



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Kinder vermitteln

Ein Vergleich der VermittlerInnenrolle zwischen
MigrantInnenkindern und hörenden Kindern gehörloser Eltern

verfasst von / submitted by

Veronika Genovese

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 070 331 348

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Translation Deutsch Italienisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Mag. Mira Kadrić-Scheiber

Danksagung

Ich habe dieses Thema gewählt, weil mich die Gebärdensprache seit Jahren fasziniert. In meinem Bachelor in Italien habe ich mich mit der Gehörlosengemeinschaft und der deutschen und neuseeländischen Gebärdensprache auseinandergesetzt. Die vielen interessanten Kenntnisse, die ich im Zuge meiner Bachelorarbeit erworben habe, waren ausschlaggebend dafür, mich dem Thema ausführlicher zu widmen.

Wertvolle Anregungen zur Formulierung meiner endgültigen Forschungsfrage habe ich von Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Kadric-Scheiber erhalten und bei ihr bedanke ich mich ganz herzlich.

Frau Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr.phil. Grbić, Assistenzprofessorin an der Universität Graz am Institut für Translationswissenschaft in den Bereichen Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft, danke ich für das Zusenden von Material über die Gehörlosenwelt. Ebenso gilt mein Dank meiner Mutter und einer guten Freundin, Inge Gallas, für die Unterstützung und das Korrekturlesen.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 09.02.2019

Veronika Genovese

Inhaltsverzeichnis

Einführung.....	8
1 Natürliche Translation.....	11
1.1 Einführung.....	11
1.2 Definition von Zweisprachigkeit.....	12
1.2 Formen von Bilingualismus.....	14
1.2.1 Individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Bilingualismus.....	14
1.2.2 Gesteuerter und ungesteuerter Bilingualismus.....	20
1.2.3 Früher und später Bilingualismus - ausgewogener und dominanter Bilingualismus	20
1.2.4 Simultaner und sukzessiver Bilingualismus.....	21
1.2.5 Koordinierter und kompakter Bilingualismus.....	21
1.3 Die Bedeutung der natürlichen Translation.....	22
1.4 Vermitteln als angeborene Fähigkeit.....	25
1.5 Echte Zweisprachigkeit - Christopher Thiéry (1978).....	28
1.6 Methode.....	31
1.6.1 Endgültiger Fragebogen.....	31
1.6.2 Grundgesamtheit.....	31
1.6.3 Fragen.....	32
1.6.4 Allgemeine Fragen zur Person.....	32
1.6.5 Fragen zur Zweisprachigkeit.....	32
1.6.6 Fragen zum derzeitigen Sprachgebrauch.....	32
1.6.7 Welcher Kultur fühlen sich die befragten Zweisprachigen näher?.....	33
1.6.8 Sprachstudium.....	33
1.7 Analyse der Antworten.....	33
1.7.1 Allgemeine Fragen zur Person.....	33
1.7.2 Fragen zur Zweisprachigkeit.....	34
1.7.3 Fragen zum derzeitigen Gebrauch der Sprachen	35
1.7.4 Fragen zum Zweisprachigsein.....	36
1.7.5 Fragen zur Kulturangehörigkeit.....	36
1.8 Schlussfolgerung.....	36

2 Child Language Brokering.....	38
2.1 Einführung.....	38
2.2 Kulturelle Anpassung – Akkulturation	39
2.3 Child Language Brokering (CLB).....	40
2.3.1 Für wen und in welchen Kontexten dolmetschen Child Language Brokers.....	43
2.3.2 Wie betrachten Child Language Brokers ihre Erfahrungen als solche.....	43
3 Kinder mit Migrationshintergrund.....	50
3.1 Einführung.....	50
3.2 Kinder als pflegende Angehörige.....	51
3.3 Für wen wird vermittelt.....	53
3.4 Wo und wann wird vermittelt.....	54
3.5 Positive Auswirkungen und Einstellungen der Child Language Brokers.....	57
3.6 Negative Gefühle und Einstellungen der Child Language Brokers.....	58
3.7 Rollenumkehr in der Familie.....	62
4 Hörende Kinder gehörloser Eltern	65
4.1 Einführung	65
4.2 Hörende Kinder gehörloser Eltern – CODAs	66
4.3 Das Sprachsystem im Alltagsleben der CODAs.....	68
4.3.1 Rolle der Hörenden Großeltern.....	70
4.4 Bikulturalität: Gefühle der CODAs.....	71
4.4.1 Angehörigkeit zur Gehörlosen oder zur Hörenden Welt.....	74
4.5 Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die Kindheit und das Lebens der CODAs....	75
4.6 Eigenschaften der Identität und der kulturellen Angehörigkeit der CODAs	77
4.6.1 Bedeutung von Gehörlosigkeit.....	78
4.6.2 Verantwortung.....	80
4.6.3 Schutz und Befürwortung.....	81
4.6.4 Ähnlichkeit und Unterschied.....	84
4.7 Einfluss der VermittlerInnenrolle	86
4.8 Persönliche Erfahrungen hörender Kinder gehörloser Eltern.....	89
4.9 Rolle der CODAs in der heutigen Welt des professionellen Gebärdensprachdolmetschens.....	94
4.9.1 Meinung eines Hörenden Gebärdensprachdolmetschers.....	94

4.9.2 Meinung eines Kindes gehörloser Eltern.....	95
4.10 Schlussfolgerung.....	96
5 Der Spracherwerb von hörenden Kindern gehörloser Eltern.....	98
5.1 Einleitung.....	98
5.2 Sprachprestige: Mehrheitssprache gegen Minderheitssprache.....	100
5.3 Der bimodal-bilinguale Sprachkontext der hörenden Kinder gehörloser Eltern.....	101
5.3.1 Sprachstrategien der Gehörlosen Eltern.....	102
5.3.2 Code-Blending.....	105
5.4 Lautspracherwerb.....	108
5.4.1 Phonologie.....	109
5.4.2 Lexik.....	110
5.4.3 Morphologie und Syntax.....	110
5.5 Gebärdenspracherwerb.....	111
5.6 Spracherwerb beider Sprachen.....	112
Schlussfolgerung.....	113
Literaturverzeichnis.....	120
Internetquellen.....	124
Abstract (Deutsch).....	127
Abstract (English).....	128

Einführung

Was macht zweisprachige Personen aus? Bekannt ist, dass sie zwei Sprachen beherrschen, doch ist es nur das? Oder geht es um viel mehr? In dieser Arbeit werden diese Aspekte hauptsächlich durch die Theorien von Harris (1976) und Harris und Sherwood (1978) im Detail erforscht. Laut diesen Theorien beherrschen Zweisprachige zwar zwei unterschiedliche Sprachen, doch dabei kommen auch zwei weitere Merkmale zum Vorschein: Sie besitzen die natürliche Gabe des Dolmetschens und des Übersetzens, die von Harris (1976) als natürliche Translation bezeichnet wurde, und vor allem vermitteln sie nicht nur zwischen zwei Sprachen, sondern auch zwischen zwei Kulturen.

Zweisprachige setzen sich oft spontan ein, wenn sie merken, dass sich Gesprächspartner nicht ganz verständigen können. Dieses Konzept fällt unter dem Begriff der natürlichen Translation (Englisch: natural translation), eine Theorie die von Harris und Sherwood im Jahr 1978 entwickelt und in dem Artikel „Translating as an innate skill“ ausführlich beschrieben wurde. Dabei erläutern sie den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Zweisprachigkeit und dem Vorschein der natürlichen Translation. Hierbei kommt ein weiterer Aspekt hervor, nämlich das Alter. Für Harris und Sherwood spielt das Alter eine bedeutungsvolle Rolle, denn tatsächlich konnten sie in ihrer Untersuchung feststellen, dass das Vermitteln schon in einem sehr jungen Alter ansetzt und somit in einem natürlichen Kontext erfolgt.

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die Kultur und die Kulturangehörigkeit. Handelt es sich bei zweisprachigen Menschen bzw. bei der natürlichen Translation um eine bloße sprachliche Wiedergabe des Gesagten oder wird auch der kulturelle Aspekt dahinter berücksichtigt? Weiterhin stellt sich die Frage: Fühlen sich Zweisprachige zu einer der beiden Kulturen mehr angehörig als zur anderen? Oder fühlen sie sich zu beiden oder keiner angehörig? Diese Fragen wurden schon durch persönlich entwickelte Fragebögen beantwortet und werden im ersten Teil dieser Arbeit wiedergegeben.

Die Theorie der natürlichen Translation führt das Hauptthema dieser Arbeit ein. Hierbei wird diese zwar erforscht, doch der Fokus ist nicht auf Zweisprachige, denen die zwei Sprachen gewollt beigebracht wurden. Das bedeutet, zum Beispiel, dass das Kind mit seiner Familie in Italien lebt, wobei die Mutter aus Deutschland und der Vater aus Italien kommt. Deshalb sprechen die Eltern mit dem Kind sowohl Italienisch als auch Deutsch mit dem Ziel, dass das Kind beide Sprachen gleich erwirbt. In dieser Arbeit handelt es sich um MigrantInnenkinder und hörende Kinder gehörloser Eltern, die im englischsprachigen Raum als Children of Deaf Adults (CODAs) bekannt sind.

MigrantInnenkinder ziehen mit ihren Familien in ein neues Land, dessen Sprache, Kultur und Bräuche unterschiedlich von denen ihres eigenen Landes sind. Kinder erwerben Sprachen immer schneller und einfacher als Erwachsene, unter anderem weil sie viel mehr in

Kontakt mit den Menschen des Gastlandes kommen, da sie zum Beispiel in die Schule gehen und dadurch Kontakt mit ihren Gleichaltrigen haben, mit denen sie die Sprache schneller erlernen. Aus diesem Grund wird den Kindern die VermittlerInnenrolle aufgebürdet und sie müssen zwischen den Menschen, die die Sprache des Gastlandes nicht verstehen (hauptsächlich den Eltern), und den Einwohnern vermitteln.

Auch hörende Kinder gehörloser Eltern müssen oft als Brücke zwischen den zwei Welten fungieren, obwohl der ursprüngliche Grund ihrer VermittlerInnenrolle anders ist als bei MigrantInnenkindern. Über 90% der gehörlosen Paare bekommen ein hörendes Kind (vgl. Hennies 1970, Preston 1994). Dieses Kind wächst zuerst nur im Herzen einer Gehörlosengemeinschaft auf und kommt erst ein bisschen später in Kontakt mit der Hörenden Welt. Daher wächst das Kind zweisprachig auf: Es erwirbt die Sprache der Eltern, die Gebärdensprache, und da es hören kann, erlernt es auch die Lautsprache des Landes, in dem es wohnt.

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die VermittlerInnenrolle der MigrantInnenkinder und der hörenden Kinder gehörloser Eltern zu erforschen. Dabei werden grundlegende Fragen durch einen Literaturvergleich beantwortet: Wer sind diese Kinder? Wie wachsen sie auf? Worin besteht ihre VermittlerInnenrolle? Für wen vermitteln sie? Zu welchen Anlässen? Wie betrachten sie ihre Rolle als VermittlerInnen und welche Gefühle kommen dabei zum Vorschein?

Darüber hinaus wird kurz der Spracherwerb der hörenden Kinder gehörloser Eltern angesprochen. Hörende Kinder gehörloser Eltern wachsen in einem bimodal-bilingualen Sprachkontext (vgl. Hennies 1970, Emmorey 2005) auf, das bedeutet, dass sie anders als Zweisprachige zweier Lautsprachen ihre Muttersprachen durch zwei Kanäle wahrnehmen und erwerben: einerseits die Lautsprache durch den Vokaltrakt (auditiv), andererseits die Gebärdensprache durch die Hände (visuell).

Die Fragen sind jedoch: Erstens, welche Sprachstrategien wenden die Eltern an, sprechen sie nur die Gebärdensprache oder versuchen sie auch, die Lautsprache zu verwenden? In welchem Ausmaß? Zweitens, wie erfolgt der Erwerb beider Sprachen? Hörende Kinder gehörloser Eltern wachsen am Anfang in einem völlig gehörlosen Umfeld auf, da sie meistens in Kontakt mit ihren Eltern sind und daher die Lautsprache nicht oft hören. Deshalb wird oft irrtümlich angenommen, dass sie Schwierigkeiten haben, die Lautsprache zu erlernen, da sie dieser am Anfang nicht ausgesetzt sind.

Ein weiteres interessantes Merkmal des bimodal-bilingualen Sprachkontextes stellt das Code-Blending dar. Anders als das Code-Switching, bei dem Zweisprachige die Struktur der einen Sprache in der anderen verwenden (vgl. Lillo-Martin 2014), kommt das Code-Blending ausschließlich in der Sprachkombination Lautsprache-Gebärdensprache, denn das Code-Blending ist ein Gemisch von Elementen sowohl einer Lautsprache als auch einer

Gebärdensprache (vgl. Lillo-Martin 2014, Hennies 2018). In welchen Kontexten und mit welchen Gesprächspartnern das Code-Blending angewendet wird, wird in dieser Arbeit ausführlich beschrieben.

1 Natürliche Translation

1.1 Einführung

*Bilingualism is therefore a triple, not a double, competence;
and the third competence is bidirectional –*

Brian Harris

Die Zweisprachigkeit (oder Bilingualismus) ist ein grundlegendes Thema in dieser Arbeit, in der erforscht werden soll, wie sie definiert wird und ob sie sich nur auf die Sprachkenntnisse oder auch auf die kulturellen Aspekte bezieht. Außerdem wird durch die Theorie der natürlichen Translation von Harris (1976) und Harris und Sherwood (1978) erklärt, wie es Kindern oft spontan, also natürlich, fällt, für diejenigen zu dolmetschen, die sich in einer kommunikativen Situation mit ihrem Gesprächspartner nicht verständigen können.

Die Zweisprachigkeit ist laut Harris (1976) nicht nur die Tatsache, zwei Sprachen zu beherrschen, sondern auch die Fähigkeit, zwischen diesen zu dolmetschen. In Situationen mit Gesprächspartnern mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen sollen junge Zweisprachige spontan ihre Kenntnisse und Fähigkeiten einsetzen, um die Kommunikation zwischen allen Teilnehmern zu ermöglichen. Beschränkt sich die Zweisprachigkeit jedoch nur auf die sprachlichen Kenntnisse oder bezieht sie sich auch auf den kulturellen Aspekt des Zweisprachigseins?

In seinem Artikel „The importance of Natural Translation“ aus dem Jahr 1976 beschrieb Brian Harris seine Theorie in den drei folgenden Postulaten: a) alle zweisprachigen Menschen haben eine dreifache Kompetenz, das heißt, Kenntnisse der ersten und der zweiten Sprache sowie eine bidirektionale Kompetenz aufgrund ihrer natürlichen Dolmetscherfähigkeit; b) Experten der Translationswissenschaft sollten die natürliche Translation ausführlicher erforschen, diese bezeichnet Harris als die Translation, die Zweisprachige in alltäglichen Situationen und ohne Ausbildung als VermittlerInnen ausführen; c) der sprachliche Ausdruck rückt in den Hintergrund, solange alle Informationen einer Aussage korrekt und sinnvoll ausgedrückt werden.

1978 arbeitete er mit Bianca Sherwood an dieser Theorie weiter und zusammen erläuterten sie in ihrem Artikel „Translating as an innate skill“ den Zusammenhang, der zwischen dem Auftreten der natürlichen Translation und der Entwicklung der Zweisprachigkeit entsteht.

Weiterhin ist eine weitere Definition für Zweisprachigkeit relevant, nämlich Thiéry's (1978) Definition über *echte Zweisprachigkeit*: Diejenigen, die von einer Sprachgemeinschaft als Teil von ihr betrachtet werden, das heißt, die von beiden Gemeinschaften akzeptiert werden, gelten als echte Zweisprachige. Außerdem sollen diese die zwei Muttersprachen gleich gut können, die während der Kindheit und durch Immersion erworben wurden. Auf

diesen Aspekt wird später in dieser Arbeit ausführlicher eingegangen.

Für diesen Teil der Arbeit wurde eine schriftliche Befragung (dreizehn Befragte) durchgeführt. Die Fragen dieser Befragung wurden im Hinblick auf die Theorien entwickelt mit dem Ziel, die folgenden Forschungsfragen dieses ersten Teils der Arbeit zu beantworten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Alter, das für Harris und Sherwood (1978) und Thiéry (1978) eine wesentliche Rolle spielen: Die natürliche Translation ist mit der Zweisprachigkeit engverbunden, das heißt, dass die natürliche Fähigkeit schon im jungen Alter und somit in ihrem natürlichen Zustand beobachtet werden kann (vgl. Harris&Sherwood 1978). Thiéry (1978) behauptet hingegen, dass zweisprachig nur diejenigen sind, die zwei Muttersprachen durch „Immersion“ erworben haben, das heißt, dass ein Kind in ein sprachliches Umfeld „eintaucht“, um eine Sprache zu erwerben. Dann befindet es sich jedoch plötzlich – zum Beispiel aufgrund eines Umzugs in ein neues Land – in einem neuen Sprachkontext, wo es noch einmal eintauchen muss, um die neue Sprache zu erlernen. Haben diese Aspekte Bestätigung bei den Befragten gefunden? Wann haben sie angefangen, zu dolmetschen? Geschah es spontan oder wurden sie aufgefordert?

Handelt es sich in der natürlichen Translation somit nur um eine sprachliche Wiedergabe oder wird der kulturelle Hintergrund miteinbezogen? Laut Thiéry (1978) sind Menschen echt zweisprachig in dem Moment, in dem sie von den Mitgliedern ihrer kulturellen Gemeinschaften als einer von ihnen anerkannt werden. Wie fühlen sich jedoch die Zweisprachigen? Fühlen sie sich einer Kultur näher als der anderen, obwohl sie beiden angehören?

1.2 Definition von Zweisprachigkeit

Eine einzige Definition von Zweisprachigkeit wurde bis heute nicht gefunden. Schon im letzten Jahrhundert begann die Untersuchung der Zweisprachigkeit als eigenes Phänomen – das kann von der großen Anzahl von Werken beobachtet werden, die in dieser Arbeit zu finden sind (vgl. Harris 1976, Harris&Sherwood 1978, Thiéry 1978). Außerdem wurde auch das Gehirn und somit die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten zweisprachiger Menschen untersucht, um feststellen zu können, wie die Zweisprachigkeit im Gehirn funktioniert (zum Beispiel Studien zum kompakten und koordinierten Bilingualismus). Nichtsdestotrotz sind sich die Sprachwissenschaftler noch nicht darüber einig, wie Zweisprachigkeit tatsächlich definiert werden kann.

Viele haben ihre eigene Definition von Zweisprachigkeit bzw. Bilingualismus gegeben, welche folgend wiedergegeben werden.

Das Wörterbuch Oxford Dictionaries gibt zwei Erklärungen für zweisprachig: a) die Tatsache, zwei Sprachen fließend zu können, b) ein Land, eine Stadt oder eine Gemeinschaft, die zwei Sprachen offiziell verwendet (URL: Bilingual – Oxford Dictionaries).

Das Cambridge Dictionary gibt eine ähnliche Definition für Zweisprachigkeit und bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, zwei Sprachen gleich gut zu verwenden oder auf die Tatsache, dass zwei Sprachen verwendet oder involviert sind (URL: Bilingual – Cambridge Dictionary).

Im Jahr 1978 gab der englisch-französische Sprachwissenschaftler und Dolmetscher Christopher Thiéry seine eigene Definition einer zweisprachigen Person: „True bilingualism: a true bilingual is someone who is taken to be one of themselves by the members of two different linguistic communities, at roughly the same social and cultural level“ (Thiéry 1978:146). Das bedeutet, dass laut Thiéry der echt Zweisprachige derjenige ist, der von den zwei Sprachgemeinschaften, zu denen er gehört, als ihr Mitglied in einem gleichwertigen soziokulturellen Milieu akzeptiert wird.

Zwei weitere Definitionen werden als wichtig bedacht. Apeltauer lehnt Haugens Definition (1953) ab, laut dem diejenigen bilingual sind, die in einer Fremdsprache „vollständige und sinnvolle Äußerungen produzieren können“ (Haugen 1953:7 zit. in Apeltauer 1997:628). Doch laut dieser Definition würden alle Menschen weltweit zwei- oder mehrsprachig sein. Deshalb erklärt Apeltauer was seiner Meinung nach die Zwei- und Mehrsprachigkeit ist, nämlich „die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen. Analog dazu lässt sich Mehrsprachigkeit als alternierender Gebrauch mehrerer (das heißt mindestens dreier) Sprachen bestimmen“ (Apeltauer 1997:628). In seinem Artikel (1997) erweitert er seine Definition von Zweisprachigkeit, nachdem er erklärt, was der produktive Bilingualismus ist, nämlich dass der Zweisprachige anders als beim rezeptiven Bilingualismus die Sprache nicht nur passiv kann (Verstehen), sondern auch aktiv (Sprechen). Deshalb fügt er folgendes hinzu: „Ein alternierender Gebrauch zweier Sprachen setzt nicht voraus, dass beide Sprachen auch produktiv beherrscht werden. Es genügt, wenn eine fremde Sprache verstanden wird. Dies gilt insbesondere für Mehrsprachigkeit“ (Apeltauer 1997:631).

Der Schweizer Linguist Grosjean veröffentlichte 1982 sein Buch „Life with two languages“, in dem er über die Zweisprachigkeit spricht und von seinem Leben als zweisprachige Person erzählt. Laut Grosjean bedeutet Zweisprachigkeit: „The regular use of two or more languages (or dialects) and bilinguals are those people who use two or more languages in their everyday life“ (Grosjean 2008:10). Außerdem fügt er hinzu, dass die Zweisprachigen ihre Sprachen in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Menschen verwenden (vgl. Grosjean 1982).

In den oben angeführten Definitionen wird klar, dass es noch unterschiedliche Meinungen zum Thema Zweisprachigkeit gibt. Wie sollten die Kenntnisse einer zweisprachigen Person in seinen Muttersprachen sein? Genügt es, wenn er eine gut beherrscht, während er die andere nur versteht? Oder soll er in der Lage sein, beide Sprachen gleich gut zu beherrschen? Bei einer persönlichen Recherche einer allgemeinen Definition

zur Zweisprachigkeit kam hervor, dass es den Linguisten wegen dieses Faktors, nämlich der Kenntnisse beider Sprachen, noch nicht möglich war, eine einzige Definition zu finden.

1.2 Formen von Bilingualismus

1.2.1 Individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Bilingualismus

Der erste große und wichtige Unterschied besteht im Kontext, in dem die Sprachen erlernt werden und somit wird zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Zweisprachigkeit unterschieden.

Im *individuellen Bilingualismus* verwendet eine Person aus persönlichen Gründen ihre zwei Muttersprachen. Hierbei spielt das Niveau der Sprachkenntnisse keine grundlegende Rolle, sondern es geht darum, dass die zweisprachige Person in der Lage ist, sich in alltäglichen Situationen in beiden Sprachen verständigen zu können (URL: Mehrsprachigkeit). Außerdem wird der Bilingualismus von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst, unter anderem vom Alter und von den Umständen, in denen sich eine Person befindet (URL: Mehrsprachigkeit). Im individuellen Bilingualismus kann eine Person oft ohne große Schwierigkeiten von einer Sprache in die andere umschalten, falls es in einer bestimmten Situation erforderlich sein sollte (URL: Mehrsprachigkeit). Hinzu kommt, dass der individuelle Bilingualismus „von der Spracherwerbsforschung positiv beurteilt, als persönlicher Reichtum und besondere Qualifikation eines Individuums“ wird (De Cillia 2001:2).

Im Gegenteil dazu gibt es den *gesellschaftlichen Bilingualismus*, das bedeutet, dass die Menschen in einem Land in ihrem Alltag mehrere Sprachen verwenden (URL: Mehrsprachigkeit). De Cillia (2001:2) erklärt, dass in diesem Fall zwei Sprachen (oder mehr im Fall von Mehrsprachigkeit) zur Kommunikation innerhalb einer Gesellschaft benötigt werden. Dabei wird für bestimmte Domäne (zum Beispiel Familie, Schule, Kirche) eine Sprache ausgewählt und festgelegt. Der gesellschaftliche Bilingualismus ist als auch *Diglossie* oder *Polyglossie* (De Cillia 2001:2) bekannt. Das kommt in zwei Situationen vor: bei Immigranten, die die Sprache des Landes und ihre eigene Muttersprache sprechen (URL: Mehrsprachigkeit) oder zwischen Dialekten und der Hochsprache (vgl. De Cillia 2001:3). Laut De Cillia (2001) gibt es heutzutage kaum einen Staat in Europa, in dem die Bevölkerung in keinem Mehrsprachigkeitskontext lebt. Natürlich ist die Migration ein Faktor, weshalb in einem Land zwei oder mehrere Sprachen im Alltag zu hören sind, denn diejenigen, die in ein neues Land ziehen, müssen sich anpassen und somit die neue Sprache erlernen (URL: Mehrsprachigkeit). Ein weiterer Faktor ist der historische, der auf zwei Gründe hinweist: den Kolonialismus und die Vereinigung von Staaten – und somit auch von mehreren Sprachen (URL: Mehrsprachigkeit).

Es gibt eine weitere Art von Zwei- und Mehrsprachigkeit, nämlich die *institutionelle*, was bedeutet, dass in einem Land zwei oder mehrere Sprachen in der Verwaltung und in den Institutionen verwendet werden (URL: Mehrsprachigkeit).

Ein weltbekanntes Beispiel für diese Art von Bilingualismus ist Kanada (URL: Montreal Gazette). Die Verwendung der zwei offiziellen Amtssprachen geht auf die europäische Kolonialzeit zurück. Kanada wurde nicht von einem einzigen Volk besetzt, sondern von zwei: den Engländern und den Franzosen. Diese beiden europäischen Völker ließen sich in Gebieten in der Nähe von schon existierenden Dörfern der Ureinwohner nieder: die Engländer auf der Insel Newfoundland, die Franzosen u.a. in den heutigen Gebieten von Nova Scotia und Quebec (URL: Kanadas Geschichte). Engländer und Franzosen waren jedoch sehr unterschiedlich. Im 18. Jahrhundert sprachen die Engländer nur Englisch, übten den Protestantismus aus und verwendeten ein auf das Common Law beruhendes Rechtssystem. Die Franzosen hingegen sprachen nur Französisch, übten das Christentum aus und ihr Rechtssystem beruhte auf dem Zivilrecht (URL: Kanadas Geschichte). Durch einige in Europa stattfindende Kriege gewannen am Ende die Engländer die Kontrolle über Kanada, einschließlich der französischen Territorien. Trotzdem kontrollierten die Engländer diese Gebiete nur von einem politischen Stand aus, denn die Bevölkerung war von den Franzosen ausgeprägt worden und sie verwendete deshalb die französische Kultur und ihr Religions- und Rechtssystem (URL: Kanadas Geschichte). Schließlich verabschiedeten die Engländer in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zwei Gesetze, mit denen den Franzosen erlaubt wurde, ihre Religion und ihr Rechtssystem weiterhin zu verwenden und später im Jahr 1867 bekamen sie dank dem Verfassungsgesetz (URL: Verfassungsgesetz von 1867) auch das Recht, ihre Sprache offiziell zu verwenden (URL: Kanadas Geschichte). Erst im Jahr 1969 wurde das Amtssprachengesetz (Engl.: Official Languages Act) verabschiedet (URL: The canadian encyclopedia). In diesem Gesetz werden Englisch und Französisch als offizielle Sprachen Kanadas festgelegt, das bedeutet, dass sowohl Englisch als auch Französisch (vor allem in der Provinz Quebec) als offizielle Amtssprachen dieses Landes zu betrachten sind und dass „sie bei der Anwendung in Einrichtungen der Bundesregierung gleichwertigen Status sowie gleichwertige Rechte und Privilegien genießen“ (URL: Canada International). Alle Angestellten müssen in allen staatlichen Institutionen – von der Justiz, den politischen Institutionen bis hin zu den öffentlichen Gesundheits- und Sicherheitsangelegenheiten – bilingual sein sowie die Dokumente zweisprachig hergestellt werden müssen (URL: Mehrsprachigkeit in Kanada):

[...] the Act goes on to describe the legal value of statutory and other instruments. It explains that all rules, orders, regulations, by-laws and proclamations that are required under any Act of the Parliament of Canada to be published in the official gazette of Canada must be made or issued and published in both official languages. (URL: The canadian encyclopedia)

Der institutionelle Bilingualismus wird auch in einigen Staaten Europas vorgefunden, wie zum Beispiel in Luxemburg, Finnland, der Schweiz und Belgien (URL: Mehrsprachigkeit). Vogl und Hüning verfassten im Jahr 2010 einen sehr interessanten Artikel über Belgien und dessen Sprachpolitik, dessen wichtigsten Aspekte in dieser Arbeit wiedergegeben werden.

Belgien stellt seit einiger Zeit ein Modell dar, um für einen Sprachkonflikt eine Lösung zu finden (vgl. Vogl&Hüning 2010). Es muss vorausgesetzt werden, dass Belgien zwei offizielle Sprachen hat, Französisch und Niederländisch und somit ist seine Bevölkerung auch in zwei geteilt, denn dabei handelt es sich dabei nicht nur um eine sprachliche, sondern auch um eine territoriale Aufteilung: Der nördliche Teil Belgiens, die Flandern, sind reicher, während Wallonien, der südliche Teil, eher arm ist. Doch bevor über die aktuelle Lage Belgiens erzählt wird, muss ein kurzer historischer Exkurs gemacht werden (vgl. Vogl&Hüning 2010).

Die niederländische Sprache ist heutzutage die offizielle Sprache des Königreichs der Niederlande, des flämischen Gebietes Belgiens und von Suriname, der ehemaligen Kolonie im Norden Südamerikas (vgl. Vogl&Hüning 2010). Ein wichtiges und entscheidendes Ereignis für die niederländischen Gebiete ist die Belagerung von Antwerpen im Jahr 1585. Zu diesem Anlass brach in den nördlichen Gebieten ein Aufstand gegen die katholischen spanischen Herrscher aus, der zur Unabhängigkeit dieses Gebiets im 17. Jahrhundert führte. Der südliche Teil hingegen stand bis zum 18. Jahrhundert unter der Kontrolle der Spanier und später der Habsburger (vgl. Vogl&Hüning 2010). Im 17. Jahrhundert erlebte die Niederländische Republik eine goldene Zeit, was einem Wirtschaftswachstum, einer globalen politischen Macht und einer kulturellen Blüte entspricht, während die südlichen Gebieten in allen Bereichen zurückblieben (vgl. Vogl&Hüning 2010:234). Es gab trotzdem Varietäten der niederländischen Sprache, die eine wichtige und offizielle Rolle spielten, obwohl sowohl in den Flandern als auch in Wallonien aufgrund der spanischen und österreichischen Herrschaft Französisch als offizielle Sprache verwendet wurde. Am Ende des 18. Jahrhunderts wurde Französisch als internationale Lingua Franca für Bereiche wie die Wissenschaft, die Politik und die Kultur verwendet (vgl. Vogl&Hüning 2010:235).

Am Ende des 18. Jahrhunderts fand eine Phase statt, die als „Frenchification“ (Vogl&Hüning 2010:235) bezeichnet wird: während der napoleonischen Ära wollten die Franzosen die niederländische Sprache in allen öffentlichen Bereichen ersetzen, doch laut De Groof (2004 zit. in Vogl&Hüning 2010:235) wurde diese Idee nie wirklich umgesetzt, zumindest nicht in kleineren Städten und Dörfern. Wichtig ist auch die Phase von König Wilhelm I im 19. Jahrhundert, der den nördlichen und südlichen Teil wieder vereinen wollte. Er schaffte es, Niederländisch in vielen Gebieten als offizielle Sprache zu erklären, doch die politische Wiedervereinigung gelang ihm nicht, denn nach einer Revolution erklärte Belgien im Jahr 1830 seine Unabhängigkeit.

Schließlich soll erwähnt werden, dass obwohl das Königreich Belgiens eine Sprachfreiheit gewährleistete, war Französisch die am meist verbreitete Sprache, vor allem stellte sie den Fortschritt und die Modernität dar und war „above all a symbol for the national struggle for independence“ (Vogl&Hüning 2010:237). Nichtsdestotrotz wurde Niederländisch zu privaten und kulturellen Zwecken toleriert und verwendet.

Es kann behauptet werden, dass niemand die niederländische Sprache aufgeben musste, doch um mit anderen kommunizieren zu können, war Französisch erforderlich: „Nobody was forced to give up Dutch but speaking French became a necessity in order to be able to take advantage of a wide range of social mobility opportunities in Belgium“ (Vogl&Hüning 2010:237).

Es gibt zwei weitere Fälle, die unter institutionellen Bilingualismus fallen: einerseits den Bilingualismus in zwei Ländern Österreichs (Kärnten und dem Burgenland), andererseits die Zweisprachigkeit in Südtirol.

Laut Statistiken begannen in den 60er und 70er Jahren viele Menschen aus beruflichen Gründen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien nach Österreich auszuwandern (URL: Statistik Austria). Aus Statistiken des Jahres 2017 (URL: Statistik Austria) kommt hervor, dass 38% der Bevölkerung aus Staaten der EU und der EFTA (nämlich Island, Liechtenstein, Norwegen und der Schweiz) stammt. Ungefähr 28% der Einwohner kommen aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens und 14% aus der Türkei. Doch die meisten ausländischen Einwohner sind Deutsche, an zweiter und dritter Stelle kommen SerbInnen und TürkInnen (URL: Statistik Austria).

Um zurück auf den Bilingualismus zu kommen, wird in den folgenden Absätzen von Kärntner SlowenInnen und Burgenländischen KroatInnen gesprochen. Diese werden nicht als Minderheiten, sondern als autochthone Volksgruppen bezeichnet (URL: Volksgruppen), das ein im Volksgruppengesetz festgelegter Begriff ist. Was eine Minderheit bzw. Volksgruppe an erster Stelle ausmacht, ist ihre geringere Anzahl gegenüber der Gesamtbevölkerung und ihre nicht-dominante Stellung im Staat (URL: Volksgruppen). Hinzu kommt, dass sie eine gleiche Kultur, Ethnie, Religion oder Sprache gemeinsam haben können. Doch wann entsteht eine autochthone Minderheit? Sie entsteht in dem Moment, in dem Menschen sich in einem „neuen“ Land wiederfinden, nachdem sich die Staatsgrenzen verändern und das Land dadurch unter ein anderes Land fällt oder nachdem ein Großstaat in mehrere kleine Staaten zerfällt (URL: Volksgruppen).

Die Volksgruppen der SlowenInnen und der KroatInnen in Kärnten und im Burgenland fallen unter den Begriff der „alten“ Minderheiten (URL: Volksgruppen), denn nach dem Zerfall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie befanden sich viele UngarInnen, SlowenInnen, KroatInnen, TschechInnen und SlowakInnen in Österreich (URL:

Volksgruppen). Der Staat gewährleistete diesen Volksgruppen Schutz und eigene Rechte, wie zum Beispiel die Verwendung und Pflege ihrer Sprache (auch in öffentlichen Bereichen), ihrer Kultur und Religion (URL: Volksgruppen).

Die *Kärntner SlowenInnen*, die im Süden des Bundeslandes leben, werden vom Völkerrecht und von der Verfassung geschützt und unter ihre Rechten fallen u.a. das Recht zu einem Unterricht in ihrer Minderheitensprache, der Anwendung der slowenischen Sprache in Behörden und vor Gericht und Aufschriften auf Ortstafeln in bestimmten Gebieten (URL: Kärntner SlowenInnen). Seit langer Zeit gibt es einen Streit bezüglich des zweisprachigen Unterrichts (URL: Kärntner SlowenInnen), wobei heute die Nachfrage dafür stark angestiegen ist: laut Statistiken lassen ungefähr 40% der Eltern in Kärnten ihre Kinder an einem zweisprachigen Unterricht teilnehmen, da Slowenisch als „Wirtschaftssprache, europäische Sprache und Staatssprache des Nachbarlandes“ (URL: Kärntner SlowenInnen) neuen Wert gewonnen hat.

Im Burgenland ist die Lage ähnlich. Als *Burgenländische KroatInnen* werden die KroatInnen bezeichnet, deren Vorahren im 16. und 17. Jahrhundert „von den damaligen Grundherren in den verwüsteten Ortschaften und verödeten Ortschaften des damaligen Westungarn angesiedelt wurden“ (URL: Burgenländische KroatInnen). Diesen Teil der Bevölkerung unterscheidet sich nicht viel von der Mehrheitsbevölkerung des Bundeslandes, denn KroatInnen nehmen sowohl am gesellschaftlichen als auch am beruflichen Leben teil (URL: Burgenländische KroatInnen). Sie haben eigene Vereine und sogar politische Organisationen. Außerdem gibt es in den Gebieten, in denen KroatInnen wohnen, meistens zweisprachige topographische Aufschriften (URL: Burgenländische KroatInnen), wobei 2011 die Novelle zum Volkstruppengesetz festlegte, dass sich topographische Aufschriften nur auf „Ortstafeln und Hinweisschilder auf [...] diese Orte von einer Ortschaft in die andere“ beziehen (URL: Burgenländische KroatInnen).

Auch in *Südtirol* gilt die Zweisprachigkeit als institutionell. Um zu verstehen, wieso sowohl Italienisch als auch Deutsch als offizielle Sprachen in dieser Region gelten, wird ein kurzer historischer Exkurs gemacht (URL: Geschichte Südtirols). Am Ende des ersten Weltkrieges unterzeichneten Österreich-Ungarn und Italien einen Waffenstillstand, laut dem der südliche Teil Tirols unter die Verwaltung Italiens fiel; außerdem legte der Vertrag von Saint-Germain die Auflösung des österreichischen Reiches fest, womit Italien die Gebiete südlich des Brenners bekam. Unter Mussolini, der 1922 an die Macht stieg, begann eine „systematische Italianisierung“ (URL: Geschichte Südtirols) dieser Region: alles, was auf Deutsch geschrieben wurde, wurde verboten, wie zum Beispiel die Ortstafeln und der Name Tirol. Außerdem durfte der Unterricht nur auf Italienisch gehalten werden und deshalb entstanden 1925 geheime Grundschulen, die als „Katakombenschulen“ (URL: Geschichte Südtirols)

bekannt sind.

Im Jahr 1939 trafen Hitler und Mussolini eine Abmachung, laut der die Südtiroler entscheiden durften, ob sie in das Deutsche Reich auswandern oder in Italien, ihrer Heimat, bleiben wollten, wobei sie ihre kulturelle Identität verloren hätten – diese grausame Wahl wurde „Option“ genannt (URL: Geschichte Südtirols). Da jedoch der zweite Weltkrieg ausbrach, kam es nie zu einem Massenexodus und nur 75.000 Südtiroler verließen ihre Heimat. Während des zweiten Weltkrieges wurde Südtirol zur „Operationszone Alpenvorland“ (URL: Geschichte Südtirols), die unter die deutsche Besatzung fiel, woraufhin viele Südtiroler das als Glückszeichen für eine bessere Zukunft hielten. Im Jahr 1945 besetzten die Alliierten Südtirol und im selben Jahr wurde die Südtiroler Volkspartei gegründet (URL: Geschichte Südtirols).

In Italien gibt es fünf autonome Regionen mit Sonderstatut: seit 1948 Trentino-Südtirol (autonome Provinzen Trient und Bozen), Sizilien, Sardinien und das Aostatal, während die Region Friaul-Julisch Venetien erst seit dem Jahr 1963 dazugehört. In jedem Sonderstatut werden die Zuständigkeiten in drei Bereichen festgelegt: Gesetzgebung, Verwaltung und Finanz (URL: Autonome Regionen mit Sonderstatut).

Die Sprachpolitik der Region Trentino-Südtirol wird im Sonderstatut (URL: Statut Trentino-Südtirol) festgelegt:

- Im Artikel 8 steht u.a., dass die Region über die Ortsnamensgebung entscheiden kann, „mit der Verpflichtung zur Zweisprachigkeit im Gebiet der Provinz Bozen“. Hierzu besagt Artikel 101, dass „die öffentlichen Verwaltungen gegenüber den deutschsprachigen Bürgern auch die deutschen Ortsnamen verwenden“ müssen.
- Artikel 19 besagt, dass der Unterricht in der Region Bozen in Kindergärten, Grund- und Sekundarschulen auf Italienisch oder Deutsch gehalten werden muss, das heißt in der Muttersprache des Kindes, wobei diese auch die Muttersprache der Lehrkräfte sein muss, die diesen Unterricht erteilen.
- Die Artikel im elften Abschnitt regeln den Gebrauch des Deutschen und des Ladinischen. Der Artikel 99 besagt, dass die deutsche Sprache in der Region den gleichen Wert der italienischen Sprache besitzt, die die Amtssprache ist. Außerdem fügt der Artikel 99 hinzu: „In den Akten mit Gesetzeskraft und immer dann, wenn dieses Statut eine zweisprachige Fassung vorsieht, ist der italienische Wortlaut maßgebend“. Im Artikel 100 wird festgelegt, dass die deutschsprachigen Bürger in der Provinz Bozen das Recht haben, die deutsche Sprache bei Angelegenheiten in öffentlichen Ämtern und Behörden zu verwenden.
- Artikel 102 bezieht sich auf die Lage der Bevölkerung des Ladinischen und anderer Minderheitensprachen: Die Bevölkerungen dieser Minderheitensprachen haben das Recht „auf Förderung ihrer Initiativen und ihrer Tätigkeit auf dem Gebiete der Kultur,

der Presse und der Freizeitgestaltung sowie das Recht auf Wahrung ihrer Ortsnamen und Traditionen“. Außerdem wird der Unterricht in diesen Gebieten auf Ladinisch und Deutsch gewährleistet.

