man sollte auf GebärdensprachdolmetscherInnen zurückgreifen, sooft dies möglich ist. Speziell dann, wenn Situationen nicht angemessen für ein Kind erscheinen. Das Kind soll nicht gezwungen werden zu dolmetschen. Hörende Menschen sollten gebeten werden, sich nicht an das hörende Kind als DolmetscherIn zu wenden, wenn sie mit den gehörlosen Eltern selbst kommunizieren wollen. Sie sollten sich selbst mit den gehörlosen Eltern unterhalten – dabei steht das Finden eines alternativen Weges im Vordergrund. Wenn das Kind gerne dolmetscht, sollten Situationen gefunden werden, die für ein Kind angemessen sind.
8. Man sollte darauf beharren, dass alle Kinder mit den gehörlosen Eltern flüssig kommunizieren können. Sobald einer der beiden gehörlosen Eltern anwesend ist, sollten alle Familienmitglieder auf Gebärdensprache switchen.

Empfehlungen wie diese können als Leitfaden herangezogen werden. Leider würden sie nur in einer idealen Situation funktionieren. Diese existiert im Alltagsleben allerdings nicht. Sowohl Hörende als auch Gehörlose sollten daher die gegenseitige Interaktion fördern.

5.2 Zwei Beispiele aus Österreich

5.2.1 Plattform für Integration und Gebärdensprache

Die Plattform für Integration und Gebärdensprache (Verein Plattform I & G: www.plig.at) bietet in Österreich Informationsveranstaltungen in Wien und Niederösterreich. Die Themenbereiche sind breit gefächert und die Treffen finden regelmäßig statt. Eine Vielzahl der Themen richtet sich vor allem an Eltern mit gehörlosen Kindern. Alle Vorträge werden in Österreichische Gebärdensprache übersetzt und sind daher auch für gehörlose Eltern hörender Kinder interessant. Für den Verein Plattform I & G steht die Möglichkeit des persönlichen Austauschs im Vordergrund.

Das Aufgabenprofil charakterisiert sich wie folgt:

- „Drehscheibenfunktion – Vernetzung – Kooperation
- Impulsreferate – Vorträge
- Beratung – Information
- Erfahrungsaustausch und Diskussion
- Öffentlichkeitsarbeit“ (www.plig.at).

5.2.2 Kinderhände

Die Organisation Kinderhände befasst sich mit der Förderung der Österreichischen Gebärdensprache als Erst- bzw. Zweitsprache bei Kindern. Alle Gruppen werden bilingual geführt.

„Ziel ist es, einen wichtigen Beitrag zur bilingualen Bildung hörbeeinträchtigter Kinder zu leisten und hörenden Kindern die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) als gleichwertige Fremdsprache näher zu bringen“ (www.kinderhaende.at).

Die Kinderhände bieten Eltern-Kind-Gruppen, Kurse für Kinder, Kurse für Jugendliche, Workshops und Schnupperstunden an. Dabei ist der Hörstatus der Kinder unerheblich – die Gruppen werden gemischt mit gehörlosen, hörenden, cochlear implantierten und schwerhörigen Kindern geführt. Sie können sich für CODA-Kinder als profitabel erweisen.

Kapitel 5 setzte sich mit dem Thema Frühförderung auseinander. Leider ist das Angebot für gehörlose Eltern mit hörenden Kindern sehr gering. Obwohl die Eltern durch das erwähnte Intuitive Parenting meistens richtig agieren, sind Hilfestellungen dennoch oft erwünscht. Dem Ausbau der Frühförderung und ein verbessertes Angebot des barrierefreien Zugangs zu Informationen für gehörlose Eltern sollte in Österreich vermehrt Augenmerk geschenkt werden.