1.2.2 Gesteuerter und ungesteuerter Bilingualismus

Menschen können eine Sprache auf unterschiedliche Art und Weisen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten erwerben.

Der Spracherwerb kann deshalb gesteuert oder ungesteuert erfolgen. *Gesteuert* heißt, dass die Person eine Sprache während der Schulzeit oder eines Sprachkurses erlernt, also eher auf eigene Initiative, ohne dass jemand sie dazu gezwungen hätte (vgl. Klein 2000). *Ungesteuert* hingegen ist der Spracherwerb dann, wenn die Zweitsprache im Alltag im Kontakt mit Menschen, die die Fremdsprache bzw. Zweitsprache können, erwirbt wird (vgl. Klein 2000).

1.2.3 Früher und später Bilingualismus - ausgewogener und dominanter Bilingualismus

Dazu lässt sich eine weitere Form von Bilingualismus feststellen, die vom Alter, in dem der Zweispracherwerb ansetzt, abhängt, nämlich dem frühen und späten Bilingualismus. Beim *frühen Bilingualismus* erwerben zweisprachige Menschen normalerweise beide Sprachen unter zwei Bedingungen: zu Hause, weil die Eltern unterschiedliche Sprachen gesprochen haben, oder in der Umgebung des Kindes, wie zum Beispiel im Umgang mit Gleichaltrigen (vgl. Apeltauer 1997:629). Apeltauer (1997:629) bezeichnet diese Form von Bilingualismus als „*primär*“. Dabei kann eine weitere Art von Zweisprachigkeit genannt werden, nämlich die *ausgewogene* bzw. *balancierte*. Balancierte Zweisprachige sind diejenigen, die „jederzeit von einer Sprache in die andere wechseln können, ohne an Ausdrucksgrenzen zu stoßen“ (Apeltauer 1997:629).

Im Gegensatz dazu kommt der späte oder sekundäre Bilingualismus und der damit verbundene Begriff von nachzeitigem Zweitspracherwerb. Der *späte* bzw. *sekundäre Bilingualismus* (Apeltauer 1997:629) setzt in einem späteren Zeitpunkt im Leben an, das heißt dass die „Aneignungsprozesse zusätzlich durch formale Unterweisungen unterstützt“ (Apeltauer 1997:629) wurden, wie zum Beispiel durch den Umzug in ein anderes Land, in dem sich eine Person anpassen muss, oder durch einen Fremdsprachenkurs. Mit *nachzeitigem Zweitspracherwerb* bezeichnet Apeltauer (1997:629), dass die zweite Sprache nach dem vierten Lebensjahr erworben wurde. Bei „normalen Zweisprachigen“ (Apeltauer 1997:629) lässt sich feststellen, dass das Sprachkompetenzniveau nicht ausgeglichen ist. Apeltauer (1997:629) erklärt, dass nicht alle Zweisprachige balanciert sind. Manche besitzen ein weniger ausgeglichenes Niveau, denn einerseits besitzen sie eine *dominante* bzw. starke

Sprache, die auch als Denksprache und Erst- oder Muttersprache bezeichnet werden kann; andererseits haben sie eine Zweitsprache, die der schwachen Sprache entspricht, weil sie „in ihr nur über eingeschränkte Ausdrucksmöglichkeiten verfügen“ (Apeltauer 1997:629).

Lambert (1963:118) konnte aus einer Studie feststellen, dass eine Person die gleichen Kenntnisse in beiden Sprachen aufweisen, doch gleichzeitig eine teilweise eingeschränkte Person in beiden Sprachen sein kann; eine andere Person kann hingegen in beiden Sprachen sehr intelligent sein und diese auf gleichem Niveau kennen. Deshalb führte er zwei Termini ein: „bilingual balance“ (Lambert 1963:118) bedeutet, dass eine Person in beiden Sprachen über ähnliche Fähigkeiten und Kompetenzen verfügt; „linguistic dominance“ (Lambert 1963:118) bezeichnet die Tatsache, dass eine Person eine Sprache bevorzugt, weil es ihr einfacher fällt, sich in dieser Sprache auszudrücken.

1.2.4 Simultaner und sukzessiver Bilingualismus

Abhängig von der Tatsache, dass die Sprachen gleichzeitig oder zu unterschiedlichen Zeitpunkten erworben werden, kann der frühe Bilingualismus in simultan oder sukzessiv unterteilt werden, was in den obengenannten Erklärungen indirekt und teilweise erklärt wurde. Bei dem *simultanen Bilingualismus* (URL: Frühkindliche Zweisprachigkeit) geht es darum, dass das Kind den zwei Sprachen innerhalb seines ersten Lebensjahres ausgesetzt ist – zum Beispiel weil die Eltern, die Großeltern oder ein Babysitter eine andere Sprache mit dem Kind sprechen – und diese gelten als Erstmuttersprachen (URL: Italienischer Verband für Logopädie). Bei dem *sukzessiven Bilingualismus* (URL: Frühkindliche Zweisprachigkeit) handelt es sich darum, dass das Kind die Zweitsprache dann erlernt, wenn es in der Muttersprache bzw. Erstsprache sehr gute Kenntnisse erreicht hat (URL: Italienischer Verband für Logopädie).

1.2.5 Koordinierter und kompakter Bilingualismus

Folgenderweise kann eine zweisprachige Person bezüglich des Kontextes, in dem sie die Sprachen erworben hat, ein einziges oder zwei getrennte Sprachsysteme besitzen. Es ist grundsätzlich interessant, zu verstehen, wie bei zweisprachigen Menschen zwei Symbolsysteme im Gehirn organisiert sind und wie diese oft getrennt eingesetzt werden (Lambert 1963). Deshalb wird zwischen koordiniertem und kompaktem Bilingualismus unterschieden.

Bei dem *koordinierten Bilingualismus* („compound bilingualism“, Lambert 1963:119) gibt es ein einziges System, in dem die Symbole der zwei Sprachen zusammenleben, sie funktionieren nämlich „as interchangeable alternatives with essentially the same meanings“ (Lambert 1963:119). Im Gegensatz dazu verfügen die Zweisprachigen im *koordinierten*

Bilingualismus („coordinate bilingualism“, Lambert 1963:118) über zwei getrennte Sets von Symbolen. Lambert (1963) konnte außerdem feststellen, dass koordinierte Bilinguale ihre zwei Sprachen einfacher getrennt halten konnten, wobei sie von der Tatsache unterstützt sind, „that they have distinctive connotative meanings for translated equivalents in their two languages“ (Lambert 1963:119).

1.3 Die Bedeutung der natürlichen Translation

Eine grundlegende, mit der Zweisprachigkeit verbundene Theorie ist die natürliche Translation, die der kanadische Professor Brian Harris im Jahr 1976 in seinem Artikel „The importance of natural translation“ verfasste.

Laut Harris (1976) beruhen die Daten, die in der Translationswissenschaft analysiert und verwendet werden (u.a. von Seleskovitch, Gerver, Barik), auf geschriebenen bzw. mündlichen Texten, die jedoch nur von professionellen ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen bearbeitet wurden. Genau wie die Linguisten heutzutage alle Phasen der Sprachentwicklung eines Kindes, das heißt auch das erste und unwichtige Brabbeln, beobachten, müssen die Sprachwissenschaftler in der Translationswissenschaft alle Bereiche der Translation untersuchen: Sie müssen dieses Brabbeln und das alltägliche Vermitteln nicht nur als nebensächlich betrachten, sondern es mit der Literatur und der Rhetorik zusammensetzen (vgl. Harris 1976). Ein Beispiel nennt Brian Harris (1976) in seinem Artikel: Zahlreiche ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen haben im letzten Jahrhundert ihre Erfahrungen, Meinungen, Ideen, Theorien in Werke verfasst, die auch eine Hilfe und Informationsquelle für junge und unerfahrene ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen sein sollen.

Martinet (1960 zit. in Harris 1976:3) erläutert jedoch den Zusammenhang zwischen dem professionellen und sozialen Bilingualismus, das bedeutet, dass alle VermittlerInnen (ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen) zweisprachig sein müssen und alle Zweisprachige übersetzen und dolmetschen können.

Mit seiner Theorie über die natürliche Translation möchte Harris einen neuen Ansatz für die Translationswissenschaft vorschlagen, in dem er drei Postulate aufstellt, die hier zuerst aufgelistet und dann erklärt werden:

1. “All bilinguals can translate in addition to some competence in two languages Li and Lj, they all possess a third competence, that of translating from Li to Lj and vice versa. Bilingualism is therefore a triple, not a double, competence; and the third competence is bidirectional” (Harris 1976:3);
2. “Translatologists should first study NT, which may be defined as the translation done by bilinguals in everyday circumstances and without special training for it” (Harris

1976:3);

3. "In natural translation, transmission of information is the prime aim and criterion of success: linguistic expression is relatively unimportant so long as it does not interfere with information" (Harris 1976:10).

In seinem ersten Postulat stellt Harris fest, dass Zweisprachige zwei Sprachen und gleichzeitig die Fähigkeit, von einer Sprache in die andere zu vermitteln, beherrschen. Wenn sich junge und unerfahrene Zweisprachige in Situationen befinden, an denen Menschen unterschiedlicher Nationalitäten teilnehmen, dann vermitteln sie spontan, ohne dass sie dazu aufgefordert werden und ohne eine Übersetzer- bzw. Dolmetscherausbildung abgeschlossen zu haben (vgl. Harris 1976). Harris (1976:3) verleiht dieser Fähigkeit die Bezeichnung *natürliche Translation* (Engl.: Natural Translation), für die er im zweiten Postulat eine Erklärung gibt, nämlich das Vermitteln, das die Zweisprachigen jeden Tag und ohne VermittlerInnenausbildung machen.

Diesbezüglich könnten sich LehrerInnen und ProfessorInnen von Sprachschulen, -instituten, -universitäten, usw. fragen, wie dieses Postulat mit der natürlichen Translation zusammenhängt (vgl. Harris 1976:4). Heutzutage wird den SchülerInnen und StudentInnen nicht wirklich beigebracht, welche die Regeln für das Übersetzen und Dolmetschen sind, sondern ihnen wird eine Sprache beigebracht, wobei nur auf die Fehler und nicht auf das Positive geachtet wird (vgl. Harris 1976:4). Ein Beispiel, das Harris in seinem Artikel diesbezüglich nennt, sind die Eingangstests, die an vielen Universitäten durchgeführt werden, bei denen die Bewerber auf ihre Sprachkenntnisse und ihre zum Teil entwickelten Übersetzer- bzw. Dolmetscherfähigkeiten getestet werden. Daher stellt sich Harris die Frage, wieso nicht behauptet werden soll, dass das Vermitteln eine natürliche Fähigkeit ist, die jedoch wie alle anderen normalen Fähigkeiten unter Aufsicht verbessert werden kann (vgl. Harris 1976:4). Aus diesem Grund behauptet er, dass schon in den weiterführenden Schulen Übersetzungen gemacht werden sollten. Und gerade darin besteht einer der wichtigsten Punkte der Theorien von Harris (1976) und auch von Harris und Sherwood (1978): das Alter. Denn wenn die natürliche Translation engverbunden, mit der Zweisprachigkeit ist, dann soll diese natürliche Fähigkeit schon ganz früh in der Entwicklung des Kindes beobachtbar sein und dazu auch in seinem natürlichen Zustand (vgl. Harris&Sherwood 1978:1). Normalerweise kann die natürliche Translation schon vor dem fünften Lebensjahr beobachtet werden, da auch die Zweisprachigkeit ganz früh ansetzt.

Dies wurde von einer Studie bestätigt, die von der kanadischen Professorin Merrill Swain vom Ontario Institute for Studies in Education (1972 zit. in Harris 1976:5) und KollegInnen durchgeführt wurde. Obwohl sich nicht die natürliche Translation sondern lexikalische Interferenzen im Mittelpunkt dieser Studie befanden, eignet sie sich für beide

Gebiete. In seinem Artikel berichtet Harris (vgl. 1976:5-6) von dieser Studie, in der zwei Forscher einem französisch-englischen Dreijährigen (mit französischem Vater und englischer Mutter), der in der kanadischen Stadt Quebec lebt, Fragen stellten, die er dolmetschte. Die zwei Forscher waren „angeblich“ einsprachig: Dem Kind wurde gesagt, dass einer nur Französisch, der andere nur Englisch sprach, obwohl sie beide Sprachen konnten. Somit dolmetschte das Kind auf zwei unterschiedlichen natürlichen Arten: a) Ein Forscher sagte etwas, das das Kind dem anderen Forscher dolmetschte; b) das Kind sagte einen Satz in einer Sprache, die er selbst dolmetschte. Er dolmetschte den Satz automatisch für den anderen Forscher, auch wenn es nicht nötig gewesen wäre. Dieses Phänomen wird als *autotranslation* (Harris 1976:5) bezeichnet und kommt sehr oft vor, fällt aber nicht unter die Kategorie des Vermittelns im eigenen Sinne des Wortes. Zur Erklärung wird folgendes Beispiel wiedergegeben (vgl. Harris 1976). Der englischsprachige Forscher gibt dem Kind eine Karotte und sagt ihm, er solle sie in den Mund (z.B.) der Puppe legen, denn es wird normalerweise mit dem Mund gegessen. Daraufhin erklärt das Kind dem anderen (französischsprachigen) Forscher, dass er die Karotte in den Mund der Puppe legen würde, wobei er den Satz bis auf das Wort „Mund“ auf Französisch äußerte. Der Satz des ersten Forscher war nicht an den anderen Forscher gerichtet, sondern an das Kind, das den Satz trotzdem in die andere Sprache dolmetschte (vgl. Harris 1976:5-6). Anbei das originale Beispiel auf Englisch:

A typical example of (i) is the following: one investigator, the English speaker, gives the child a carrot, saying, "Put it in his mouth [i.e. a doll's mouth]. That's where he eats from." The child thereupon says to the other investigator, "Moi vais mettre dans sa mouth." (Other tests elicited subsequently that he did in fact know the French word *bouche* for mouth.). (Harris 1976:5-6)

Ein zweites, von Harris (vgl. 1976:8) genanntes Beispiel ist das von einem 14-jährigen Schüler, der auf das Collège Saint-Alexandre in Limbour ging. In dieser Studie wurde eine zweisprachige Klasse beobachtet, während sie einen lateinischen Text je nach Wahl der SchülerInnen entweder ins Französische oder ins Englische übersetzte. Trotz des nicht-natürlichen Aspekts der Übersetzung (vom Französischen ins Englische oder umgekehrt wäre es leichter und natürlicher gewesen) konnte Harris (1976) eine wichtige Schlussfolgerung ziehen, die auf das schon oben angesprochene Konzept bezüglich der Sprachunterrichtsstunden zurückgeht: Was wird von den LehrerInnen bzw. ProfessorInnen bei einer Sprachaufgabe, -prüfung bzw. Übersetzung berücksichtigt? Nur die Fehler: Sei es die Grammatik, die Lexik, der Stil, der sprachliche Ausdruck, usw. Aus dieser Schlussfolgerung schafft Harris sein drittes und letztes Postulat, in dem er besagt, dass beim Vermitteln der sprachliche Ausdruck an zweite Stelle rückt, solange alle wichtigen Informationen korrekt wiedergegeben werden.

1.4 Vermitteln als angeborene Fähigkeit

Die natürliche Translation hat laut Harris (1976) im Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit eine große Bedeutung, denn er konnte feststellen, dass Zweisprachige ohne eine Übersetzer- und Dolmetscherausbildung in alltäglichen Situationen vermitteln konnten. Ein damit verbundenes Konzept wurde 1978 von Harris und seiner Kollegin Bianca Sherwood entwickelt, das auf dem Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Zweisprachigkeit und dem Auftreten der natürlichen Translation beruht, nämlich dass die Zweisprachigkeit schon bei Kleinkindern auftritt und diese somit auch sehr früh mit dem Vermitteln beginnen:

If all bilinguals, even nascent ones, can translate, and since the onset of bilingualism often occurs in infancy, we ought, so our postulate predicts, to find young children translating. (Harris&Sherwood 1978:1)

Es steht auch fest, dass sich diese Fähigkeit nicht über Nacht entwickeln kann und deshalb versuchten Harris und Sherwood (1978) anhand von realen durchgeführten Beispielen an Kleinkindern bis hin zu Jugendlichen – das heißt in einer Spannweite von 0 bis 18 Jahren – aus Nord Amerika und Frankreich (Namen wurden keine genannt), die Stadien der natürlichen Translation zu erforschen. Die Daten wurden von den zwei Forschern in Altersgruppen geteilt. Sie begannen mit der ältesten Gruppe, das heißt von 7-18 Jahren bis hin zu den kleinsten Kindern. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung bezüglich der Altersgruppen 7-18 Jahre, 3-6 Jahre und junge Dolmetscher werden in den folgenden Abschnitten wiedergegeben (vgl. Harris&Sherwood 1978:2-11).

7 bis 18 Jahre. Das erste Beispiel ist das von BS, die mit 8 Jahren und 4 Monaten mit ihrer Familie nach Kanada zog. Sie war schon dreisprachig in Italienisch, dem Dialekt der italienischen Region Abruzzan und Spanisch. Da sie außerdem in Kanada eine englische Schule besuchen musste, konnte sie schon nach nur drei Monaten gut Englisch (und war somit fast eine echte Viersprachige). In der Familie wurde Italienisch gesprochen, das sie schlussendlich auch als „Vermittler“-Sprache verwendete: In Welland, Kanada, lebten viele ItalienerInnen und somit wurden ihre Sprachkenntnisse dringend benötigt. Tatsächlich übersetzte und dolmetschte sie Nachrichten, Telefonate, Gespräche mit Gästen, u.Ä. bis sie auf die Universität ging (vgl. Harris&Sherwood 1978:2). Später dolmetschte sie ebenfalls für ihren Onkel und seine Familie, die auch nach Welland zogen und kein Englisch konnten.

Sie vermittelte fast alltäglich, ohne dafür eine Ausbildung abgeschlossen zu haben, und diese Art von natürlicher Translation kann als „intra-/extra-family, interpersonal, pragmatic and documentary“ (Harris&Sherwood 1978:2) bezeichnet werden. Es war ihr trotzdem bewusst, dass das Vermitteln und die kulturellen Unterschiede Schwierigkeiten mit sich brachten und deshalb manipulierte sie manchmal Teile der Gespräche, wie folgendes Beispiel erläutert, in dem der Vater einem Gesprächspartner „Du bist ein Schwachkopf“ sagt

und die Tochter den Satz ändert, indem sie ihn mit „Mein Vater wird ihr Angebot nicht akzeptieren“ dolmetschte:

Father to BS: „Digli che è un imbecille!“ (Tell him he’s a nitwit.)

BS to 3rd party: “My father won’t accept your offer.”

Father angrily in Italian: “Why didn’t you tell him what I told you?” (Harris&Sherwood 1978:3)

3 Jahre und 6 Monate bis 6 Jahre. In diesem Alter war BS schon dreisprachig: Sie konnte Spanisch und zwei italienische Varianten (Italienisch, vom Vater gesprochen, und den Dialekt der italienischen Region Abruzzan, von beiden Eltern gesprochen). Mit 2 Jahren und 6 Monaten sprach sie schon sowohl Italienisch (Standardsprache) als auch den Dialekt, doch ihr Vater verbot ihr, letzteren außerhalb der Familie zu verwenden. Nichtsdestotrotz dolmetschte sie zwischen ihrer Mutter und anderen Verwandten.

Als sie 4 Jahre alt war, zog sie mit ihrer Familie nach Venezuela, wo sie dank Gleichaltriger Spanisch lernte und danach eine spanische Schule besuchte. In diesem spanischsprachigen Land eröffnete die Mutter ein Lebensmittelgeschäft und somit war BS’ „Dolmetscheraktivität“ nicht mehr nur intra-, sondern auch extra-familiär, das bedeutet vom Spanischen in den italienischen Dialekt zwischen der Mutter und den Gästen/Familienmitgliedern, vom Spanischen ins Italienische zwischen dem Vater und den Gästen/Familienmitgliedern (vgl. Harris&Sherwood 1978:6).

Junge Dolmetscher. Harris und Sherwood (1978) berichten von VRE, der zweisprachig aufgewachsen ist. Dank seinem Vater kann er Englisch, dank der Mutter Italienisch. Beide Sprachen erwarb er somit gleichzeitig und ohne Interferenzen. Außerdem baten ihn seine Eltern nie, etwas für sie zu dolmetschen. Deshalb kam es überraschend, als der kleine VRE anlässlich eines Abendessens von selbst dolmetschte: Der Vater bezeichnete die Mahlzeit (eine Suppe) als gut gewürzt, jedoch ein bisschen salzig. Das Kind lief in die Küche, um es dem italienischen Koch zu sagen, wobei er „Sie schmeckt gut, oder besser gesagt, sie hat gute Zutaten“ sagte, das heißt, dass er „gut gewürzt“ mit „hat gute Zutaten“ ersetzte. Hier fügte er auf Italienisch hinzu: „Es ist etwas Ähnliches, aber nicht das Gleiche“. Hiermit zeigte der kleine VRE, dass er den Satz verstanden hatte und fügte eine kurze „Beschreibung“ hinzu.

The family was at table. Father tasted the soup and said in English that it was well flavoured but slightly oversalted. VRE ran to the kitchen and told their Italian cook, in Italian: “Father says even though the soup is too salty it tastes good, or rather has good ingredients.” Then, with reference to his translation “well flavoured” -> “has good ingredients”, he added “È una cosa che somiglia, ma non è uguale” (It’s something similar, but not the same). (Harris&Sherwood 1978:6)

Ein zweites Kind in Harris und Sherwoods Untersuchung (1978) ist der junge LR, der dank seiner Zweisprachigkeit schon sehr früh mit dem Dolmetschen begann. Problemlos konnte er von und ins Französische und Deutsche dolmetschen, wie zum Beispiel zwischen seinen

französischen Großeltern und seinem deutschen Koch, indem er letzterem bat, Milch zu kaufen, eine Lampe anzuschalten, usw. (vgl. Harris&Sherwood 1978:8). LRs Vater beobachtete seine Dolmetscheraussagen, bis er in LRs drittem Lebensjahr feststellen konnte, dass die Dolmetschungen auf unterschiedlichen Ebenen stattfanden (vgl. Harris&Sherwood 1978:8): auf einer phonologischen, einer morphologischen Ebene und einen Wechsel der direkten und indirekten Rede. Folgenderweise werden die Beispiele für diese drei Ebenen wiedergegeben:

- a. "Phonological translation, e.g. father to mother, in German: „... Approbation“ (German pronunciation) / LR to father: "Qu'est-ce que c'est approbation?" (French pronunciation).
- b. Morphological translation, e.g. he invented a German verb "müschén" from the French "moocher".
- c. Direct/indirect speech switching, e.g. at 2;6 father to LR: "Non, ne reste pas ici, il fait trop froid, va voir Deda [the housemaid]." / LR to Deda: "Papás Zimmer ist zu kalt." (Harris&Sherwood 1978:8)

Aus diesen gesammelten Daten konnten Harris und Sherwood (vgl. 1978:9) ein Entwicklungsmodell schaffen, das die vier Phasen der natürlichen Translation beschreibt: a) die Prätranslation, b) eine intrapersonelle Autotranslation, die gleichzeitig mit dem spätesten Zeitpunkt der Prätranslation vorkommt, c) die Autotranslation vor der Transduktion, d) die intrafamiliäre Translation vor der extrafamiliären Translation. Die ersten drei Phasen bezeichnen Harris&Sherwood (vgl. 1978:9) als Vorgänger der sozio-funktionellen Transduktion. Diese werden in den folgenden Abschnitten beschrieben.

Was geschieht in der Prätranslation? Während dieser Phase der natürlichen Translation entwickelt das Kind einen koordinierten bilingualen Wortschatz und nicht zwei getrennte, voneinander unabhängige monolinguale Systeme (vgl. Harris&Sherwood 1978:9). Außerdem besteht die Translation aus einzelnen Wörtern, wobei das auch bei monolingualen Kindern vorkommt. Diese Übersetzungen sind interpersonell, also für andere Menschen gedacht, oder intrapersonell, nämlich eine Autotranslation, was bedeutet, dass das Kind für sich selbst etwas dolmetscht. Diese Phase kommt in den ersten zwei Lebensjahren vor und es handelt sich um eine unbewusste Translation, die der sogenannten *bilingual response* (Harris&Sherwood 1978:10) entspricht, also der bilingualen Reaktion, die eigentlich als Reflex betrachtet wird. In anderen Worten bedeutet das, dass das monolinguale Kind eine Verbindung zwischen dem visuellen Wahrnehmungsbild des Gegenstandes, der geistlichen Repräsentation eines Attributs, usw. und dem geistlichen Bild eines Wortes herstellt, um ein Gegenstand, usw. zu bezeichnen. Das bilinguale Kind hingegen stellt eine zweifache Verbindung zwischen dem visuellen Wahrnehmungsbild, usw. und den geistlichen Bildern von zwei Wörtern her. Welche Elemente dieser zweifachen Verbindung in einem bestimmten Moment aktiv sind, hängt von dem Gesprächspartner des Kindes ab (vgl. Harris&Sherwood 1978:10).

Worum geht es in der Autotranslation? Es handelt sich auch in dieser Phase um die bilinguale Reaktion, wobei das Kind für niemanden insbesondere außer für sich selbst dolmetscht. Das folgende kurze Beispiel soll es erläutern: „[...] Someone to HL at 1;4, in German: “Aufstehen!” (Get up!) / HL: “Up!”” (Harris&Sherwood 1978:10). Obwohl HL erkannte, dass es zwei unterschiedliche Sprachen waren, wird diese Dolmetschung als „preparatory stage for the active bilingualism of a later time“ (Harris&Sherwood 1978:10) betrachtet. Sie unterscheidet sich von einer „echten“, professionellen Dolmetschung, weil sie dem Kind nicht bewusst ist: “The path did not yet lead from the word of one language to the corresponding word of the other directly, without an intermediary” (Harris&Sherwood 1978:11).

Harris und Sherwood (1978) unterstützen ihre Theorie auf mehreren Annahmen, die sie in ihrer Untersuchung feststellen konnten, u.a. das frühe Alter, in dem die Translation ansetzt; die noch frühere Prätranslation; das Überwiegen der spontanen Translation; die Tatsache, dass keiner der im Artikel beschriebenen Kinder gefragt bzw. aufgefordert wurde, für jemanden zu dolmetschen, was bedeutet, dass es den Kindern spontan gefallen ist.

1.5 Echte Zweisprachigkeit - Christopher Thiéry (1978)

Ein wichtiger Beitrag zur Definition der Zweisprachigkeit leistete der Sprachwissenschaftler und Professor Christopher Thiéry, der zweisprachig in Französisch und Englisch aufgewachsen ist. Denn im Jahr 1978 schuf er seine eigene Definition von *echter Zweisprachigkeit* (True bilingualism – Thiéry 1978:146).

Damit eine Person als perfekt zweisprachig bezeichnet werden kann, müssen zwei Aspekte vorausgesetzt werden: Erstens soll eine zweisprachige Person zwei Sprachen gleich gut können, zweitens besitzt diese Person zwei Muttersprachen (vgl. Thiéry 1978:145).

In Bezug auf die erste Voraussetzung behauptet Thiéry, dass das Sprachniveau keine relevante Rolle in der Definition der Zweisprachigkeit spielt. Denn es gibt eigentlich keine Kriterien, um feststellen zu können, ob eine Person zwei Sprachen gleich gut kennt, wie Thiéry erklärt: „No one speaks any language „perfectly“ and linguistic performance cannot be measured“ (Thiéry 1978:145). Außerdem kann eine zweisprachige Person beide Sprachen nicht perfekt beherrschen aus dem Grund, dass sie eine linguistische Erfahrung nicht zweimal erlebt und somit die Vokabeln eines bestimmten Bereiches nur in einer Sprache erlernt (vgl. Thiéry 1978:145). Thiéry nennt das Beispiel einer Person, die zweisprachig in Englisch und Französisch ist. Diese segelt sehr viel in England aber nicht in Frankreich, deshalb kennt sie dieses Vokabular nur auf Englisch. Trotzdem bedeutet es nicht, dass sie Französisch nicht perfekt spricht, denn der Großteil der französischen Bevölkerung kennt diese Vokabeln auch nicht (vgl. Thiéry 1978:146).

Die zweite Voraussetzung hingegen spielt eine wesentliche Rolle, denn somit kann

verstanden werden, wie eine Person die zwei Sprachen erworben hat. Wichtig ist es, sich vor Augen zu halten, dass die Muttersprache(n) als die Sprache(n) zu betrachten ist bzw. sind, die durch *Immersion* (Thiéry 1978:146) erworben wurde(n). Immersion bedeutet, dass ein Mensch eine Sprache durch ihren Klang und ihre Laute erworben hat, um damit kommunizieren zu können. In anderen Worten kann die Muttersprache auf die folgende Weise bezeichnet werden: „It is the language (or languages) in which the child learns to speak“ (Thiéry 1978:146). Die Muttersprache setzt eine bestimmte sprachliche Kompetenz vorher, denn das Kind gibt Sätze von sich, die er davor nie gehört hat, und befolgt oft die richtigen syntaktischen Regeln, die ihm niemand beigebracht hat (vgl. Thiéry 1978:152).

Thiéry betont außerdem einen weiteren wichtigen Aspekt, nämlich dass das Kind in diesem Fall eine zweite Sprache in einem natürlichen Umfeld erlernt im Sinne, dass ihm die Sprache durch keinen Unterricht bzw. mittels keiner anderen Sprache beigebracht wird. Selbstverständlich kann ein Kind auch mehrere Muttersprachen besitzen und die Gründe dafür sind unterschiedlich. Häufig geschieht, dass das Kind mit seiner Familie in ein neues Land zieht, wo es sich in einem neuen sprachlichen Umfeld befindet und somit die neue Sprache erlernen muss. Diesbezüglich nennt Thiéry (vgl. 1978:146) das Beispiel eines Jungen, der in Indonesien geboren wurde, doch in niederländisch- und französischsprachige Länder umgezogen ist. Das heißt, dass er zwischen den drei Sprachen (Indonesisch, Niederländisch und Französisch) wechseln kann. Für Niederländisch und Französisch bekam er jedoch keinen Unterricht, was bedeutet, dass er die zwei Sprachen durch Immersion erworben hat. Außerdem setzt die Tatsache, zwei Muttersprachen zu besitzen, nicht voraus, dass die Person wirklich zweisprachig ist, denn zum Beispiel könnte ein italienischsprachiger New Yorker Anwalt mit seiner Mutter in ein sehr einfaches Italienisch sprechen, das dem Niveau eines 6-jährigen Kindes entspricht. Aus diesem Grund kann er nicht als perfekt zweisprachig bezeichnet werden, weil sein Niveau in Italien nicht als muttersprachlich bezeichnet werden könnte (vgl. Thiéry 1978). Auf der Basis dieser letzten Erkenntnis konnte Thiéry seine eigene Definition von Zweisprachigkeit entwickeln, nämlich dass echt zweisprachig diejenigen sind, die von seinen linguistischen Gemeinschaften auf einer gesellschaftlichen und kulturellen Ebene als Muttersprachler betrachtet werden:

True bilingualism: a true bilingual is someone who is taken to be one of themselves by the members of two different linguistic communities, at roughly the same social and cultural level. (Thiéry 1978:146)

Um seine Definition und Voraussetzungen zu bestätigen, entwarf Thiéry (1978) einen Fragebogen, der an AIIC-KonferenzdolmetscherInnen mit einer A-A-Sprachkombination (Muttersprachlerniveau) in Englisch und Französisch versandt wurde. Der Fragebogen umfasste mehrere Themen, u.a. Definitionen, Entwicklung der Zweisprachigkeit im familiären Umfeld, jetzige Verwendbarkeit der Sprachen, kulturelle Angehörigkeit, Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Dolmetschen. Auf der Basis der Antworten

konnte Thiéry (vgl. 1978:148-151) folgende sieben Schlüsse ziehen:

1. *Der echte Zweisprachige hat zwei Muttersprachen:*

Alle Befragten haben die Sprachen durch Immersion erworben. Im Vorschulalter befanden sich die Kinder in zwei sprachlichen Umfeldern, nämlich das Haus und die Straße (miteinbezogen werden auch der Fernseher, das Radio, usw.). Im Schulalter kam ein drittes Umfeld hinzu, nämlich die Schule. Das hängt davon ab, dass manche Befragte in ein neues Land umziehen mussten, während andere im gleichen Land geblieben sind, jedoch eine fremdsprachige Schule besucht haben. Wichtig ist hierbei wieder zu betonen, dass die echte Zweisprachigkeit nicht aufgezwungen werden kann. Diesbezüglich konnte Thiéry feststellen, dass in allen Fällen drei Elemente vorkamen: ein bilinguals Umfeld zu Hause; einen Umzug zwischen zwei sprachlichen Gemeinschaften während der Schulzeit; eine sprachliche Veränderung in der Schule.

2. *Die echte Zweisprachigkeit wird vor oder während der Pubertät erworben:*

Die meisten Befragten gaben an, die zweite Sprache innerhalb ihres 14. Lebensjahres erworben zu haben. Dadurch konnte Thiéry feststellen, dass die echte Zweisprachigkeit nur bis zur Pubertät oder gar nicht mehr erworben werden kann, denn nur bis zu einem gewissen Alter ist es möglich, eine Sprache durch Immersion, das bedeutet durch keine „erste“ Sprache, zu erwerben.

3. *Die echte Zweisprachigkeit wirkt sich nicht negativ auf die Schulleistung aus:*

Nur vier der Befragten hatten anfangs Probleme in der Schule, wobei festgestellt werden konnte, dass diese nicht von der Zweisprachigkeit abhingen, sondern von dem Wechsel von einem sprachlichen Umfeld in das andere.

4. *Die echte Zweisprachigkeit in Erwachsenen ist das Ergebnis einer bewussten Anstrengung:*

Echt zweisprachige Kinder existieren wirklich, nichtsdestotrotz kommt diese Eigenschaft nur bei wenigen von ihnen im Erwachsenenalter vor. Das hängt von der Tatsache ab, dass sie meistens keinen Grund oder keine Möglichkeit mehr hatten, ihre Zweisprachigkeit zu bewahren. Die Untersuchung bewies, dass die Zweisprachigkeit der Befragten von ihnen in ihrem beruflichen Leben (außer bei Konferenzdolmetschen) nicht verlangt wurde. Jeder entschied sich trotzdem dafür, ein sprachliches Umfeld zu behalten, zum Beispiel durch das Radio, das Lesen, u.Ä.

5. *Die echte Zweisprachigkeit setzt keine schriftliche Zweisprachigkeit voraus:*

Alle Befragten konnten in ihrer Muttersprache lesen und schreiben, und da sie sogar zwei Muttersprachen besaßen, konnten sie in beiden Sprachen lesen und schreiben. Trotzdem kamen oft Schreibfehler vor. Das war laut Thiéry jedoch zu erwarten, denn die Sprache als mündliches Phänomen ist allen Menschen zu eigen. Hingegen muss man das Lesen und das Schreiben lernen, was bedeutet, dass eine echte zweisprachige

Person nicht unbedingt hervorragende schriftliche Kompetenzen in einer oder beiden Sprachen haben muss. Die geistlichen Prozesse des Sprechens und des Schreibens und Lesens sind völlig unterschiedlich, deshalb hat die echte Zweisprachigkeit als mündliches Phänomen nichts damit zu tun, wie gut eine Person ein völlig unterschiedliches Mittel (die schriftliche Sprache) beherrscht.

6. *Echte Zweisprachigkeit bedeutet, eine Idee in den unterschiedlichen Sprachen ausdrücken zu können:*

Es geht nicht darum, jedes Wort in die andere Sprache zu dolmetschen, sondern eher darum, eine Information zu verstehen, anzupassen und auszudrücken. In einer Dolmetschausbildung wird oft darauf bestanden, dass die Dolmetschstudenten die Information verstehen und diese nicht Wort für Wort in die andere Sprache wiedergeben. Vielleicht ist es deshalb möglich, behaupten zu können, dass alles in allen Sprachen (nicht wortwörtlich) wiedergegeben werden kann.

7. *Echte Zweisprachigkeit und Zweitsprachlernen:*

Wie schon festgestellt, erwerben alle echte zweisprachige Menschen beide Muttersprachen vor der Pubertät und durch Immersion, das bedeutet, dass eine Sprache nicht über eine andere Sprache erworben wurde. Im Fall der echten Zweisprachigkeit gelten die Begriffe „erste“ oder „dominante“ Sprache nicht und die Tatsache, dass die Zweisprachigen in manchen Bereichen in einer Sprache mehr Kenntnisse haben als in der anderen, beweist nicht, dass eine Sprache stärker ist.

1.6 Methode

1.6.1 Endgültiger Fragebogen

Ein erster Fragebogen wurde bezüglich dieses Thema an zweisprachige Menschen verschickt, die nicht unbedingt ein Übersetzer- bzw. Dolmetscherstudium abgeschlossen hatten. Dieser Fragebogen entsprach jedoch nicht den Kriterien des ersten Teils der Arbeit und da er für die Zwecke dieses Teils ungeeignet war, wurde ein zweiter Fragebogen entwickelt.

Auf der Basis der eigenen Forschungsfragen, der Merkmale der Theorien und des von Thiéry entwickelten Fragebogens wurden neuere und dem Zweck der Arbeit angemessenere Fragen entwickelt.

1.6.2 Grundgesamtheit

Die Befragten waren zweisprachig aufgewachsene Menschen, entweder Studierende (aber sie hatten nicht unbedingt ein Sprachstudium absolviert) oder ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen. Da an der Universität Scuola Superiore per Mediatori Linguistici Carlo

Bo in Mailand nicht eine ausreichende Anzahl von zweisprachigen Menschen vorhanden war, wurden dreizehn persönliche Bekanntschaften nach ihrer Verfügbarkeit, den Fragebogen auszufüllen, gefragt. Somit war eine Stichprobe nicht möglich. Neun haben teilgenommen (6 aus Italien, 3 aus Österreich).

1.6.3 Fragen

Es wurden sechs Bereiche angesprochen: Allgemeine Fragen zur Person und zur Zweisprachigkeit, Fragen zum derzeitigen Gebrauch der Sprachen, zum Zweisprachigsein, zur Kulturangehörigkeit und zum Konferenzdolmetschen bzw. Sprachstudium. Alle Fragen wurden anhand der Theorien und der Forschungsfragen entwickelt.

1.6.4 Allgemeine Fragen zur Person

Wie alt sind die Befragten? Woher kommen sie? Welche sind ihre Muttersprachen? Und vor allem: In welchem Alter und Kontext wurden die Sprachen erworben? Diese ist die wichtigste Frage in diesem ersten Teil, die auch zu einem wesentlichen Aspekt der Theorien dieser Arbeit einleitet: das Alter, in dem die Zweisprachigkeit eingesetzt hat.

1.6.5 Fragen zur Zweisprachigkeit

Thiéry (1978) definierte als echte Zweisprachige diejenigen, die zwei Sprachen gleich gut können und zwei Muttersprachen haben. Diese sollen vor oder während der Pubertät und durch Immersion erworben werden. Findet diese Definition Bestätigung bei den Befragten? Oder sind sie anderer Meinung? Fühlen sie sich dieser Definition gemäß zweisprachig? Wie reagieren sie, wenn andere über ihre Zweisprachigkeit erfahren?

1.6.6 Fragen zum derzeitigen Sprachgebrauch

Im dritten Teil des Fragebogens sind die ersten Fragen am bedeutendsten, weil es um die zentrale Theorie Harris' und Sherwoods geht: Hat der bzw. die Befragte (vor einem eventuellen Übersetzer- bzw. Dolmetscherstudium) jemals übersetzt bzw. gedolmetscht? Hat er bzw. sie selbst die Initiative ergriffen oder wurde er bzw. sie dazu aufgefordert?

Welche Muttersprache verwenden die befragten Zweisprachigen in ihrem Alltag mehr bzw. öfters: ihre erste Muttersprache (wie im Fall von Zweisprachigen, die in ein anderes Land gezogen sind) bzw. die Sprache des Landes in dem sie leben? Wie verhalten sich Zweisprachige, wenn ihnen während einer Konversation ein Wort nicht einfällt?

Ein weiterer wichtiger Punkt in diesem Teil ist die „Übung“, ein paar Sätze zu übersetzen, die für ein Land typische Wörter beinhalten. Die Befragten sollten sich vorstellen, in ein Gespräch verwickelt zu sein, in dem Gesprächspartner sowohl der ersten als auch der

zweiten Muttersprache – bzw. Kultur – anwesend sind. In einem Satz kommt ein Wort (ein typisches Gericht Italiens, Deutschlands oder Österreichs bzw. der argentinische Tee *Mate*) vor: Passen sie den Satz an die Zielsprache an oder gehen sie davon aus, dass die Gesprächspartner das Wort kennen?

1.6.7 Welcher Kultur fühlen sich die befragten Zweisprachigen näher?

Thiéry behauptete, dass Zweisprachige „echt“ sind, sobald sie von den Angehörigen der Kulturen ihrer zwei Muttersprachen anerkannt werden. Aber wie fühlen sich die Zweisprachigen selbst? Fühlen sie sich einer der beiden Kulturen näher? Wieso?

1.6.8 Sprachstudium

Sind alle befragten Zweisprachige ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen? Ist die Wahl des Sprachenstudiums von ihrer Zweisprachigkeit beeinflusst worden?

1.7 Analyse der Antworten

In den folgenden Abschnitten werden die für diese Arbeit bedeutendsten Antworten bekanntgegeben.

1.7.1 Allgemeine Fragen zur Person

1. *Wie alt sind Sie?* Drei Befragte sind 19 Jahre alt, fünf über 20 und einer 61.
2. *Studieren Sie oder arbeiten Sie? Was studieren Sie?* Die Antworten auf diese Fragen haben gezeigt, dass sieben Befragte mit einem Sprachstudium verbunden sind: Vier hatten ein Diplom in einem Sprach- oder Übersetzer- bzw. Dolmetscherstudium abgeschlossen und waren tätig (eine davon studiert im ersten Semester des Masterstudiums am ZTW in Wien), drei studierten noch (Sprach- oder Übersetzer- bzw. Dolmetscherstudium) und zwei hatten ein anderes Studium abgeschlossen bzw. studierten noch.
3. *Wo sind Sie aufgewachsen?* Wie schon oben angeführt, kamen die Befragten aus Italien und Österreich. Vier der Befragten waren im Land ihrer ersten Muttersprache aufgewachsen, das heißt in Österreich und in Italien. Die restlichen Befragten lebten bis zu einem gewissen Alter (zwischen 5 und 11 Jahren) im Land ihrer ersten Muttersprache (Argentinien, Deutschland, Kroatien und Russland) und zogen danach nach Italien bzw. Österreich um, wo sie heute noch leben.

4. *Welche sind Ihre Muttersprachen? In welchem Alter und in welchem Kontext haben Sie sie erworben?* Die Befragten ließen sich in zwei Sprachgruppen teilen: Sechs Befragte hatten Italienisch als erste bzw. zweite Muttersprache, während drei Deutsch hatten. Nichtsdestotrotz waren die Sprachkombinationen wirklich sehr unterschiedlich (Italienisch, Deutsch, Englisch, Russisch, BKS, Spanisch, Französisch, Japanisch).
5. *Wann und in welchem Kontext erwarben die Befragten die Sprachen?* Fünf sprachen aufgrund einer bilingualen Erziehung beide Muttersprachen seit ihrer Geburt (sie lebten im Land ihrer ersten Muttersprache und hatten die zweite Sprache seitens der Mutter, des Vaters oder beider Eltern erlernt). Zwei Befragte gaben an, dass sie die erste Muttersprache im Land und dank der Mutter bzw. beider Elternteile und die zweite Sprache erst im zweiten Land erwarben; während nur eine Befragte die zwei Muttersprachen in den jeweiligen Ländern erlernte (Russisch in Moskau, Deutsch in Österreich). Der dreisprachige Befragte erwarb die Sprache folgendermaßen: Englisch in Großbritannien von der Geburt bis 5 Jahren, Französisch in Belgien von 5 bis 15 Jahren und Italienisch sowohl in der Familie seitens eines Elternteils als auch im Land ab 15 Jahren.
6. *Haben Sie die Sprachen gleichzeitig erworben?* Vier Befragte erwarben die Sprachen gleichzeitig; fünf in einer späteren Zeit – wie die folgende Frage erläutern wird.
7. *Wo haben Sie die Grundschule besucht? Und das Gymnasium bzw. Realschule? Wenn Sie in ein anderes Land gezogen sind, hatten Sie in der Schule Schwierigkeiten bezüglich der Sprache? Und außerhalb der Schule?* Vier Befragte besuchten die Schulen im selben Land, in dem sie geboren wurden. Die restlichen besuchten die ganze oder die ersten Jahre der Grundschule im Land ihrer ersten Muttersprache und die weiteren Klassen besuchten sie im zweiten Land, in dem sie noch heute leben. Von diesen fünf Befragten hatten nur zwei Schwierigkeiten aufgrund der Sprache (beide hatten die Sprache erst in der Schule des Landes, in das sie umgezogen waren, erlernt).

1.7.2 Fragen zur Zweisprachigkeit

1. *Fühlen Sie sich der Definition Thiéry's gemäß „echt zweisprachig“? Sind Sie mit dieser Definition einverstanden? Wenn nicht, wie würden Sie „echte Zweisprachigkeit“ bezeichnen?* Nur eine Befragte fühlte sich der Definition gemäß nicht „echt zweisprachig“, gab dafür jedoch keine Erklärung.
Die anderen Befragten waren völlig einverstanden mit der Definition Thiéry's, vier fügten auch etwas hinzu:
 - Die Kenntnisse des Kindes bzw. des/der Jugendlichen hängen vom familiären Umfeld und von den Sprachwurzeln der Muttersprachen ab, das heißt, es hängt

davon ab, ob die Eltern die gleiche bzw. verschiedene Sprachen sprechen oder welche Sprache zu Hause gesprochen wird (die Standardsprache oder Dialekte?);

- Eine Person ist zweisprachig, wenn sie in den zwei Muttersprachen auf dieselbe Weise denkt und sich in beiden gleich ausdrücken;
- „Ich denke, dass man durch jahrelange Aufenthalte im Ausland und einer selbstständigen, intensiven Auseinandersetzung mit der Sprache auch ein Sprachniveau erreichen kann, das dem eines „Muttersprachlers“ sehr nahe kommt“.

Die Gefühle der Befragten, wenn sie sich in einer der oben angeführten Lage befanden, reichten von Freude zur Höflichkeit bis hin zur Verärgerung (da die Gesprächspartner denken, dass die zweite Muttersprache perfekt gesprochen wird).

2. *Wenn Sie anderen Menschen erzählen, dass Sie zweisprachig sind, wie reagieren Sie? Glauben Sie dann, dass Sie alle beide Sprachen perfekt können (sprachlich und grammatikalisch)? In einer solchen Situation werden Sie auch gefragt, wie man einfache Wörter wie „Hallo, Guten Morgen, Danke, Wie geht's...“ sagt? Die Gesprächspartner von sechs Befragten reagierten sehr positiv (Wunder, Bewunderung); bei zwei Befragten kam auch Neid dazu. Nur bei einer Befragten wirkten die Gesprächspartner überrascht.*

Welche waren die häufigsten Fragen, die den Befragten gestellt wurden? Die am meisten gestellte Frage war, wie einfache Wörter in der zweiten Muttersprache heißen. Einige Befragte gaben Beispiele dafür an: „In welcher Sprache träumst und denkst du? Welche Sprache wird bei dir zu Hause gesprochen?“, „Wo gefällt's dir besser?“, „Ich soll ein paar Wörter bzw. einen ganzen Satz auf Spanisch sagen, weil sie meine Aussprache hören möchten.“, „Am Arbeitsplatz kommen die KollegInnen zu mir, weil Englisch meine Muttersprache ist und sie die Sprache nicht gut beherrschen“, „Meistens werde ich gefragt, ob ich asiatische Wurzeln habe – gefolgt von der Frage, ob ich dementsprechend die Sprache beherrsche, die meine Mutter spricht. Normalerweise werde ich nach der Kultur gefragt.“ Eine Befragte behauptete, dass ihr andere Personen viele Ausdrücke sagen, die sie in der anderen Sprache schon kennen (normalerweise handelt es sich um „typische“ Wörter, u.a. Kartoffeln, Würstel, eins, zwei, drei, u.Ä.).

1.7.3 Fragen zum derzeitigen Gebrauch der Sprachen

Haben Sie jemals zu einem nicht-professionellen Anlass gedolmetscht (vor einem evtl. Übersetzer- und Dolmetscherstudium)? Haben Sie das erst als Jugendlicher gemacht oder auch schon als Kleinkind? Wurden Sie darum gebeten oder haben Sie das spontan gemacht?

Die Befragten beantworteten die Frage positiv. Vier antworteten, dass sie schon als Kleinkind gedolmetscht hatten und das taten sie sowohl spontan als auch weil sie darum gebeten wurden. Drei Befragte dolmetschten erst als Jugendliche (zwei spontan und einer wurde darum gebeten); eine Befragte antwortete, dass sie als Kleinkind noch nicht zweisprachig war und eine gab nur an, dass sie seit zwei Jahren als Übersetzerin und Dolmetscherin tätig war.

1.7.4 Fragen zum Zweisprachigsein

Stellen Sie sich vor, in einem Gespräch teilzunehmen, in dem die Gesprächspartner zwei unterschiedlicher Kulturen angehören. Plötzlich kommt ein typisches Wort einer ihrer Muttersprachen vor. Was machen Sie? Diese Übung war sehr wichtig, um beobachten zu können, ob Zweisprachige typische Wörter oder Aussagen nur übersetzen (von Sprache zu Sprache) oder auch kulturell anpassen. Die Befragten übersetzten die Sätze nicht nur wörtlich, sondern fügten eine Erklärung hinzu.

1.7.5 Fragen zur Kulturangehörigkeit

Zweisprachige werden oft gefragt, zu welcher Kultur sie sich angehörig fühlen. Wie ist es bei Ihnen? Gibt es Situationen in denen Sie sich mehr zu einer Kultur hingezogen fühlen als zur anderen? Drei Befragte fühlten sie sich beiden Kulturen gleich angehörig (eine davon meinte sogar, dass sie das Beste jeder Kultur nähme), zwei fühlten sich der Kultur der ersten Muttersprache näher und zwei der Kultur der zweiten Muttersprache (die Gründe dafür sind, dass sie sich in dieser Kultur widerspiegeln). Der dreisprachige Befragte beantwortete auf eine interessante Weise: Er gab die Prozentsätze an, nämlich 60% Italienisch, 30% Britisch, 10% Frankophon.

1.8 Schlussfolgerung

Aus dem durchgeführten Fragebogen wurden die bedeutendsten Fragen und deren Antworten analysiert, um Informationen für die Forschungsfragen des ersten Teils zu sammeln.

Wie aus diesem ersten Teil der Arbeit hervorgegangen ist, sind das Alter und der Erwerb der zwei bzw. drei Muttersprachen durch Immersion zwei wesentliche Faktoren. Zentral ist auch die natürliche Fähigkeit zum Dolmetschen, die Zweisprachige schon im jüngsten Alter entwickeln. Bei der Analyse der Antworten des selbst entwickelten Fragebogens kam hervor, dass die Muttersprachen vor und in einem Fall während der Pubertät erworben wurden, aber nur wenige Befragten erlernten beide Muttersprachen durch Immersion in den jeweiligen Ländern. Die meisten Befragten gaben an, sie hätten schon im jüngsten Alter und sowohl spontan als auch aufgefordert gedolmetscht; nur wenige fingen erst im Jugendalter an und wurden danach gefragt.

Aus dem Fragebogen geht außerdem hervor, dass alle Befragten die kulturellen Unterschiede in Betracht nehmen. Sie wissen, dass ihren Gesprächspartnern womöglich die in einer Kultur typischen Wörter unbekannt sind und somit versuchen sie, eine kurze Beschreibung hinzuzufügen.

Wie Thiéry selbst angab, sind diejenigen echt zweisprachig, die von den Mitgliedern ihrer kulturellen Gemeinschaften anerkannt werden. Wie ist es jedoch aus der Sicht des Zweisprachigen? Die meisten fühlten sich beiden Kulturen angehörig. Nur wenige fühlten sich einer einzigen Kultur näher mit der Begründung, darin sähen sie sich widergespiegelt.

2 Child Language Brokering

2.1 Einführung

Oft gibt es aufgrund der mangelnden oder gar nicht existierenden Sprachkenntnisse Kommunikationsprobleme – sei es im Supermarkt, in Geschäften, bei Behörden wie Banken, Krankenhäusern, usw. Wenn keine professionelle DolmetscherInnen zur Verfügung stehen, ist dies ein Problem. Manche Personen haben das Glück, ein Kind bei sich zu haben, das die Rolle des Vermittlers übernimmt (vgl. Angelelli 2010). Doch wieso Kinder? Wann werden Kinder dafür eingesetzt, um die Kommunikation zwischen ihren Eltern und Menschen einer anderen Kultur und Sprache zu vereinfachen?

Es handelt sich hier um zweisprachige Kinder, die sowohl ihre Muttersprache als auch eine zweite Sprache gut beherrschen. Handelt es sich dabei jedoch um Zweisprachige, denen die zwei Sprachen willkürlich beigebracht wurden? Eher handelt es sich um MigrantInnenkinder, das heißt um Kinder, die mit ihrer Familie aus unterschiedlichen Gründen – worauf später eingegangen wird – in ein neues Land umgezogen sind bzw. umziehen mussten und dadurch die Sprache des Landes, in das sie umgezogen sind, erworben haben. „When a family of immigrants settles on a new land where a societal language different than their own is spoken, it is not unusual to see bilingual youngsters brokering communication for their families and immediate communities“ (Angelelli 2010:83). Es ist bekannt, dass es Kindern einfacher als Erwachsenen fällt, eine neue Sprache zu erlernen, das heißt, dass MigrantInnenkinder in ihren Familien die ersten sind, die die Sprache des neuen Landes erwerben. Obwohl sich die ganze Familie schnell an das neue Umfeld, die neue Kultur und die neue Sprache gewöhnen muss, ist es für Kinder einfacher, sich schneller anzupassen und die neue Sprache und Kultur zu entdecken und aufzunehmen, vor allem weil sie jung sind und mehr Kontakt mit den Personen des neuen Landes haben als ihre Eltern (vgl. Angelelli 2010). Genau aus diesem Grund müssen diese bilingualen Kinder als sogenannte *language brokers* (vgl. Angelelli 2010) agieren, um die Kommunikation zwischen ihren Eltern, anderen Verwandten und Bekannten zu ermöglichen. Das bedeutet, dass sie des Öfteren zu bestimmten Anlässen dolmetschen müssen oder alltägliche Dokumente, Briefe bzw. E-Mails, Verträge und ähnliche schriftliche Dokumente übersetzen (vgl. Weisskirch&Alva 2002:369).

Oft handelt es sich um Situationen, die für Kinder aufgrund der behandelten Themen (zum Beispiel einen Termin der Mutter beim Frauenarzt) unangenehm sind oder die für ihr Alter nicht geeignet wären (zum Beispiel beim Übersetzen von Dokumenten bezüglich der finanziellen Lage der Familie). In Studien (vgl. Antonini 2010, Bauer 2016, Degener 2010), in denen diese Aspekte behandelt werden, konnte festgestellt werden, dass die bilingualen Kinder unterschiedliche Einstellungen und Gefühle bezüglich ihrer Rolle als VermittlerInnen haben. Nichtsdestotrotz liegt es in der Natur der Kinder jemandem, der in Schwierigkeiten ist,

zu helfen – unabhängig davon, ob die Gefühle, die in diesen Situationen entstehen bzw. über die Rolle als junge VermittlerInnen empfunden werden, positiv oder negativ sind. Deshalb merken sie, dass, wenn sie für ihre Eltern, andere Verwandte oder Bekannte nicht dolmetschen oder übersetzen, diese keine Möglichkeit haben, ihre Gedanken auszudrücken und mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen (García-Sánchez 2018:167). Angelelli (vgl. 2010:85) fügt hinzu, dass diese Kinder die Rolle der VermittlerInnen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse und ihrer Bereitschaft, den Eltern zu helfen, übernehmen. Wenn eine Familie in ein neues Land zieht und sich an die Sprache und die Kultur gewöhnen muss, haben Kinder und Jugendliche viel mehr Chancen, diese aufzunehmen, da sie in die Schule gehen und viel mehr mit anderen Menschen interagieren als ihre Eltern (Valdés et al. 2003 zit. in Angelelli 2010).

It is therefore not unusual that when parents, grandparents or any other family/community member needs to communicate and cannot do so in the societal language, and no interpreters are available to meet their communicative needs, those family members who are indeed fluent in the new societal language offer their help so that other family members can communicate. They generally are the younger generations of a family of immigrants, those that are being schooled in the new societal language. (Angelelli 2010:85)

Außerdem spielt die Ethik eine wichtige Rolle in Hinsicht auf die Verpflichtung, ihren Eltern Hilfe zu leisten: „Morality also structures these care practices in the strong sense of obligation, interdependence, and solidarity that these children feel toward their families“ (García-Sánchez 2018:175). Aus Angelellis Studie (2010) ist hervorgekommen, dass die Kinder und die Jugendlichen ihre Hilfe angeboten haben, sobald sie bemerkten, dass Personen außerhalb ihres Familienkreises nicht in Englisch kommunizieren konnten.

In solchen Fällen finden zwei Phänomene statt: die kulturelle Anpassung und das Vermitteln, auch als Child Language Brokering bekannt, die in den folgenden Abschnitten erläutert werden.

2.2 Kulturelle Anpassung – Akkulturation

Morales und Aguayo (2010) geben für die *kulturelle Anpassung* folgende Beschreibung: „Acculturation refers to the psychological process that occurs when individuals enter a mainstream culture that is different from their own“ (2010:215), wobei diese Veränderungen auf politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und/oder kultureller Ebene erfolgen (Berry 2001 zit. in Morales&Aguayo 2010:215).

Obwohl sich meistens die Minderheitsgruppe an die Kultur und Bräuche der Mehrheitsgruppe gewöhnt und anpasst bzw. sich daran gewöhnen und anpassen muss, ist die kulturelle Anpassung ein Prozess, in dem sich beide Parteien engagieren, um neue Beziehungen herzustellen (Berry et al. 2006 zit. in Morales&Aguayo 2010:215-216). Dabei

ist es wichtig, dass die beiden Gruppen zusammenarbeiten und versuchen, die Kultur, die Bräuche und die Einstellungen der anderen zu verstehen und sich daran zu gewöhnen (vgl. Morales&Aguayo 2010:216). Der Prozess der kulturellen Anpassung stellt oft eine Herausforderung dar, denn es kann sich als Stressquelle herausstellen, vor allem aufgrund der neuen Umgebung und der Situationen, in denen sich die Neuankömmlinge alltäglich befinden (Comer 2001 zit. in Morales&Aguayo 2010:216).

2.3 Child Language Brokering (CLB)

Das zweite wichtige Phänomen, das Kinder und Jugendliche erleben, die mit ihrer Familie in ein neues Land ziehen müssen und die Sprache und die Kultur nicht kennen, ist das *Child Language Brokering* (Shannon 1990 zit. in Antonini 2016). Bis vor Kurzem haben sich die meisten Forschungen, in aller erster Linie die Studien von Harris (1976) und Harris und Sherwood (1978), auf das Wer, Was, Wo und Wie des Language Brokerings fokussiert, nämlich „on the recipients and beneficiaries of language brokering activities, on the subject matter of these interactions, the places, contexts and situations in which it occurs, and the feelings about language brokering“ (Antonini 2010:6). Erst in den neunziger Jahren gab es eine Wende in der Forschung des Child Language Brokerings, da die Forscher begannen, diesen Bereich mit unterschiedlichen Methoden und Ansätzen und aus interdisziplinären Perspektiven zu erforschen. Wichtig ist der Zeitpunkt, in dem die pädagogischen und psychologischen Aspekte zum ersten Mal in Betracht gezogen wurden (vgl. Antonini 2010). Viele Experten machen sich Sorgen um die Kompetenz und die Angemessenheit der komplexen und sensiblen Themen, die die Kinder dolmetschen und übersetzen müssen und die negativen Auswirkungen einer von ihnen falsch gedolmetschten bzw. übersetzten Aussage (Cohen et al. 1999 zit. in Bauer 2016:23). Daraus folgt, dass die Rolle als VermittlerInnen einen emotionalen Einfluss auf das Kind selbst ausübt, da es „intimate knowledge about their parent’s physical and emotional well-being“ (Bauer 2016:23) gewinnt.

Außerdem wurde angefangen, die Child Language Brokers als VermittlerInnen nicht nur zwischen Sprachen sondern auch zwischen Kulturen zu sehen, wobei die Auswirkungen dieses Phänomens auf das Leben der Kinder in den Mittelpunkt gerückt sind in Hinsicht auf die Verantwortung, die sie in Situationen, in denen normalerweise Erwachsene die Kontrolle haben, übernehmen mussten (vgl. Tse 1996). Denn in solchen Fällen tun diese Kinder viel mehr als nur Informationen zu vermitteln, sie übernehmen nämlich oft die Verantwortung „of making educational and other decisions for themselves and their family, decisions normally made by their parents“ (Tse 1996:485-486). Diese Lage kann eine Stressquelle und eine Last für die Kinder darstellen oder auch positive Erfahrungen schaffen (vgl. Antonini 2010).

Die Faktoren, die Stress verursachen, „the matters, subjects, activities, terms, discourses and situations“ (Antonini 2010:6), denen die jungen VermittlerInnen ausgesetzt

sind, können sehr unterschiedlich sein. Weiterhin vermitteln Kinder in allen Kontexten und Situationen und stehen somit sehr oft vor Situationen, die für sie ungeeignet sind und vor denen sie normalerweise von den Erwachsenen geschützt werden. Ihre Rolle als VermittlerInnen und die Verantwortung, die damit verbunden ist, wirkt sich auf vieles aus, wie zum Beispiel auf den Akkulturations- und Lernprozess und auf die Familienbeziehung:

The role and responsibility that these children have to take on may also impact significantly on family relationships, on their acculturation and learning process, on their attitudes towards their native language and culture (or that of their parents if they are second generation immigrants) and/or towards the language and culture of the country they have moved to. (Antonini 2010:6-7)

Die meisten Studien und Forschungen wurden bzw. werden im englischen wissenschaftlichen Bereich durchgeführt und obwohl in den siebziger und achtziger Jahren das Phänomen der Kinder als junge VermittlerInnen in manchen Studien erwähnt wurde, gibt es im deutschsprachigen Raum – im Gegensatz zum englischsprachigen – zu diesem Thema wenige Forschungen (vgl. Degener 2010:347). Wichtig sind dabei zwei in Österreich durchgeführte Studien und ein in Deutschland begonnenes Projekt.

Pöchlhacker (2001 zit. in Degener 2010) forschte die Interaktionen und Dolmetschereinsätze in Krankenhäusern in Wien. Bei dieser quantitativen Studie stellte sich heraus, dass eine überraschend große Anzahl von Kindern in medizinischen Kontexten dolmetschte. 90% des Krankenhauspersonals behauptete, dass sie sich bei der Kommunikation mit nichtdeutschsprachigen Patienten sehr oft auf Dolmetscher verließen, von denen die meisten – laut drei Viertel der Interviewten – Minderjährige waren (vgl. Degener 2010).

Weiterhin ist Rajičs Dissertation „Die Familienaußenminister“ sehr bedeutsam (2005 zit. in Degener 2010). Ihre Zielgruppe bestand aus 92 Kindern und Jugendlichen zwischen 6 und 16 Jahren. Rajič widmete sich den Situationen, die für die dolmetschenden Kinder unangenehm waren – dieser Aspekt wurde wahrscheinlich von ihrer Meinung geprägt, dass Kinder nicht als VermittlerInnen agieren sollten, da diese Rolle psychologische Auswirkungen haben könnte (vgl. Degener 2010:348).

In Deutschland führte Dirim (zit. in Degener 2010) im Jahr 2005 ein wissenschaftliches Projekt durch, das aufgrund des Mangels an Personal nicht zu Ende gebracht werden konnte. Dirim behauptete, dass in Deutschlands Alltagsleben viele multilinguale Menschen bzw. Kinder in den unterschiedlichsten Kontexten und Situationen als VermittlerInnen agieren müssen, wie zum Beispiel in der Schule (vgl. Degener 2010). In der Studie ließ Dirim 7-jährige Kinder einen Text übersetzen, dessen Inhalt für ihr Alter geeignet war, und einige konnten ihn grammatikalisch korrekt und verständlich übersetzen. Dirims Meinung nach hatten diese Kinder Übersetzungs- und Dolmetschstrategien entwickelt, um diese Aufgabe bewältigen zu können (Degener 2010:348).

Doch wer sind schlussendlich *Child Language Brokers*? Da es schwierig ist, sich an die neue Kultur zu gewöhnen und Kinder die Sprache schneller erlernen als Erwachsene, bittet die Familie die Kinder, die Kommunikation zwischen ihnen und der neuen Kultur des Gastlandes zu ermöglichen (vgl. Morales&Aguayo 2010). Für das Phänomen erklärt Angelelli (2010), dass die Child Language Brokers diejenigen sind, die in formellen und informellen Kontexten für ihre Familie, Freunde und Mitglieder ihrer sprachlichen Gemeinschaft vermitteln:

CLB can be defined as those 'interpreting and translation activities carried out by bilingual children who mediate linguistically and culturally in formal and informal contexts and domains for their family, friends as well as members of the linguistic community to which they belong'. (Angelelli 2015:48 in Angelelli 2016)

Dieses Phänomen wurde im Jahr 1977 zum ersten Mal behandelt, wobei der Beitrag von Harris, dessen Fokus auf die natürliche Translation gerichtet war, eine wichtige Grundlage darstellt. Der Terminus Child Language Brokering hingegen wurde erst 1990 dank Shannon eingeführt, um die komplexe und wichtige Rolle der Kinder als junge VermittlerInnen für ihre Familien zu beschreiben (vgl. Antonini 2016:713). Außerdem ist aus Studien hervorgegangen, dass Child Language Brokers in Situationen dolmetschen müssen, in denen normalerweise Erwachsene die Kontrolle haben, und dabei empfinden sie gemischte Gefühle: Die Rolle als VermittlerInnen kann entweder als Stressquelle und Last empfunden werden oder als positive und angenehme Erfahrung, auf die sie sogar stolz sind (vgl. Antonini 2016).

Um kurz zusammenzufassen, wurde bis jetzt über Kinder gesprochen, die aus unterschiedlichen Gründen in ein neues Land umgezogen sind bzw. umziehen mussten. In dieser Arbeit geht es jedoch auch um hörende Kinder gehörloser Eltern (Engl.: Children of Deaf Adults, Abkürzung: CODAs). Ein Kind mit Migrationshintergrund und ein hörendes Kind gehörloser Eltern haben viele Gemeinsamkeiten aufgrund der Tatsache, dass beide die Kommunikation zwischen ihren Eltern und dem Rest der Welt, der ihre Sprache und Kultur nicht kennt, erleichtern, indem sie als VermittlerInnen agieren. Der Ursprung des Bedürfnisses, weshalb sie dolmetschen, unterscheidet jedoch diese zwei Gruppen: Bei MigrantInnenkindern geht es um eine Umsiedlung in ein neues Land, in dem die Sprache, die Kultur und die Bräuche anders sind; die gehörlosen Eltern der hörenden Kinder sind hingegen in dem Land geboren, in dem sie leben, doch sie sind Teil einer Minderheitsgruppe, deren Sprache und Kultur der Mehrheit fast unbekannt sind und falls sie bekannt sind, dann zeigt die Mehrheit kein Verständnis dafür.

Daraus ergibt sich, dass die Kinder eine Brücke zwischen zwei Welten und Kulturen darstellen: Die Eltern brauchen ihre Kinder, um ihnen in bestimmten Situationen zu helfen und zwischen ihnen und dem Rest der Welt zu dolmetschen (vgl. Kohn 1996, Tratzki 2002). Dieser Aspekt, der mehrmals in dieser Arbeit hervorgehoben wird, besteht darin, dass

MigrantInnenkinder ihren Eltern oder anderen Verwandten in Situationen helfen, in denen es letzteren aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse schwer fällt, zu kommunizieren. Das Gleiche gilt für hörende Kinder gehörloser Eltern, denn ihre Eltern können aufgrund ihrer Gehörlosigkeit mit den Hörenden Menschen nicht oder sehr wenig und schlecht kommunizieren. Für wen und in welchen Kontexten sie dolmetschen und welche Gefühle dabei hervorkommen, sind gemeinsame Aspekte zwischen MigrantInnenkindern und hörenden Kindern gehörloser Eltern. Folgend werden im Wesentlichen diese Gemeinsamkeiten aufgelistet, die in den nächsten Kapiteln im Detail besprochen werden.

2.3.1 Für wen und in welchen Kontexten dolmetschen Child Language Brokers

García-Sánchez (2018) erklärt, mit wem die Kinder beim Vermitteln in Kontakt kommen, nämlich vor allem mit Behörden und Institutionen der Mehrheitskultur. Darüber wurden Studien durchgeführt, um die VermittlerInnenrolle der Kinder festzustellen:

of being children speaking to and for adult authority figures, of being the children of immigrants interacting with members of dominant society institutions, and of acting simultaneously as both agents of the institution and advocates for their families and communities. (García-Sánchez 2018:175)

Daraus ergibt sich, dass Kinder in vielen unterschiedlichen Kontexten dolmetschen: zu Hause, für Verwandte und Bekannte, für die Nachbarn, in der Kirche, in Geschäften, in der Schule, auf dem Arbeitsplatz, im medizinischen Bereich (beim Arzt oder im Krankenhaus) und in legalen Kontexten (vgl. Angelelli 2010:88). Bei hörenden Kindern gehörloser Eltern wird auch anlässlich Familientreffen gedolmetscht, da viele Verwandte über keine Kenntnisse in der Gebärdensprache verfügen und somit die Kinder zwischen den gehörlosen und hörenden Mitgliedern der Familie dolmetschen (vgl. Tratzki 2002).

Weiterhin übt laut Morales und Aguayo (2010) das Dolmetschen für die Eltern in Erwachsenensituationen einen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Kinder aus. Diese benötigen außerdem bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, „that the child broker may develop through time such as the development of a more refined vocabulary and problem-solving abilities“ (Halgunseth 2003, Walinchowski 2001 zit. in Morales&Aguayo 2010:218).

2.3.2 Wie betrachten Child Language Brokers ihre Erfahrungen als solche

Die Studien, in denen Child Language Brokers interviewt wurden, zeigen, dass die Gefühle bezüglich ihrer Erfahrungen beim Dolmetschen und Übersetzen sehr unterschiedlich sind und von Stolz bis hin zu Demütigung reichen (vgl. Morales&Aguayo 2010). Zum Beispiel hat die VermittlerInnenrolle bei chinesischen Kindern positiv zur Entwicklung des Selbstwertgefühls beigetragen, weil sie ihren Eltern bei wichtigen Angelegenheiten und Entscheidungen, die das

Wohlbefinden der ganzen Familie betrafen, helfen konnten (Hall&Sham 1998 zit. in Morales&Aguayo 2010). Andererseits haben manche kubanische Kinder berichtet, sie hätten sich dafür geschämt, dass bei ihnen zu Hause kein Englisch gesprochen wurde (Puig 2002 zit. in Morales& Aguayo 2010). Andere haben davon berichtet, Stress und Depression als Folge der VermittlerInnenrolle erlebt zu haben (Jones&Trickett 2005, Buriel et al. 2006 zit. in Morales&Aguayo 2010).

Morales und Aguayo (2010) führten zum Child Language Brokering eine eigene Studie aus, in der sie semistrukturierte Interviews mit einer mexikanischen Familie durchführten, die zum Zeitpunkt der Studie seit 11 Jahren in den Vereinigten Staaten lebte. Hierbei handelten die Fragen u.a. um folgende Themen: die Erfahrung als Child Language Broker, die Gefühle des Child Language Brokerings, das Vermitteln innerhalb der Familie, die Qualitäten und Merkmale des Kindes mit der VermittlerInnenrolle (vgl. Morales&Aguayo 2010:221).

Die Ergebnisse zeigen, dass der jüngste Sohn der Familie die Rolle als Dolmetscher und Übersetzer übernahm, sobald sie Fuß in die Vereinigten Staaten gesetzt hatten. Er vermittelte in mehreren Kontexten, u.a. in „department stores, in the car with his parents, to the bus driver, at his mother’s job, at the dentist’s office, the weather forecast when there was a tornado watch or warning, and in parent-teacher conferences“ (Morales&Aguayo 2010:223). Doch insbesondere stechen zwei Situationen hervor: Der Moment als die Eltern das neue Haus kaufen wollten und als die LehrerInnen um die Erlaubnis der Eltern baten, dass der Sohn in der Schule als Vermittler tätig sein durfte. Das Kind selbst beschreibt, wie wichtig es für ihn war, seinen mexikanischen Freunden und Freundinnen, die kein Englisch sprachen, zu helfen:

Like in middle school, one of my friends just came in [from Mexico] and he was in the first level of ELL and he didn’t know any English and we were going on a field trip, so we had to be in the bus – there were different ones and we had to be in the same one, so if he didn’t understand anything, I could go and help him. Also, like in the first day of school - the first day. I helped him see the whole school, see their classes and help them say like how to go to the restroom and the important stuff, like how to get their lunch. (Morales&Aguayo 2010:224)

Sowohl der Sohn als auch die Eltern wussten und bemerkten sofort, mit welchen Herausforderungen das Kind konfrontiert war. Zum Beispiel musste es beim Kauf des Hauses ein Dokument übersetzen, bei dem es große Schwierigkeiten hatte. Das Kind beschrieb das Vermitteln als stressig und ermüdend: „Yeah. So, I get tired of it [brokering] and just want to take a rest until tomorrow - the next day“ (Morales&Aguayo 2010:225). Die Eltern erkannten jedoch die Wichtigkeit, die Kinder beim Kommunizieren mit englischsprachigen Personen nicht einzubeziehen und somit lernten sie selbst Englisch, obwohl es schwierig für sie war, viel Zeit dafür aufzubringen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bezieht sich auf die Beziehungen innerhalb der Familie. Der Sohn hat mit beiden Eltern eine sehr gute Beziehung:

I mean that I will be always there and they will know I can help them with anything they need or I am older and they have problems with money, I will give them and when like this age and if they have a problem at work, I can go with them and translate what they are telling. (Morales&Aguayo 2010:225)

Die Gefühle bezüglich der Erfahrungen als Language Broker variieren bei dieser Familie stark: „Feelings of support, happiness, not able to speak up, humiliation, and impotence were expressed by the parents and the child broker” (Morales&Aguayo 2010:226). Die Mutter behauptet: „Well for me it’s a great help because if he wasn’t here with me, I would feel mute, I will be muted in this country“ (Morales&Aguayo 2010:226), während der Vater davon berichtet, wie er sich leicht schämt, da er sich hilflos fühlt, weil er die Sprache nicht kennt. Das Kind berichtet im Gegensatz von positiven Erfahrungen, denn er möchte vor allem, dass seine Eltern stolz auf ihn sind:

Like on Saturdays and Sundays, I have nothing to do. So, I help them [parents] with translating and in the week, like Monday through Friday school days, I just do it when they need me, I do it so they can be proud of me... I like being a translator. (Morales&Aguayo 2010:226)

In ihrer Studie (2017) forscht Napier unter anderem die Erfahrungen als Child Language Brokers, wobei es interessant ist, die Gefühle, die beim Vermitteln empfunden wurden, genauer zu betrachten. Die folgende Tabelle (Napier 2017:400) zeigt die unterschiedlichen Einstellungen gegenüber dem Vermitteln.

Attitudinal statements	Response no. (n = 210)	Response %
I’m proud to be a broker	142	67.6
Brokering made/makes me more independent and mature	137	65.2
I know my Deaf culture better because I brokered	129	61
I think brokering has helped me to understand my parents better	107	51
I think brokering has helped me to care more for my parents	105	50
I feel good about myself when I broker for others	102	48.5
I think brokering has helped me to better understand people who are from other cultures	101	48
I think my parents know more about hearing people/culture because I interpreted for them	95	45

Daraus kommt hervor, dass die Erfahrung als junge VermittlerInnen als positiv empfunden wird, denn 79 (37,5%) der Befragten behaupten, das Vermitteln gefiele ihnen, und 55 (27%) sind der Meinung, dass sie sich durch das Vermitteln erwachsener fühlen. Nichtsdestotrotz gibt es auch negative Einstellungen bezüglich des CLB. Obwohl 38% der Befragten behauptet, dass sie für andere Personen vermitteln mussten, 28,5% empfand das Vermitteln als Last, 11%, dass sie sich für ihre Rolle als Vermittler schämten; weitere 11%, dass sie sich nervös fühlten, gaben nur 14 Befragte (6,5%) an, das Vermitteln nicht zu mögen (vgl. Napier 2017:401).

Außerdem behaupten die meisten Befragten, dass sie sich unsicher über ihre Gefühle und Einstellungen bezüglich des Vermittelns seien, und auch wenn sie diese Erfahrung als positiv empfunden haben, bedeutet es nicht, dass die VermittlerInnenrolle für sie immer einfach war. Napier (2017:401) gibt einige Antworten wieder, die zeigen, wie sich die Gefühle der Language Brokers mit der Zeit verändert haben, wobei ein wichtiger und interessanter Aspekt hervorgekommt: Als Kinder ärgerten sich die Befragten, vermitteln zu müssen, doch als Erwachsene legen sie neuen Wert auf diese Erfahrung und betrachten sie als positiv und hilfreich.

(20) As a child, I hated brokering... and found it to be a burden. I have since discovered that it was the responsibility I felt as a child for ensuring my parents made the "right" decision that I hated. Brokering... with a responsibility to the message, not the outcome, is a joy.

(21) When I was younger, I hated brokering for my family and friends. I actually stopped talking to my family and friends for many years. It's only been the last 12.

(22) Many ambiguous feelings at different stages of my life and with different family members. Helping my father discuss [sic] building plans at age 7 with the architect is not the same as shopping with my daughter (...)

(23) Brokering is a... rite of passage, it's very hard and unfair when under 18 without [sic] the necessary emotional maturity to cope in awkward situations. As an adult it's hard to broker when the inner child within wants to cry or react to what's happening.

(24) My comments are rated at different times of my life. I was not expert at interpreting and was embarrassed about my inadequacies rather than by brokering itself.

(25) Brokering at times is a burden, but the advantages of brokering have assisted me in learning how people communicate and have taught me life skills. (Napier 2008:401)

Ausgehend von Antoninis Studie (2016:717-721), die in der italienischen Stadt Forlì durchgeführt wurde, werden die für diese Arbeit wichtigsten Aspekte der Erfahrungen als Child Language Brokers unter den folgenden Punkten zusammengefasst, wobei sich der erste Punkt vor allem auf MigrantInnenkinder bezieht:

- a) *das Umziehen in ein neues Land*: Die Anpassung an ein neues Land, eine neue Umgebung und eine neue Sprache stellt nicht nur für die Erwachsenen bzw. die Eltern eine Schwierigkeit dar. Wenn die Kinder in dem neuen Land ankommen, kennen sie kein Wort der neuen Sprache und wissen nicht, wie sie mit anderen kommunizieren sollen. Vor allem aber fällt es ihnen schwer, sich an die neue Umgebung zu gewöhnen. Die zwei folgenden, aus der Studie wiedergegebenen Aussagen zeigen, wie schwierig die neue Situation für die Kinder ist, sobald sie in ein anderes, neues Land Fuß setzten, wie diese zwei Kinder erzählten:

(1) This wonderful life brought me in country that is more modern than Burkina Faso: Italy. In this country I ended up in Forlì. I feel lonely and desperate. From that moment my life changed. I did not know anybody, I could not understand what people said, I cried out of sadness and fear and it was full winter [...].

(2) This is my fifth year in Italy: I like it here, but it was really hard to get to this point; I still get the shivers when I think about my first months in Italy! 27 April 2005 was my first day in Italy. I was amazed when I stepped out of the airport because everything was different from what I had imagined. When I was in China I thought that the city where to which I was going to move would be like Milan, Rome, Turin, with skyscrapers, but it was not like that. When I arrived in Forlì, I thought we were in the countryside and not in a town. The first ten months were the worst and most tiring period of my life because I did not know Italian, I did not have any friends and did not get along with my parents [...]. (Antonini 2016:717)

- b) *das Wer, Was, Wo und Wann des CLB* (vgl. Antonini 2016:719): Ein 10-jähriges Mädchen erzählte durch ein von ihr gemaltes Bild, in welchen Kontexten sie vermittelte – im Krankenhaus, in der Schule, beim Bäcker, beim Metzger, in der Bank, in der Apotheke und im Supermarkt . Außerdem haben viele Kinder sowohl zu informellen (für Freunde und Schulkameraden) als auch zu formellen Anlässen (für Erwachsene wie ihre Eltern, Verwandte oder LehrerInnen) gedolmetscht. Eine 14-Jährige berichtet von zwei Ereignissen: Wie ein neuer chinesischer Junge, der kein Italienisch kannte, in ihre Klasse kam, dem sie immer helfen sollte und bei Arztbesuchen, bei denen die Kinder dem Arzt die Symptome und Probleme des Patienten und dem Patienten die vom Arzt verschrieben Medikamente erklären mussten:

(3) The main place where we play this role is obviously the school [...]. At the beginning of the school year, for instance, a new Chinese boy who could not speak Italian arrived. Since then, every time a teacher asks us to translate into Chinese the things he is supposed to do and that he does not understand, we help him in any possible way [...].