6 Conclusio

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde die Situation von gehörlos-hörend gemischten Familien beschrieben. Dabei lag der Fokus vor allem auf den hörenden Kindern gehörloser Eltern und ihrer sprachlichen Entwicklung. Eine Einführung in die Thematik und in die allgemeine Sprachentwicklung des Kindes wurde in Kapitel 2 gegeben, um das Themengebiet verständlich zu machen.

Thema des dritten Kapitels war die besondere Konstellation von Familien mit gehörlosen und hörenden Mitgliedern. Potenzielle Probleme und der Stellenwert der verschiedenen Mitglieder wurden aufgezeigt. Dem Dolmetschen kommt in diversen Studien ein großer Stellenwert zu. CODAs fungieren oft sehr frühzeitig als DolmetscherInnen für ihre gehörlosen Eltern. Eventuell kommen die Kinder somit sehr bald mit Themen in Berührung, die nicht altersadäquat sind. Dadurch kann es zu Überforderungen und Stress kommen. In Bezug auf den Dolmetschprozess sollten die gehörlosen Eltern und auch hörende Personen, die das Kind bitten zu dolmetschen, besondere Vorsicht walten lassen. Das Kind muss das Recht haben, „Nein“ zu sagen, wenn es nicht dolmetschen will.

Herzstück der vorliegenden Diplomarbeit ist Kapitel 4. Die Literaturanalyse stellte Ergebnisse unterschiedlicher Studien gegenüber, um ein Bild des aktuellen Forschungsstandes zu geben. Dabei muss festgehalten werden, dass es in puncto Lautsprachentwicklung von CODA-Kindern keinen Konsens gibt. Viele Studien kamen zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen und sind aufgrund der meist zu geringen Samples nicht repräsentativ.

Der Sprachinput der gehörlosen Eltern wurde in Kapitel 4.2 thematisiert. Phänomene des lautsprachlichen Inputs, wie beispielsweise der Babytalk, finden sich auch in Gebärdensprachen. Die Rede ist vom sogenannten Babyface, welches in Kapitel 4.2.2 beschrieben wurde. Die meisten CODAs wachsen bilingual und bikulturell auf. Sie erwerben sowohl eine Gebärdens- als auch eine Lautsprache und werden in der Literatur oft mit MigrantInnenkindern verglichen. Dabei wird von einer besonderen Form des Bilingualismus gesprochen – dem bimodalen Bilingualismus. Er kennzeichnet sich

dadurch, dass Sprachen verschiedener Kanäle (eine visuelle Sprache und eine Lautsprache) erworben werden. Die MLU der gehörlosen Eltern spielt bei der Sprachentwicklung von hörenden Kindern eine wichtige Rolle. Anhand unterschiedlicher Studien konnte festgestellt werden, dass die MLU gehörloser Eltern meist kürzer ist als jene hörender Eltern.

Die (Laut-)Sprachentwicklung von CODA-Kindern stand im Zentrum von Kapitel 4.3. Die Erkenntnisse diverser Studien wurden detailliert besprochen. In den Untersuchungen reicht das Spektrum der Ergebnisse von lautsprachlichen Verzögerungen bis hin zur Annahme, dass keine Defizite vorliegen.

Vor allem die Studie von Beate Grüner (2004) wurde in Kapitel 4.3 vorgestellt, da sie eine der umfassendsten des deutschen Sprachraums ist. Grüner bezeichnet CODAs zwar als Risikokinder, dennoch konnte gezeigt werden, dass sie bei den Sprachtests im Vergleich zur typischen Population relativ gute Ergebnisse erzielten. Vor allem die Geschwisterposition scheint in puncto Gebärdensprach- und Lautsprachentwicklung eine große Rolle zu spielen. Ihr wird eine primäre Funktion zugeschrieben. Einzelkinder und Erstgeborene schnitten bei Lautsprachtests besser als jüngere Kinder einer Geschwisterreihe ab.