Another situation is when our family members or friends or acquaintances ask us to go with them to the doctors. We are glad to help them, but it is not an easy task because we have to answer the doctor's questions who asks the patient what the problem of the person we are helping is and what are their symptoms. At the end of the consultation the doctor prescribes the medicines and we have to explain to the patient how to take them; and it is exactly in that moment that we feel the burden of our

responsibility as translators because we cannot make mistakes since health is no laughing matter! (Antonini 2016:219)

Diese letzte Erzählung (vgl. Antonini 2016) ist ein deutliches Beispiel der Last und Verantwortung, die Kindern aufgebürdet wird, sobald sie die Rolle der VermittlerInnen einnehmen. Die Kinder müssen für ihre Eltern oder andere Mitglieder ihrer Gemeinschaft in alltäglichen Situationen vermitteln und mit dem Wachstum werden die Kontexte, in denen sie sowohl dolmetschen als auch übersetzen müssen, immer komplexer und formeller, wie zum Beispiel im Krankenhaus, beim Anwalt oder bei einem Treffen einer Gewerkschaft. In diesen Situationen würde es sogar einem Muttersprachler schwer fallen, das richtige Vokabular und die richtigen Kenntnisse aufzubringen (vgl. Antonini 2016:720).

Die Rolle der jungen VermittlerInnen ist deshalb von großer Bedeutung, weil sie anderen helfen, sich an das Leben in einem neuen Land und deren Regeln bzw. Institutionen (zum Beispiel in der Schule) anzupassen.

- c) *die emotionale und psychologische Auswirkung*: Wie in dieser Arbeit öfters beschrieben wird, variieren sowohl die Kontexte, in denen die Kinder vermitteln, als auch die Personen, die in diesem linguistischen Prozess involviert sind. Grundschüler, nämlich kleine Kinder, empfinden eher fröhliche und sorglose Gefühle bezüglich ihrer Rolle als VermittlerInnen, vor allem da sie wahrscheinlich noch nicht in sprachlich komplexe Situationen verwickelt wurden (vgl. Antonini 2016:720).

Doch in komplexen und herausfordernden Kontexten neigen Kinder dazu, negative Einstellungen zu entwickeln. Diese sind normalerweise mit folgenden Aspekten verbunden: der Angst davor, Fehler in einer der zwei Sprachen zu machen; der Angst, etwas falsch zu dolmetschen und dessen Folgen oder etwas nicht zu verstehen; der Tatsache, dass sie für ihre Eltern bzw. Verwandte in sensiblen, gesundheitsbezogenen Kontexten, die den Kindern normalerweise erspart werden, dolmetschen zu müssen (vgl. Antonini 2016:721). Davon berichtet ein 14-jähriges Mädchen aus Bangladesch:

I have sometimes helped my mother at the doctor's, but when I talk to him I am afraid of getting thing wrong, so I listen, I listen in silence until my head aches because I am concentrating so much. When I tell my mother what he said, she always asks me the same question because she is not sure that I have understood correctly. But I do understand, it is just that I cant really find the words in Italian. (Antonini 2016:721)

Während ein 13-jähriger Junge aus Bangladesch erzählt, dass er im Krankenhaus, bei der Polizei und in der Bank dolmetschen musste und dabei oft nicht in die Schule gehen konnte, da diese Behörden (in Italien) meistens nur am Vormittag geöffnet sind. Er übernahm die Rolle des Vermittlers, da er das älteste Kind in der Familie ist und

seinen Eltern helfen musste bzw. muss. Dazu berichtet er auch von einem Mal, wo er im Krankenhaus für seine Großmutter das Dolmetschen musste, was der Arzt verschrieb und dass es für ihn eine schwierige Aufgabe war:

Once the doctor told me that my grandmother was very ill and that she had to take important medicines: he started saying all these difficult words and I got very confused, I was afraid for my grandmother's health. (Antonini 2016:721)

Schließlich wurde festgestellt, dass Kinder und Jugendliche, die vermitteln müssen, sich ihrer Rolle als Child Language Brokers, ihrer Verantwortung in diesen Situationen und die Folgen und Auswirkungen einer eventuellen falschen Dolmetschung bzw. Übersetzung bewusst sind (vgl. Antonini 2016:721f.):

In this situation we feel all the burden of the responsibility that our parents give us, because they do not speak Italian or don't speak it very well and, thus, they are not able to understand what they are required to do.

Our experience helps you understand that being 'translators' means doing things that boys and girls of our own age would not normally do. It is not easy to spend a whole afternoon at the trade union's or at the Police station, because we have to do something important for our family; but we have to do it because it is our duty! We are really sorry when we have to miss a day or a few hours of school, but we cannot say no to our parents or friends who need our help! (Antonini 2016:721)

3 Kinder mit Migrationshintergrund

3.1 Einführung

Seit Jahrzehnten ziehen immer mehr Menschen in ein anderes Land und/oder sogar in einen anderen Kontinent um. Dadurch und durch die Globalisierung, die mit der Zeit Fuß gefasst hat, ist das Bedürfnis entstanden, den Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen im gesundheitlichen, legalen und gesellschaftlichen Bereich auch für all diejenigen zu gewähren, die keine Kenntnisse über die Sprache des neuen Landes haben und somit linguistische und kulturelle Vermittler benötigen (vgl. Antonini 2010). „In many countries immigrants can resort to the language services provided by the central and local governments, which may comprise community interpreting, language and cultural brokering, and cultural advocacy“ (Roberts 1997 zit. in Antonini 2010:2). Das ist der Fall des Vereinigten Königreichs, Schwedens und Australiens, die schon seit langem große Migrationswellen erleben und deshalb schon darauf vorbereitet sind, das heißt, dass sie den obengenannten Zugang in unterschiedlichen Sprachen und in den meisten Behörden schon gewährleisten (vgl. Antonini 2010). In Ländern wie Italien und den anderen südlichen und östlichen europäischen Staaten ist die Lage anders: Da diese Dienstleistungen nicht angeboten werden, müssen die Einwanderer auf nicht-professionelle VermittlerInnen zurückgreifen, besser gesagt auf „a person who belongs to their own linguistic community and who is fluent in the language of the host country“ (Antonini 2010:2). Das bedeutet, dass sobald ein Kommunikationsproblem entsteht und zu diesem Zeitpunkt keine professionelle VermittlerInnen zur Verfügung stehen, „family members and friends will be used in hospital or social service settings, and unqualified bilinguals as police and court interpreters“ (Rudvin 2006:60 zit. in Antonini 2010:2-3). Das gilt auch in dem Moment, in dem aus finanziellen oder kulturellen Gründen kein Vermittler bzw. keine Vermittlerin gerufen werden kann. In solch einer Situation verlassen sich die Einwanderer auf Verwandte oder Freunde, die die Sprache des neuen Landes gut kennen. Laut Weisskirch und Alva (2002) verbessern Kinder ihre Sprachkenntnisse genau in solchen Kontexten, wobei es ihnen auch gelingt, sich schneller an die neue Umgebung anzupassen. Aus diesem Grund sollen sie nicht nur für ihre Eltern die VermittlerInnenrolle einnehmen, sondern auch für Verwandte, Bekannte, Freunde und Mitglieder der ethnischen und linguistischen Gemeinschaft. Sie sollen außerdem nicht nur innerhalb des Hauses vermitteln, sondern auch in anderen formellen und informellen Kontexten wie in der Schule, Geschäften, dem Krankenhaus, auf dem Polizeirevier, lokalen Behörden (vgl. Antonini 2010).

Diese Tatsache ist jedoch nicht neu, denn, wie Harris und Sherwood im Jahr 1978 bestätigen konnten, agieren Kinder seit Jahrhunderten in allen Kulturen und in allen Sprachen als linguistische und kulturelle Vermittler. Die Rolle der Kinder in Einwanderergemeinschaften „as socio-cultural brokers and linguistic mediators between

parents and representatives of social institutions of the host society“ (García-Sánchez 2010:185) ist in diesem Bereich in den Mittelpunkt der Forschung gerückt.

Einer der wichtigsten Merkmale des Zweisprachigseins und der größte Unterschied zwischen monolingualen und bilingualen Menschen ist die Tatsache, dass bilinguale Kinder auch *bikulturell* (vgl. Weisskirch&Alva 2002) sind, das heißt, dass sie in zwei Welten und zwei Kulturen aufwachsen. Das Kind sieht und lebt sein Leben durch mehr als eine einzige Sprache, wodurch Gedanken in den zwei Sprachen je nach Lust und Laune und nach Kontext und Gesprächspartner ausgedrückt werden können:

The bilingual child experiences the world through two languages - two languages which are used in alternation. For the bilingual, linguistic experience is spread over two languages: experience is encoded in either of two languages and can be expressed in both languages, and information representation can be switched between the languages. The most explicit process in which this occurs is in translation [...]. (Malakoff&Hakuta 1991:142)

Doch nicht immer werden die Zweisprachigkeit und der Bikulturalismus als positive Eigenschaften betrachtet – oft können diese zwei Eigenschaften eine Stressquelle und eine Last darstellen. „By acting as a language broker, children may feel caught between two cultures or be forced to mediate very stressful or difficult situations“ (Weisskirch&Alva 2002:369). Außerdem müssen Kinder täglich die Anforderungen beider Welten erfüllen (Buriel et al. 1998 zit. in Weisskirch&Alva 2002:370).

Bikulturalismus bedeutet für Buriel et al. (1998 zit. in Weisskirch&Alva 2002:370): „assuming responsibility for interpreting both language and cultural norms and expectations. These children who act as language brokers undergo heightened acculturative stress and the experience of language brokering influences their self-concept and feelings of selfefficacy“.

3.2 Kinder als pflegende Angehörige

Edwards und Weller (2011 zit. in Bauer 2016:25) behaupten, dass Kinder Betreuungsverpflichtungen erlernen bzw. die mit Betreuung und Pflege verbundene Verantwortung im Prozess des Erwachsenwerden erfolgreich übernehmen können, das heißt, sie lernen, sich um ihre jüngeren Geschwister oder um ihre kranken Eltern zu kümmern. Darunter fällt auch die Tätigkeit des Dolmetschens und Übersetzens, das sie für ihre Verwandte ausgeführt haben – wie die Interviewten in Bauers Studie angaben. Diese spiegelt Beckers Definition von „informeller Pflege“ wieder: „Care given free of charge, often hidden and part of the private sphere of the family, founded on love, attachment, obligation and reciprocity“ (2007:24 zit. in Bauer 2016:26), wobei Bauers Interviewten oft Worte wie „caring, looking after, helping out, support“ (Bauer 2016:26) verwendeten, die zeigten, wie wichtig es für sie war, jemanden zu helfen bzw. helfen zu können.

In ihrem Beitrag „Practising kinship care: Children as language brokers in migrant

families“ (2016) unterteilt Bauer diese Funktionen als Pfleger in zwei Hauptteilen: die Anpassung der Familie an die neue Umgebung und die Kontexte und Strategien der Betreuung.

Der erste Punkt lautet „Facilitating family settlement and family functioning through language brokering“ (Bauer 2016:27), was bedeutet, dass die Kinder die Anpassung der Familie an die neue Umgebung und dadurch auch die Dynamik innerhalb der Familie erleichtern. Nicht nur die Erwachsenen müssen sich an die neue Umgebung, das neue Land und die neuen Bräuche gewöhnen, sondern auch die Kinder (Valenzuela 1999 zit. in Bauer 2016:27). Wie schon erwähnt erfolgt dieser Prozess bei Kindern schneller, da sie noch jung sind und daraus ergibt sich, dass sie für ihre Eltern vermitteln müssen. Die zwei Hauptziele, die daraus entstehen, bestehen darin, ihren Eltern eine Stimme zu geben und ihnen dabei zu helfen, Probleme zu lösen (vgl. Bauer 2016:27).

Es gibt Situationen, in denen die Eltern aufgrund der mangelnden Kenntnisse der neuen Sprache ihre Gedanken nicht ausdrücken können bzw. mit anderen nicht kommunizieren können. Eine von Bauer (2016) interviewte Person behauptete, froh zu sein, dass sie ihren Eltern helfen konnte, vor allem wenn sich letztere verletzlich, marginalisiert und ohne Stimme fühlten (vgl. Bauer 2016).

Wie schon erwähnt, müssen Kinder oft in Kontexten dolmetschen und übersetzen, in denen eigentlich die Erwachsenen die Kontrolle haben sollten, u.a beim Wohnungsamt, beim Finanzamt, bei legalen und finanziellen Transaktionen (ausgehend vom Einrichten eines Kontos bis hin zur Anfrage von Darlehen und Hypotheken), u.Ä. (vgl. Bauer 2016). Obwohl viele Kinder davon berichteten, in diesen Situationen Stress, Sorge und Angst empfunden zu haben, fühlten sie sich meisten gut, da ihre Familie auf sie angewiesen war. Deshalb kann behauptet werden, dass „[...] through their interpreting and translating, these migrant children participated in the varied and complex activities required in the process of family settlement and mobility in the new country“ (Bauer 2016:28). Dadurch konnten die Kinder die mit dem Umzug ins neue Land verbundenen negativen Gefühle, vor allem Stress und Frustration, reduzieren, wodurch der Anpassungsprozess ein bisschen leichter war.

Da Kinder ihren Eltern in Alltagssituationen beistehen, entwickeln sie automatisch auch Strategien, um ihre Eltern vor Diskriminierung und Demütigung zu beschützen. Oft befinden sich die neuen Familien in Situationen, die durch eine Rassen-, ethnische, Klassen- und linguistische Stigmatisierung gekennzeichnet sind (vgl. Bauer 2016). Es ist selbstverständlich, dass darunter nicht nur die Eltern bzw. die Erwachsenen fallen, sondern auch die Kinder. Bauer (2016) berichtet von einer Interviewten mit griechischen Wurzeln, die sich oft während des Vermittelns aufgrund der Diskriminierung gegenüber ihren Eltern geschämt und minderwertig gefühlt hat:

Athena (Greek), for example, felt that her family's migrant status and lack of formal education placed them in a lower class position in her community, and this restricted their effort to gain access to certain

resources. As a consequence, she often felt ‘inferior’ and sometimes ‘embarrassed’ during mediation in formal institutional settings. (Bauer 2016:28)

In solchen Situationen fühlen sich die Kinder verantwortlich, als Barriere gegen die Diskriminierung, Peinlichkeiten und die Demütigung gegenüber ihren Eltern zu fungieren und können somit folgende Strategien anwenden (vgl. Bauer 2016:28-29):

- a) *Die Eltern vor Diskriminierung, Peinlichkeiten und Demütigung beschützen*: Viele TeilnehmerInnen behaupteten, Strategien wie das Paraphrasieren, Manipulieren oder Zensieren von Informationen angewendet zu haben, um ihre Eltern zu beschützen. Eine Interviewte gab zu, die Briefe ihrer Mutter manchmal verbessert zu haben, damit sie diplomatischer und intelligenter wirkten. Dabei ging es hauptsächlich darum, die Würde und die Integrität der Eltern zu erhalten.

Bei Situationen, in denen Ärger oder Frustration wiedergegeben werden müssen, haben Kinder eigene Strategien entwickelt. In solchen Situationen handelten die Kinder auf eine diplomatischere und taktvollere Art und Weise als ihre Eltern, um die Reputation der Letzteren zu schützen, doch das diente auch dazu, die Lage und die Gesprächspartner ein bisschen zu entspannen: „[...] refused to interpret their fathers’ angry and sometimes inflammatory words which they felt were often inappropriate“ (Bauer 2016:29).

- b) *Die Eltern vor Stress und Sorge beschützen*: Ein gutes Beispiel für eine Situation, in der die Kinder ihre Eltern vor Stress und Sorgen beschützen wollen, wird folgend wiedergegeben. Mara vermittelte bei einem wichtigen Arzttermin, in dem es um den imminenten Tod ihres krebserkrankten Vaters ging. Dabei wählte sie selber die Informationen, die sie ihrem Vater weitergab, um ihn vor weiterem Stress und Sorge zu schützen, da die ganze Familie der Meinung war, dass es nicht wichtig war, dass er es nicht verstanden und vor allem jedoch es nicht ertragen hätte.

Dabei handelt es sich um Strategien, die einige wichtige Eigenschaften beinhalten, die die Kinder durch ihre VermittlerInnenrolle irgendwann – auch allzu früh für ihr junges Alter – entwickeln, nämlich die *Aufmerksamkeit* gegenüber den Bedürfnissen der Eltern; die *Verantwortung* in solchen sensiblen Situationen; die *Kompetenz*, den Vermittlungsprozess zu vereinfachen; die *Reaktionsfähigkeit*, die verletzlichen Stellen der Eltern zu erkennen und sich dessen bewusst zu sein (Tronto 1993:127-134 zit. in Bauer 2016:29).

3.3 Für wen wird vermittelt

Bei einer Familie, die in ein neues Land zieht und dessen Sprache nicht kennt, fungieren Kinder und Jugendliche, die noch jung sind und die Sprache schneller erlernen, als Brücke

zwischen den Eltern und den fremdsprachigen Menschen. Sobald die Kinder beide Sprachen gut genug kennen, machen sie das, was ihnen am einfachsten fällt und was in der Natur der Zweisprachigen liegt: Sie vermitteln. Dadurch werden sie das Ersatzmittel für das Bedürfnis, einen Kontakt herzustellen (vgl. Kohn 1996:367). Das Ziel dabei besteht darin, die Kommunikation zu ermöglichen, das heißt, dem Gegenüber die Möglichkeit zu geben, zu verstehen und verstanden zu werden.

Oft ist es auch der Fall, dass ein Elternteil oder beide Eltern die neue Sprache doch beherrschen, aber nur in geringem Maße und deshalb sollen ihre Kinder ihnen trotzdem helfen und die Kommunikation erleichtern, indem sie für sie dolmetschen und übersetzen. Das bedeutet, dass die Nachfrage nach solchen Dolmetscher- und Übersetzungstätigkeiten trotz der Fähigkeiten der Eltern und der Gefühle der Kinder als VermittlerInnen nicht geringer ist (vgl. Kohn 1996:371).

Die Kinder und die Jugendlichen dolmetschen und übersetzen nicht nur für die Eltern, sondern auch für andere. Aus Tses Studie (1996) ist hervorgegangen, dass 92% der Teilnehmer für die Eltern und 62% für Freunde vermittelten. Hinzu vermittelten 50% für Geschwister und 56% auch für andere Verwandte neben den Eltern und den Geschwistern. Darüber hinaus vermittelten 37% für NachbarInnen, über 34% für LehrerInnen und 22% für andere Angestellte der Schule.

Die neuere Studie von Weisskirch und Alva (2002) hat ähnliche Ergebnisse erzielt: Die Language Brokers gaben an, am meisten für ihre Eltern, jedoch auch viel für weitere Verwandte wie eine Tante, einen Onkel und die Großeltern und am Telefon vermittelt zu haben. Dabei haben manche weniger für Fremde, in Behörden, auf der Straße und für Geschwister vermittelt.

3.4 Wo und wann wird vermittelt

Im Jahr 2010 führte García-Sánchez eine Studie bezüglich der VermittlerInnenrolle von marokkanischen Mädchen in Spanien durch, wobei sie feststellte: „Many Moroccan immigrant children had a special role in their homes as linguistic brokers and socio-cultural mediators between their families and institutions of the host society“ (García-Sánchez 2010:192). Als sie für ihre Arbeit forschte, erzählten ihr einige Mitglieder der Gemeinschaft, dass die marokkanischen Kinder seit Langem für ihre Eltern in vielen Kontexten, wie im Rathaus, in Banken und in unterschiedlichen sozialen Einrichtungen, vermittelten. Aufgrund der Öffnungszeiten dieser Büros und Behörden, konnten die Mädchen nicht in die Schule gehen, was den Schulbehörden große Sorgen machte. „The elementary and middle school principal noted that he did not necessarily mind children using their bilingual skills to help their families; it was the fact that they were doing so during school hours that was, in his view, a serious problem“ (García-Sánchez 2010:192). Aus dieser Studie konnte García-

Sánchez drei Kontexte beschreiben, in denen die marokkanischen Kinder vermittelten: 1) Zu Hause, wo sie öfters Briefe und Dokumente für ihre Eltern und NachbarInnen übersetzten; 2) in der Schule, wo sie „inoffiziell“ von den LehrerInnen die VermittlerInnenrolle bekamen, um neuen marokkanischen Kindern zu helfen – wobei sie hier nicht in formellen Kontexten, wie zum Beispiel anlässlich der Treffen zwischen Eltern und LehrerInnen, dolmetschen mussten; 3) im lokalen Gesundheitszentrum, wo ein Dolmetscher bzw. eine Dolmetscherin nur zu bestimmten Uhrzeiten zur Verfügung stand und deshalb die Kinder an den Nachmittagen und Abenden eingesetzt wurden. In solchen Situationen wurde die Hilfe der Kinder einerseits positiv betrachtet und angenommen, da sie die Arbeit des Pflegepersonals leichter machte, andererseits betrachteten viele ÄrztInnen und Krankenpfleger die VermittlerInnenrolle als zu große Verantwortung und Druck für die Kinder (vgl. García-Sánchez 2010:193-195).

Ein weiterer wichtiger Kontext, in dem Kinder und Jugendliche oft als VermittlerInnen fungieren, ist die Schule, wo sie u.a. zwischen ihren Klassenkameraden und den LehrerInnen dolmetschen. Bullock und Harris (1997) begannen im Jahr 1992 ein Experiment an der Schule Leslie Park (Toronto), dessen Klassen zu 80% aus Kindern bestanden, die außerhalb Kanadas geboren wurden oder einen Migrationshintergrund besaßen. Die Schule wandte das „pullout“ Modell (vgl. Bullock&Harris 1997:230) an, nämlich die somalischen Kinder aus der Klasse zu holen und ihnen Englischunterricht zu geben, ohne dass sie dabei mit den anderen Kindern in Kontakt kamen. Das führte zu Kommunikationsproblemen mit den englischsprachigen Kindern. Nach zwei Monaten entstand der erste *Ambassador's Club* (vgl. Bullock&Harris 1997:230), der aus Kindern zwischen 9 und 12 Jahren bestand. Das Ziel dieses Clubs bestand in dem Konzept „Kinder helfen Kindern“, wobei nicht alle Kinder diese VermittlerInnenrolle gut und natürlich ausführen konnten. Der Grund dafür liegt darin, dass nur wenige Kinder Kenntnisse in der Fremdsprache Englisch und in der Muttersprache Somali oder Arabisch hatten und sie deshalb ohne eine genauere Auswahl in das Projekt miteinbezogen wurden. Erst später, zwischen 1993 und 1994 als neue Kinder in die Schule kamen und weitere Sprachen eingeführt wurden – u.a. Jamaikanisch und slawische und romanische Sprachen, während asiatische und afrikanische Sprachen weniger verbreitet waren – zog der Ambassador's Club zwei Kriterien in Betracht: Einerseits die Sprachkenntnisse der zwei Sprachen; andererseits die Bereitschaft, Hilfe zu leisten. „An effort was now made to encourage the Ambassadors to appreciate the value of being able to speak another language. With this in mind, children were accepted even if the language they spoke was unlikely to be needed by other children“ (Bullock&Harris 1997:231). Dank einer zweiten Lehrerin, Joan Honig, bestand der Club am Ende des Jahres 1993 aus 30 Kindern, die teilweise Primary Ambassadors (1. bis 3. Schuljahr) und Junior Ambassadors (4. bis 6. Schuljahr) waren. 1994 leistete eine weitere Lehrerin, Kendra Brown, einen Beitrag zum

Ambassador's Club, dessen neuer Fokus nicht mehr auf die VermittlerInnenrolle gerichtet war, sondern auf „setting a good example for the school and helping in a broader way“ (Bullock&Harris 1997:232).

In ihrer Untersuchung (1997:233-234) konnten Bullock und Harris einige Rollen, die die Kinder durch ihre VermittlerInnenrolle übernahmen, feststellen. Folgenderweise werden nur die Funktionen aufgelistet, die für das Ziel dieser Arbeit von Bedeutung sind:

- i. VermittlerInnen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, um die Kommunikation zu ermöglichen und um Anweisungen weiterzugeben;
- ii. VermittlerInnen zwischen den LehrerInnen und den Eltern, u.a. bezüglich der Parkregeln und Ausflüge;
- iii. VermittlerInnen unter Kindern außerhalb der Klasse, vor allem auf dem Schulhof oder Spielplatz;
- iv. VermittlerInnen zwischen der Schulverwaltung und den Eltern;
- v. Erklärungen des Unterrichtsstoffes, zum Beispiel mathematischer Konzepte, in der eigenen Muttersprache.

Aus dieser Studie konnten Bullock und Harris (1997) schlussfolgern, dass Kinder in jedem Alter, jeder Sprache und jeder Kultur übersetzen und dolmetschen können; dass das Vermitteln nicht nur eine individuelle Tätigkeit ist, sondern eine Zusammenarbeit sein kann; im schulischen Kontext das Vermitteln nicht nur eine Dienstleistung für andere darstellt, sondern eine positive Auswirkung auf die persönliche Entwicklung des Kindes haben kann.

In anderen Studien sind weitere Kontexte vorgekommen, in denen Kinder dolmetschen und/oder übersetzen müssen. Dabei handelt es sich vor allem um die Bereiche, in denen die Kommunikation zwischen den Eltern und den öffentlichen Einrichtungen ermöglicht und erleichtert werden muss.

Die Kinder dolmetschen vor allem zu Hause, in der Schule und in Geschäften, wobei sie auch auf der Post, in Banken, in Behörden und ab und zu auch in Restaurants, Krankenhäusern, auf dem Arbeitsplatz und auf der Straße dolmetschen müssen (Tse 1996:491).

Das Übersetzen bezieht sich auf Papiere im schulischen, behördlichen und geschäftlichen Bereich, wobei die Kinder meistens Kontoauszüge und auf die Schule oder auf das Geschäft bezogene Korrespondenz übersetzen müssen (vgl. Bullock&Harris 1997). Diese Papiere reichen deshalb von Schulbriefen bis hin zu ärztlichen, Versicherungs- und Migrationsformulare, wie Weisskirch und Alva 2002 in ihrer Untersuchung mit 36 TeilnehmerInnen feststellen konnten. Die Ergebnisse dieser Studie werden in der folgenden Tabelle (Weisskirch&Alva 2002:373) wiedergegeben.

Item translated	Yes	No
Notes or letters from school	53	47
Medical forms or bills	28	72
Credit card statements	22	78
Bank statements	19	81
Immigration forms	17	83
Rental contracts	19	81
Telephone, gas, electric, or water bills	39	61
Insurance forms	8	92
Job applicants	17	83
Forms in a doctor's office	19	81
Instructions for a new appliance or piece of equipment	6	94
Other	11	89

3.5 Positive Auswirkungen und Einstellungen der Child Language Brokers

Von den vielen Studien, die über das Child Language Brokering und dessen Auswirkungen auf das Leben der Kinder durchgeführt wurden, sind die Ergebnisse bezüglich der positiven und/oder negativen Auswirkung sehr unterschiedlich.

Aus Kohns Forschung (1996) an zwei australischen Schulen gaben viele SchülerInnen an, dass sich die VermittlerInnenrolle positiv auf ihr Selbstbewusstsein und auf die Erweiterung ihres englischen Vokabulars auswirkte, wobei nur zwei der 75 SchülerInnen angaben, dass sie dadurch auch die Kenntnisse ihrer Muttersprache verstärken konnten. Weitere zwei SchülerInnen erklärten, wie wichtig es für sie war, eine Hilfe für ihre Eltern gewesen zu sein, da diese dazu beitrug, die Beziehungen innerhalb der Familie zu verbessern. Außerdem gaben die TeilnehmerInnen an, dass sie nach erst fünf Jahren nach dem Umzug auf allen Ebenen – Lesen, Sprechen und Schreiben – über gute Englischkenntnisse verfügten. Diese Sprachkenntnisse würden die Eltern laut den TeilnehmerInnen nie erreichen und das bewies Selbstvertrauen in sich selbst und in ihre Fähigkeiten in der zweiten Sprache. Darüber hinaus mussten die Kinder aufgrund des Drucks seitens der Familie und der Umstände zweisprachig werden (vgl. Kohn 1996). Nach fünf Jahren kommunizierten die Kinder mit ihren Eltern immer noch nur in deren Muttersprache. Wie sich herausstellte, schämten sie sich nicht wegen der Sprachkenntnisse der Eltern und sie waren froh, mit ihnen in deren Muttersprache in der Öffentlichkeit zu sprechen. Nichtsdestotrotz verursachte die Dolmetscher- und Übersetzungstätigkeit bei manchen Kindern Verlegenheit (vgl. Kohn 1996).

Laut Shannon (1987 zit. in Kohn 1996) wird die Rolle als junge VermittlerInnen in manchen Familien hoch angesehen, was den Kindern das Gefühl gibt, nützlich zu sein und u.a. übernehmen die Kinder oft auch aus diesem Grund diese Rolle bereitwillig und ohne Fragen zu stellen. Dank diesem Privileg kann das Kind soziolinguistische Fähigkeiten, wie die Sprachregeln und das Verständnis von „was“ und „wann“ etwas gesagt werden darf (vgl. Kohn 1996), entwickeln und zweisprachig werden.

All had acted, at one time or another, as primary decision makers for the family and took on the role as socializing agents by conveying important cultural information about school, governmental, and business procedures, and facilitating personal and official interactions among teacher, neighbors, friends, parents, siblings, and other relatives. (Tse 1996:487)

Die Verantwortungen, die daraus entstehen, werden von Kindern unterschiedlich aufgenommen. Obwohl sie das Vermitteln oft als negativ, als Stressquelle und Last, betrachteten, gaben viele von ihnen in Tses Untersuchung (1996) positive Effekte an, u.a. „increased confidence, independence and maturity, acquisition of first and second cultural knowledge, and the establishment of trusting relationships with their parents“ (McQuillan&Tse 1995, Shannon 1990 zit. in Tse 1996:487). Außerdem soll das Vermitteln gut für ihre Sprachentwicklung gewesen sein, vor allem für die Erweiterung der englischen Sprache. Dabei verwendeten sie Außenquellen, um in Erwachsenenkontexten zurechtzukommen: Sie wendeten sich an Gleichaltrige und Erwachsene und sie verwendeten textuelle Hilfsmittel wie bilinguale Wörterbücher (vgl. Tse 1996).

3.6 Negative Gefühle und Einstellungen der Child Language Brokers

Aus Kohns Studie (1996) kam hervor, dass viele Kinder aus der VermittlerInnenrolle positive Eigenschaften entwickelten, u.a. größeres Selbstbewusstsein, einen besseren Umgang mit Menschen und das Bedürfnis, den Eltern zu helfen und obwohl sie oft in unangenehmen, nicht vertrauten und manchmal – sowohl linguistisch als auch gesellschaftlich – einschüchternden Situationen vermitteln mussten, fühlten sie sich dazu verpflichtet, ihren Eltern zu helfen.

Ähnliche Ergebnisse erzielte Tse mit ihrer Untersuchung (1996), bei der sie feststellen konnte, dass manche Kinder ihre VermittlerInnenrolle als positive Erfahrung betrachteten, auf die sie stolz sein konnten, während sich 11% dafür schämten und für 17% diese Rolle eine Last darstellte. 45% der Interviewten behaupteten, dass sie dank dem Vermitteln unabhängiger und reifer geworden seien (vgl. Tse 1996:491).

Außerdem empfinden manche Kinder ihre VermittlerInnenrolle als nutzlos oder nicht erfreulich, da diese nicht dazu beigetragen hat, dass sie sich mehr um ihre Eltern kümmern, dass sie ihre Eltern besser verstehen oder dass ihre Eltern schneller Englisch lernen (vgl.

Weisskirch&Alva 2002:373).

Darüber hinaus konnte Degener (2010) zwei weitere Kategorien feststellen: Child Language Brokering als Zeitverschwendung und als ernsthaftes Problem: „Another group of subjects describe language brokering as an annoying waste of time that keeps them away from other activities like playing or watching TV“ (Degener 2010:357). Maisa, eine Interviewte (vgl. Degener 2010), übernimmt die VermittlerInnenrolle zwischen Arabisch und Deutsch, wobei sie weder positive noch negative Einstellungen bezüglich dieser Rolle hat. Sie erzählt von einem Mal, in dem sie ihre Großmutter zu einem Arzttermin begleiten musste, um dort als Dolmetscherin tätig zu sein. Einerseits behauptet sie, ihre Rolle als Dolmetscherin und die Abhängigkeit von ihrer Dolmetschung seitens der Großmutter zu mögen. Sie empfindet das Vermitteln als keine allzu komplizierte Aufgabe, weil sie alles versteht, was der Arzt sagt. Auf die Frage über die Herausforderungen des Dolmetschens antwortet sie: „Yeah, I don't know, translating is not that exciting actually“ (Degener 2010:359). Ihre unklare Einstellung gegenüber dem Vermitteln hängt davon ab, dass es für sie kein Thema ist: „It is an activity she sometimes conceives as annoying but that, just like with other household duties, is not connected to any particularly negative or positive feelings“ (Degener 2010:358).

Für manche Kinder gilt das Vermitteln als große Last, obwohl diese von zwei Elementen abhängt: „A linguistic over-taxation of the ten and eleven year olds (it is only the younger children who present language brokering as a serious problem) but may also be due to problems within their families that are not directly connected to language brokering itself“ (Degener 2010:359-360).

Zum Schluss behauptet Degener (2010) in ihrer Untersuchung, mit Rajič bezüglich der Tatsache, dass Kinder „thoroughly able to produce good interpretation and translation performances in their own competence area, so that their development and socialization may be promoted“ (Degener 2010:363), einverstanden zu sein. Andererseits wird jede Situation von Kindern und Jugendlichen anders betrachtet, da die Faktoren, die diese beeinflussen, oft auch unterschiedlich sind und auf unterschiedliche Art und Weise empfunden werden. Vielmehr scheint die Einstellung bezüglich des Child Language Brokings von der Tatsache abzuhängen, ob die Kinder das Vermitteln als schwierig empfunden haben. Diejenigen, denen das Vermitteln nicht gefallen hat, haben auch angegeben, es als schwierig empfunden zu haben, während diejenigen, denen es gefallen hat, es als einfache Aufgabe betrachtet haben. Das hängt auch mit dem Ausmaß von Dankbarkeit seitens der Eltern und der Menschen, für die die Kinder und die Jugendlichen dolmetschen und übersetzen, zusammen (vgl. Degener 2010).

Außerdem bekommen Kinder im neuen Land eine Chance auf eine bessere Ausbildung und sie erwerben eine Fremdsprache bzw. eine zweite Sprache. Dafür sollen sie

ihren Eltern dankbar sein, wobei sie diese Dankbarkeit durch das Vermitteln zeigen. Die Auswirkung auf das Kind ist nicht sehr positiv, denn die Eltern üben einen großen Druck auf das Kind aus und es fühlt sich auch fast dazu verpflichtet (vgl. Kaur&Mills 1993). Dazu kommt die Angst vor Missverständnissen und davor, nicht ernst genommen zu werden, da die VermittlerInnen aufgrund ihres jungen Alters das Anliegen banalisieren könnten (vgl. Kaur&Mills 1993).

Drei weitere wichtige Aspekte des Child Language Brokering, die folgend wiedergegeben werden, konnte Guske in ihrer Untersuchung noch feststellen (2010:334-339):

- i. *Coping with cross-pressure situations* (Guske 2010:334): Aus soziolinguistischen Studien ist hervorgegangen, dass die Kinder die Hilfe ihrer Eltern in manchen Situationen geschätzt hätten. Wenn dieser Aspekt bei einer gewollten bzw. geplanten Zweisprachigkeit schon wichtig ist, um den Kindern dabei zu helfen, ihre Identität zu finden, verstehen und festzulegen (Hoffmann 1991:147-148 zit. in Guske 2010:334), dann gewinnt es bei zwei völlig unterschiedlichen Sprachen und Kulturen noch mehr an Bedeutung. Um sich im neuen Land und in der neuen Umgebung wirklich wohl zu fühlen, muss sich eine Person wie zu Hause zu fühlen, denn echt zweisprachig zu werden „entails the acquisition of skills enabling second-generation immigrants to develop an identity which embraces and encompasses the whole of their (unique) experiences“ (Atabay 1994 zit. in Guske 2010:334). Deshalb hätten sich viele SchülerInnen in Guskes Untersuchung gewünscht, dass ihre Eltern der Gastkultur und der Menschen des neuen Landes gegenüber offener gewesen wären, damit sie die Kultur und die Sprache des Gastlandes kennengelernt hätten und selber die Rolle der VermittlerInnen übernommen hätten, anstatt ihre Kinder diese Rolle spielen zu lassen. Vor allem haben die Kinder darunter gelitten, als sie keine Grenze zwischen Verpflichtungen gegenüber ihren Geschwistern und für ihr Alter zu große Verantwortungen sahen. Dabei handelt es sich um eine fast nicht-existierende Grenze zwischen dem Vermitteln für ihre Eltern und die Verantwortung, selber Entscheidungen treffen zu müssen, zum Beispiel „when taking educational decisions for themselves or siblings independently, if not voluntarily but rather as a consequence of a lack of parental involvement“ (Guske 2010:334-335).

Außerdem brauchen Kinder und Jugendliche oft kognitive Fähigkeiten beim Vermitteln, die sie aufgrund ihres jungen Alters noch nicht entwickelt haben. Dabei handelt es sich zum Beispiel um die Sprache, die bei Steuerformularen, legalen Papieren oder Korrespondenz mit Behörden, verwendet wird, die die Kinder aufgrund ihres jungen Alters noch nicht kennen. Dazu kommen neben der Angst, dass ein Fehler seitens der Eltern schwerwiegende Folgen haben könnte, die Erwartungen der

Eltern, dass ihre Kinder mit der Zeit genug Kenntnisse in einem Bereich erwerben, dass sie dann als ExpertInnen und BeraterInnen darin fungieren können.

Es kann schließlich behauptet werden: „At the time they often felt that too much was expected of them and that they were being denied the right to be a child” (Guske 2010:335).

- ii. *Striving for autonomy and stability* (Guske 2010:336): Wie in dieser Arbeit mehrmals erwähnt wird, müssen Kinder und Jugendliche in den unterschiedlichsten Kontexten vermitteln, die oft auch unangenehm und für ihr Alter nicht geeignet sind. Aus diesem Grund müssen die Kinder auf jede neue Situation vorbereitet sein, sich auch schnell daran anpassen und wissen, wie sie sich zu diesem Zeitpunkt verhalten müssen. Somit haben sie sehr schnell in einem jungen Alter gelernt, wie sie sich Gehör verschaffen und ihre Rechte durchsetzen können. Außerdem fungieren sie als KulturvermittlerInnen und bringen ihren jüngeren Geschwistern viel über die neue Kultur und die neuen Gewohnheiten des Gastlandes bei – eine Aufgabe, für die eigentlich die Eltern verantwortlich sind und das entspricht dem Wunsch der VermittlerInnen, dass die Eltern es auch für sie gemacht hätten.

Durch diese Aufgabe können die Kinder ein Unabhängigkeitsniveau erreichen, indem sie in bestimmten Situationen für das Wohl der ganzen Familie selber Entscheidungen treffen. Dieses Verantwortungsgefühl und diese Abhängigkeit stoßen mit der Autorität ihrer Eltern zusammen:

And precisely this feeling of being able to take not only their life, but also the lives of their families into their hands and making a go of it, sharply collided with the authority nevertheless exercised over them by their parents; and the little everyday rebellions they staged, which often manifested themselves in the form of code switches between for instance Turkish and German deliberately used to embarrass their parents, must be seen in this context. (Guske 2010:337)

- iii. *Seeking cultural cohesion and an identity* (Guske 2010:337): MigrantInnenkinder reisen zwischen zwei Welten, zwei Kulturen und zwei Sprachen. Aus diesem Grund wird ihre kulturelle Angehörigkeit von den zwei Gruppen oft unterschiedlich betrachtet: Einerseits behaupten Mitglieder ihrer ethnischen Gemeinschaft, dass die MigrantInnenkinder den Personen des Gastlandes ähnlicher sind, während sie für das Gastland nicht genug als Teil des Landes und der Bevölkerung gelten. Dieses Phänomen wird *Anomie* genannt und bedeutet: „Zustand mangelhafter gesellschaftlicher Integration innerhalb eines sozialen Gebildes, der besonders durch Normabweichung und Nichtbeachtung bisher gültiger Verhaltensweisen gekennzeichnet ist“ (URL: Definition Duden). Eine weitere ausführlichere Definition ist folgende:

In stabilen sozialen Verhältnissen ist das Zusammenleben der Menschen durch Normen geregelt. Anomie entsteht nun durch den Zusammenbruch dieser Normen. In einem Zustand, wo Bedürfnisse und

Ziele der Menschen nicht mehr in Einklang gebracht werden können, und sich ein Zustand andauernder sozialer Unbehaglichkeit äussert, lassen sich statistisch messbare Strömungen sozialer Akte vermehrt erkennen (Selbstmorde, Kriminalität, Ehescheidungen ...). (URL: Was ist Anomie)

In dem Moment, in dem sich eine Person keine gesellschaftliche Identität schaffen kann, betrachtet sie ihre beiden Kulturen aus einem eher auf Vorteilen gerichteten Gesichtspunkt und denkt sich eine dritte Möglichkeit aus, um sich selbst zurechtzufinden. Samovar und Porter (1997:350 zit. in Guske 2010:338) beschreiben diesen Prozess als „adopt a 'final adaptation strategy, cultural transmutation' that will alter their parents' original as well as the host-country culture and establish a set of distinctive new norms“. Die Identität, die sich daraus bildet, besteht dann nicht mehr nur in einer Mischung der zwei Kulturen, sondern in einer ausgeprägten und einzigartigen Identität für sich (vgl. Guske 2010:338). Diese Entscheidung, sich eine Identität für sich selbst auszudenken, hängt auch mit der Tatsache zusammen, dass sich die jungen VermittlerInnen in schwierigen, für ihr Alter ungeeigneten Situationen wiederfinden und die Hilfe weder von den Eltern noch der Gastgesellschaft bekommen, wodurch sie sich eine dritte Option bezüglich ihrer Angehörigkeit und Identität schaffen müssen.