Gleiches Bild zeigte sich beim Gebärdenspracherwerb. Hoffmeister (2008) kommt zu dem Schluss, dass vor allem die erstgeborene Tochter die besten Gebärdensprachkenntnisse aufweist. Die Annahmen zur Position in der Geschwisterreihe können allerdings keinesfalls verallgemeinert werden. Wie gut Kinder in unterschiedlichen Geschwisterpositionen die jeweilige Sprache erwerben, hängt vor allem von der Haltung der Eltern ab. Es mag Familien geben, auf die die Annahmen von Grüner und Hoffmeister zutreffen, allerdings können sie nicht auf alle gehörlos-hörend gemischten Familien umgelegt werden.

Der vermehrte Kontakt zu hörenden Personen kann eventuellen lautsprachlichen Defiziten entgegenwirken oder diese mildern. Code-switching stellte in den Studien für CODA-Kinder keine Probleme dar. Leider wird meist nur die Kommunikation zwischen Mutter und Kind beleuchtet wird. Das väterliche Kommunikationssystem kommt im

Großteil der Studien (ausgenommen Grüner, 2004) nicht vor. Die Berücksichtigung dieses Aspekts könnte allerdings von Interesse für die Forschung sein.

Die Frühförderung wurde in Kapitel 5 thematisiert. Dabei wurden Angebote vorgestellt, die an Eltern, Kinder oder an Eltern und Kinder gleichzeitig gerichtet sind. Gehörlose Eltern spüren meist selbst, wenn ihr Kind frühförderbedürftig ist. Es ist festzuhalten, dass es für gehörlose Eltern hörender Kinder oft keine geeignet aufbereiteten Informationsquellen gibt. Falls gehörlose Eltern das Gefühl haben, dass ihr Kind Frühförderung benötigt, sollten sie barrierefreien Zugang zu Information haben. Das Frühförderangebot speziell für CODAs ist leider überschaubar. Hier gibt es enormen Nachholbedarf.

Die Ergebnisse diverser Untersuchungen förderten zu Tage, dass der CODA-Thematik wesentlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Die extrem unterschiedlichen Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit der weiteren Erforschung mit größeren und repräsentativeren Samples.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Die Stellung gehörloser Menschen in ihrer Familie (Funk, 2004: 115)	24
Abbildung 2	Familiensituation in Bezug auf Kommunikation (Funk, 2000: 267)	39
Abbildung 3	Tägliche Kontaktstunden zu Hörenden (Leonhardt und Grüner, 2001: 33).....	49
Abbildung 4	Faktoren, die sich auf die Sprachentwicklung von CODA-Kindern auswirken (Grüner, 2004: 227).....	73

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Sides of the border and beliefs (Hoffmeister, 2008: 200)	8
Tabelle 2	Zusammenfassung aus den Ergebnissen von Grüner (2004: 115-137).....	71

9 Abkürzungsverzeichnis

ASL	American Sign Language
CODA	Children of Deaf Adults
DGS	Deutsche Gebärdensprache
HCDA	Hearing Children of Deaf Adults
HCDP	Hearing Children of Deaf Parents
KISTE	Kindersprachtest für das Vorschulalter
KODA	Kids Of Deaf Adults
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden
LBT	Lautbildungstest für Vorschulkinder
LUT	Lautunterscheidungstest für das Vorschulalter
MLU	Mean Length of Utterance
NGT	Nederlandse Gebarentaal = Niederländische Gebärdensprache
ÖGLB	Österreichischer Gehörlosenbund
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache

10 Bibliografie

Balz, Bernhard, Helmut Remschmidt, Martin H. Schmidt und Andreas Warnke (2006)

Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Ein entwicklungspsychopathologisches Lehrbuch. Stuttgart: Schattauer. In:

http://books.google.at/books?id=kLox83I084C&pg=PA44&lpg=PA44&dq=coping+aktion+s%C3%A4ugling&source=bl&ots=7V7VvqGwIQ&sig=o_XgxyDPoEnH523pSJ2GrAF_bG4&hl=de&ei=2CmdS4PeBJTInAPYrPCeCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CBcQ6AEwBw#v=onepage&q=&f=false [09.03.2010]

Bonvillian, John D. und Raymond J. Folven (1990) "In Onset of Signing in Young Children.", in: Edmondson, W. H. und F. Karlsson (Eds.) *SLR '87. Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research, Finland 1987.* Hamburg.