3.7 Rollenumkehr in der Familie

Kinder befinden sich oft in Situationen, in denen sie für Erwachsenen dolmetschen müssen und die meistens für ihr Alter nicht geeignet sind, wie zum Beispiel beim Arzt oder bei Elternsprechtagen (vgl. Napier 2008, Antonini 2016).

Die Studien, die das Child Language Brokering als wichtigste Variante verwenden, um die psychologischen Auswirkungen auf die Beziehung zwischen den Eltern und dem Kind zu untersuchen, zeigen unterschiedliche Ergebnisse.

Einerseits wird das Vermitteln als positives Phänomen betrachtet. Manche Experten halten das CLB als ein Element, dass dazu beiträgt, die Eltern-Kind-Beziehung zu verstärken (Chao 2006, DeMent&Buriel 1999 zit. in Bauer 2016:24), während andere feststellen konnten, dass die Kinder ihre Macht als Child Language Brokers dafür nutzen, um der Würde und dem Wohlbefinden ihrer Eltern Schutz zu gewährleisten (Orellana et al. 2003, Valdés et al. 2003 zit. in Bauer 2016:24). Außerdem behaupten Trickett und Jones (2007:143 zit. in Bauer 2016:24), dass die Beziehungen und Rollen innerhalb der Familie nicht gestört werden, auch wenn das Kind seine Macht als Child Language Broker manchmal zu seinem eigenen Nutzen verwendet. Dorner et al. (2008:521 zit. in Bauer 2016:24) sehen das CLB als eine normale Folge der Eltern-Kind-Beziehung statt als Tatsache, dass ein Elternteil dem Kind die Kontrolle über die Entscheidungen des Wohlbefindens der Familie weitergibt. Dazu kommt

auch die Tatsache, dass die Rolle des „erwachsenen Kindes“ in manchen Kulturen als normativ gilt und deshalb auch dazu beiträgt, dass die Familiendynamik funktioniert (Bourdillon et al. 2010, Boyden 2009, Burton 2007 zit. in Bauer 2016:25).

Meistens wird die VermittlerInnenrolle des Kindes jedoch als negativer und ungesunder Einfluss auf die Familiendynamik und die Eltern-Kind-Beziehung gesehen (vgl. Morales&Aguayo 2010, Degener 2010). Dieser wird u.a. wie folgt beschrieben:

- „Harmful role reversal [...] may be an outcome for language brokers who assist their parents in translating and/or interpreting“ (Umaña-Taylor 2003 zit. in Morales&Aguayo 2010:219);
- „[...] language brokering may destroy the “natural” balance of family relations and thereby lead to cultural conflicts“ (Degener 2010:354).

Dazu konnten die von Degener (2010) interviewten Erwachsenen an keine positiven Auswirkungen des CLB denken. Andererseits gaben sie aus Erwachsenensicht pragmatische Begründungen für die „Nutzung“ der Kinder als VermittlerInnen an.

Die meisten Kinder empfinden eine Art Verpflichtung gegenüber ihren Eltern, ihnen helfen zu müssen, vor allem was die Gesundheit, die Finanzen und das Wohlbefinden der Eltern betrifft. Daraus ergibt sich, dass die Eltern von ihren Kindern bis zu einem gewissen Maß abhängen (vgl. Martinez et al. 2009 in Bauer 2010, Morales&Aguayo 2010). Doch in Wahrheit sollte die Kindheit eine glückliche und sorglose Zeit sein, eine Zeit des Spielens und der Unschuld, frei von jeglicher Erwachsenenverantwortung und von den Kenntnissen zum Beispiel über die finanzielle Lage der Familie oder über gynäkologische Angelegenheiten (Cohen et al. 1999, Crafter et al. 2009 zit. in Bauer 2016:24). Das bringt ein wichtiges Element zum Vorschein, nämlich die Tatsache, dass die Kinder in einem allzu frühen Alter vieles kennen, das eigentlich nur für Erwachsene geeignet ist (vgl. Guske 2010, Bauer 2016). Burton (2007 zit. Bauer 2016:24) erklärt diesbezüglich: „The child/adolescent is seen as prematurely exposed to adult knowledge, assuming extensive adult roles and responsibilities within their family“. Diese frühzeitige Kenntnisphase nennt Burton (2002) „precocious knowledge“.

Daraus schließt sich, dass das Kind in manchen Situationen die Rolle der Eltern übernimmt und dieser Prozess wird von Experten „*parentification*“ (Weisskirch 2010 zit. in Bauer 2016:24) oder „*adultification*“ (Trickett&Jones 2007 zit. in Bauer 2016:24) genannt.

Die Rollenumkehr wurde aus einem psychologischen Gesichtspunkt mehrmals untersucht. Relevant ist dabei die Studie, die 2002 von Burton (zit. in Guske 2010:335-336) durchgeführt wurde, in der sie vier Formen von „stressful adultification“ feststellen konnte:

- i. *Precocious knowledge* (Guske 2010:335): Das Kind wird in Geheimnisse eingeweiht

bzw. es erwirbt bestimmte Kenntnisse, die es als Kind nicht kennen sollte. Dadurch ist es gezwungen, die Welt aus der Erwachsenenansicht zu betrachten;

- ii. *Mentoring adultification/specially behavior*: Hierbei handelt es sich darum, dass das Kind bestimmte Tätigkeiten für ihre Eltern übernimmt. Burton nennt das Beispiel eines neunjährigen Jungen, der bessere Englischkenntnisse besitzt als seine Eltern und für sie Rechnungen übersetzt;
- iii. *Peerification*: Das Kind wird als Gleichrangiger der Eltern betrachtet, da es viele Tätigkeiten innerhalb des Haushaltes übernimmt, wie zum Beispiel die Kontrolle der finanziellen Lage der Familie;
- iv. *Parentification*: Das Kind übernimmt eine Elternrolle und wird zum Elternteil für die erwachsene Person.

4 Hörende Kinder gehörloser Eltern

4.1 Einführung

Die Figur der GebärdensprachdolmetscherInnen hat erst im 20. Jahrhundert zunehmend an Wert gewonnen, um schlussendlich zu einem Beruf anerkannt zu werden. Unter anderem war das Ziel, sicherzustellen, dass diejenigen, die ohne eine echte Ausbildung als GebärdensprachdolmetscherInnen tätig waren, ihre Arbeit gut machten und alle ethischen Aspekte einhielten. In den Vereinigten Staaten wurde 1964 das Registry of Interpreters for the Deaf verfasst. Währenddessen fand erst 1995 der Weltkongress der Gehörlosen in Wien statt, wo Fachexperten der Universität Graz und ausländische erfahrene DolmetscherInnen zusammenarbeiteten und Seminare hielten. Darauf folgte 1998 die Gründung des Österreichischen GebärdensprachdolmetscherInnen- und ÜbersetzerInnen-Verbands (ÖGSDV) (URL: Was ist der ÖGSDV).

Doch wer vermittelte vor der Professionalisierung der GebärdensprachdolmetscherInnen zwischen den zwei unterschiedlichen Welten der Gehörlosen und der Hörenden? Meistens waren es Mitglieder des Klerus wie Nonnen und Priester oder Familienangehörige und Freunde, doch insbesondere stachen die hörenden Kinder gehörloser Eltern (Engl: Children of Deaf Adults, Abkürzung: CODAs) heraus (vgl. Buonomo&Celo 2010).

Was macht hörende Kinder gehörloser Eltern so besonders? Fast 90% aller gehörlosen Paare bekommen hörende Kinder (vgl. Preston 1995). Diese wachsen zweisprachig und in zwei Welten auf: Einerseits in der Welt ihrer Eltern, nämlich der Welt der Gehörlosen; andererseits wurden die Hörschäden ihrer Eltern nicht vererbt und somit sind sie Teil der Welt der Hörenden.

In dieser Arbeit werden die Bezeichnungen „gehörlos“ und „hörend“ in Bezug auf die klinische Situation kleingeschrieben, während sie großgeschrieben werden („Gehörlos“, „Hörend“), wenn sie sich auf den kulturellen Aspekt beziehen. In ihrem Beitrag „Deaf in America: Voices from a Culture“ (URL: Deaf in America) erklären Padden und Humphries die Verwendung der Termini: Mit einem kleingeschriebenen „gehörlos“ wird die klinische Kondition, nichts hören zu können, bezeichnet; während mit dem großgeschriebenen „Gehörlos“ die Angehörigkeit einer Gruppe von gehörlosen Menschen bezeichnet wird, die eine Sprache und eine Kultur teilen – darunter fallen auch die Gebärdensprache als erstes Kommunikationsmittel und Regeln und Überzeugungen, die sie mit anderen zusammenführen. Außerdem sind Gehörlose hauptsächlich die Menschen, die von ihrer Geburt an gehörlos sind und es nicht erst später in ihrem Leben aufgrund einer Krankheit oder eines Unfalles geworden sind.

Das führt dazu, dass hörende Kinder gehörloser Eltern – genau wie Zweisprachige

zweier Lautsprachen – nicht nur zwischen zwei Sprachen vermitteln, sondern auch zwischen zwei sehr unterschiedlichen Kulturen (vgl. Preston 1996, Tratzki 2002). Hörende Kinder gehörloser Eltern lernen die Muttersprache ihrer Eltern, nämlich die Gebärdensprache, noch bevor sie ein gesprochenes Wort äußern können. Das führt natürlich in vielen Fällen dazu, dass die Gebärdensprache auch von den CODAs als erste Sprache bezeichnet wird und daher ausgeprägter als die Lautsprache ist, weil sie die Gebärdensprache mit ihren Eltern verwenden und die Lautsprache mit den anderen Familienangehörigen und dem sozialen Umfeld wie zum Beispiel Freunden, Schulfreunden, usw. (vgl. Tratzki 2002).

Ein weiterer bedeutender Aspekt besteht darin, dass – wie schon erwähnt – Kinder gehörloser Eltern mit zwei Sprachen und zwei Kulturen, das heißt in zwei unterschiedlichen Welten, hauptsächlich jedoch im Herzen einer Gehörlosengemeinschaft aufwachsen und somit diese Welt sehr gut kennen. Durch ihre Sprechfähigkeiten als Hörende und dadurch, dass die Gehörlosen Eltern Schwierigkeiten in der Kommunikation mit der Hörenden Gemeinschaft haben, fungieren CODAs schon im jüngsten Alter als VermittlerInnen. Vor allem befinden sie sich oft in Situationen, die für Kinder nicht geeignet sind und bei denen ihre Eltern sich unbedingt auf sie verlassen, um mit der Hörenden Welt kommunizieren zu können, zum Beispiel bei Arztbesuchen, Schultreffen, Telefongesprächen, u.ä. (vgl. Singleton&Tittle 1999, Tratzki 2002). Was in dieser Arbeit gründlicher erforscht werden soll, ist die Rolle dieser jungen DolmetscherInnen: Hat diese einen positiven oder negativen Einfluss auf ihr Leben gehabt? Welche Gefühle sind des öfteren aufgetreten?

Die Verantwortung, die daraus entsteht, wirkt sich auch auf die Kindheit aus (vgl. Tratzki 2002, Hall&Guéry 2010). Wie haben sich CODAs dabei gefühlt: Haben sie ihre Kindheit genossen und zufrieden erlebt oder sind sie der Meinung, diese Zeit ihres Lebens verloren zu haben? Welche sind die Folgen dieser Verantwortung, die durch ihre Rolle als junge VermittlerInnen auf ihren Schultern lastet und ihre Konfrontation mit erwachsenen Kontexten?

CODAs fungieren oft auch im Erwachsenenalter als VermittlerInnen für ihre Eltern, da sie diese besser kennen als ein professioneller Dolmetscher es jemals könnte, zum Beispiel aufgrund bestimmter Gebärden, die nur in der Familie bzw. in einer Gemeinschaft verwendet werden (vgl. Preston 1994).

4.2 Hörende Kinder gehörloser Eltern – CODAs

Ein kurzer Einblick in der Geschichte zeigt, dass die Berufsfigur der GebärdensprachdolmetscherInnen erst im 20. Jahrhundert anerkannt worden ist. Daher stellt sich die Frage: Wer fungierte vor dieser Anerkennung als VermittlerIn zwischen Hörenden und Gehörlosen? Die Aufgabe trugen diejenigen, die außer der gesprochenen Sprache auch die Gebärdensprache kannten, nämlich Kinder von gehörlosen Eltern, andere

Familienmitglieder, Freunde und der Klerus (vgl. Buonomo&Celo 2010). Dieser Teil der Arbeit konzentriert sich vor allem auf die Kinder gehörloser Eltern, die auch mit der Bezeichnung Children of Deaf Adults (Abkürzung: CODAs) bekannt sind (vgl. Preston 1994).

Das Vermitteln zwischen den zwei Sprachen war – und ist – vielmehr als „simply moving between languages“ (Hall&Guéry 2010:31), es umfasst auch einen Informationsaustausch zwischen Kulturen. Deshalb hat Shannon im Jahr 1990 (zit. in Antonini 2016) die Bezeichnung Child Language Brokering (CLB) eingeführt. Dieses Phänomen haben alle Kinder gehörloser Eltern sowie auch viele Zweisprachige zweier gesprochener Sprachen, vor allem Kinder mit Migrationshintergrund, in ihrer Kindheit erlebt und Hall&Guéry (2010) erklären das Language Brokering wie folgt: Zweisprachige Kinder vermitteln nicht nur das Gesagte zwischen zwei Sprachen, sondern sie dolmetschen den Sinn des Gesagten mit dem Ziel, die Botschaft für alle Parteien verständlich zu machen. In diesem Prozess verteidigen sie ihre eigenen Interessen und die ihrer Eltern (vgl. Hall&Guéry 2010), doch auf dieses Thema wird später ausführlicher eingegangen. Außerdem „they mediated all aspects of a relationship between two or more speakers in dynamic social events“ (Shannon 1987 zit. in Hall&Guéry 2010:34): Zweisprachige Kinder vermitteln also sowohl in alltäglichen Situationen als auch anlässlich Gegebenheiten, die für Kinder ungeeignet sind, wie zum Beispiel bei Arzt- oder Anwaltsbesuchen (Shannon 1987 zit. in Hall&Guéry 2010). Auf jeden Fall geht es in allen Situationen nicht nur darum, den eigenen Sinn des Gesagten wiederzugeben, sondern auch andere Aspekte zu berücksichtigen:

They also have to be responding to the power relationships, the cultural backgrounds, the ages and experiences of the other speakers, as well as many wider contextual issues such as the degree of trust by the adults in the child, the short, medium and long-term consequences of what is brokered, the number of other speakers involved. (Hall&Guéry 2010:34)

Weitere Beispiele alltäglicher Situationen, die für die jungen Vermittler nicht geeignet sind, sind u.a. Orte wie Banken, Restaurants, Geschäfte; Situationen, in denen sie die Kommunikation zwischen den gehörlosen Eltern und dem Rest der (hörenden) Familie ermöglichen müssen; Telefongespräche oder Filme bzw. Programme u.Ä. im Fernsehen (URL: Hijos Oyentes de Padres Sordos).

Gehörlose Eltern können außerdem akustische Reize nicht wahrnehmen und dieser Tatsache ist sich ihr hörendes Kind schon in einem frühen Alter bewusst. Um sie auf sich aufmerksam zu machen, können die Kinder zum Beispiel vor die Eltern treten, das heißt in ihr Blickfeld, oder sie berühren (vgl. Tratzki 2002). Véronique Poulain, hörende Tochter gehörloser Eltern, verfasste im Jahr 2015 das Buch „Worte, die man mir nicht sagt. Mein Leben mit gehörlosen Eltern“. Hier beschreibt sie ganz genau, wie das Leben eines hörenden Kindes mit Gehörlosen Eltern aussehen kann. Zu diesem Zweck nennt sie sehr viele konkrete

Beispiele und welche Gefühle in ihr als Kind hervorgekommen sind. Unter anderem beschreibt sie, wie sie die Aufmerksamkeit ihrer Eltern auf sich lenken konnte und nennt einige Optionen, die sie selber anwendete:

Die bequeme: Ich warte, bis sie sich umdrehen und mich ansehen. Was ich sie fragen will, darf allerdings nicht dringend sein.

Die dynamische: Was ich zu sagen habe, kann nicht warten. Ich stehe auf und tippe ihnen auf die Schulter.

Die etwas nachlässige, aber trotzdem häufigste: Ich schalte das Licht an und aus. Sie drehen sich um. Ich fange an zu reden. (Poulain 2015:46)

4.3 Das Sprachsystem im Alltagsleben der CODAs

Als allererstes muss der Mythos, laut dem Kinder gehörloser Eltern Schwierigkeiten beim Erwerben der Lautsprache hätten, entkräftet werden. Jede Familie mit gehörlosen Eltern bzw. einem gehörlosen Elternteil und hörenden Kindern verwendet unterschiedliche Kommunikationssysteme, zum Beispiel gibt es gehörlose Eltern, die untereinander die Gebärdensprache, mit dem Kind jedoch ein gemischtes System (Gebärden- und Lautsprache) verwenden (vgl. Peter et al. 2010). Diese Kommunikation kann jedoch oft auch nicht gut funktionieren und zu Kommunikationsproblemen in der Familie führen. Rienzi betont (URL: Hijos Oyentes de Padres Sordos), dass die Eltern zum Beispiel mit ihrem Kind in einer nicht ganz korrekten Sprache sprechen und von ihm dann erwarten, dass es mit der Gebärdensprache antwortet. Obwohl festgestellt wurde, dass Kinder gehörloser Eltern oft als erstes die Gebärdensprache erwerben – noch bevor sie das erste gesprochene Wort erlernen (durch hörende Familienmitglieder wie Großeltern oder Onkel/Tanten) und sich Gehörlose Eltern oft Gedanken machen, das Kind könnte beim Aufwachsen Probleme mit dem Erlernen der Lautsprache haben – wirkt sich das nicht negativ auf den Erwerb der Lautsprache aus (vgl. Bishop&Hicks 2008). Dadurch nehmen sie auch Aspekte auf, die typisch und grundlegend für die Gebärdensprache, weniger bedeutend hingegen für eine Lautsprache sind: „Por ejemplo las expresiones gramaticales faciales, el uso del espacio“ (URL: Hijos Oyentes de Padres Sordos). Manche dieser Eigenschaften sind für Hörende so ungewöhnlich, dass sie dadurch auch in Verlegenheit gebracht werden oder sich unwohl fühlen, darunter fällt u.a. ein längerer (für die Verhältnisse der Hörenden) Blickkontakt oder – wie schon erwähnt – ausgeprägtere Gesichtsausdrücke. Einige von Prestons Interviewten (1994) behaupteten, dass es ihnen ohne diesen Blickkontakt so vorkam, als würde ihr Gegenüber ihnen nicht wirklich zuhören; wie diese Beispiele von Informanten zeigen:

Barbara [his wife] was always talking to me from the other room. And every time, I would go into the room and say, I can't understand a thing you're saying. And she said, "Well, I'll just talk louder." And I said, "No, you don't understand, I need to see you in order to understand what you're saying." (Preston 1994:136)

Gwen remembered the time her husband became angry when she asked “Did you see my key?” because he felt she was accusing him. Later she realized she routinely asked questions using the standard ASL question format – arched, furrowed eyebrows – an expression her husband misinterpreted as accusatory and angry. (Preston 1994:136)

Darüber hinaus fällt es Kindern gehörloser Eltern einfacher, die Gefühle deren Gegenüber durch visuelle Hinweise, Gesichtsausdrücke und die Körpersprache zu entschlüsseln. Einer von Prestons Interviewten wiegt die Vor- und Nachteile seiner Zweisprachigkeit ab, nämlich die Körpersprache einer anderen Person lesen zu können, obwohl sich viele dabei unwohl fühlen, nur deshalb, weil „the world doesn't communicate in the way deaf people do, so if you want to be accepted in the world, you try to be and do like them – speak like this, don't show too much” (Preston 1994:137). Dadurch bringt er die wichtige Frage der Kulturangehörigkeit zum Vorschein, die in dieser Arbeit ausführlich betrachtet wird.

Es muss hinzugefügt werden, dass die Gebärdensprache vor allem mit den Eltern verwendet wird, da es ihre Muttersprache ist, während die Lautsprache mit den anderen Familienangehörigen und dem sozialen Umfeld verwendet wird (URL: Hijos Oyentes de Padres Sordos). Viele von Prestons interviewten CODAs waren außerdem der Meinung, dass die Lautsprache vor allem „for information gathering, protection, and negotiation“ (Preston 1994:134) wichtig war. Die Verwendung der zwei Sprachen in unterschiedlichen Kontexten hängt auch von anderen Faktoren ab, wie Preston während seiner Interviews beobachten und somit die Verwendung der Gebärdensprache in vier Situationen feststellen konnte: „When informants felt that a sign expressed the concept better; when they were momentarily unable to think of the English word; when they were paraphrasing deaf people; or when they became emotionally unable to speak” (Preston 1994:134). Die Gebärdensprache wird oft in Zusammenhang mit Erinnerungen und der Vergangenheit gebracht, wie einer von Prestons Informanten in einem Interview mit einem Satz zusammenfasste: „Through signing, I remember a long time ago. I can feel the memories in my hands“ (Preston 1994:135). Daraus kommt hervor, dass die Lautsprache und die Gebärdensprache nicht nur von dem Gegenüber und dem Kontext abhängen, sondern auch von einem „inneren Gefühl“:

Speech was often characterized as „limiting,” „distancing,” „formal,” and „tight.” In contrast, informants described themselves as using sign informally, for „just talking“. [...] When they signed informants frequently described themselves as feeling more „intimate,” „natural,” „expressive,” and „comfortable.” (Preston 1994:134)

Außerdem empfinden viele erwachsene CODAs, dass die Gebärdensprache in ihrem Erwachsenenleben immer noch die beste Sprache sei, um sich auszudrücken. Wie einer von Prestons Informanten schön ausgedrückt hat:

To me, I think it's [signing] the greatest gift. It's not just a talent, it's a gift that I'm fortunate to have deaf parents because I've learned a language that is so expressive. If any person really wanted to know what

I was saying and not hear it but see it, this is the language to go to. That's how you get to know me.
(Preston 1994:136)

4.3.1 Rolle der Hörenden Großeltern

In diesem Kontext wird von Hörenden Großeltern gesprochen, die selber ein gehörloses Kind bekommen haben. Dadurch, dass sie ihrem Kind immer geholfen haben, hat sich eine starke Bindung zwischen den hörenden Eltern und dem gehörlosen Kind entwickelt. Oft haben es die Großeltern selbst schwierig, ihr Kind der Unabhängigkeit zu „überlassen“, da sie ihm immer beigestanden sind, für das Kind die Verantwortung getragen und dabei auch Entscheidungen getroffen haben (vgl. Tratzki 2002). Für die hörenden Großeltern ist es manchmal nicht einfach, ihre Rolle als Schützer und Vermittler abzugeben, denn wie aus Studien hervorgeht, schenken sie ihrem Kind in manchen Situationen keine Aufmerksamkeit und „treffen Entscheidungen in ihrem eigenen Sinn, ohne dabei die Bedürfnisse der gehörlosen Eltern zu berücksichtigen“ (Tratzki 2002:47).

Daraus ergibt sich, dass die drei Generationen – die hörenden Großeltern, die gehörlosen Eltern und das hörende (Enkel)Kind – unterschiedliche Meinungen und Gesichtspunkte bezüglich der Aspekte „hörend“ und „gehörlos“ vertreten. Hierbei entsteht für die Großeltern bei dem Gedanken bezüglich der Hörbehinderung ihres eigenen Kindes ein Gefühl von Trauer und Verlust (vgl. Tratzki 2002). Die meisten Großeltern haben die Gebärdensprache nie erlernt, können diese deshalb nicht verwenden, um mit ihrem Kind viel zu kommunizieren und vor allem ist es auch unmöglich, ihrem Kind Traditionen und Familiengeschichten weiterzugeben. Das zeigt, dass die Großeltern eigentlich „die Hörbehinderung ungeschehen machen“ wollen (Tratzki 2002:47) und sie ihr hörendes Enkelkind als eine Chance betrachten, wieder von neu anzufangen. Deshalb übernehmen sie oft die Erziehung des Kindes bzw. beeinflussen sie diese und die Entscheidungen der Eltern. Es kann geschehen, dass die Großeltern nicht viel von der Erziehungsmethode der Eltern halten und sich auch vor dem Kind darüber beschweren oder auch dem Enkelkind direkt sagen, es soll auf seine Eltern aufpassen. Was sich daraus ergibt, ist das Bild, das die meisten Gehörlosen von der Hörenden Welt haben, das was ihre Meinung gegenüber Hörenden bildet, nämlich dass diese kein Verständnis für die Gehörlosigkeit und die Gehörlosengemeinschaft aufbringt (vgl. Tratzki 2002). Im Gegenteil dazu betrachten die gehörlosen Eltern ihr hörendes Kind als Brücke zur Hörenden Welt.

Doch was geschieht mit dem hörenden Kind? Es „wächst dazwischen auf“ (Tratzki 2002:47) und das wirft Fragen auf wie zum Beispiel: Zu welcher Kultur gehöre ich? Wem kann ich vertrauen? Hörende Kinder gehörloser Eltern wachsen gleichzeitig in zwei Welten auf: Einerseits gibt es die Großeltern, die meistens auch die ersten Kontaktpersonen der hörenden Welt für das Kind sind, und andererseits gibt es die Eltern, die den Kontakt zur Welt

der Gehörlosen darstellen (vgl. Tratzki 2002). Dabei befindet sich das Kind in einer Situation, in dem es nicht wirklich weiß, auf wen es sich wirklich verlassen kann, denn sowohl die Hörenden Großeltern als auch die Gehörlosen Eltern sind „wichtige Bezugspersonen“ (Tratzki 2002:48).

Die Rolle der Hörenden Großeltern ist deshalb sehr bedeutungsvoll: Dank ihnen hat das Kind von der Geburt an Kontakt mit der Hörenden Welt, lernt dadurch die Werte dieser Welt kennen und kann das machen, was für seine Hörenden Gleichaltrigen normal ist, zum Beispiel hat es die Möglichkeit, Musik zu hören oder man liest ihm Geschichten vor, wie Poulain (2015) erzählt. Sie beschreibt diese Situation sehr gut: Jedes Mal, wenn es ihr bei ihr zu Hause zu langweilig war, rannte sie in den dritten Stock – wo zu dieser Zeit ihre Großeltern lebten – und konnte nicht mehr aufhören, zu sprechen, sie redete wie ein Wasserfall. Sowohl für die Großeltern als auch für das Kind war das eine schöne Zeit, denn wie Poulain schreibt: Die Großeltern waren „glücklich, ein „normales“ Kind zu haben. [...] Sie erleben mit mir, was sie mit ihren eigenen beiden Kindern nicht erleben konnten. Manchmal plappere ich nur zu ihrem Vergnügen, auch wenn ich nichts zu sagen habe“ (Poulain 2015:31).

4.4 Bikulturalität: Gefühle der CODAs

Eine Gemeinsamkeit zwischen Zweisprachigen von zwei gesprochenen Sprachen und hörenden Kindern gehörloser Eltern ist die Tatsache, dass sie natürliche VermittlerInnen sind – obwohl es bei Letzteren eher zu sehen ist. Das ergibt sich daraus, dass sie ab ihrer Geburt beide Sprachen erwerben und verwenden und somit immer in Kontakt sowohl mit der Welt der Gehörlosen, das heißt der Welt ihrer Eltern, als auch mit der Welt der Hörenden stehen – also mit zwei sehr unterschiedlichen Welten (vgl. Preston 1994). Da Kinder gehörloser Eltern immer wieder vor Auseinandersetzungen dieser oft sich gegenüberstehenden Gesichtspunkte stehen, ist es fast selbstverständlich, dass die zwei Kulturen unvermittelbar miteinander verbunden sind, das heißt „they exist in relationship to each other“ (Preston 1994:9).

Fast neunzig Prozent der gehörlosen Eltern bekommen ein hörendes Kind und obwohl dieses nicht die Hörschäden der Eltern geerbt hat, wächst es sowohl in der Welt der Gehörlosen als auch in der Welt der Hörenden auf (vgl. Preston 1996:1682). Somit fühlt sich das Kind zweier Sprachen, zweier Welten und dadurch zweier Kulturen angehörig. Daraus ergibt sich die Frage: Welche Rolle spielten bzw. spielen Kinder gehörloser Eltern bei der Vermittlung von Informationen zwischen ihren Eltern und dem Rest der Welt bzw. der Gemeinschaft der Hörenden? Wichtig ist es dabei, die Gefühle, die bei dieser bestimmten Zweisprachigkeit und Bikulturalität auftreten, kurz anzusprechen.

Kinder gehörloser Eltern wachsen mit dem Bewusstsein auf, dass ihre Eltern sowohl klinisch als auch kulturell gehörlos sind, während sie selber unter keine Hörschäden leiden

(vgl. Preston 1994). Diesbezüglich erzählt Napier (2008), dass es ihr unangenehm ist, als Hörende Person bezeichnet zu werden, da sie mit der Hörenden Mehrheit, die die Gemeinschaft und Kultur der Gehörlosen nicht versteht und akzeptiert, nicht identifiziert werden will. Deshalb schlägt sie vor, die Regel von „Gehörlos“ und „gehörlos“ zu ändern und diese an Hörende/hörende Menschen anzuwenden, in dem Hörende (großgeschrieben) Personen als diejenigen bezeichnet werden, haben keine Kenntnisse über die Gehörlosengemeinschaft und betrachten die Gehörlosigkeit nur aus ihrem klinischen Gesichtspunkt. Im Gegensatz dazu sind hörende (kleingeschrieben) Menschen diejenigen, die die Kultur der Gehörlosen verstehen und sich als Mitglieder dieser Gemeinschaft fühlen:

By inverting the D/deaf convention, I propose the following convention: Hearing people are those consumed by the Hearing culture; they are ignorant or naive about the Deaf community and its culture and typically regard deafness from a pathological point of view; hearing people, however, are those who have internalized Deaf culture, ally themselves with Deaf people, and are regarded as members of the Deaf community. (Napier 2002:145)

Nichtsdestotrotz haben Fragen bezüglich der Gehörlosigkeit, ihrer Eltern und sich selbst in CODAs unterschiedliche Gefühle geweckt, vor allem jedoch Zorn, Hilflosigkeit und Frust (vgl. Preston 1994:45-46). Können Gehörlose fahren? Können sie lesen? Manchen Hörenden musste erklärt werden, dass Gehörlose Menschen hörende Kinder bekommen können und dass diese Kinder auch das Sprechen lernen werden – genauso wie ihre Hörenden Gleichaltrigen (vgl. Preston 1994, Poulain 2015). Poulain (2015) nennt hierzu konkrete Beispielfragen, die ihr als Kind immer gestellt wurden:

Was haben deine Eltern denn? Sind sie nicht normal? Warum haben sie eine solche Stimme? Sind sie richtig taub, oder können sie ein kleines bisschen hören? [...] Sind sie so auf die Welt gekommen? Wie kommt es, dass du nicht taub bist? Das ist ja komisch. Wie hast du denn sprechen gelernt? (Poulain 2015:48)

Außerdem betont sie, dass es inkorrekt und nur ein Vorurteil ist, Gehörlose Menschen als „stumm“ oder „taubstumm“ zu bezeichnen, weil sie zwar eine Stimme haben, diese jedoch nicht hören und deshalb nicht kontrollieren können. Poulain (2015:67) erklärt: „Sie spüren sie nicht, aber sie existiert“.

Außerdem ist aus Prestons (1994) durchgeführten Interviews hervorgekommen, dass CODAs, denen die Möglichkeit gegeben wird, sich selbst zu beschreiben und über ihr Leben zu erzählen, ohne jemandem eine Erklärung schuldig zu sein, als allererstes über ihre gehörlosen Eltern sprechen, indem sie einer Art „temporal progression of family history from past to present“ (Preston 1994:46) folgen.

Peter et al. (2010) nennen zwei wichtige Gefühle, die bei hörenden Kindern gehörloser Eltern öfters vorkommen: Scham und Stolz. Wann treten diese Gefühle auf?

CODAs schämen sich vor allem, wenn sie sich mit ihren Eltern unter hörenden

Menschen befinden. Irgendwann im Kindergarten- oder Schulalter merken die Kinder, dass ihre gehörlosen Eltern „anders“ als Hörende Eltern sind (vgl. Peter et al. 2010, Poulain 2015). Vor allem in diesem Alter fangen sie an, zu bemerken, dass manche Personen sie und ihre Eltern beobachten oder sogar anstarren, wenn sie die Gebärdensprache verwenden. Wichtig dabei ist, dass die Gehörlosen Eltern den Kindern erklären, dass viele Hörende Personen keinen Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft haben und deshalb neugierig sind, die „Gebärdensprache interessant und die Familie außergewöhnlich“ (Peter et al. 2010:86) finden.

Damit die Kinder auch Stolz spüren und sich sicher fühlen, sollen in erster Linie die Eltern stolz auf ihre eigene gehörlose Identität sein, das heißt, dass sie sich „als gehörlose Person wohl und sicher fühlen“ (Peter et al. 2010:87) sollen. Das Kind soll laut Peter et al. (2010) die Kultur der Gehörlosen besser kennen lernen, denn somit können die Eltern es zum Beispiel miteinbeziehen, indem sie gemeinsam zu Veranstaltungen oder Ausstellungen der Gehörlosengemeinschaft gehen oder ein Gebärdensprachtheater besuchen. „Familien mit gehörlosen Eltern können stolz auf die Gebärdensprache und die Kultur der Gehörlosen sein“ (Peter et al. 2010:87).

In seinem Artikel „Mother Father Deaf: The heritage of difference“ (1995) beschreibt Preston die kulturelle Angehörigkeit, die Kultur und die Gemeinschaft vom Gesichtspunkt der hörenden Kinder gehörloser Eltern. Er erklärt, dass sie zwar die Hörschäden der Eltern nicht geerbt haben, aber ihre Werte und Weltanschauung schon und sind somit auch Teil der Hörenden Gemeinschaft:

[...] that is, unlike children of ethnic or racial minorities, hearing children do not overtly share their parents' condition. Although their families reflect the values and the world view of a distinct and often disparaged cultural minority, hearing children themselves are ostensibly members of the Hearing cultural majority. (Preston 1995:1463)

Als Kinder von Gehörlosen Eltern erben CODAs ein gewisses Bewusstsein und vor allem ein „cultural legacy which is unlike that of any other hearing child“ (Preston 1996:1682). Noch wichtiger ist die Tatsache, dass CODAs – im Gegenteil zu ihren Eltern, die von Hörenden Eltern erzogen wurden – von Gehörlosen Eltern erzogen werden und somit im Herzen einer völlig Gehörlosen Gemeinschaft aufwachsen (vgl. Preston 1996). Dadurch fungieren sie als Brücke für die Hörenden, die keinen Zugang zur Welt der Gehörlosen haben und umgekehrt. Manche von Prestons Interviewten (1996) haben sogar behauptet, ihre Hör- und Sprechfähigkeit sei die Möglichkeit ihrer Eltern, mit der Hörenden Welt kommunizieren zu können. Wie Preston in seinem Artikel „Chameleon Voices: Interpreting for the Deaf“ (1996:1681) darstellt, fungieren CODAs als „cultural link between two often separate worlds: the Deaf and the Hearing“.

Außerdem erklären Singleton&Tittle (1999), dass hörende Kinder gehörloser Eltern sowohl bilingual als auch bikulturell aufwachsen:

Hearing children born to Deaf parents are considered bilingual and bicultural in that they potentially share the language and culture of their Deaf parents. Also, as hearing individuals, they will inevitably become members of the hearing community and acquire English, or whatever spoken language dominates their environment. (Singleton&Tittle 1999:225)

4.4.1 Angehörigkeit zur Gehörlosen oder zur Hörenden Welt

Tratzki (2002:60) beschreibt, wie die Gehörlosen Eltern mit einem zwiespältigen Gefühl aufwachsen: Einerseits denken sie, dass die Hörenden aufgrund ihres Hör- und Sprechvermögens alles wissen, andererseits vertrauen die Gehörlosen ihnen nicht sehr. Dieses Gefühl wird an die hörenden Kinder der Gehörlosen Eltern weitergegeben. Dabei werden diese sowohl von den Gehörlosen als auch von den Hörenden als zu ihrer Kultur zugehörig oder nicht zugehörig betrachtet (vgl. Tratzki 2002). Hörende Kinder gehörloser Eltern wachsen in der Welt der Gehörlosen auf und wollen von deren Mitgliedern nicht als Teil der Hörenden Welt betrachtet werden, denn diese ist verantwortlich für die Unterdrückung und Marginalisierung der gehörlosen Eltern (vgl. Tratzki 2002). In der Hörenden Welt werden die Eltern als Teil einer stigmatisierten Gruppe betrachtet, während die Kinder selbst als „normal“ bezeichnet werden, da sie die Hörbehinderung ihrer Eltern nicht geerbt haben (vgl. Tratzki 2002).

Viele hörende Kinder gehörloser Eltern können nicht sagen, zu welcher Welt sie gehören bzw. zu welcher sie sich angehörig fühlen. In Amerika gibt es zum Beispiel die CODAs (Children of Deaf Adults), die sich zu beiden Welten angehörig fühlen und was sie verbindet, ist das „Gefühl der Zusammengehörigkeit und der Isoliertheit“ (Tratzki 2002:61). Manche dieser Kinder behaupten, zu beiden Welten zu gehören, andere glauben, in keine der beiden wirklich zu passen. „Die Schwierigkeit liegt darin, dass sie als Kinder überwiegend in einer gehörlosen Welt aufgewachsen sind und sich dieser Welt verbunden fühlen“ (Tratzki 2002:61). Wie schon erwähnt, werden hörende Kinder gehörloser Eltern von den Gehörlosen oft nicht als zu ihrer Kultur und Welt gehörig betrachtet, da sie keine Hörschäden haben, also hören können, anders als alle Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft.

Doch auch in der Hörenden Welt kann es zu Schwierigkeiten kommen. In der Kultur der Gehörlosen spielt die nonverbale Kommunikation eine wichtige Rolle. Im Kontakt zwischen Hörenden und Gehörlosen sind vor allem der Blickkontakt und gegenseitige Berührungen, um die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, von großer Bedeutung (vgl. Tratzki 2002). Von den Hörenden werden diese zwei Elemente nicht als notwendig für die Kommunikation betrachtet, denn wichtig sind die Einhaltung einer bestimmten körperlichen Distanz und ein nicht allzu langer Blickkontakt, bei dem sich die Hörenden oft unwohl

fühlen. Das stellt eine große Schwierigkeit dar, denn wenn eine Hörende Person den Blickkontakt nicht erwidert, wird es von Gehörlosen sowie hörenden Kindern gehörloser Eltern als unhöflich empfunden, fast als wäre die Hörende Person nicht an dem Gespräch interessiert (vgl. Tratzki 2002).

4.5 Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die Kindheit und das Lebens der CODAs

Für viele Informanten bleibt die Gebärdensprache die beste Sprache, um sich auszudrücken, da diese „revealed more of themselves“ (Preston 1994:136). Preston stellt sich daher auch die Frage: Welche Beziehung gibt es zwischen Gebärdensprache und Lautsprache, und wie beeinflusst diese die kulturelle Identität und Angehörigkeit? (vgl. Preston 1994:139). Die Antwort darauf (vgl. Preston 1994) ist die Tatsache, dass das ganze Leben eines Kindes nicht nur von der Gebärdensprache selbst beeinflusst wird, sondern auch von den Ereignissen und der Welt der Gehörlosen Eltern (diese sind meistens in einer Hörenden Familie aufgewachsen und haben eine Schule für gehörlose Kinder besucht, wo sie ihren Freundeskreis aufgebaut haben). Das bedeutet, dass die Gebärdensprache nicht nur einfach eine Sprache ist, sondern sie ist mit einer bestimmten Kultur, der Gehörlosen Kultur, unvermittelbar verbunden – wie es auch bei Zweisprachigen zweier gesprochenen Sprachen der Fall ist (vgl. Preston 1994). Doch es ist hervorgegangen, dass Kinder gehörloser Eltern diesbezüglich unterschiedliche Stellungnahmen haben. In Anlehnung an der Beschreibung von Typologien Zweisprachiger von Grosjean (1982 zit. in Preston 1994:140) gibt es auch im Fall der Kinder gehörloser Eltern diejenigen, die sich nur der Hörenden Kultur, nur der Gehörlosen Kultur, beider oder keiner der beiden angehörig fühlen. Dies stellt ein kompliziertes Problem dar, mit dem sich Kinder gehörloser Eltern schon im frühen Alter auseinandersetzen müssen. Einer von Prestons Informanten hat dieses Problem gut in Worte gefasst, wie es folgend wiedergegeben wird:

[...] It's like we see into the Deaf world because of them, but we're also hearing. And, no matter how hard either of us tries, they can't ever be hearing and we can't ever be deaf... I don't know, it's like when I try to explain music to my parents. My Mom is always wanting me to explain music. And if your parents aren't deaf, you can't understand. It's like me telling you about a song you never heard before. I can try all sorts of ways, but until you hear it, you can never really know what it's like. Not really. (Preston 1994:115)

Wie oben schon erwähnt, besitzen Kinder gehörloser Eltern – wie alle Zweisprachige – Kenntnisse von zwei Sprachen, was dazu führt, dass sie auch Teil zweier Kulturen sind und dadurch die Brücke zur fremden Kultur der Hörenden darstellen, sowie „a source of information for making decisions, and a spokesperson for the family, [and consequently] some grow up feeling they have been deprived of their childhood“ (Lane et al. 1996:171 zit. in Singleton&Tittle 1999). Dies kommt von der Verantwortung, die die Kinder dann tragen

müssen, wenn sie als Kommunikationsmittel zwischen den gehörlosen Eltern und den hörenden Ansprechpartnern fungieren. Dabei werden sie Kontexten ausgesetzt, die für ihr Alter ungeeignet sind, und es entstehen unerwünschter Druck und Belastungen, für die sie noch zu jung sind, um damit umgehen zu können (vgl. Singleton&Tittle 1999:228). Viele beginnen dann, nicht mehr nur „einfach“ zu vermitteln, sondern die Angelegenheiten in die eigenen Hände zu nehmen, wodurch sie dann als *parentified children* (Singleton&Tittle 1999:228) bezeichnet werden. Diesbezüglich stellen manche Kinder gehörloser Eltern, die Existenz ihrer Kindheit in Frage, so wie es diese Beispiele in den von Preston durchgeführten Interviews zeigen:

„Sure, I was a child... but I didn't have a childhood.” (Preston 1994:20)

„They tried their best. And they did a lot for me, they really did. But, sometimes, now I think, who was looking out for me? Who was protecting me?” (Preston 1994:55)

Hall&Guéry (2010) legen außerdem dar, dass das Child Language Brokering linguistische, kognitive und gesellschaftliche Kenntnisse mit sich bringt, gleichzeitig oft jedoch auch eine schwerwiegende emotionale Belastung aufgrund der großen Verantwortung, die die Kinder automatisch zugeschrieben bekommen. „In many language brokering events the child is literally in the middle, and the “middle” can be an emotionally lonely place with little support from the adults involved“ (Hall&Guéry 2010:35).