Bonvillian, John D., Michael Orlansky und Lesley L. Novack (1983) "Early Sign Language Acquisition and Cognitive Development.", in: Kyle, J. G. und B. Woll (Eds.), *Language in sign: An international perspective on sign language.* S. 116-125.

Brackenbury, Tim, Tiffany Ryan und Trinkia Messenheimer (2005) "Incidental Word Learning in a Hearing Child of Deaf Adults.", in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11: 1. S. 76-93.

Butzkamm, Wolfgang und Jürgen Butzkamm (2008) *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen.* Tübingen: Francke Verlag.

Critchley, Edmund (1967) „Language Development of Hearing Children in a Deaf Environment.“, in: *Developmental Medicine and Child Neurology* 9. S. 274-280.

Crystal, David (1995) *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache.* Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Diller, Gottfried (1988) „Die Situation eines hörenden Kindes gehörloser Eltern.“, in: *Hörgeschädigte Kinder* 2. S. 78-82.

Diller, Gottfried (1991) „Hörende Kinder gehörloser Eltern.“, in: *Frühförderung Interdisziplinär* 1. S. 30-36.

- Di Sciullo, Anne-Marie, Pieter Muysken und Rajendra Singh (1985) "Government and Code-Mixing.", in: *Journal of Linguistics* 22. S. I-24. In: <http://www.jstor.org/pss/4175815> [13.10.2009]
- Dittmann, Jürgen (2002) *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: C. H. Beck.
- Dressler, Wolfgang U., Sabine Laaha, Katharina Korecky-Kröll und Johannes Bertl (2005) "Base transparency and suffix predictability in German noun plurals." *Franco Colloquium on the Acquisition of Noun Plurals*, Antwerp, 02.12.2005.
- Ewers, Heidi (1999) „Schemata im mentalen Lexikon: Empirische Untersuchungen zum Erwerb der deutschen Pluralbildung.“, in: Meibauer, Jörg und Monika Rothweiler (Hrsg.) *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen und Basel: Francke Verlag. S. 106-127.
- Fernald, Anne (1993) „Human Maternal Vocalizations to Infants as Biologically Relevant Signals: An Evolutionary Perspective.“, in: Bloom, P. (Ed.) *Language Acquisition: Core Readings*. New York: Harvester Wheatsheaf. S. 51-94.
- Funk, Hiltrud (1997) "Die Unterstützung der gehörlosen Eltern bei der Erziehung ihrer hörenden Kinder und die Förderung dieser Kinder – Ein neues Aufgabengebiet der pädaudiologischen Frühberatungsstelle in Frankfurt.", in: *Hörgeschädigtenpädagogik* 51. S. 379-397.
- Funk, Hiltrud (2000) „Was hören wir über Kinder gehörloser Eltern? Zur Frühförderung hörender Kinder gehörloser Eltern.“, in: *Das Zeichen* 14: 52. S. 266-275.
- Funk, Hiltrud (2004) *Das nicht-gehörte Kind: Die Entfaltung des Selbst von hörenden Kindern mit hochgradig hörbehinderten Eltern. Möglichkeiten der Frühförderung*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2000) *Metzler Lexikon Sprache*. Digitale Bibliothek Band 34. Berlin: Directmedia.
- Gotthardt-Pfeiff, Ulrike (1991) *Gehörlosigkeit in Ehe und Familie*. Villingen-Schwenningen.
- Gregory, Susan und S. Barlow (1988) "Interactions between Deaf Babys and their Deaf and Hearing Mothers.", in: Woll, B. (Ed.) *Language Development and Sign Language (Occasional Monograph No. 1)*. Bristol: International Sign Linguistics Association.