Eine gehörlose Mutter erzählte Preston (1994), wie sie im Krankenhausbett lag und ihre Tochter im Arm hielt. Dabei wollte sie sehen, ob ihr Kind hören konnte oder nicht. Sie nahm einen Löffel und ließ ihn auf das naheliegende Metalltablett fallen. Das Ergebnis war so überraschend, dass sie diese Handlung dreimal machte: Das Kind konnte hören! Die Überraschung war so groß, weil die Familie der Mutter drei Generationen lang nur gehörlose Kinder zu Welt gebracht hatte und sie war so überrumpelt, dass sie sich Sorgen darüber machte, wie sie wohl aufgrund der „polarization between the Deaf and Hearing worlds“ (Preston 1994:18) mit ihrer Tochter je eine Verbindung herstellen konnte. „How was it possible that parent and child from two such different worlds can meet?” (Preston 1994:18) Bemerkenswert ist jedoch die Tatsache, dass – obwohl die Hörende Welt oft der Meinung war, dass Gehörlose keine Kinder bekommen durften – gehörlose Menschen oft Kinder zeugten. Der Grund dieser Meinung war die Angst, dass Gehörlose nur mehr gehörlose Kinder auf die Welt bringen würden und dagegen verabschiedeten die Hörenden Gesetze, in denen u.a. Gehörlose nicht untereinander heiraten oder Kinder bekommen durften (vgl. Preston 1994:18).

Andererseits betonen viele CODAs, dass ihre Kindheit unter ihren Kenntnissen von zwei Sprachen und Kulturen nicht gelitten hat; ganz im Gegenteil haben diese ihren

Wachstumsprozess positiv beeinflusst und als Erwachsene genießen sie die Vorteile der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität (Lane et al. 1996:171 in Singleton&Tittle 1999). Daraus kann geschlossen werden, dass wenn die Rolle der Eltern klar ist und die Kinder dann nur vermitteln müssen, wenn der Kontext auch für sie geeignet ist, das Ergebnis in „maturity, independence, and an opportunity to have rich experiences (a result of accompanying Deaf parents to places and events that hearing peers ordinarily would never see)” (Singleton&Tittle 1999:228) besteht.

Das ist einer der Vorteile die aus Clarks Forschungen (2003) hervorkommt: Die Kinder spielen in der Familie eine wichtige Rolle und daraus gewinnen sie „responsibility, maturity and the ability to empathize with others” (Preston 1994 zit. in Clark 2003:1). Oft haben die Gehörlosen eine negative Erfahrung mit der hörenden Welt gehabt, ein weiterer Grund weshalb ihre Kinder als DolmetscherInnen bzw. VermittlerInnen fungieren (vgl. Clark 2003:1). Nichtsdestotrotz bringt Clark (2003) die fünf bedeutendsten Nachteile eines Kindes gehörloser Eltern zum Vorschein – von denen manche in dieser Arbeit schon genannt wurden:

1. Oft müssen CODAs in Kontexten dolmetschen, die für sie ungeeignet sind;
2. Somit entwickeln sich Druck und Belastungen, die den Kindern automatisch zugeschrieben werden (Singleton&Tittle zit. in Clark 2003:1);
3. Isolation und Ablehnung aufgrund der negativen Kommentare der Hörenden gegenüber den Gehörlosen;
4. CODAs werden *hyper vigilant* (vgl. Clark 2003:1), um den Eltern zum Beispiel im Fall von einem Rauchmelder, Einbrüchen u.Ä. sofort zur Verfügung zu stehen;
5. Manchmal kann die Kommunikation zwischen dem hörenden Kind und den gehörlosen Eltern aus unterschiedlichen Gründen schwierig sein: Zum Beispiel bevorzugen es manche Eltern, mit ihrem Kind keine Gebärdensprache zu sprechen, da es hören kann; ein zweiter Grund ist, dass sie ihr Kind nicht damit belasten wollen, als DolmetscherIn bzw. VermittlerIn fungieren zu müssen.

4.6 Eigenschaften der Identität und der kulturellen Angehörigkeit der CODAs

Die von Clark genannten Vorteile und Nachteile kommen in Prestons Werk „Mother Father Deaf – Living between sound and silence“ (1994) deutlich zum Vorschein. Preston führte Interviews mit 150 Erwachsenen durch, die von gehörlosen Eltern erzogen wurden. Wie es schon erwähnt wurde, erzählen CODAs auf die Bitte, sich selbst zu beschreiben, als erstes die Geschichte ihrer Eltern. Preston legt in seinem Werk die Erklärungen und Beschreibungen der Gehörlosen Eltern vor, als Beweis dafür, dass die persönlichen Geschichten eigentlich „the informants' own feelings of identity and cultural affiliation” (Preston 1994:46) widerspiegeln. Daraus kommen aus Prestons Untersuchung (1995) vier Hauptfacetten hervor, die wie folgt kategorisiert sind: Bedeutung von Gehörlosigkeit, Verantwortung,

Unterstützung und Befürwortung, Ähnlichkeit und Unterschied. Diese Aspekte werden in den nächsten Abschnitten ausführlicher erläutert.

4.6.1 Bedeutung von Gehörlosigkeit

In dieser Arbeit wird mehrmals erwähnt, dass 90% der gehörlosen Paare ein hörendes Kind bekommen. Diese Kinder wachsen somit in zwei unterschiedlichen Welten auf, der Gehörlosen und der Hörenden. Doch welcher Kultur fühlen sie sich näher? Wie werden sie in der Gesellschaft betrachtet?

Ein Informant in Prestons Artikel (1995) erzählt, wie er lange gebraucht hat, um zu merken, dass Hörende Personen als normal und Gehörlose Personen als abnormal betrachtet werden. Außer mit seiner Mutter hatte er sein ganzes Kinderleben lang mit den Freundinnen der Mutter und deren Kindern gebärdet und das stellte für ihn die Normalität dar. Erst während der Schulzeit merkte er, wie komisch es war, dass alle sprachen und er keine Gebärdensprache verwenden musste (vgl. Preston 1995).

In Prestons Artikel (1995) kommt hervor, dass die Gehörlosen Eltern wussten, dass ihre Kinder hören konnten. In manchen Fällen war es jedoch umgekehrt, vor allem wenn eine Familie seit Generationen gehörlose Mitglieder hatte: Zwei Informanten erklären, dass erst im Schulalter entdeckt wurde, dass sie hören konnten. Eine Frau erklärt, dass das Hören für sie keine große Rolle spielte: „We could see what was going on around us. If I heard it too, well, I guess that was just extra... Or maybe it just wasn't important“ (Preston 1995:1463).

Der Grad des Hörverlustes hängt mit dem Alter, in dem er stattgefunden hat, zusammen. Aus diesem Grund betrachten die meisten Fachexperten als Ausgangspunkt den Spracherwerb und teilen die Gehörlosigkeit in „vorsprachlich“ und „nachsprachlich“: Das geht von der Tatsache aus, ob die Gehörlosigkeit vor oder nach dem Erwerb der Lautsprache eingetreten ist und somit auch Auswirkungen auf denselben hatte (URL: Definition von Gehörlosigkeit). Die Bezeichnungen beruhen auf kulturellen Annahmen: Erstens ist der Grad der Gehörlosigkeit von der Fähigkeit bestimmt, eine menschliche Stimme hören zu können; zweitens wird angenommen, dass der Spracherwerb eine Lautsprache betrifft (vgl. Preston 1994:48).

Aus Prestons Forschung (1994) kommt jedoch hervor, dass der Grad des Hörverlustes oder das Alter, in dem die Person gehörlos wird, keinen großen Unterschied darstellt für die Art und Weise, wie die Eltern der CODAs als Erwachsene leben. Viele CODAs haben irgendwann keine Lust mehr, ihrem Gegenüber zu erklären, dass ein Elternteil teilweise hören kann oder einen Hörverlust von so und so viel Dezibel in beiden Ohren hat (vgl. Preston 1994:47). Daraus erfolgt, dass, wenn sich die gehörlosen Eltern als gehörlos betrachten, es auch von ihren hörenden Kindern so hingenommen wird.

Wie in dieser Arbeit öfters erwähnt wird, gibt es bei der Gehörlosigkeit zwei

unterschiedliche Aspekte, die berücksichtigt werden müssen: der klinische und der kulturelle. Der Hörverlustgrad stellt nicht das einzige Kriterium dar, um kulturell als Gehörlos betrachtet zu werden. „Being culturally Deaf is interdependent on the individual's identification with the group and the group's evaluation and acceptance of the individual“ (Preston 1995:1463). Das hängt jedoch auch von anderen Faktoren ab, u.a. den Erfahrungen des Gehörlosseins, dem alltäglichen Kontakt mit anderen Gehörlosen, den gemeinsamen geschichtlichen Traditionen (vgl. Preston 1995).

„Being „deaf“ not only includes a wide range of hearing and speaking abilities; it also demands certain attitudes and social obligations“ (Preston 1994:48). Gehörlose Erwachsene sind ohne Zweifel Teil der Gehörlosengemeinschaft. Nichtsdestotrotz ist es oft der Fall, dass sie öfters ihren Identitätsstatus in Frage stellen und sich nicht mit der Tatsache abfinden, dass sie sowohl klinisch als auch kulturell gehörlos sind (vgl. Preston 1994). Das haben die Informanten durch zwei Aspekte erkennen können: Einerseits durch das Verhalten der Eltern, die sich zum Beispiel manchmal schämten, gehörlos zu sein; andererseits durch die Interaktion der Eltern mit dem Rest der Gehörlosen Welt. Eine Informantin verglich ihre Mutter und ihren Vater:

She never really accepted it [being deaf]... not like my Dad. I guess it has something to do with her parents not accepting it. She would always sign small in public, or not at all. She didn't want anybody to know. To see her different from them. She almost never went to the Deaf club. My Dad was there all the time. [...] He's proud of being Deaf. (Preston 1994:48)

Daraus gehen bezüglich der Bedeutung von Gehörlosigkeit zwei wichtige Gesichtspunkte hervor: „First, one can be deaf regardless of speaking or hearing abilities, and second, being Deaf ideally includes an attitude of self-acceptance and social interaction with other deaf people“ (Preston 1994:49). Daraus folgt, dass Kinder gehörloser Eltern Gehörlos oder Hörend sein können. Das Anliegen, sich als Gehörlos oder Hörend zu bezeichnen, bringt eine kulturelle Verantwortung mit sich, nämlich sich an der Gruppe zu orientieren oder sich auf das Individuum zu konzentrieren. Infolgedessen formt sich die Schlüsselfrage für Kinder gehörloser Eltern: Soll ich mich der Gruppe zuwenden, der ich ähnlich bin, oder der, in der ich anders bin? (vgl. Preston 1994:49).

Außerdem ist ein weiterer Aspekt hervorzuheben. Nicht jeder kann Teil der Gehörlosengemeinschaft werden, denn diese muss eine Hörende Person akzeptieren, damit diese tatsächlich als kulturell Gehörlos betrachtet werden kann. Darunter fallen hörende Kinder gehörloser Eltern, die als „the only full-fledged hearing members of the Deaf community“ bezeichnet werden. Das Eintreten in diese Gemeinschaft stellt trotzdem ein Problem dar, denn das hängt stark von den gehörlosen Familienmitgliedern ab (vgl. Preston 1995). Dazu kommt auch die Tatsache, dass CODAs als Kinder beschränkte Sprachkenntnisse haben und es dadurch schwierig ist, mit gehörlosen Erwachsenen zu

kommunizieren.

Viele CODAs sind außerdem der Meinung, dass sie ihr ganzes Leben lang Gehörlos sein werden. Wie einer von Prestons Informanten so gut in Worte fasst:

Deafness is our lifeline. You know, when you're born, they cut the umbilical cord and you're a separate person. Well, with deafness you can never cut the umbilical cord. Those of us who were raised in it, we can never leave it behind. (Preston 1995:1465)

4.6.2 Verantwortung

Viele von Prestons interviewten Informanten haben anerkannt, dass beim Aufwachsen einige Probleme aufgetreten sind. Die Frage, die sie sich dabei immer wieder gestellt haben, ist, wer tatsächlich für ihre Kindheit als VermittlerInnen verantwortlich ist bzw. war.

Heutzutage stellt man sich oft Fragen über die eigene Kindheit und Familiengeschichte. Kinder gehörloser Eltern machen das sehr selten, teilweise auch weil sie als Kinder denken, ihre Geschichte sei einzigartig, da sie u.a. keine Möglichkeit haben, ihre Erfahrung als CODAs mit anderen Ihresgleichen zu besprechen. „Still, there is a feeling of being lost, that no one else is like them, that their upbringing was so unlike that of their childhood friend and their adult peers” (Preston 1994 zit. in Singleton&Tittle 1999:228). Erst im Erwachsenenalter stellen sie sich Fragen und möchten mehr über die Gehörlosigkeit lernen, ihre Erfahrungen genauer betrachten und sich mit anderen Kindern gehörloser Eltern treffen, um sich in den anderen widergespiegelt sehen zu können.

Außerdem ist es schwierig, die Folgen der Gehörlosigkeit der Eltern detaillierter zu ergründen, ohne dabei die Geschichten anderer Kinder gehörloser Eltern gehört zu haben und somit die unterschiedlichen (oder ähnlichen) Erfahrungen einem Vergleich zu unterziehen. Was dadurch möglich ist – und was auch am schwersten fällt – ist nicht sosehr anzuerkennen, dass die Gehörlosigkeit der Eltern das Leben des Kindes beeinflusst hat, sondern in wie weit sie das getan hat. Es geht darum, den Unterschieden eine Definition und eine Evaluierung zu geben (vgl. Preston 1994:50). Weitere Fragen, die sich CODAs folglich stellen, sind u.a. folgende:

Were the benefits or disadvantages of growing up with deaf parents primarily dependent on the personalities of the parents, or were there certain features that were intrinsic to being deaf? Who was accountable for those childhood experiences that some informants judged to be difficult or even harmful? Their deaf parents? Their grandparents? Hearing people? Or are such outcomes simply unavoidable in the clash between two distinct cultures? (Preston 1994:50)

Aus diesen Fragen kommt ein wichtiger Punkt zum Vorschein: Obwohl hörende Kinder gehörloser Eltern nicht die Hörschäden ihrer Eltern geerbt haben, identifizieren sie sich aufgrund starker Loyalität mit ihnen (vgl. Preston 1994).

Einer von Prestons Informanten behauptet: “But it's not like the deafness itself caused

this or caused that. It's what people do, how they react to being deaf that makes the difference" (Preston 1994:52). Aus einer „Gehörlosen-Sicht“ empfinden CODAs ihr Leben als normal, doch da die Lage meistens vom Gesichtspunkt der Hörenden betrachtet wird, wird die Schuld den Hörenden Großeltern und der Hörenden Gesellschaft im Allgemeinen gegeben (Preston 1994 zit. in Singleton&Tittle 1999:228). Daraus – und aus den obengenannten Aspekten – folgt, dass die CODAs nicht der Gehörlosigkeit in sich die Schuld zuweisen, sondern der Welt der Hörenden, denn „It is hearing people who make deafness problematic“ (Preston 1994:52).

4.6.3 Schutz und Befürwortung

Das Bedürfnis, die Eltern vor Ignoranz oder Beleidigungen seitens einiger Hörender Menschen zu beschützen, ist ein Aspekt, das Kinder gehörloser Eltern schon seit dem Zeitpunkt, in dem sie vermitteln, als natürlich gespürt haben. Doch wer hat dieses Bedürfnis in den Kindern eigentlich geweckt? Haben dabei nur die Hörenden eine Rolle gespielt oder haben auch die Gehörlosen ihren Beitrag dazu geleistet?

Diesbezüglich teilt Preston in seinem Artikel „Mother Father Deaf: The heritage of difference“ (1995) die Meinungen zweier Informanten, die von ihren persönlichen Erfahrungen erzählen:

My father always distrusted hearing people. Still does. He would say to me, “Oh, that guy's going to raise the price because we're deaf, he thinks we're dumb – he's going to take advantage of us.” (Preston 1995:1463)

My first day of school my mother came with me. [...] When I got to the schoolyard I just remember seeing all these mothers who were making these strange movements with their mouths [mimics exaggerated mouth movements]. And when my mother signed to me, everyone stared at her. And then at me. I didn't understand what I was doing there. These people aren't like us. I don't belong here. (Preston 1995:1464)

Auch wenn nicht alle Informanten solche Ereignisse beschrieben haben, gibt es zwei wichtige Merkmale, die von ihnen genannt wurden: „Hearing people can't always be trusted“ und „hearing people know everything“ (Preston 1995:1463). Die Stereotype und die Annahmen gegenüber der Hörenden seitens der Gehörlosen Eltern waren sehr anders als die positiven oder negativen Beschreibungen seitens der anderen Gehörlosen, die sich mehr auf Verhaltens-, äußerliche und persönliche Merkmale beziehen (vgl. Preston 1995:1464).

Viele CODAs haben in Prestons Interviews (1994) zugegeben, dass es in ihren Familien Schwierigkeiten und Probleme gab, doch gleichzeitig haben sie behauptet, dass es auch in vielen Hörenden Familien der Fall sei. „Yet, as children and as adults, informants remained concerned about public reaction and interpretation“ (Preston 1994:53). Eine

wichtige Rolle sowohl für die gehörlosen Eltern als auch für die hörenden Kinder spielt dabei die Kontrolle des Stigmas.

Einer von Prestons Informanten (1995) erzählte, wie er mit seinen gehörlosen Eltern in der Öffentlichkeit war und Hörende Personen einfach angenommen hätten, dass er auch gehörlos wäre. Somit verhielten sie sich sehr respektlos: Sie lachten und behaupteten, dass gehörlose Personen blöd oder sogar Diebe seien. Der Informant wusste nicht, wie er sich in solch einer Situation verhalten sollte:

How many times were we sitting with our families and everybody thinks we're deaf. And we can hear what the hearing people are saying. All those laughs they're making. They're saying deaf people're dumb or creepy or they're thieves. They think you're deaf too, but you can hear this. So, what are you supposed to do? (Preston 1995:1464)

Die Kinder haben jedoch Zugang zur Welt der Hörenden und haben somit die Chance, negativen Kommentaren entgegentreten und/oder die Normalität ihrer Eltern zu beweisen (vgl. Preston 1994).

Véronique Poulains Buch (2015) ist aufgrund der Beschreibung von bestimmten Vorfällen sehr interessant, wodurch sich die LeserInnen genau in ihre Lage als hörendes Kind gehörloser Eltern versetzen können. Man stelle sich vor, dass sich eine gehörlose Mutter mit ihrer hörenden Tochter in einer Bäckerei befindet und nach einem Baguette fragt. Nach einem ersten erschrockenen Blick seitens der Angestellten (wie schon erwähnt, haben Gehörlose eine Stimme, die sie jedoch nicht hören und somit nicht kontrollieren können), die die Frage der Mutter nicht versteht, springt die Tochter für sie ein. Die Mutter ärgert sich, dass sich alle an ihre Tochter wenden, damit diese die Rolle der Vermittlerin annimmt (vgl. Poulain 2015:26). Der Gedanke in solch einer Situation wird von Poulain folgenderweise ausgedrückt:

Die Leute sind doof, und es ärgert mich, wie sie meine Eltern ansehen. Es sind die anderen, die meine Eltern ansehen, als wären sie debil. Es sind die anderen, die denken, es sei tragisch, gehörlose Eltern zu haben. Für mich nicht. (Poulain 2015:27)

Darüber hinaus beschreibt Poulain einen weiteren Vorfall: Sie befindet sich mit ihren Eltern in der Metro Richtung Zoo. Ihre Eltern kommunizieren miteinander mit der Gebärdensprache, wobei alle sie anschauen – sogar „als die Türen schließen, drehen sich die Leute draußen auf dem Bahnsteig um und beobachten sie“ (Poulain 2015:27). Manche andere lachen einfach und andere verhalten sich so, als würden sie nichts sehen. Das Kind fühlt sich gleichzeitig verlegen und findet es unerträglich, dass die Leute ihre Eltern so offen anstarren. Nachdem sie versucht hat, nichts zu sagen, platzt sie nach einigen Stationen vor Wut und schreit: „Was ist? Was glotzt ihr so? Sie sind taub, habt ihr damit ein Problem?“ (Poulain 2015:27). Die Eltern bemerken das und reagieren, indem sie versuchen, ihr Kind zu

beruhigen und behaupten, es wäre nicht schlimm, „es sei doch immer so“ (Poulain 2015:27). Daher fasst Poulain die Gefühle als hörende Tochter gehörloser Eltern zusammen und bringt sie wie folgt zum Ausdruck:

Ich erinnere mich an meinen Kummer.
Ich erinnere mich an meinen Zorn.
Ich erinnere mich an meine Aggressionen.
Ich könnte töten.
Ich möchte meine Eltern so gerne beschützen.
Ich schwanke zwischen Stolz, Scham und Zorn.
Die ganze Zeit. (Poulain 2015:28)

Dadurch entsteht ein Schlüsselproblem, das im Leben aller hörenden Kinder gehörloser Eltern auftritt: Ein unklarer Identitätsstatus. „By using spoken words, informants identified themselves as hearing – simultaneously demonstrating their parents' difference from other people, and their own difference from their parents“ (Preston 1994:53). Gleichzeitig – wie Preston gut in Worte fasst – befinden sie sich in einem „web of difference“ (Preston 1994:54): Einerseits wird gedacht, CODAs wären anders als Hörende Menschen, da es so aussieht, als wären sie gehörlos; andererseits sind sie anders als ihre Eltern, da sie sprechen und hören können. In CODAs steigt das Gefühl ihrer Einzigkeit auf, doch gleichzeitig auch ihre Isolierung von anderen (vgl. Preston 1994).

Auch als Erwachsene sind sich manche CODAs über ihre Identität nicht sehr klar. Sogar wenn sie Teil der Hörenden Welt sind, da sie in dieser leben, sind manche der Meinung, dass sie nicht immer mit den Hörenden klar kommen und sich mit ihnen identifizieren. Das kommt daher, dass in der Hörenden Welt die negativen Beschreibungen und Reaktionen Gehörlosen gegenüber mehr verbreitet sind als die positiven. Aufgrund von Missverständnissen zwischen Hörenden und Gehörlosen sind viele Hörende der Meinung, dass Gehörlose geistige Zurückgebliebene und somit bedürftige Menschen am Rand der Gesellschaft sind. „Owing to the fact that the representation of Deaf people in our societies is also influenced by the interpretations people are confronted with, it is not surprising that the deficiency model of deafness has remained the hitherto dominant view“ (Grbić 2001:156).

Aus diesem Grund wollen sich CODAs nicht in denjenigen wiedererkennen, die Stigmas schaffen und andere unterdrücken. Eine Informantin (Preston 1995) fand, dass sich die Hörenden unmöglich und respektlos verhalten:

My parents have gotten ripped off by hearing people. [...] My Dad's lost jobs, you know. I can't believe the cruelty from hearing people, you know, people he works with. And they laugh at him, and they don't even do it behind his back. (Preston 1995:1464)

Kinder gehörloser Eltern befinden sich oft in Situationen, in denen sie die Worte der Eltern verändern oder deren Aktionen verbergen, um einen positiven Eindruck zu schaffen oder

Unannehmlichkeiten zu vermeiden (vgl. Preston 1994). Doch warum machen sie das? Die Gehörlosen Eltern wollen öfters ihre Gehörlosigkeit nicht zeigen und verhalten sich somit in manchen Situationen anders als sonst, um die positiven Eigenschaften des Gehörlosenseins zu betonen – zum Beispiel stimmen sie zu, ohne wirklich etwas verstanden zu haben; sie verwenden die Gebärdensprache nicht; machen Worte mit dem Mund nach (vgl. Preston 1994:54). Dabei waren viele von Prestons Informanten der Meinung, sie müssten aus Notwendigkeit die Worte der Eltern verändern mit dem Ziel, die verbreiteten negativen Stereotype gegenüber Gehörlosen auszugleichen (vgl. Preston 1994:54). Viele CODAs haben außerdem behauptet, dass ihre Rolle als VermittlerInnen und die Notwendigkeit, für die Eltern zu sprechen und sie zu unterstützen, selbstverständlich seien. Trotzdem haben sich viele gefragt, ob die Verantwortung, die dadurch auf ihren Schultern lag, tatsächlich für Kinder geeignet war. Diesbezüglich berichtet Preston von zwei Informanten:

They tried their best. And they did a lot for me, they really did. But, sometimes now I think, who was looking out for me, who was protecting me? (Preston 1994:55)

And who's supposed to take care of me? (Preston 1994:55)

Das stellt einen wesentlichen Aspekt im Leben der CODAs dar, denn Kinder bekommen auf einmal eine zu große Verantwortung und werden von den Eltern nicht wirklich geschützt. Dadurch entsteht das entsprechende Dilemma des unklaren Identitätsstatus, das in dieser Arbeit schon erwähnt wurde: „They must either accept the norms of the broader (Hearing) culture, which conflict with their deaf family's way of life, or align themselves with their deaf parents and remain outside mainstream culture” (Preston 1994:55). Nichtsdestotrotz empfinden die meisten Kinder gehörloser Eltern, dass sie großes Glück hatten, in der Gehörlosengemeinschaft aufgewachsen zu sein, da ihr Leben von den vielen Vorteilen eines CODAs geprägt wurde: „Being more mature, being more sensitive to others, and having a greater variety of life experiences“ (Preston 1994:55). Außerdem helfen CODAs ihren Gehörlosen Eltern bis ins Erwachsenenalter, indem sie Unterstützung geben und Fürsprache einlegen.

4.6.4 Ähnlichkeit und Unterschied

Dieses Kapitel in Prestons Werk (1994) bezieht sich auf die Ehe der Informanten und die der Gehörlosen Eltern. Die meisten Informanten haben behauptet, dass die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Unterschied zu einer weiteren Schwierigkeit führt, um den eigenen Identitätsstatus zu definieren.

In Bezug auf die Ehe der Gehörlosen Eltern ist hervorgegangen, dass geschichtliche und soziale Faktoren einen großen Einfluss auf die Wahl des Partners ausgeübt haben. Das

bedeutet, dass vor allem die Erfahrungen und der Hintergrund der Person als gemeinsame Hauptelemente in Betracht gezogen wurden und dazu auch die Tatsache, sie seien von anderen anders, aber einander ähnlich aufgrund der Gehörlosigkeit. Es war außerdem öfters der Fall, dass Alter und Ausbildung keine große Rolle gespielt haben und die Gehörlosen Eltern daher einen Schulkameraden bzw. eine Schulkameradin geheiratet haben (vgl. Preston 1994:57-59).

Außerdem haben viele CODAs das Verhältnis zwischen ihren Eltern in Frage gestellt, da zwischen ihnen Unterschiede in der Ausbildung, dem Verhalten und dem Status zu sehen waren. Vor allem gab es jedoch die Notwendigkeit, einen Partner zu finden, der genau wie sie gehörlos war, um dadurch eine gemeinsame Eigenschaft zu haben. Ein Informant erzählt über seine Eltern, die so unterschiedlich wie Tag und Nacht sind – „I mean, they're both deaf, but that's it. Like night and day!“ (Preston 1994:57). Aus diesem Grund sind viele Informanten der Meinung, dass insbesondere die Ähnlichkeit der Lebenserfahrungen und der Perspektiven ihrer Eltern eine große Rolle bei der Wahl des Partners gespielt haben.

Poulain fasst es in anderen Wörtern folgenderweise zusammen: „Gehörlose heiraten untereinander. Auf die Art geht man sicher, dass man sich auf derselben Kommunikations-, Verständnis- und Wissensebene bewegt. In derselben Welt lebt.“ (Poulain 2015:23).

Auch Kinder gehörloser Eltern nehmen das Element der Ähnlichkeit als Maß, einen Partner zu finden (vgl. Preston 1994). Doch eine interessante Frage stellt sich fast von selbst: Ähnlichkeit zu wem? Wie in dieser Arbeit schon erwähnt wurde, ist eine der Hauptfragen im Leben eines Kindes gehörloser Eltern das Definieren seines Identitätsstatus. Kulturell gesehen fühlen sich CODAs viel mehr Gehörlos als Hörend, doch dass sie eines Tages einen gehörlosen Partner haben könnten, ist ihnen nie in den Sinn gekommen (vgl. Preston 1994). Die von Preston interviewte Informantin Michelle fasst es gut in Worte zusammen: „I would never marry a deaf man. My God! Can you imagine? It would never work out... Well, I guess some day I'll marry some hearing guy, but I'm not sure. I don't think I have much in common with hearing people. I don't know where that leaves me. Who knows?“ (Preston 1994:58). Da CODAs in zwei unterschiedlichen Welten – der Gehörlosen und der Hörenden – aufwachsen, erleben sie oft Schwierigkeiten, sich den Kulturen anzupassen. Daraus folgt, dass sie u.a. versucht haben, eine Lösung zwischen der Hörenden und der Gehörlosen Welt zu finden (Preston 1994 zit. in Singleton&Tittle 1999:229). Einige Informanten sind zu dem Schluss gekommen, dass eine mögliche Lösung, einen ähnlichen Partner zu finden, darin bestehen könnte, ein anderes Kind gehörloser Eltern zu finden.

4.7 Einfluss der VermittlerInnenrolle

In seinem Artikel schneidet Preston (1995) das Thema des Vermittelns an: Als Kinder mussten CODAs ab und zu Telefonate für ihre Eltern erledigen und zwischen Lautsprache und Gebärdensprache in bestimmten Situationen für ihre Eltern und Familienfreunde dolmetschen. Dadurch verwendeten sie beide Muttersprachen und identifizierten sich einerseits mit der Hörenden Welt, da sie eine Lautsprache sprechen konnten und ungewollt betonten sie ihren Unterschied zwischen ihren Eltern und sich selbst bzw. mit den Anderen; andererseits waren sie aufgrund des Aufwachsens in der Gehörlosengemeinschaft anders als ihre Hörenden Gleichaltrigen, die aus einer Hörenden Familie stammten (vgl. Preston 1995). „Informants frequently described themselves as „special“, „burdened“, „more responsible“, „more mature“, „different“ than other hearing children“ (Preston 1995:1464).

Außerdem behauptet Napier (2012), dass Kinder in jedem Alter einen natürlichen Instinkt zum Helfen in sich haben. Im Fall der Kinder gehörloser Eltern ist es nicht anders, sondern eher ausgeprägter: Sie folgen diesem Instinkt, wenn sie sehen, dass es ihren Eltern schwer fällt, sich mit Hörenden zu verständigen. Aus diesem Grund werden sie in Zukunft als Erwachsene weiterhin für ihre Eltern vermitteln, auch wenn es nicht unbedingt nötig ist. Außerdem ist es oft der Fall, dass die hörenden Kinder gehörloser Eltern die Einzigen sind, die ihre Eltern ganz und völlig verstehen können, wenn sich zum Beispiel die ersten Anzeichen von Demenz bemerkbar machen (vgl. Napier 2012:2).

In dieser Arbeit wird ein Aspekt ausführlich ergründet, nämlich wie das Erwachsenwerden der Kinder gehörloser Eltern von ihrer Rolle als Laiendolmetscher beeinflusst wurde. Hat die Tatsache, von Gehörlosen Eltern erzogen zu werden, das Leben der CODAs beeinflusst und sie dadurch zu den Menschen gemacht, die sie heute sind? Um dieses Ziel zu erreichen, müssen zuerst andere damit verbundene Aspekte erforscht werden, u.a. wie die CODAs als Erwachsene ihre Zweisprachigkeit betrachten, wie sie ihre Kindheit im Gedächtnis haben und die Schwierigkeit, ihren Identitätsstatus zu definieren.

Aus Grbić' Studie (2001) ist hervorgegangen, dass sich viele der Befragten als WohltäterInnen, BefürworterInnen und HelferInnen der Gehörlosen betrachteten. Außerdem dachten sie, dass ihre Aufgabe auch darin bestehe, den Gehörlosen Ratschläge und Unterstützung zu geben, da sie der Meinung waren, dass Gehörlose entweder mit ihrem eigenen Leben nicht umgehen konnten oder dass die Hörende Gesellschaft die Gehörlosen lange genug unterdrückt hatte und die Befragten als BeraterInnen fungieren mussten:

Either because they considered their protégés to be unable to cope with life on their own [...], or because they were of the opinion that society had oppressed Deaf people long enough and believed they had the moral obligation to act as advisors and take decisions for the Deaf. (Grbić 2001:156)

Ein weiterer Grund für ihre „HelferInnenrolle“ besteht darin, dass sie sich selber nicht als

HelferInnen sehen – wie es bei den meisten hörenden Kindern gehörloser Eltern vorkommt, die schon in einem sehr jungen Alter die VermittlerInnenrolle auf sich nehmen mussten, sondern eher als BeschützerInnen der Gehörlosen vor der unfairen Mehrheit, die die ganze Gehörlosengemeinschaft nicht versteht und somit diskriminiert (vgl. Grbić 2001:157).

Tratzki (2002) zufolge stellt für die gehörlosen Eltern das hörende Kind eine Brücke zwischen der Welt der Gehörlosen und der Hörenden dar, was dazu führt, dass sie dank ihnen in Alltagssituationen mit Hörenden einfacher kommunizieren können. Die Geburt des hörenden Kindes könnte von den Eltern auch als „Ausgleich zu ihrer Behinderung“ (Tratzki 2002:62) betrachtet werden.

Vor dem Hintergrund dieser Alltagserfahrungen müssen die hörenden Kinder, die in zwei sprachliche Welten hineinwachsen, wie ein Segen erscheinen. Sie wenigstens verstehen einen. Vor ihnen braucht man sich der eigenen sprachlichen Unzulänglichkeit nicht zu schämen. (Ebbinghaus&Heßman 1989:127 zit. in Tratzki 2002:62)

Obwohl in dieser Arbeit schon kurz angesprochen wurde, dass das Vermitteln in Alltagssituationen geschieht, werden diese folgend kurz wiedergegeben (vgl. Tratzki 2002:62-63):

- *Telefonate*: Zum Beispiel um Termine abzusprechen, wobei die Eltern dem Kind völlig vertrauen (müssen), da sie die Person am anderen Ende der Leitung nicht sehen und dadurch deren Körpersprache nicht lesen können;
- *Geschäftliches*: Kinder begleiten ihre Eltern zu Behörden, zum Beispiel zur Bank, und müssen dort geschäftliche Angelegenheiten dolmetschen;
- *Private Gespräche*: beim Einkaufen, bei großen Familientreffen oder sogar zwischen den Eltern und den Großeltern, die trotz ihres gehörlosen Kindes die Gebärdensprache nicht gut meistern;
- *Lehrergespräche*: Wobei es Kindern oft schwer fällt, zu dolmetschen, da die Lehrer über die Kinder selbst auch etwas Negatives sagen bzw. Kritiken äußern könnten. In einigen Studien haben erwachsene hörende Kinder gehörloser Eltern zugegeben, bei diesen Treffen nicht immer alles gedolmetscht zu haben;
- *Inhalte von Fernsehfilmen*,
- *Arztbesuche*: Die Kinder dolmetschen in dieser Situation, weil oft keine professionelle DolmetscherInnen zu Verfügung stehen oder die Eltern wollen, dass jemand in der Familie solch ein privates Gespräch dolmetscht;
- *Briefe*: Die gehörlosen Eltern verfügen oft über keine ausreichende Schriftsprachkompetenz der Lautsprache und bitten ihr Kind, die Schriftstücke zu übersetzen.

Das Vermitteln in den obengenannten Alltagssituationen stellt für hörende Kinder gehörloser Eltern eine Überforderung dar, vor allem aufgrund des Mangels an richtigen oder für diese Situation angemessenen Vokabeln und den wenigen Kenntnissen in dem Bereich, in dem sie dolmetschen (zum Beispiel bei Arztbesuchen oder Behörden). Aufgrund ihres jungen Alters kennen sie viele Sachverhalte nicht oder sie müssen etwas über sich selbst dolmetschen, was vor allem bei Lehrergesprächen vorkommt (vgl. Tratzki 2002). Diese Überforderung kommt daher, dass die gehörlosen Eltern – wie alle Gehörlose – fest davon überzeugt sind, dass all diejenigen, die die Lautsprache beherrschen – das heißt, die hören und sprechen können – alles verstehen und daher sind sie der Meinung, dass ihre hörenden Kinder auf eine Art und Weise begabt sind. Manche Eltern sind sogar der Meinung, dass sich das Dolmetschen auf die Sprachentwicklung positiv auswirkt, aber nur wenn das Vermitteln freiwillig erfolgt, denn „durch das Dolmetschen erweitern die Kinder ihren Wortschatz und lernen verschiedene kommunikative Strategien kennen“ (Tratzki 2002:37).

Tratzki (2002) nennt jedoch zwei wichtige Aspekte, die als Folge der VermittlerInnenrolle der hörenden Kinder entstehen. Viele hörende Kinder gehörloser Eltern behaupten, dass sie sich schon als Kinder bewusst waren, mehr über ihre Eltern zu wissen als die gleichaltrigen Kinder Hörender Eltern, weil sie durch das Dolmetschen verstanden haben, wie ihre Eltern denken und fühlen. Viele haben außerdem im Nachhinein erkannt, dass sie als Kinder mit der Zeit selbständiger als ihre Hörenden Gleichaltrigen waren und dass diese Eigenständigkeit ein Vorteil ihrer Rolle als junge VermittlerInnen gewesen sei (vgl. Tratzki 2002). Bedeutungsvoll ist auch das Verantwortungsgefühl, das daraus entsteht und das eher negativ betrachtet wird. Hörende Kinder gehörloser Eltern sehen, dass ihre Eltern Schwierigkeiten haben, sich die Informationen zu holen, die sie brauchen. Deshalb fühlen sich viele Kinder verpflichtet, die Rolle der VermittlerInnen für ihre Eltern zu übernehmen. In den Kontexten, in denen sie dolmetschen, gewinnen Kinder an Kenntnissen und merken bald, dass sie gebildeter sind als ihre Eltern, deren Horizont aufgrund der wenigen Sprachkenntnisse der Lautsprache beschränkt ist. Da die Gehörlosen Eltern in der Welt der Gehörlosen aufgewachsen sind, kennen sie viele Facetten der Welt der Hörenden nicht und das erscheint als Schwierigkeit, wenn ihre Kinder ihnen etwas erzählen möchten oder wenn ein Sachverhalt erklärt werden muss. Die VermittlerInnenrolle der Kinder besteht also darin, Informationen zu dolmetschen und diese gleichzeitig umzuformulieren, damit sie ihren Eltern ein bestimmtes Konzept verständlich machen können (vgl. Tratzki 2002). Dadurch, dass es schwierig ist, den Eltern alles zu erklären, was in der Hörenden Welt als selbstverständlich gilt, übernehmen die hörenden Kinder oft die Rolle der BeraterInnen für ihre Eltern. Einfach ausgedrückt: Sie treffen die Entscheidungen. Außerdem konnte Grbić (vgl. 2001:154) in ihrer Untersuchung feststellen, dass die VermittlerInnen nicht genau das dolmetschten, was die gehörlose Person sagte, sondern eher das, was sie meinten, dass die gehörlose Person sagen

wollte.