- Grüner, Beate (2004) *Die Sprachentwicklung hörender (Vorschul-)Kinder hochgradig hörgeschädigter bzw. gehörloser Eltern*. Hamburg: Kovac.
- Hoffmeister, Robert (2008) „Border Crossings by Hearing Children of Deaf Parents: The Lost History of Codas.“, in: Bauman, H-Dirksen L. (Ed.) *Open Your Eyes – Deaf Studies Talking*. Minneapolis: University of Minnesota Press. S. 189-219.
- Holodynski, Manfred und Wolfgang Friedlmeier (2006) *Development of Emotions and Emotion Regulation*. New York: Springer. In:
<http://books.google.at/books?id=OvJHncpZEUUC&pg=PA101&dq=intuitive+parenting#v=onepage&q=intuitive%20parenting&f=false> [25.09.2009]
- Jones, Michael L. und Stephen P. Quigley (1979) “The Acquisition of Questionformation in Spoken English and American Sign Language by Two Hearing Children of Deaf Parents.”, in: *Journal of Speech and Hearing Disorders* 2. S. 196-208.
- Kauschke, Christina (1999) „Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons“, in: Meibauer, Jörg und Monika Rothweiler (Hrsg.) *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen und Basel: Francke Verlag. S. 128-156.
- Kinderhände (o. J.) „Kinderhände“, in: <http://www.kinderhaende.at> [30.11.2009]
- Köhler, Katharina und Sabine Bruyère (1996) “Finiteness and Verb Placement in the L1 Acquisition of German.”, in: *Wiener Linguistische Gazette* 53-54. S. 63-86.
- Krausneker, Verena (2006) *Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive*. Alfa Beta, Bozen und Drava.
- Kyle, Jim G. und Lorna Allsop (1982) *Deaf People and the Community: Final Report to the Nuffield Foundation*. Bristol: School of Education, Bristol University.
- Laaha, Sabine, Dorit Ravid, Katharina Korecky-Kröll, Gregor Laaha, und Wolfgang U. Dressler (2006) “Early noun plurals in german: regularity, productivity or default?”, in: *Journal of Child Language* 33. S. 271–302.
- Leonhardt, Annette und Beate Grüner (2001) „Hörende Kinder hörgeschädigter Eltern - erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Sprachentwicklung von hörenden Kindern hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Eltern.“, in: *Hörgeschädigtenpädagogik* 55: 1. S. 28-34.

- Leuninger, Helene (2000) „Mit den Augen lernen: Gebärdenspracherwerb.“, in: *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. VI: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe. S. 229-263.
- Löwe, Armin (1983) „Die besondere Situation gehörloser Kinder gehörloser Eltern.“, in: *Hörgeschädigtenpädagogik* 4. S. 174-190.
- Maestas y Moores, Julia (1980) “Early Linguistic Environment: Interactions of Deaf Parents with their Infants.”, in: *Sign Language Studies* 26. S. 1-13.
- Mayberry, Rachel (1976) “An Assessment of Some Oral Manual-Language Skills of Hearing Children of Deaf Parents.”, in: *American Annals of the Deaf* 5. S. 507-512.
- Mc Rae, Maureen J. (1979) “Bonding in a Sea of Silence.”, in: *The American Journal of Maternal Child Nursing*. S. 29-34.
- Meisel, Jürgen (2000) “Early Differentiation of Languages in Bilingual Children.”, in: Wei, Li (Ed.) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge. S. 344-369.
- Murphy, Judith und Neil Slorach (1983) “The Language Development of Pre-Preschool Hearing Children of Deaf Parents.”, in: *British Journal of Disorders of Communication* 18. S. 118-126.
- Myers-Scotton, Carol (2000) “Code-switching as Indexical of Social Negotiations.”, in: Wei, Li (ed.) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge. S. 137-165.
- Nelson, Katherine (1973) *Structure and strategy in learning to talk*. Monographs of the Society for Research in Child Development. Vol. 38. Chicago: University of Chicago Press.
- Niedeggen-Bartke, Susanne (1999) „Flexion und Wortbildung im Spracherwerb“, in: Meibauer, Jörg und Monika Rothweiler (Hrsg.) *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen und Basel: Francke Verlag. S. 208-228.
- Österreichischer Gehörlosenbund (o. J.) „ÖGLB - Österreichischer Gehörlosenbund“, in: <http://www.oeglb.at> [15.09.2009]
- Orlansky, Michael D. und John D. Bonvillian (1985) “Sign Language Acquisition: Language Development in Children of Deaf Parents and Implications for Other Populations.”, in: *Merrill-Palmer Quarterly* 2. S. 127-143.
- Papoušek, Hanuš und Mechthild Papoušek (1987) “Intuitive Parenting: A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence.”, in: Osofsky, J. D. *Handbook of Infant Development*. New York: Wiley. S. 669-720.

- Papoušek, Hanuš und Mechthild Papoušek (1999) "Emotionsregulation und soziale Interaktion aus entwicklungspsychobiologischer Perspektive.", in: Friedlmeier, W. und M. Holodyski (Eds.) *Emotionale Entwicklung*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft. S. 135-155.
- Pinker, Steven (1994) *The Language Instinct. The New Science of Language and Mind*. Great Britain: The Penguin Press.
- Plattform für Integration und Gebärdensprache (o. J.) „Plattform für Integration und Gebärdensprache“, in: <http://www.plig.at> [30.11.2009]
- Pollard, Robert und Marie Rendon (1999) „Familien mit gehörlosen und hörenden Mitgliedern: Vorteile optimal nutzen und Risiken klein halten.“, in: *Das Zeichen* 13: 49. S. 412-419.
- Preston, Paul (1995) *Mother father deaf. Living between sound and silence*. Harvard University Press.
- Rausch, Isabella (2003) "CODA (Children of Deaf Adults).", in: *Österreichische Gehörlosenzeitung* 4. S. 21.
- Rausch, Isabella (2004) „COD[Austria]. Kinder gehörloser Eltern“, in: *Österreichische Gehörlosenzeitung* 3. S. 18-19.
- Reimann, Bernd (1996) *Die frühe Kindersprache*. Berlin: Luchterhand.
- Rizzi, Luigi (1994a) "Root Infinitives in Early Grammars." Paper presented at the GLOW Workshop on Language Acquisition & the Theory of Grammar, Vienna, April 1994.
- Rothe, Friederike (2006) *Zwischenmenschliche Kommunikation: Eine interdisziplinäre Grundlegung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag. In: http://books.google.at/books?id=aUTtpGEhBSoC&pg=PA171&lpg=PA171&dq=intuitive+parenting&source=bl&ots=F1o4XmWXsG&sig=VZfGj6QFPGc3KvMSIpdS_LzZnLg&hl=de&ei=U5fUSovMJZb4mgOh5_GBAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&ved=0CCEQ6AEwBg#v=onepage&q=intuitive%20parenting&f=false [14.01.2010]
- Sachs, Jacqueline, Barbara Bard und Marie Johnson (1981) "Language Learning With Restricted Input: Case Studies of Two Hearing Children of Deaf Parents.", in: *Applied Psycholinguistics* 2. S. 33-54.
- Schaner-Wolles, Chris (1989) "Strategies in acquiring grammatical relations in German: Word order or case marking?", in: *Folia Linguistica* 23 (1-2). S. 131-156.