4.8 Persönliche Erfahrungen hörender Kinder gehörloser Eltern

Es gibt mehrere Studien, in denen hörende Kinder gehörloser Eltern für die Wissenschaft beobachtet bzw. interviewt werden und die Ergebnisse variieren sehr: von den Erfahrungen, die ein Kind gehörloser Eltern macht, zum Spracherwerb dieser Kinder bis hin zu den Gefühlen beim Vermitteln zwischen ihren gehörlosen Eltern und der Hörenden Welt. Dazu gibt es auch ausführliche Beschreibungen von persönlichen Erfahrungen als hörendes Kind gehörloser Eltern. Unter anderem sind die Erfahrungen von Jemina Napier (2008) und Patricia Mudgett-Decaro (1996) sehr interessant, da sie viele Aspekte ihres Lebens als hörende Kinder gehörloser Eltern umfassen und ausführlich beschreiben.

Jemina Napier war Professorin an der Macquarie University in Sydney, Australien und ist derzeit Professorin und Präsidentin für Transkulturelle Kommunikation im Department of Languages and Intercultural Studies an der Heriot-Watt University in Edinburgh, Schottland. Außerdem ist sie seit 1998 auch Gebärdensprachdolmetscherin für die folgenden Sprachen: Englisch, Britische Gebärdensprache (British Sign Language – BSL), Australische Gebärdensprache (Australian Sign Language – Auslan) und International Sign (URL: Profile – Heriot-Watt University).

In ihrem Beitrag im Jahr 2008 erzählt sie von ihrer Erfahrung als hörendes Kind gehörloser Eltern. Sie ist die Tochter von zwei gehörlosen Eltern und ist in England geboren und aufgewachsen. Der Vater war das einzige gehörlose Mitglied seiner Familie, während ihre Mutter die vierte Generation von Gehörlosen in der Familie war und nur wenige hörende Verwandte, die sie hatte, kannten die Gebärdensprache, um mit ihr kommunizieren zu können. Napier ist mit der Britischen Gebärdensprache aufgewachsen, die beide Eltern gut kannten und aus diesem Grund würde sie sich als „native signer“ (Napier 2008:219) bezeichnen. Trotzdem wollten ihre Eltern nicht, dass sie nur mit der Gebärdensprache aufwuchs und verwendeten deshalb eine gemischte Kommunikationsstrategie: „[...] both BSL and English, mouthing the English words, fingerspelling, and/or speaking and signing at the same time“ (Napier 2008:219). Im Vereinigten Königreich wird diese Strategie bzw. dieses System *Signed Supported English* (vgl. Napier 2008) genannt und es ist eine Art von Code-Blending zwischen Englisch und der Britischen Gebärdensprache. Auf dieses Thema wird jedoch später in dieser Arbeit ausführlicher eingegangen. Aufgrund der Tatsache, dass sie beide Sprachen gleichzeitig erworben hat, kann Napier (2008) behaupten, dass nicht nur eine der zwei Sprachen ihre Muttersprache ist, sondern dass es beide sind.

Die Auswahl und Verwendung der Sprachen hängt stark vom Kontext ab, denn in manchen Situationen fällt ihr Englisch und in anderen die Britische Gebärdensprache

einfacher, denn jede Sprache wird in einem anderen Kontext bzw. Zusammenhang erworben (vgl. Napier 2008). Zum Beispiel ist die Gebärdensprache besser, wenn sie ihre Gefühle ausdrücken muss oder wenn sie eine Geschichte erzählt – denn in dieser Sprache hat sie diese Ausdrucksmöglichkeit gelernt, während sie Englisch für Beschreibungen und Themen verwendet, die sie in der Schule oder auf der Universität gelernt hat (zum Beispiel Politik oder Sprachwissenschaft).

Interessant ist auch ihre Beschreibung des Dolmetscherstatus, vor allem von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit gehörlosen Eltern, denn die Eltern dieser Kinder haben keinen oder einen nicht ausreichenden Zugang zur Mehrheitssprache. Laut Napier (2008) hatte sie selbst großes Glück, nicht nach Hause zu kommen und ihre Mutter vorzufinden, die auf sie wartete, um Anrufe zu tätigen – was andere hörende Kinder gehörloser Eltern erlebten. Trotzdem dolmetschte sie öfters auf eigene Faust, vor allem in den Situationen in denen ihre Eltern Schwierigkeiten beim Kommunizieren hatten. „Rather than have the role of interpreter or language broker foisted upon me by my parents, I used to offer to interpret because it made me feel grown up“ (Napier 2008:223). Vor allem half sie ihren Eltern, wenn jemand an der Tür war, bei Telefonaten oder an Elternsprechtagen bzw. bei Lehrergesprächen.

Mit 17 nahm sie einen Dolmetschauftrag auf dem Arbeitsplatz ihrer Mutter an, das eins der wenigen Male war, in denen sie für jemanden anderen als ihre Eltern dolmetschen sollte. Napier behauptet, dass es eine herausfordernde, aber gleichzeitig interessante Erfahrung gewesen sei und daraus folgte, dass sie die Entscheidung traf, professionelle Dolmetscherin zu werden. „I have a very clear memory of the meeting. In particular, I remember how challenging it was, yet how exciting. I realized it was very different to the interpreting I had done for my parents, and I was determined to get better at it“ (Napier 2008:223). Sie schloss ein Soziologie Studium ab und nebenbei lernte sie fleißig, um professionelle Dolmetscherin zu werden, wobei sie auch sehr viel über die Gebärdensprache und die Gehörlosengemeinschaft recherchierte. Was sie anfangs störte – vor allem als sie die Prüfung für professionelle GebärdensprachdolmetscherInnen machen musste, war die Annahme, dass sie nicht hart arbeiten musste, um diesen Titel zu erreichen und das nur, weil sie ein Kind gehörloser Eltern war und deshalb automatisch eine gute Vermittlerin bzw. Dolmetscherin sein sollte. Laut Napier (2008) ist es außer störend auch eine völlig falsche Annahme, denn sie selbst kennt viele CODAs, die die Gebärdensprache gut meistern, jedoch Schwierigkeiten beim Dolmetschen haben bzw. hatten.

Ein weiterer Aspekt, den Napier in ihrem Beitrag (2008) bespricht, ist eine Frage bezüglich der kulturellen Angehörigkeit: Bin ich Gehörlos? Hörende Kinder gehörloser Eltern wachsen bilingual und bikulturell auf, das heißt sie wachsen mit zwei Sprachen und Kulturen auf – die Mehrheitskultur der Hörenden und die Minderheitsgemeinschaft der

Gehörlosen (vgl. Napier 2008). Bei Gehörlosen ist die Angehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft ein sehr sensibler und wichtiger Aspekt. Dabei behauptet Napier (2008) sogar, dass ihre kulturelle Identität – bzw. die jedes hörenden Kindes gehörloser Eltern – sehr eng mit der Angehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft und ihren Kenntnissen über Gehörlose zusammenhängt, denn eine Gehörlosengemeinschaft „is well established as a linguistic and cultural group, and its members identify with one another based on their common use of a national and natural signed language, their cultural identity, and their social norms and values“ (Napier 2008:225). Ein konkretes Beispiel, das Napier nennt, ist ihre persönliche Erfahrung als sie mit ihrem Mann nach Australien zog. Dort kannten sie niemanden, außer wenige Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft, die sie mit anderen Mitgliedern in Kontakt brachten und sobald Napier erklärte, sie sei mit zwei Gehörlosen Eltern aufgewachsen, wurde sie von den Gehörlosen sofort akzeptiert.

Napier (2008) erklärt, sie sei Mitglied der Gehörlosengemeinschaft, in der Kultur der Gehörlosen aufgewachsen und oft bevorzugt und betrachtet sie die Gebärdensprache als ihre Muttersprache. Wenn sie unter Gehörlosen ist, verhält sich Napier wie sie und verwendet ihre Sprache, doch sie ist weder gehörlos noch Gehörlos, denn sie selbst hat die meisten – positiven oder negativen – Erfahrungen der Gehörlosen selber nicht erlebt. Sie stellt sich die Frage, ob sie tatsächlich als Mitglied der Gehörlosengemeinschaft gelten kann, da sie bis zu einem gewissen Maß selber entscheiden kann, ob sie Teil der Gemeinschaft sein möchte oder sich von einem kulturellen Gesichtspunkt als eine Gehörlose Person verhalten soll, wobei sie sich gleichzeitig in einem hörenden Umfeld dagegen entscheiden könnte (vgl. Napier 2008:228).

So what is my linguistic and cultural identity? I propose that I am, in fact, *multi-seitic*—I have several identities. My individuality is influenced by the fact that I operate differently, linguistically and culturally, depending on the context. In functional linguistic terms (Halliday, 1994), my identity shifts according to the context of culture, the context of situation, and the field of discussion. My persona changes according to the people with whom I am conversing and the tenor of our relationship. (Napier 2008:235)

Patricia Mudgett-Decaro ist Professorin am National Technical Institute for the Deaf in New York und Forscherin im Bereich der ethnographischen Aspekte der Interaktion zwischen Gehörlosen und Hörenden. Sowohl Englisch als auch die Amerikanische Gebärdensprache (American Sign Language) sind ihre Muttersprachen und in ihrem Beitrag „On Being Both Hearing and Deaf: My Bicultural-Bilingual Experience“ (1996) beschreibt sie ihre eigenen Erfahrungen bezüglich der Anwendung der Sprachen je nach Kontext und Gesprächspartner, ihre Sicht der Welten der Gehörlosen und der Hörenden und wie diese bei ihr oft zusammengekommen sind (vgl. Mudgett-Decaro 1996).

„My early life consisted of an unconscious understanding and acceptance of both Deaf and Hearing ways of being“ (Mudgett-Decaro 1996:272). Die zwei Welten waren bei Mudgett-Decaro getrennt, aber gleichzeitig gleichwertig und sie sprang von der einen in die andere (vgl. Mudgett-Decaro 1996:273). Erst als sie älter wurde, fing sie an, sich bewusst zu werden, dass sie eigentlich in zwei unterschiedlichen Welten und Kulturen aufgewachsen war und in der Welt der Hörenden ihre Eltern als „anders“ betrachtet wurden. Deshalb bemerkte sie erst später in ihrem Leben, dass die „gesellschaftlichen“ Fehler, die sie manchmal begangen hatte, eigentlich eine Folge davon waren, dass sie die Regeln einer Kultur automatisch in der anderen angewandt hatte, sobald sie sich in Situationen befand, in denen diese Welten zusammenstießen (vgl. Mudgett-Decaro 1996). Das führt einen wichtigen Aspekt an, nämlich die kulturelle Angehörigkeit – eine Frage, die bei den meisten hörenden Kindern gehörloser Eltern auftritt (vgl. Mudgett-Decaro 1996). Mudgett-Decaro (1996) fühlt sich so sehr als Teil und Mitglied der Gehörlosengemeinschaft, dass ihr Mann ihr einmal erzählte, dass sie ihre Haltung und Gesichtsausdrücke, die Sprache und ihr gesellschaftliches Verhalten an die Gehörlosengruppe anpasste, fast so als würde sie einen Gehörlosen-Knopf drücken (vgl. Mudgett-Decaro 1996:275). Gleichzeitig wurde sie als Teil der Hörenden Welt betrachtet, denn anders als ihre Eltern konnte sie hören und hatte dadurch auch unbegrenzten Zugang zu dieser Welt.

Als sie älter wurde, wurde ihr klar, dass die Hörende Welt eine eigene Vorstellung von „normal“ hatte: Wer hören konnte, war normal, während die Gehörlosigkeit als Tragödie betrachtet wurden. Dazu kommt auch der Gedanke, dass Gehörlose nicht so viel Wert hätten wie Hörende, fast als würde ihnen etwas fehlen (vgl. Mudgett-Decaro 1996). Mudgett-Decaro beschreibt, was immer wieder geschah, wenn sie neue Personen traf und sich vorstellte. Vor allem störten Mudgett-Decaro die Reaktionen und die Fragen der Hörenden, als sie erzählte, dass ihre Eltern gehörlos waren:

When I introduced myself to strangers, I often added that my family was deaf, because it was important to me as a part of my identity. However, I also dreaded the look of pity that often came over hearing people's faces, the pause, and the three inevitable responses (in a variety of forms): "Do they speak or hear at all?" (as if that were the most important issue), "How did you learn to speak?" (as if the whole world wasn't speaking around me), and "It must have been difficult for you growing up." After I explained my parents' education and work, there was usually a comment about how incredible they must be (the usual "if they are competent it must be a miracle" perception)! (Mudgett-Decaro 1996:278)

Den Gehörlosen Eltern selbst stört ihre Gehörlosigkeit nicht. Diese Sicherheit und dieses Verhalten prägen die Meinung des hörenden Kindes, was bei Mudgett-Decaro auch geschah. Sie fing an, sich an dem Verhalten der Hörenden zu stören und beschloss, dass nicht das Gehörlossein eine Tragödie war, sondern eher die Tatsache, dass der Rest der Welt Hörend war und meistens keine Ahnung und vor allem kein Verständnis für die Kultur der

Gehörlosen und die Gehörlosengemeinschaft hatte (Mudgett-Decaro 1996:284).

Außerdem fügt sie hinzu, dass sie zwar in der Gehörlosengemeinschaft aufgewachsen ist, jedoch die Hindernisse und Nachteile des Gehörlosseins nie erlebt hatte, wie zum Beispiel die Schwierigkeiten und die Frustration beim Kommunizieren mit Hörenden. Diesen Aspekt kannte sie nur aus Beobachtungen oder Geschichten in der Gemeinschaft, doch selber hatte sie diese nicht erlebt. Deshalb beschließt sie: „I may be Deaf in many ways, but I am not deaf“ (Mudgett-Decaro 1996:283). Oft hatten sich ihre gehörlosen Eltern an erster Stelle mit diesen Hindernissen und Schwierigkeiten auseinandersetzen müssen und das Kind musste miterleben, wie sie von negativen Gefühlen übermannt wurden und wie das Mudgett-Decaros Teil als Gehörlose Person traf:

Yet, because I'm on the margins, these are the barriers I saw my family encounter. I lived in a world where these barriers were real, the consequences were real, and anger, sadness, and frustration were real. A child cannot see her parents hurt and yet feel nothing; a child cannot ignore a slight or insult to those he loves. Perhaps it is not too farfetched to say that in the end, an insult to deaf people is also an insult to me – the Deaf part of me. (Mudgett-Decaro 1996:283)

Der Spracherwerb und vor allem die Verwendung der Sprachen ist ein weiterer Aspekt, den Mudgett-Decaro beschreibt. Wie schon erwähnt, ist Mudgett-Decaro zweisprachig in Englisch und der Amerikanischen Gebärdensprache aufgewachsen, da sie beide simultan erwarb. Deshalb verwendet sie die eine oder andere Sprache je nach Kontext und Gesprächspartner: Wenn sie verärgert ist, dann findet sie die Gebärdensprache geeigneter, um ihre Gefühle zu zeigen und auszudrücken, doch gleichzeitig spricht sie Englisch, wenn sie diese unter Kontrolle halten will. „I find ASL more expressive of deep emotion than English [...]. ASL is my personal, emotional, social, and entirely comfortable language, whereas English is my intellectual language much of the time“ (Mudgett-Decaro 1996:279).

Als sie jünger war, legte Mudgett-Decaro nicht wirklich viel Wert auf die Normen und Regeln, die typisch für jede Sprache sind. Diese waren für sie einfach Regeln, die je nach Kontext, Gesprächspartner bzw. Person und Situation angewandt werden sollten. „I switched between one and the other linguistically and culturally, as needed“ (Mudgett-Decaro 1996:276). Das folgende Beispiel, in dem Mudgett-Decaro erzählt, dass sie bei einem Familientreffen als Kind genau wusste, wie sie die Sprachen je nach Gesprächspartner verwenden sollte, beweist das:

Language hopping. When I was three, there was a gathering which included my parents, some hearing people who signed well, and some who did not sign. An elderly hearing woman recalls that as I circled around the room, I consistently altered the structure and mode of my language to fit each person: sign only with Mom, sign and voice with Dad and fluent hearing signers, and speech only for others. (Mudgett-Decaro 1996:276)

Was Mudgett-Decaro weiterhin erwähnt, ist ihre Rolle als Vermittlerin, wobei sie oft die

Botschaft veränderte, weil ihr das Dolmetschen unangenehm war. Sie erklärt, dass sie, als sie älter war, manchmal den Text, den sie dolmetschen musste, veränderte, um ihre Eltern zwar vor negativen Kommentaren zu schützen, aber vor allem um sich selbst bzw. um sich vor Peinlichkeiten zu schützen, wie dieses Beispiel erläutert:

The child interpreter. Like most welleducated deaf people, my parents made all their own decisions, expecting me only to interpret literally what was said. One time my dad was very angry with a salesperson and shouted (in sign), "You are a damn liar!" I nearly died, I was so embarrassed. How could my dad say such a thing, and how could I say that over the phone to an adult? I turned my back so Dad couldn't lipread and said politely, "My dad doesn't think that you are quite telling him the whole story." (Mudgett-Decaro 1996:276)

Oft befinden sich bikulturelle Bilinguale an einer Art Grenze – erklärt Mudgett-Decaro – zwischen zwei unterschiedlichen Welten und Kulturen. Deshalb behauptet Mudgett-Decaro, sie sei Teil einer großen Gruppe von Gehörlosen und Hörenden Menschen, die sich zwischen zwei Welten bewegen (vgl. Mudgett-Decaro 1996:282).

I find a special excitement in exploring this bicultural-bilingual margin, a place neither Deaf nor Hearing, yet both. [...] After all the years of wondering about which parts of me were Deaf or Hearing, it has been very exciting to realize that I just can't be divided that way. Thus I am still on a journey. [...] As I look back at my life's choices of marriage, career, child raising, and friends, it is clear that in every choice I've made, it has been important to involve both the Deaf and Hearing worlds. As I navigate, I must, and do, continually adjust my sails to the Deaf and Hearing worlds. (Mudgett-Decaro 1996:287)

4.9 Rolle der CODAs in der heutigen Welt des professionellen Gebärdensprachdolmetschens

4.9.1 Meinung eines Hörenden Gebärdensprachdolmetschers

Auch wenn nur wenige Kinder gehörloser Eltern professionelle DolmetscherInnen sind, können Hörende Personen bzw. GebärdensprachdolmetscherInnen das tiefe Verständnis der Ausgrenzung und Unterdrückung, die die Gehörlosengemeinschaft seit jeher auf sich hat nehmen müssen, erwerben (vgl. Nelson 2012). Gehörlose hatten oft Schwierigkeiten, sich mit der Hörenden Gemeinschaft abzufinden und wurden somit oft als „Anders“ wahrgenommen bzw. abgestempelt. Nelson (2012) behauptet, dass es schwierig sei, die Realität der Ausgrenzung und Bedrückung zu verstehen, wenn man noch nie als „Anders“ betrachtet wurde. Nelsons Ziel (2012) ist es, Menschen – vor allem GebärdensprachdolmetscherInnen – davon zu überzeugen, sich mit der Gehörlosengemeinschaft in Kontakt zu setzen, um eine Verbindung herzustellen. Dadurch sollen GebärdensprachdolmetscherInnen ihre Leidenschaft für ihre Tätigkeit zeigen und gleichzeitig Solidarität aufbauen, einen Beitrag zum Zugang zur Kommunikation und zum Abbau der Bedrückung und Ausgrenzung leisten (vgl. Nelson 2012). Der zweite Schritt bestehe darin, unsere Privilegien zu erkennen und uns diese vor

Augen zu halten, unabhängig von unserer Herkunft, unser Hautfarbe, unserer eventuellen Hörschäden, usw. Unter anderem sind das Analysieren einer Sache – in diesem Fall der Welt der Gehörlosen – und die persönliche Erfahrung in einem Bereich nicht zu vergleichen, wie Nelson (2012) auch ausführlich erklärt. Ohne seine eigenen Erfahrungen, Gespräche und persönlichen Kontakt mit seinen Gehörlosen FreundInnen und KollegInnen, wäre es für Nelson eine Herausforderung gewesen, sein Privileg als hörender Mensch zu erkennen.

In seinem Artikel „Sing Language Interpreters: Recognizing & Analyzing Our Power and Privilege“ nennt Nelson (2012) zwei weitere Aspekte, die gute GebärdensprachdolmetscherInnen ausmachen: Solidarität und Verschiedenheit. Mit dem ersten Konzept meint Nelson, dass CODAs mit der Gehörlosengemeinschaft sehr solidarisch sind, da für sie die Bedrückung dieser Gemeinschaft ein sehr bekanntes Thema ist. Dabei können DolmetscherInnen eine bedeutende Rolle spielen, indem sie ihr eigenes Privileg analysieren, verstehen und erkennen (vgl. Nelson 2012). Das Fördern der Verschiedenheit und der Zugang zur Figur der DolmetscherInnen würde die Dolmetscherdienstleistungen im Allgemeinen in kultureller Hinsicht deutlich verbessern. Denn nur durch unsere Macht und unser Privileg können wir all die Diskriminierung abschaffen und Solidarität mit einer Gemeinschaft schaffen, die uns sprachlich gesehen viel gegeben hat (vgl. Nelson 2012).

4.9.2 Meinung eines Kindes gehörloser Eltern

Sehr aufschlussreich bezüglich der Tätigkeit als VermittlerInnen der CODAs ist auch der Artikel „The cost of invisibility: CODAs and the Sign Language interpreting profession“ von Amy Williamson (2012), die die wichtigsten Aspekte des Lebens eines hörenden Kindes gehörloser Eltern erwähnt. CODAs befinden sich oft in einer Art Grauzone im Beruf der GebärdensprachdolmetscherInnen: „We are not hearing. We are not deaf. As such, we are often not seen or valued. We are, however, both vilified and worshiped in good measure“ (Williamson 2012:1). Daraus kommt hervor, dass es für nicht-CODAs schwierig ist, die Lage eines in einer Gehörlosen Familie aufgewachsenen hörenden Kindes zu verstehen und schätzen. Von Hörenden KollegInnen bekommen CODAs Kommentare, u.a. dass sie sich glücklich schätzen sollen, Gehörlose Eltern zu haben; wie einfach es für sie gewesen sei, DolmetscherInnen zu werden; gleichzeitig machen sie ihre KollegInnen nervös und ihre Fähigkeiten entsprechen angeblich nicht die der GebärdensprachdolmetscherInnen, die eine entsprechende Ausbildung als solche gemacht haben (vgl. Williamson 2012)

Auf der anderen Seite stehen die Gehörlosen, dessen Meinungen auch sehr unterschiedlich sind. Manche behaupten, sie seien froh, dass es CODAs gibt, denn somit können sie sich entspannen und das Gesagte gut verstehen. Gleichzeitig kann man CODAs als DolmetscherInnen nicht vertrauen, weil sie ihren Familien das Gedolmetschte verraten könnten. Nichtsdestotrotz könnte es den hörenden Kindern gehörloser Eltern gelingen,

authentische Erfahrungen und Einblicke in ihrer Arbeit anzuwenden. Die Frage, die sich Williamson deshalb stellt, lautet: „Is this threatening or is this assuring?“ (Williamson 2012).

4.10 Schlussfolgerung

Genauso wie Zweisprachige zweier Lautsprachen wachsen Kinder gehörloser Eltern mit zwei Sprachen und gleichzeitig in zwei Kulturen auf.

Kinder gehörloser Eltern erwerben die Gebärdensprache noch bevor sie ein gesprochenes Wort erlernen und die Verwendung der Sprachen hängt vom Kontext und vom Gegenüber ab. Es hat sich herausgestellt, dass sie die Gebärdensprache auch als Erwachsene öfters verwenden, wenn ihnen ein Wort nicht einfällt oder weil sie sich durch die Gebärdensprache – ihre erste Sprache – besser ausdrücken können.

Im Fall der CODAs sind die zwei Kulturen sehr unterschiedlich: Einerseits gibt es die Kultur der Eltern, nämlich die Kultur der Gehörlosengemeinschaft; andererseits wachsen Kinder gehörloser Eltern auch im Kontakt mit der Hörenden Welt auf, in der sie lernen, mit Hörenden Menschen zu interagieren. Dadurch werden CODAs als Kommunikationsmittel betrachtet und fungieren als Brücke zwischen den Gehörlosen Eltern und der Hörenden Welt. Schon als Kinder nehmen sie die Rolle der VermittlerInnen ein, wodurch sie in Alltagssituationen u.a. beim Einkaufen, in Geschäften, bei Familientreffen dolmetschen, gleichzeitig jedoch auch in Erwachsenen-situationen geraten, für die viele Kinder noch zu jung sind, um daran teilzunehmen. Darunter fallen Arzt- und Anwaltsbesuche, Schultreffen und Bankgeschäfte.

Wie wirkt sich die Teilnahme an solchen Situationen auf das Kind aus? Aus der Forschung ist hervorgegangen, dass die Meinungen diesbezüglich sehr unterschiedlich sind. Manche erwachsene CODAs behaupten, sie haben positive Erfahrungen gesammelt und sind reifer und verantwortlicher geworden. Wobei andere genau das Gegenteil behaupten, nämlich dass ihre Kindheit darunter gelitten hätte. Manche stellen sogar die Existenz einer Kindheit in Frage, da das Vermitteln zwischen den Gehörlosen Eltern und der erwachsenen Welt der Hörenden eine große Verantwortung für das Kind darstellt. Neben der Verantwortung bilden sich auch ein ungewollter Druck und Belastungen, wodurch das Kind am Ende eher die Rolle der Eltern einnimmt, denn oft ist es einfacher die Initiative zu ergreifen, als hin und her zu dolmetschen. Daraus erfolgt, dass ein hörendes Kind gehörloser Eltern aus seiner bedeutungsvollen Rolle als VermittlerIn Verantwortung und Reife gewinnt. Zum Vorschein kommen jedoch auch negative Aspekte, wie das schon genannte Entstehen von Druck und Belastungen; die für Kinder ungeeigneten Situationen; die negativen Kommentare seitens der Hörenden gegenüber der Gehörlosengemeinschaft und die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Familienmitgliedern.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Beschreibung der hörenden Kinder gehörloser Eltern

von sich selbst. Wenn es gefragt ist, sich selbst zu beschreiben, fangen CODAs mit der Beschreibung ihrer Eltern an, die sich somit teilweise in ihnen widerspiegelt. Vor allem vier gemeinsame Aspekte werden festgestellt: a) Die Bedeutung von Gehörlosigkeit: Manche Menschen, die nur zum Teil einen Hörverlust haben, betrachten sich oft als gehörlos und Gehörlos; b) Die Frage, wer tatsächlich für die Rolle der CODAs als junge VermittlerInnen die Verantwortung trägt; c) Die Unterstützung und Befürwortung der CODAs bezüglich ihrer Eltern; d) Ähnlichkeiten und Unterschiede, um einen Partner zu finden: Manche CODAs können sich nicht vorstellen, einen Gehörlosen Partner zu haben, jedoch auch keinen Hörenden Partner und deshalb gibt es immer noch keine Antwort auf die Frage „Welche Lösung gibt es dann?“.

Es muss auch erwähnt werden, dass alle Kinder auf natürliche Weise dazu neigen, anderen zu helfen, was auch bei Kindern gehörloser Eltern der Fall ist. Diese Gewohnheit ist in CODAs besonders verankert, da sie auch als Erwachsene für ihre Gehörlosen Eltern sowohl in Alltags- als auch in spezifischen Situationen dolmetschen und das aus unterschiedlichen Gründen – meistens ist es jedoch mit der Tatsache verbunden, dass sie ihre Eltern sehr gut kennen, zum Beispiel falls sich die ersten Anzeichen von Demenz zeigen oder sich bestimmte Gebärden mit der Zeit entwickelt haben, die nur in einer Familie oder einer kleinen Gemeinschaft verwendet werden.

5 Der Spracherwerb von hörenden Kindern gehörloser Eltern

5.1 Einleitung

Während die meisten gehörlosen Kinder in Hörenden Familien aufgewachsen sind, bekommen Gehörlose Eltern in 90% der Fälle hörende Kinder, das heißt, dass der Spracherwerb dieser anders erfolgt als bei ihren Gleichaltrigen, die entweder in einer Hörenden Familie oder selber gehörlos aufgewachsen sind (vgl. Hennies 2018). Wie in dieser Arbeit mehrmals erwähnt wird, leben hörende Kinder gehörloser Eltern in zwei unterschiedlichen Welten: der Gehörlosen, seitens der Eltern, und der Hörenden, dem Rest der Welt (u.a. Großeltern, Schulkameraden, etc.) mit dem sie außerhalb des Hauses in Kontakt treten (vgl. Weisskirch&Alva 2002, Tratzki 2002). Dadurch entsteht eine große Herausforderung für die Gehörlosen Eltern: Obwohl ihr Kind ihre Hörbehinderung nicht geerbt hat, müssen sie ihm auch die Lautsprache ihres Landes beibringen, denn das Kind kann hören (vgl. Tratzki 2002). Die Lautsprache muss ihm außerdem beigebracht werden, da innerhalb der Familie nur die Gebärdensprache verwendet wird und die Familie von der Hörenden Welt isoliert ist (vgl. Preston 1994, Tratzki 2002). Die Notwendigkeit, sich schnell an die Mehrheitssprache zu gewöhnen, ist sehr groß und deshalb ist es selbstverständlich, dass, wenn CODAs Kontakt mit der Hörenden Welt haben, sie auch automatisch die Lautsprache erlernen (vgl. Wilhelm 2008). Die Kinder sollen in beiden Sprachen gute Erkenntnisse erzielen können und müssen somit beiden Sprachen im gleichen oder fast gleichen Maß ausgesetzt werden. Eine Frage wirft sich auf: Welche Sprachen sollen die Kinder erlernen? In ihren ersten Lebensjahren sind vor allem die Eltern für den Spracherwerb ihres eigenen Kindes verantwortlich, denn nur sie können darüber entscheiden. Durch die Verwendung von Sprachstrategien setzen sie ihr Kind einem bestimmten Ausmaß und einer bestimmten Qualität der Sprachen aus (vgl. Kanto et al. 2013:243). Außerdem hängt die Wahl des Kindes, die eine oder die andere Sprache oder das Code-Switching zu verwenden, sowohl von der Sprachwahl und -kompetenz der Eltern als auch von der Einstellung der Eltern gegenüber der Verwendung der zwei Sprachen ab (vgl. Van den Bogaerde&Baker 2008).

Oft wird irrtümlich angenommen, dass hörende Kinder gehörloser Eltern nur in einem gebärdensprachlichen und Gehörlosen Kontext aufwachsen, in dem die Kinder dadurch nur die Gebärdensprache erwerben und verwenden (vgl. Hennies 2018). Somit entstehen Schwierigkeiten vor allem beim Erlernen und beim Einsetzen der Lautsprache: Angeblich kennen sie weniger Worte als ihre Hörenden Gleichaltrigen und finden es manchmal schwierig, Worte richtig auszusprechen (vgl. Hennies 2018). Doch wie Hennies in ihrem Artikel „Der bimodal-bilinguale Erwerbskontext von CODAs“ (2018) beschreibt, wird im obengenannten Fall der Kontext nicht berücksichtigt. Wie sie erklärt, hängt die Sprachkompetenz und -entwicklung der CODAs, das heißt von beiden Sprachen, von dem Mehrsprachigkeitskontext, dem Erwerbsalter und der Erwerbsdauer ab (vgl. Hennies

2018:69). Somit werden die Schwierigkeiten, die bei manchen CODAs zu erkennen sind, begründet, u.a. werden Verzögerungen in der Entwicklung der Lautsprache als typisches Phänomen der Zweisprachigkeit bezeichnet; oft erwerben die Kinder die Gebärdensprache nicht sehr gut; die Kenntnisse zwischen der Gebärden- und Lautsprache sind unterschiedlich aufgrund des Mehrsprachigkeitskontextes (vgl. Hennies 2018:69).

Welche sind die Faktoren, die die Sprachentwicklung von CODAs beeinflussen und dadurch auch das Erwerben der Gebärdensprache beeinträchtigen? Hennies (2018:70) nennt folgende Gründe:

- *soziale und familiäre Gründe:* Familien mit gehörlosen Eltern werden in diesem Kontext mit Hörenden Familien mit Migrationshintergrund verglichen. Letztere wohnen normalerweise im gleichen Stadtgebiet und haben einen ähnlichen sozialen Status, wodurch ihre Kinder mit ihren Gleichaltrigen der gleichen ersten Muttersprache in Kontakt treten. Bei Familien mit gehörlosen Eltern ist die Lage anders: Es ist selten, dass eine ganze Gemeinschaft im selben Viertel bzw. Gebiet lebt und somit kommen ihre hörenden Kinder weniger in Kontakt mit anderen Kindern, die die Gebärdensprache sprechen;
- *biologische Gründe:* Wie schon erwähnt, wachsen gehörlose Kinder normalerweise in Hörenden Familien auf und sie selbst bekommen hörende Kinder, nämlich die CODAs. Deshalb kommen die hörenden Kinder dank der Eltern mit der Gehörlosen Kultur und der Gebärdensprache in Kontakt, das endet jedoch sobald sie u.a. bei den Großeltern sind, wo sie die Lautsprache verwenden können;
- *politische Gründe:* Wie im nächsten Kapitel erklärt wird, ist die Gebärdensprache leider immer noch eine Minderheitssprache, da Gehörlose Familien normalerweise nicht im selben Gebiet wohnen. Auch rechtlich gesehen sind die Gebärdensprachen noch nicht voll anerkannt. Den Gehörlosen Eltern wird außerdem empfohlen, mit ihrem Kind wenig oder keine Gebärdensprache zu verwenden, da diese angeblich den Lautspracherwerb beeinträchtigt. Nichtsdestotrotz gibt es dafür keine Beweise. Ganz im Gegenteil: Die Experten haben hervorgehoben, dass das Erlernen der Gebärdensprache keinen negativen Einfluss auf die Lautsprache hat.
- *strukturelle Gründe:* All die obengenannten Aspekte beeinflussen den Spracherwerb. Somit kann jedes Kind die Gebärdensprache anders wahrnehmen, wobei die Aussetzung der Gebärdensprache auch von Kind zu Kind variiert und „die institutionelle Einbindung der Gebärdensprache, durch Verbände [...], unterschiedlich ausgeprägt sein“ (Hennies 2018:70) kann.

5.2 Sprachprestige: Mehrheitssprache gegen Minderheitssprache

Eine große Rolle spielt deshalb der soziale Status der Sprache: Ist die Sprache eine Minderheits- oder Mehrheitssprache? In wie weit beeinflusst dieser Aspekt den Spracherwerb des Kindes?

Jedes bilinguale Kind wächst mit zwei Sprachen auf, die es je nach Gesprächspartner und Lage auswählt und verwendet. Es wird oft angenommen, dass ein Kind einer Sprache mehr ausgesetzt ist als der anderen und diese dadurch zur dominanten Sprache wird (vgl. Bishop&Hicks 2008).

CODAs erlernen jedoch zuerst die Gebärdensprache, die ihrer ersten Muttersprache entspricht, und dadurch auch bestimmte Merkmale dieser Sprache wie zum Beispiel grammatikalische Gesichtsausdrücke und die Verwendung des Raumes, die in einer Lautsprache nicht die gleiche Wichtigkeit besitzen (vgl. Bishop&Hicks 2008). CODAs verwenden mit ihren Eltern auch in der Öffentlichkeit die Gebärdensprache, was die Hörenden Gesellschaft oft nicht anerkennt oder darüber hinwegsieht, da die Gebärdensprachen bis zu den sechziger Jahren als simple Sprache und vor allem als Sprachen mit einem geringeren Wert als eine Lautsprache betrachtet wurden (vgl. Bishop&Hicks 2008). Außerdem wird von Hörenden irrtümlich angenommen, dass alle Gehörlose weltweit nur eine einzige Gebärdensprache sprechen (vgl. Bishop&Hicks 2008:56).

CODAs gegenüber gilt die Annahme, dass sie die Lautsprache ohne weitere Probleme erwerben, genau wie ihre Hörenden Gleichaltrigen, und in den meisten Fällen geschieht das wirklich (vgl. Van den Bogaerde&Baker 2008). Trotzdem entsteht eine Schwierigkeit, denn obwohl sie in einer Hörenden Gemeinschaft aufwachsen und weniger Kontakt mit Gehörlosen haben, fällt es ihnen oft schwer, sich anzupassen und eine Stelle in der Gesellschaft zu finden, das bedeutet, dass es schwierig ist, sich mit ihrer bikulturellen und bilingualen Identität abzufinden (vgl. Hofman&Chilla 2015:30).

Im Fall der hörenden Kinder gehörloser Eltern handelt es sich jedoch sowohl um eine Mehrheitssprache (Lautsprache) als auch um eine Minderheitssprache (Gebärdensprache), was einen sehr großen Einfluss auf den Spracherwerb des Kindes ausübt.

Bezogen auf die Gebärdensprache und Gehörlosen Kultur wird von Kanto et al. (2013:243) hervorgehoben, dass die Gehörlosengemeinschaft aufgrund ihres kleinen Ausmaßes und ihrer verstreuten geographischen Verteilung seit jeher als Minderheitsgruppe gekennzeichnet wird. Die Gehörlosengemeinschaft hat viele Gemeinsamkeiten mit anderen Minderheitsgruppen, u.a. die enge gesellschaftliche Zusammengehörigkeit und eine gemeinsame Sprache. Außerdem werden den anderen Mitgliedern der Gemeinschaft auch kulturelle Kenntnisse, wie Werte, Traditionen und Informationen, weitergegeben, nämlich „to those who are visually oriented, identified by themselves and others as members of the Deaf community, and fluent in sign language“ (Kanto et al. 2013:244). Hörende Kinder gehörloser

Eltern wachsen „als Teile einer (gebärden-)sprachlichen Minderheit in einer (laut-)sprachlichen Mehrheitsgesellschaft“ auf (Hennies 2018:69) und es ist natürlich, dass Kinder zum Beispiel durch Gleichaltrige mehr Sprachkontakt mit der Mehrheitssprache haben als mit der Minderheitssprache, in diesem Fall mit der Gebärdensprache (vgl. Hennies 2018).

Diese Situation der Minderheits- und Mehrheitssprache übt auch einen großen Druck auf die gehörlosen Eltern aus, die mit monomodal bilingualen Familien mit Migrationshintergrund zu vergleichen sind – leider auch aufgrund negativer Erfahrungen als Minderheitsgruppe (vgl. Hofman&Chilla 2015). Gehörlose Eltern sind nämlich Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft, „which is characterized by a common culture and language, a mutual history and a shared awareness of its cultural identity, which is passed on from one generation to the next“ (Hofman&Chilla 2015:31). Der Unterschied liegt jedoch in der Tatsache, dass es für sie eine größere Herausforderung ist, die Sprache der Mehrheit zu erlernen. Außerdem kann die Tatsache, dass das Kind hören kann, dazu führen, dass die Eltern Unsicherheiten aufgrund ihrer Hörbeschädigung aufweisen (vgl. Hofman&Chilla 2015:31). Dadurch und durch den Druck, ihr hörendes Kind dem richtigen Ausmaß der Sprache auszusetzen, werden der Sprachinput des Kindes und die Sprachstrategien, für die sich die Eltern schlussendlich entscheiden (zum Beispiel ein gemischtes System), beeinflusst.

5.3 Der bimodal-bilinguale Sprachkontext der hörenden Kinder gehörloser Eltern

Bevor auf den Begriff „bimodal-bilingual“ eingegangen werden kann, müssen die Fachtermini „unimodal“ und „bimodal“ kurz erklärt werden: *Unimodal* heißt, dass die Person über Kenntnisse in zwei gesprochenen Sprachen verfügt, *bimodal* bezeichnet Personen, die zweisprachig in einer Gebärdensprache und einer Lautsprache sind (vgl. Emmorey et al. 2005). Einige Studien, die einen Vergleich zwischen unimodalen und bimodalen Zweisprachigen ziehen, zeigen, dass unimodale Bilinguale zwei Wörter oder Sätze nicht gleichzeitig aussprechen können, da sie einen einzigen Output-Kanal besitzen, nämlich den Vokaltrakt (vgl. Emmorey et al. 2005). Dazu nehmen unimodale Bilinguale das Gesprochene nur über ein Sinnesorgan, den Gehörsinn, wahr. Bimodale Bilinguale verfügen hingegen über zwei Output-Kanäle, den Vokaltrakt und die Hände, und nehmen das Gesagte auf einer sowohl auditiven als auch visuellen Art und Weise wahr (vgl. Emmorey et al. 2005:663).