- Schaner-Wolles, Chris (1995-1996) „The Acquisition of Negation in a Verb Second Language: From „Anything Goes“ to „Rien ne va plus.“, in: *Wiener Linguistische Gazette* 53-54. S. 87-119.
- Schaner-Wolles, Chris (2005a) “Wie kommt ein Kind zu seiner Sprache?”, in: *Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Tool box 1: Schulungsinhalte für Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen und Lehrer/innen*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. S. 19-29.
- Schaner-Wolles, Chris (2005b) “Sprachliche Entwicklung beim Kind.”, in: *Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Tool box 1: Schulungsinhalte für Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen und Lehrer/innen*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. S. 49-63.
- Schaner-Wolles, Chris (2008) „Die Sprache des Menschen – auf der Suche nach der Universalgrammatik. Über den kindlichen Spracherwerb und über das Gehirn als zentrales Sprachorgan.“, in: Karl-Franzens-Universität Graz (Hg.) *Was ist der Mensch? Beiträge von Vortragenden der Montagsakademie 2007/2008*. Graz: Grazer Universitätsverlag. S. 135-170.
- Schiff, Naomi B. (1979) “The Influence of Deviant Maternal Input of the Development of Language during the Preschool Years.”, in: *Journal of Speech and Hearing Research* 3. S. 581-603.
- Schiff-Myers, Naomi B. (1993) “Hearing Children of Deaf Parents.”, in: Bishop, Dorothy und Kay Mogford (Eds.) *Language Development in Exceptional Circumstances*. Hove UK: Psychology Press. S. 47-61.
- Schiff-Myers, Naomi B. und Harriet B. Klein (1985) “Some Phonological Characteristics of the Speech of Normal-Hearing Children of Deaf Parents.”, in: *Journal of Speech and Hearing Research* 4. S. 466-474.
- Schiff, Naomi B. und Ira M. Ventry (1976) „Communication Problems in Hearing Children of Deaf Parents.“, in: *Journal of Speech and Hearing Disorders* 3. S. 348-358.
- Schlesinger, Hilde und Kathryn Meadow (1972) *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. Silver Spring: National Association of the Deaf.
- Singleton, Jenny L. und Matthew D. Tittle (2000) “Deaf Parents and Their Hearing Children.”, in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5: 3. S. 221-236.

- Slobin, Dan I. (1971) *Psycholinguistics*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Stern, Daniel (1998a) *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart.
- Szgun, Gisela (2006) *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Todd, Peyton und Jean Aitchison (1980) "Learning Language the Hard Way.", in: *First Language* 1. S. 122-140.
- Universität Köln (o. J.) <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/lehrende/steinert/91.pdf> [03.04.2010]
- Van den Bogaerde, Beppie und Anne E. Baker (2006) „Code Mixing in Mother-Child Interaction in Deaf Families.“, in: *Sign Language and Linguistics* 8: 1/2. S. 155-178.
- Van den Bogaerde, Beppie und Anne E. Baker (2007) „Bimodal Language Acquisition in Young CODAs.“, in: Bishop, M. (Ed.) *Hearing People – Deaf Families: The Cultural and Linguistic Lives of Hearing People Born into Deaf Families. (Sociolinguistics of Deaf Communities series 14)*. S. 99-131.
- Van den Horst, A. (1976) „Hören müssen, daß ein Kind nicht hört.“, in: *Hörgeschädigte Kinder, Teil 1*. S. 120-124.
- Vesterager, Vibeke (1978) „Hearing Children of Deaf Parents.“, in: von der Lieth, L. (Ed.) *Life in Families with Deaf Members. Proceedings of the Vth World Conference on Deafness, National Federation of the Deaf in Denmark*. Copenhagen. S. 49-55.
- Wexler, Kenneth (1994) "Optional Infinitives, Head Movement and the Economy of Derivations.", in: Lightfoot, D. und H. Hornstein (Eds.) *Verb Movement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woll, Benice und Jim G. Kyle (1989) „Communication and Language Development in Children of Deaf Parents.“, in: von Tetzchner, Stephen, Linda S. Siegel und Lars Smith (Eds.) *The Social and Cognitive Aspects of Normal and Atypical Language Development*. New York: Springer-Verlag. S. 129-144.

Anhang

A Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit der (Laut-)Sprachentwicklung von hörenden Kindern gehörloser Eltern, die auch als CODAs bezeichnet werden, auseinander. Außerdem wird der Sprachinput durch die gehörlosen Eltern betrachtet.

CODA-Kinder haben in der Gehörlosenkultur einen ganz besonderen Stellenwert. Sie selbst fühlen sich häufig zwischen hörender und gehörloser Welt hin- und hergerissen. Die Erforschung der CODA-Thematik ist noch nicht weit fortgeschritten. Die in der Vergangenheit durchgeführten Studien sind meist nicht repräsentativ, da die Anzahl der Stichproben oftmals zu klein war. Amerika und Großbritannien können in puncto Forschung als Vorreiterländer gesehen werden, während die Erforschung der Thematik in Österreich in den Kinderschuhen steckt. Eine weitere Untersuchung dieses Gebiets ist immens wichtig und sollte vorangetrieben werden.

Diese Diplomarbeit gibt zunächst eine Einführung in die CODA-Thematik. Die allgemeine Sprachentwicklung des Kindes wird behandelt. Die gehörlosen und hörenden Familienmitglieder und deren Einfluss auf das hörende Kind werden genau betrachtet. Außerdem werden die Erkenntnisse der Forschung zum Thema Lautsprachentwicklung von CODA-Kindern anhand einer Literaturanalyse zusammengefasst und gegenübergestellt. Der Fokus der Diplomarbeit liegt auf dem Sprachinput durch die gehörlosen Eltern und auf der lautsprachlichen Entwicklung von CODA-Kindern. Abschließend werden ebenfalls Möglichkeiten der Frühförderung behandelt, wobei vor allem auf die Strategien der gehörlosen Eltern eingegangen wird.

B Abstract

This thesis is a critical revision of the (spoken) language acquisition of hearing children of deaf adults (CODA). Furthermore it deals with the language input of the deaf parents. CODAs play a vital role in Deaf Culture. Often they feel torn between the hearing and the deaf world because they are part of both worlds.

Unfortunately, research on this topic was – and still is – rare and mostly not representative which can be ascribed to the fact that most sample groups are too small to reach any general conclusion. Compared to Austria, the United States and Great Britain play more of a leading role in CODA research, which should be duly noted. Further research on this field is of extreme importance and should be enforced.

First of all, this thesis delivers a short introduction to CODA and first language acquisition in general. In addition, both deaf and hearing family members and their influence on the hearing child are exploited. An analysis of existing literature illustrates the outcome concerning language acquisition of CODAs. The main focus of this thesis lies on language input of the deaf parents and the (spoken) language acquisition of the hearing children. As a closure, the early advancement of the child is discussed with special attention to parenting strategies of deaf parents.

C Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Carina Gruber
Geburtsdatum: 9. März 1986 in Wien, Österreich
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

Seit 10/2009 Ausbildung zur Gebärdensprachdolmetscherin, FA GESDO
Linz
Seit 10/2005 Diplomstudium Linguistik, Universität Wien
Schwerpunkt: Psycho-, Patho- und Neurolinguistik
2000-2005 Vienna Business School Schönborngasse HAK III, Wien 8
Matura mit Auszeichnung
1996-2000 Hauptschule der Schulbrüder, Wien 15
1992-1996 Volksschule der Schulbrüder, Wien 15

Praktika

08/2008 Österreichischer Gehörlosenbund (ÖGLB), Wien 10

Berufserfahrung

11/2008-02/2010 Tätigkeit beim Österreichischen Gehörlosenbund (ÖGLB),
Wien 10

Kenntnisse

Sprachkenntnisse	Deutsch (Erstsprache), Englisch in Wort und Schrift (Cambridge Certificate), Französisch - Basiskenntnisse, Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)
EDV Kenntnisse	Microsoft Office