Wie in dieser Arbeit mehrmals erwähnt wird, wachsen CODAs bilingual auf, denn als Kinder erlernen sie zwei unterschiedliche Sprachen und Kulturen: Einerseits die Kultur und die Sprache der Gehörlosen Eltern, nämlich die Gebärdensprache, die sie zu Hause verwenden; andererseits die Lautsprache, denn, da sie keine Hörbeschädigung haben (vgl. Preston 1995), treten sie mit Hörenden in Kontakt, an erster Stelle mit den Hörenden Großeltern selbst. Was jedoch diese Lage zu etwas Besonderem macht, ist die Tatsache, dass

CODAs nicht nur mit zwei unterschiedlichen Sprachen und Kulturen aufwachsen, sondern auch mit zwei verschiedenen Spracherwerbmodi. Deshalb wird dieser Bilingualismus als „bimodal“ bezeichnet. Wie auch Bishop und Hicks (2008) in ihrem Beitrag erklären:

CODAs embody both cultures, although they are often more grounded in Deaf culture and values (aspects of the Deaf community that are grossly misunderstood by the majority hearing culture). They also embody both languages, although many people have no idea ASL is a full language. (Bishop&Hicks 2008:55)

Ein weiterer wichtiger Aspekt besteht darin, dass die Gebärdensprache durch eine visuell-räumliche Modalität und die Lautsprache durch eine mündliche Modalität beigebracht und erworben wird (vgl. Baker&Van den Bogaerde 2014:211). Hennies (2018:68) beschreibt diese spezielle Art von Zweisprachigkeit wie folgt: „Bimodale Bilingualität bedeutet, dass zwei Sprachen unterschiedlicher Modalität erworben werden. Die Lautsprache wird auditiv rezipiert und verbal produziert, die Gebärdensprache bedient einen visuell-manuellen Modus“. Baker und Van den Bogaerde (2014) betonen eine weitere Besonderheit dieses bimodalen Bilingualismus, nämlich dass es mit zwei Lautsprachen unmöglich ist, diese zwei Modalitäten anzuwenden. Nur die Kombination Gebärdensprache-Lautsprache ermöglicht das und deshalb können die Modi auch simultan bzw. gleichzeitig verwendet werden. Außerdem ist aus Studien (zum Beispiel Bishop&Hicks 2008) hervorgegangen, dass die zwei Sprachen der bimodalen Bilingualen in einem natürlichen Kontext gleichzeitig aktiviert sind und sie deshalb auf die Ressourcen der beiden Sprachen auf unterschiedlichen Art und Weisen zurückgreifen können. Diese Strategie wird *Code-Blending* genannt und wird später in dieser Arbeit im Detail beschrieben.

5.3.1 Sprachstrategien der Gehörlosen Eltern

Peter et al. erläutern in ihrem Werk „Gemeinsam in zwei Welten leben“ (2010), dass jede Familie unterschiedliche Kommunikationsstrategien anwendet, zum Beispiel können Gehörlose Eltern mit den Kindern „in Gebärdensprache, in Lautsprache oder in lautsprachbegleitenden Gebärden kommunizieren“ (Peter et al. 2010:62). Es kann auch vorkommen, dass alle Sprachen zusammen und gemischt oder eigene Familiengebärden verwendet werden. Keine dieser Strategien kann tatsächlich als korrekt oder unkorrekt bezeichnet werden, doch manchmal können Schwierigkeiten auftreten.

Eine der am meist verbreiteten Strategien in Familien mit gehörlosen Eltern besteht in dem Versuch der Eltern, die Gebärdensprache mit ihrem Kind zu verwenden und gleichzeitig auch die wenigen Kenntnisse der Lautsprache einzusetzen, die sie besitzen, auch wenn es ihnen schwerfällt (vgl. Tratzki 2002). Vor allem, weil die Lautsprache den Anschluss an die Hörende Welt sicherstellt und das wird von der Überzeugung unterstützt, dass das Kind die

Gebärdensprache erwerben kann, wenn es älter ist, während der Anschluss an die Lautsprache nicht verpasst werden soll (vgl. Tratzki 2002). Gleichzeitig steigt bei den Gehörlosen Eltern die Angst, dass ihnen ihr Kind „mit dem Erwerb der gesprochenen Sprache entgleitet“ (Tratzki 2002:32). Zum Beispiel erklärt Finton (1996:265 zit. in Wilhelm 2008), dass die Eltern oft die Lautsprache statt der Gebärdensprache verwenden, wobei es bei hörenden Kindern gehörloser Eltern natürlich sein sollte, dass sie über sehr gute Kenntnisse der Gebärdensprache verfügen nur weil sie in einem Umfeld aufwachsen, in dem die Gebärdensprache die Mehrheitssprache ist (vgl. Kanto et al. 2013). Diese Sprachstrategie führt jedoch zu Kommunikationsproblemen innerhalb der Familie, denn die Eltern erwarten, dass ihr Kind ihnen mit der Gebärdensprache antwortet, die es aber aufgrund der obengenannten Sprachstrategie nicht kennt und anwenden kann (vgl. Kanto et al. 2013:256). Ein Grund, weshalb die Eltern es bevorzugen, mit ihren Kindern in der Lautsprache zu kommunizieren, könnte darin bestehen, dass die Eltern in einer Zeit gelebt haben, in der die Gebärdensprache nicht gut gesehen war und später dann auch verboten wurde, das bedeutet, dass sie als Kinder oft nur die Lautsprache und keine Gebärdensprache erlernten (vgl. Grbić 2001). Diese Methode ist auch als „Deutsche Methode“ bekannt, denn sie wurde von Samuel Heinicke in Leipzig entwickelt, wobei ein Verbot der Gebärden herrschte und die gehörlosen Kinder ausschließlich die Lautsprache erwerben mussten – im Gegensatz zur gebärdenorientierten französischen Methode von de l’Epée (URL: Methodenstreit). Sogar in diesem Jahrhundert gibt es viele Hörende, die gegen Gebärdensprachen sind, weil sie der Meinung sind, dass diese von Lautsprachen stammen und das bedeutet, dass sie eine Sprache darstellen, die die Standards der Originalsprache nicht erfüllt und diese dadurch nicht ersetzen kann. Weiterhin können Gebärdensprachen nur teilweise den Hauptteil einer Aussage, nämlich die semantische Struktur, durch visuelle Ausdrucksweisen wiedergeben (Gipper1987:15 zit. in Grbić 2001:155).

Dieses Verbot, das vor Jahrzehnten aufgehoben wurde, ist bei den gehörlosen Eltern wahrscheinlich sehr ausgeprägt und folglich versuchen sie, mit ihrem Kind nur die Lautsprache zu verwenden: „The children’s behavior may reflect the fact that gesturing was discouraged by their mother when they were young“ (Sachs et al. 1981:50 zit. in Wilhelm 2008:182). Largo-Renz (zit. in Wilhelm 2008) verfasste 1992 ein Buch als Unterstützung für die Kommunikation zwischen gehörlosen Eltern und ihren hörenden Kindern, in der sie eine Untersuchung an vier Familien durchführte. Daraus erfolgte, dass es zwischen dem Kind und den Eltern zu Missverständnissen kam und die Kinder sich oft hilflos fühlten: „Not being understood occasionally provoked a feeling of rejection“ (Largo-Renz 1992:24 zit. in Wilhelm 2008:178).

Peter et al. (2010) nennen zur Erläuterung der Sprachstrategien das Beispiel von Familie Müller: Die Gehörlosen Eltern wollen, dass ihre Kinder die Lautsprache erlernen und

verwenden somit die Lautsprache mehr als die Gebärdensprache. Die Situation ist für die Gehörlosen Eltern nicht einfach, denn die Gebärdensprache ist ihre erste Muttersprache und es fällt ihnen schwer, sich in der Lautsprache gut auszudrücken. Wenn die Kinder dann zu schnell sprechen, verstehen die Eltern sie nicht und somit müssen die Kinder in die Gebärdensprache wechseln. Doch da die Eltern vor allem die Lautsprache mit ihnen verwenden, kennen die Kinder – außer der älteren Schwester – die Gebärdensprache nicht gut. Dadurch muss Letztere die Rolle der Vermittlerin innerhalb der Familie übernehmen (vgl. Peter et al. 2010:63). In diesem Beispiel kommt ein wichtiger Aspekt hervor, der für diese Arbeit zentral ist und der in den vorherigen Kapiteln ausführlich beschrieben wurde: die Verantwortung der hörenden Kinder gehörloser Eltern als VermittlerInnen zwischen der Hörenden und Gehörlosen Welt – sei es auch innerhalb der Familie. Wichtig in diesem Beispiel ist ein weiteres Thema, nämlich die Kommunikation und die Schwierigkeiten, die entstehen, wenn in der Familie die Sprachen nicht im gleichen Ausmaß verwendet werden bzw. wenn eine Sprache vernachlässigt wird (vgl. Peter et al. 2010). Einerseits wollen die Gehörlosen Eltern, dass ihr Kind die Lautsprache lernt, da es hören kann und somit mit anderen hörenden Menschen in Kontakt kommen soll. Hierbei versuchen sie, die Gebärdensprache weniger zu verwenden. Andererseits verstehen sie ihre Kinder manchmal nicht und wenn diese gebärden sollen, um sich mit den Eltern zu verständigen, dann geht es nicht, weil sie der Gebärdensprache nicht genug ausgesetzt wurden (vgl. Peter et al. 2010, Kanto et al. 2013).

Es entstehen jedoch auch allgemeine Kommunikationsprobleme, die nicht unbedingt mit der ausgewählten Sprachstrategie verbunden sind. Oft empfinden die hörenden Kinder Frustration, da sie ihren Eltern Situationen oder Begriffe erklären wollen, wobei sie wissen, dass Hörende Eltern diese problemlos verstehen können und ihre Gehörlosen Eltern nicht (vgl. Tratzki 2002). Hierbei handelt es sich nicht um ein Sprachproblem, sondern eher um die Tatsache, dass das Verständnis und Erfassungsvermögen der Eltern eingeschränkt ist (vgl. Tratzki 2002). Ein Betroffener (vgl. Tratzki 2002:33) stimmt dem zu und erklärt, dass er keine Probleme beim Gebärden hätte, und fügt hinzu, dass er die Gebärdensprache von seinen Eltern erworben hat und wenn er bestimmte Gebärden nicht kennt, dann kann er mit seinen Eltern über ein bestimmtes Thema nicht sprechen.

Schließlich schlagen Peter et al. (vgl. 2010:67-68) drei Regeln vor, um die Kommunikation zwischen den Gehörlosen Eltern und ihren hörenden Kindern reibungslos erfolgen zu lassen.

Erstens, die Gehörlosen Eltern sollten die gemeinsame Sprache bzw. die „Sprache ihres Herzens“, in der sie sich am besten ausdrücken können, verwenden – sei es die Gebärdensprache, die Lautsprache oder die Lautsprachbegleitende Gebärden. Letztere wurden entwickelt, um Wörter einer gesprochenen Sprache eins-zu-eins in Gebärden

umzusetzen (URL: Lautsprachbegleitende Gebärden).

Die zweite Regel lautet „Eine Person = Eine Sprache“, das heißt, dass eine Person mit dem Kind nicht zwei unterschiedliche Sprachen verwenden soll. Wenn ein Elternteil die Gebärdensprache und der Andere die Lautsprachbegleitende Gebärden verwendet, dann soll es auch so bleiben. Somit können die Kinder die Sprachen innerhalb der Familie korrekt erwerben.

Es soll eine gemeinsame „Familiensprache“ geben, nämlich eine Sprache, „die alle verstehen und benutzen können“ (Peter et al. 2010:68) und diese soll in den Momenten verwendet werden, in denen die Familie zusammen ist, zum Beispiel während einer Mahlzeit.

5.3.2 Code-Blending

Oft wenden Gehörlose Eltern eine andere Sprachstrategie an, das Code-Blending (vgl. Lillo-Martin 2014, Hennies 2018). Doch bevor darauf eingegangen wird, muss ein weiterer Aspekt angemerkt werden.

Zweisprachige Kinder hören und erwerben zwei Sprachen (fast immer) gleichzeitig. Obwohl sie schnell lernen, mit wem sie welche Sprache sprechen müssen, damit sie verstanden werden, kommt es manchmal vor, dass sie Worte, Strukturen, u.Ä. einer Sprache in der Anderen einsetzen und das Ergebnis ist ein Sprachgemisch (vgl. Lillo-Martin 2014). Das ist jedoch ein natürliches Phänomen, denn auch erwachsene Zweisprachige verwenden in manchen Kontexten die Strukturen einer Sprache, während sie die Andere sprechen (vgl. Lillo-Martin 2014:1). Dieses Code-Switching wird oft sogar als „a sign of bilingual proficiency“ (Lillo-Martin 2014:1) betrachtet. Das ist bei CODAs auch der Fall: Manchmal verwenden sie Strukturen der Gebärdensprache in der Lautsprache, doch das Code-Switching selbst kommt selten vor. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei hörenden Kindern gehörloser Eltern drei Arten von „mixing“ vorkommen: „Not only they produce structures showing cross-linguistic influence and code-switching, they also productively use code-blending“ (Lillo-Martin 2014:2).

Doch was ist das *Code-Blending*? Es ist eine einzigartige Art von Sprachstrategie, typisch für den bimodalen Bilingualismus der hörenden Kinder gehörloser Eltern. Von Lillo-Martin (2014:2) wird das Code-Blending als „natural and spontaneous use of speech and sign together“ bezeichnet, während Hennies (2018:71) die folgende deutsche Definition vorschlägt: „Code-Blending ist der simultane Gebrauch von Gebärden- und Lautsprache“.

Code-Blending ist – zusammen mit der Gebärdensprache – eine der am meist verbreiteten Sprachstrategien in Familien mit Gehörlosen Eltern. Die Sprachstrategien werden von den Eltern je nach Alter des Kindes (bis zum ca. 6. Lebensjahr) angepasst: Am Anfang wird das Code-Blending konstant und sehr oft eingesetzt; die Lautsprache wird dabei auch verwendet, doch mit der Zeit immer weniger, bis die Gebärdensprache am meisten

angewandt wird (vgl. Hennies 2018). Durch das Code-Blending wird die Gebärdensprache viel mehr verwendet und somit ist es möglich, ein Gleichgewicht zwischen Gebärden- und Lautsprache zu erreichen (vgl. Hennies 2018:71). Je nach Alter, Vollständigkeit und Verständlichkeit der Äußerung in Bezug auf den semantischen Gehalt kann das Code-Blending in vier Kategorien aufgefasst werden:

1. das Gebärdensprach-Blending nimmt zu,
2. das Lautsprach-Blending taucht eher seltener auf,
3. volles Blending wird oft, aber abnehmend genutzt und
4. Mixing taucht insgesamt selten auf. (Hennies 2018:71)

Beim Code-Blending werden die Gebärden- und die Lautsprache gleichzeitig verwendet, wobei die Aussagen nicht immer mit der Stimme begleitet werden müssen, denn zum Beispiel reichen Worte, die lautlos mit den Lippen geformt werden (vgl. Van den Bogaerde&Baker 2008). Das Mischen der zwei Sprachen führt auch dazu, dass dabei manche Sprachelemente, zum Beispiel nicht-manuelle Komponente der Gebärdensprache wie Mundgestik und Mimik, verloren gehen und die (unterschiedliche) Syntax nicht gleichzeitig verwendet werden kann, wie Hennies (2018) in ihrem Artikel erläutert. Außerdem fügt sie hinzu, dass wenn die Eltern konstant dieses Sprachsystem verwenden, das Kind ein „Unterangebot einer oder beider Sprachen“ (Hennies 2018:71) erfährt. Schlussendlich kann behauptet werden, dass das Anwenden des Code-Blendings einen positiven Einfluss auf den Gebärdenspracherwerb ausübt, auch wenn die Eltern einen nur eingeschränkten Zugang zur Lautsprache haben und bilinguale Sprachstrategien zu Schwierigkeiten innerhalb der Familie führen können (vgl. Hennies 2018:71).

Interessant zu diesem Thema ist die von Emmorey et al. (2005) durchgeführte Studie, in der sich die Experten die zwei folgenden Fragen stellen.

Erstens, haben unimodale Zweisprachige Artikulationsbeschränkungen? Emmorey et al. (2005) haben untersucht, ob das Code-Switching auch dann vorkommt, wenn es keine Einschränkungen mehr gibt. Bei dem unimodalen Code-Switching muss die zweisprachige Person aufhören in einer Sprache zu sprechen, um in die andere zu wechseln – sei es innerhalb eines Satzes oder zwischen zwei oder mehreren Sätzen. Weiterhin fragen sich Emmorey et al. (2005) diesbezüglich:

What happens when the phonologies of the two languages are expressed by different articulators, thus allowing simultaneous expression? Do bimodal bilinguals pattern like unimodal bilinguals with respect to the temporal sequencing of code-switches? Or do they produce simultaneous speech-sign expressions? (Emmorey et al. 2005:664)

Zweitens, sowohl bei dem Code-Switching als auch bei dem Code-Blending werden die Sprachen gemischt. Deshalb stellen sich die Experten die Frage, ob bei bimodalen

Bilingualen die Gebärdensprache bzw. die Gebärden die Kommunikation mit einem monolingualen Gesprächspartner beeinflussen. Worin liegt der Unterschied mit den Handbewegungen und Gesten, die von Monolingualen der Lautsprache als Unterstützung zum Gesagten gemacht werden? McNeill (1992, 2000 zit. in Emmorey et al. 2005) recherchierte letzteres Phänomen und stellte fest, dass es sich dabei nicht um unabhängige, separate Systeme handelt, sondern dass Gesten spontan beim Sprechen gemacht werden und dadurch Sprache und Gesten eine „expressive unit“ (McNeill 1992, McNeill 2000 zit. in Emmorey et al. 2005:664) bilden. Deshalb forschten Emmorey et al. (2005), ob bimodale Bilinguale Gebärden der Amerikanischen Gebärdensprache (Engl: American Sign Language, Abkürzung ASL) als Unterstützung zur Kommunikation mit einem monolingualen Gesprächspartner bzw. mit einem Gesprächspartner, der nur Englisch und keine Gebärdensprache kann, verwenden (vgl. Emmorey et al. 2005:664).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die bimodalen Zweisprachigen beim Code-Mixing die Gebärden zeitlich gesehen anders einsetzen als die Unimodalen: Bei Bimodalen kommen eher *Code-Blends* als *Code-Switches* vor, das bedeutet, dass sie „do not stop speaking to sign or stop signing to speak. Rather, they produce sign and speech simultaneously when in a bilingual mode of communication“ (Emmorey et al. 2005:671). Außerdem beeinflusst das Code-Blending die Struktur der gesprochenen Sprache, wodurch diese einer Wort-für-Gebärde-Übersetzung aus der Gebärdensprache folgt und das wird von Emmorey et al. (2005:671) als „CODA-speak“ genannt. Dieses Phänomen ist deutlich typisch für eine bilinguale Kommunikation zwischen Gebärden- und Lautsprache. Deshalb soll diese nicht als schlecht gesprochene Sprache betrachtet werden, sondern als „a form of bilingual communication that is parallel to the code-mixing that occurs with unimodal bilinguals“ (Emmorey et al. 2005:671).

Die Ergebnisse der Studie beantworten auch die zweite Frage, nämlich dass *Code-Blends* Gemeinsamkeiten mit den Gesten als Unterstützung der Lautsprache („co-speech gestures“, Emmorey et al. 2005:664) haben. Der selbstverständlichste gemeinsame Aspekt ist, dass beide die Informationen einer Lautsprache weitergeben – „Like the gestures that accompany speech, the information conveyed by ASL generally matches the information conveyed by the speech“ (Emmorey et al. 2005:672). Außerdem werden Gebärden und Worte in der Lautsprache zeitlich fast so eng hintereinander ausgedrückt wie es auch bei Gesten festgestellt wurde. Trotzdem gibt es auch Unterschiede und das Erste, was gesagt werden muss, ist, dass die *Code-Blends* in der Gebärden- und Lautsprache einer bestimmten Struktur folgen müssen (vgl. Emmorey et al. 2005). Zum Beispiel müssen Gebärden einer phonologischen Struktur folgen, während Gesten schon spezifisch sind, jedoch keine genaue Form haben. Außerdem beeinflusst die Gebärdensprache oft die Lautsprache, im Sinne dass die Sätze mit *Code-Blends* eher eine bestimmte syntaktische hierarchische Struktur befolgen

müssen (vgl. Emmorey et al. 2005). Das geschieht bei unimodalen Bilingualen nicht, denn aufgrund ihrer Artikulationsbeschränkungen kann das Code-Switching in einem Gespräch mit einer Person, die die andere Sprache nicht kennt, nicht vorkommen. Die Tatsache, dass bimodale Zweisprachige mit einem Gesprächspartner ohne jegliche Gebärdensprachkenntnisse oft Gebärden verwendet haben, zeigt, dass beide Sprachen bis zu einem gewissen Maß immer aktiv sind (vgl. Emmorey et al. 2005).

Außerdem konnte festgestellt werden, dass die meisten Code-Blend-Aussagen die gleichen Informationen beinhalten und das beweist, dass das Code-Blending nicht dazu dient, unterschiedliche Botschaften in zwei unterschiedlichen Modalitäten wiederzugeben (vgl. Emmorey et al. 2005). Welche Sprache unterstützt die andere? Emmorey et al. (2005) stellten die Hypothese auf, dass die Wichtigkeit eines Begriffes die Wahl der Wörter beeinflusst. Das ergab sich aus ihrer Untersuchung, in der sie feststellen konnten, dass in dem Moment als Englisch die „Hauptsprache“ war, sowohl „single-sign“ (in einem Satz wird nur einmal eine Gebärde ausgeführt) als auch „multi-sign“ (mehrere Gebärden werden in einem Satz ausgeführt) Code-Blends vorkamen (vgl. Emmorey et al. 2008:35). In diesen Fällen wurden die Verben in ihrer Gebärdenform ausgeführt, denn dieses grammatikalische Element stellt den Kern der Aussage dar. Gleichzeitig drücken Verben die wesentliche Information aus, die eng mit dem erzählten Ereignis verbunden ist und in der ASL spielen Verben eine wichtige Rolle, denn sie sind von einem semantischen und syntaktischen Gesichtspunkt sehr wichtig (vgl. Emmorey et al. 2008:35). Nichtsdestotrotz gibt es viele weitere linguistische und soziale Faktoren, die das Code-Blending auslösen, genau wie für das Code-Switching bei unimodalen Bilingualen.

5.4 Lautspracherwerb

Monomodale Zweisprachige erlernen ihre zwei Muttersprachen entweder von Beginn an simultan oder die zweite Sprache wird später im Leben des Kindes eingeführt (sukzessiver Bilingualismus). Diesbezüglich erklären Paradis und Genesee (1996 zit. in Van den Bogaerde&Baker 2008), dass monolinguale Menschen einer einzigen Muttersprache, Zweisprachige hingegen zwei Sprachen ausgesetzt sind, was bedeutet, dass das Ausmaß der Aussetzung jeder der zwei Sprachen bei Bilingualen geringer ist als das Ausmaß der Aussetzung einer einzigen Sprache bei Monolingualen:

When children are offered two languages during the early years, the input space is divided. This means that the amount and frequency of exposure to each language at any given time is less than that of monolinguals acquiring either language. (Paradis&Genesee 1996 zit. in Van den Bogaerde&Baker 2008:100)

Doch je später dem Kind eine zweite Sprache beigebracht wird, desto einfacher ist es, dass

diese zu einer zweiten Sprache und nicht zur Muttersprache wird (vgl. Van den Bogaerde&Baker 2008). Außerdem kann ein bilinguals Kind einer Sprache mehr ausgesetzt sein als der anderen und dadurch wird die stärkere Sprache als *dominant* bezeichnet. Grosjean (1982 zit. in Van den Bogaerde&Baker 2008:100) erklärt: „If the input is unbalanced—that is, if one of the languages is used more frequently with a child than the other—it is logical that that language can develop more quickly and become dominant“.

Bis heute existieren wenige Studien über den Lautspracherwerb von CODAs, in denen dieser auf unterschiedlichen Ebenen erforscht wurde: Phonologie, Lexik, Morphologie und Syntax. Baker und Van den Bogaerde (2014) und Hofman und Chilla (2015) haben in ihren Artikeln den Spracherwerb – sowohl der Lautsprache als auch der Gebärdensprache – der CODAs analysiert und beschrieben.

Bezüglich des Lautspracherwerbs wurde in beiden Beiträgen (vgl. Baker&Van den Bogaerde 2014, Hofman&Chilla 2015) die interessante Studie von Schiff und Ventry (1976) wiedergegeben. In dieser Studie wurden 52 CODAs im Alter zwischen 6 Monaten und 12 Jahren beobachtet, wobei sich die vorgestellten Ergebnisse nur auf 46 von ihnen bezogen. 23 dieser CODAs hatten die gleichen Fähigkeiten erworben wie ihre monolingualen Gleichaltrigen, während nur 11 Probleme bezüglich der Aussprache und Sprache – „in the areas of pronunciation, word comprehension, verb conjugation and the use of pronouns“ (Hofman&Chilla 2015:33) – aufgewiesen hatten. In diesem Fall wurden die Probleme trotz der Aussetzung eines Lautsprachkontextes in der Schule nicht gelöst (vgl. Baker&Van den Bogaerde 2014:213).

5.4.1 Phonologie

Je nachdem welche Sprachstrategie die Gehörlosen Eltern wählen (manche verwenden die Sprache, manche nicht, andere verwenden das Code-Blending), variieren die phonologischen Kenntnisse der CODAs. Baker und Van den Bogaerde (2014) erwähnen, dass es auch von der Gehörlosengemeinschaft abhängt, zum Beispiel wird in den USA weniger gesprochen, während die Eltern in den Niederlanden viel mehr die Stimme verwenden.

„The hearing child is then dependent on spoken language input from other sources“ (Baker&Van den Bogaerde 2014:214). Es ist natürlich, dass die Gehörlosen Eltern aufgrund ihrer Hörbeschädigung keine perfekte Aussprache der Lautsprache haben und dadurch erwerben ihre Kinder die Worte auf die Weise, wie sie von den Eltern ausgesprochen werden. Das führt dazu, dass in den Fällen, in denen die Eltern die Lautsprache tatsächlich mit – und zugunsten – ihren Kindern verwenden, der phonologische Input auch unterschiedlich ist „in terms of individual segments, stress patterns and intonation“ (Baker&Van den Bogaerde 2014:214). Interessant ist auch die Tatsache, dass CODAs oft flüstern, wenn sie mit ihren

Eltern kommunizieren, da sie wissen, dass ihre Eltern sie nicht hören können.

This whispering seems to reflect awareness in the child of the fact that the parent cannot hear. It is not clear whether it is an imitation of their voice behavior. Bishop and Hicks (2008) do report the use of 'deaf voice' in CODAs, which they define as the imitation of the speaking voice of deaf people, or lowering their voice when they took the role of a hearing person conversing with a Deaf person (Bishop & Hicks 2008:86). This occurred frequently when talking about themselves as a child in conversation with their parents. (Baker&Van den Bogaerde 2014:214)

5.4.2 Lexik

Aus Studien ist hervorgehoben worden, dass lexikalische Probleme bei CODAs eher in der nondominanten bzw. schwächeren Sprache auftreten. Doch die durchgeführten Studien haben auch bestätigt, dass dies kein schwerwiegendes Problem ist (vgl. Baker&Van den Bogaerde 2014).

5.4.3 Morphologie und Syntax

Laut einer Studie von Schiff-Meyers (1993), in der fünf Kinder beobachtet wurden, die der Amerikanischen Gebärdensprache ausgesetzt waren, gab es im Vergleich mit ihren Hörenden Gleichaltrigen keine großen grammatikalischen Unterschiede in der Englischen Lautsprache (vgl. Baker&Van den Bogaerde 2014:215).

In manchen Studien ist jedoch hervorgegangen, dass wie bei allen Zweisprachigen (sei es zwischen zwei Lautsprachen oder einer Gebärdensprache und einer Lautsprache) hörende Kinder gehörloser Eltern die Strukturen einer Sprache in der anderen eingesetzt haben. Dieses Durcheinanderbringen der Sprachstrukturen wird in der Wissenschaft als „negative transfer“ (Baker&Van den Bogaerde 2014:215) bezeichnet. Da dieser Transfer die Lautsprache nicht beeinträchtigt, wird das Adjektiv „negativ“ in vielen Studien nicht wirklich als etwas Ungutes bzw. Schlimmes betrachtet, denn in vielen erwachsenen Bilingualen sowohl zweier Lautsprachen als auch einer Gebärdensprache und Lautsprache kommt dieses Phänomen zum Vorschein. Zum Beispiel wurde in einem Experiment mit erwachsenen CODAs festgestellt, dass sie beim Wiedererzählen einer Geschichte in der Englischen Lautsprache echte Gebärden – und nicht die typischen Handbewegungen der Hörenden – verwendet haben (Casey&Emmorey 2008 zit. in Baker&Van den Bogaerde 2014:215).

Selbstverständlich ist auch die Tatsache, dass Zweisprachige unter sich die Sprachen mischen (Code-Switching), da sie sich sowieso verstehen können. Außerdem verwenden viele CODAs Wörter mit der Aussprache der Gehörlosen Eltern, auch wenn diese nicht 100% korrekt ist, wie zum Beispiel im Englischen: „chapasticks“ für „chopsticks“ oder „napikins“ für „napkins“ (Baker&Van den Bogaerde 2014:216). Das sehen die hörenden Kinder gehörloser Eltern aber nicht als negativ, ganz im Gegenteil: Dadurch identifizieren sie sich

mit der Gehörlosengemeinschaft.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Lautspracherwerb hörender Kinder gehörloser Eltern bezüglich der Phonologie, Lexik, Morphologie und Syntax als gut und normal betrachtet werden kann. Der Erwerb „ist mit monolingualen Kindern in Bezug auf das Auftauchen erster Wörter und des produktiven Wortschatzes vergleichbar“ (Hennies 2018:69). Nur auf manchen Sprachebenen, wie Artikulation, Intonation und Betonung, weisen CODAs Abweichungen auf und in manchen Fällen auch eine verzögerte Entwicklung (vgl. Hennies 2018).

5.5 Gebärdenspracherwerb

Bis heute wurde viel mehr über den Gebärdenspracherwerb von gehörlosen Kindern in gehörlosen Familien, nämlich in denen eine Gebärdensprache gesprochen wird, als von hörenden Kindern gehörloser Eltern berichtet. In ihrem Beitrag betonen Baker und Van den Bogaerde (2014) jedoch, dass eigentlich die CODAs diesbezüglich als verlässlichste Informationsquelle gelten.

So wie die Eltern Schwierigkeiten beim Erwerb der Lautsprache haben, gilt es auch für hörende Kinder in Bezug auf die Gebärdensprache, denn Letztere wird in ihrem Umfeld ausschließlich von den Eltern gesprochen (vgl. Wilhelm 2008). Die Gebärdensprache wird auch zu anderen Anlässen verwendet wie zum Beispiel in Gehörlosenclubs, mit Gehörlosen Freunden und mit anderen Gehörlosen Verwandten, wobei die Kinder dann dazu neigen, eher mit ihren Hörenden Gleichaltrigen zu kommunizieren (vgl. Wilhelm 2008:178).

Hervorgehoben wird beim Gebärdenspracherwerb der visuelle Aspekt. Sowohl für gehörlose als auch für hörende Kinder, die eine Gebärdensprache erlernen, gilt der visuelle Input als ein wichtiger Faktor (vgl. Mather&Andrews 2008). Doch um ihre hörenden Kinder auf sich aufmerksam zu machen, verwenden Gehörlose Mütter neben den Gebärden und Zeichen innerhalb des visuellen Felds des Kindes (zum Beispiel indem sie mit der Hand vor dem Gesicht des Kindes wedeln oder seine Schulter berühren) auch die Stimme. Die für die Gebärdensprache ausgeprägte Eigenschaft wird von den Hörenden als zu persönlich oder unhöflich empfunden (vgl. Mather&Andrews 2008). Aus einer Studie von Mather und Andrews (2008) ist außerdem hervorgegangen, dass manche CODAs diese visuellen Strategien auch als Erwachsene und in einem Lautsprachkontext anwenden – dabei erwarten sie, dass ihre Hörenden Mitmenschen das Gleiche machen (vgl. Baker&Van den Bogaerde 2014). Es kann deshalb behauptet werden, dass hörende Kinder genauso wie ihre gehörlosen Gleichaltrigen visuelle Strategien anwenden, doch zugleich auch die Möglichkeit haben, sich mit der Lautsprache verständlich zu machen und zu antworten (vgl. Baker&Van den Bogaerde 2014).

In ihren ersten Lebensmonaten fangen alle – hörende und gehörlose – Kinder an,

Geräusche zu machen, die keinen Sinn ergeben. Außerdem machen sie vieles nach, was sie sehen, wie Baker und Van den Bogaerde (2014) berichten:

All babies, whether deaf or hearing, generally start (0-7 months) by producing vocalizations and hand and body movements that initially have no meaning. (Iverson&Golding-Meadow 2005 zit. in Baker&Van den Bogaerde 2014:217)

Babies, whether hearing or deaf, if exposed to a signed language, try to imitate the movements of the signs that are offered to them [...]. (Baker&Van den Bogaerde 2014:217)

5.6 Spracherwerb beider Sprachen

Die Gehörlosen Eltern können ihr hörendes Kind beim Erwerb der Lautsprache unterstützen, indem sie zum Beispiel hörende Personen wie Verwandte und Freunde darum bitten, viel mit dem Kind zu sprechen oder ihm Musik zu schenken (vgl. Peter et al. 2010). Der Gebärdenspracherwerb kann durch das Erzählen oder das gemeinsame Erfinden von Geschichten erfolgen. Peter et al. (2010) nennen Beispiele, wie die Fähigkeiten des Kindes gefördert werden können, u.a. es zur Unterstützung der Hörfähigkeit und der Lautsprachentwicklung mit hörenden Verwandten und Freunden sprechen zu lassen, zur Förderung der Gebärdensprache mit dem Kind zu gebärden und vor allem mit dem Dolmetschen angemessen umzugehen (vgl. Peter et al. 2010:59).

Schlussfolgerung

Zweisprachigkeit wird von jedem anders betrachtet. Die am meisten verbreitete Meinung ist, dass der Bilingualismus darin besteht, zwei Muttersprachen zu besitzen, doch über die genauen Kenntnisse der Sprachen, damit die Person als zweisprachig bezeichnet werden kann, sind sich die Forscher noch nicht einig. Manche behaupten, es genüge, auch nur wenige Sätze zu können, andere behaupten, dass das Niveau der Sprache gleich sein muss. Weiterhin können zuerst laut Harris (1976) und später auch laut Harris und Sherwood (1978) Zweisprachige auf natürliche Weise dolmetschen. Dazu kommt ein weiterer Faktor, nämlich das junge Alter, in dem das Vermitteln einsetzt. Harris (1976) zufolge kommt es bei Zweisprachigen zu drei wichtigen Merkmalen, die folgend zusammengefasst wiedergegeben werden.

Erstens können Zweisprachige zwei Sprachen und verfügen somit über die Fähigkeit, zwischen den zwei Sprachen zu dolmetschen. Außerdem mischen sich zweisprachige Kinder spontan und ohne Aufforderung ein, wenn sie bemerken, dass sich Personen unterschiedlicher Nationalitäten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht verständigen können. Zweitens sollten Experten zuerst das Phänomen der natürlichen Translation erforschen, nämlich der Dolmetschertätigkeit, die Kinder jeden Tag und ohne Ausbildung ausführen. Drittens geht es bei der natürlichen Translation nicht um die tatsächlichen Sprachkompetenzen und -kenntnisse, sondern eher um das Vermitteln von Informationen. Das bedeutet, dass, solange der Gesprächspartner die Hauptbotschaft versteht, der sprachliche Ausdruck in den Hintergrund rückt.

Hinzu entwickelten Harris und Sherwood im Jahr 1978 Theorie, laut der alle zweisprachigen Kinder unabhängig von ihrem Alter dolmetschen können. Dabei kommt die Bedeutung des Alters zum Vorschein, denn die natürliche Translation und die Zweisprachigkeit sind eng miteinander verbunden.

Auf diesen Regeln basierend wurde ein Vergleich zwischen MigrantInnenkindern und hörenden Kindern gehörloser Eltern in Hinsicht auf ihre VermittlerInnenrolle, die sie schon als Kleinkinder aufnehmen müssen, gezogen. Diese Rolle ist auch als Child Language Brokering bekannt.

Child Language Brokers sind Kinder, die eine Brücke zwischen zwei unterschiedlichen Kulturen darstellen und deshalb zwischen ihren Eltern und anderen Verwandten und den Menschen des Gastlandes bzw. der Hörenden Welt vermitteln.

Bedeutungsvoll sind dabei unterschiedliche Aspekte, vor allem was, für wen, wann und wo die Kinder dolmetschen und übersetzen, welche Gefühle dabei hervorkommen, welche Einstellung sie gegenüber dem Dolmetschen haben und die kulturelle Anpassung bzw. Angehörigkeit, auch als Akkulturation bekannt. Wie schon erläutert, bezieht sich der Begriff

Akkulturation auf den Prozess, den Menschen, die in ein neues Land kommen, dessen Kultur und Bräuche anders sind als die eigenen, auf alltäglicher Basis erleben. Normalerweise ist es die Minderheitsgruppe, die sich an die Kultur der Mehrheitsgruppe gewöhnen muss, doch gleichzeitig soll auch die Mehrheit einen Versuch unternehmen, die Kultur und die Gewohnheiten der Minderheitsgruppe zu verstehen.

In solchen Fällen spielen die Kinder eine wesentliche Rolle in der alltäglichen Kommunikation zwischen den Eltern und allen anderen Menschen. Interessant dabei sind die Gefühle bezüglich dieser Rolle: Manche behaupten, es hätte sich positiv auf sie ausgewirkt, da sie ihren Eltern behilflich sein konnten (mehr Selbstwertgefühl); andere sind der Meinung, dass das Vermitteln eine Last darstellte und dies in manchen Fällen auch zu Stress und Depression führte (vgl. Kohn 1996, Degener 2010, Guske 2010). Das hängt vor allem von den Kontexten ab, in denen die Kinder dolmetschen und übersetzen mussten, darunter fallen unter anderem die Bank, die Apotheke, die Schule, das Krankenhaus, usw., die jedoch mit der Zeit – mit dem Wachstum des Kindes – immer komplexer und herausfordernder werden (vgl. Bullock&Harris 1997, García-Sánchez 2010). In solchen Fällen kommen bei Kindern eher negative Gefühle hervor, vor allem aufgrund der Angst, Fehler in einer Sprache zu machen; eventueller Missverständnisse und der sensiblen Kontexte, in denen die Kinder für ihre Eltern dolmetschen müssen.

Seit sehr langer Zeit wandern Menschen aus unterschiedlichen Gründen aus ihrem eigenen Land aus, um in ein neues zu ziehen, in dem ein besseres Leben auf sie wartet. Dabei reisen ganze Familien zusammen und im neuen Land angekommen, erwartet sie eine völlig neue Umgebung, mit einer neuen Sprache und Kultur. Oft werden dafür in formellen Kontexten professionelle VermittlerInnen eingesetzt, doch diese stehen nicht immer zur Verfügung und für solch eine Dienstleistung werden finanzielle Mittel gebraucht. Aus diesem Grund fällt die VermittlerInnenrolle entweder auf Bekannte, die die Sprache des Gastlandes gut kennen, oder meistens auf die Kinder innerhalb dieser Familien (vgl. Antonini 2010). Die Kinder übernehmen somit die Rolle der DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen und gleichzeitig die Rolle der KulturvermittlerInnen, denn sie werden zwischen zwei Sprachen und vor allem zwischen zwei Kulturen dolmetschen und übersetzen müssen. Oft übernehmen jedoch die Kinder selbst die VermittlerInnenrolle und dafür gibt es zwei Gründe: Einerseits helfen sie ihren Eltern und dem Rest der Familie, sich an die neue Kultur und Sprache zu gewöhnen und ihnen vor allem eine Stimme zu geben und beim Lösen von Problemen zu helfen. Außerdem vermitteln Kinder in Alltagssituationen, wobei sie Strategien entwickeln, wie das Paraphrasieren und Manipulieren von Informationen, um ihre Eltern vor Diskriminierung, Peinlichkeit und Demütigung einerseits und vor Stress und Sorgen andererseits zu beschützen. Oder auch in Kontexten, wo zum Beispiel Ärger wiedergegeben werden muss,

versuchen die Kinder, die Lage zu mildern, indem sie die Informationen auf eine höflichere Weise übermitteln (vgl. Bauer 2016).

Bei hörenden Kindern gehörloser Eltern ist die Lage sehr ähnlich, obwohl sie die Rolle der VermittlerInnen aus unterschiedlichen Gründen übernehmen müssen. Fast 90% aller gehörlosen Paare bekommen ein hörendes Kind, das natürlich sofort mit der Gebärdensprache in Kontakt kommt (vgl. Preston 1994). Erst später in seinem Leben gerät das Kind in Kontakt mit der Hörenden Welt, wobei die Großeltern oft eine große Rolle dabei spielen (vgl. Tratzki 2002). Die Großeltern sind sowohl klinisch als auch kulturell hörend und haben selbst ein gehörloses Kind bekommen, daher sind sie für das Kindeskind in Hinsicht auf den Zusammenhang mit der Hörenden Welt etwas sehr besonderes, da sie die ersten hörenden Menschen sind, mit denen das Kind eine Verbindung hat.

Die Gehörlosen Eltern leben in einer Gehörlosen Welt, was bedeutet, dass sie wenig Kontakt mit den Hörenden haben, und daher die Gebärdensprache oft die einzige Sprache ist, die sie gut kennen, denn die Lautsprache des Landes, in dem sie leben, verstehen sie vor allem schriftlich. Deshalb spielen ihre Kinder als zweisprachige und bikulturelle Kinder eine wichtige Rolle in der alltäglichen Kommunikation zwischen ihnen und den Hörenden. Wie bei MigrantInnenkindern wollen die hörenden Kinder ihre Eltern vor Demütigung und vor allem vor unangenehmen Kommentaren und Verhaltensweisen in der Öffentlichkeit seitens der Hörenden beschützen, die zum Beispiel die Gehörlosen beim Kommunizieren beobachten und dann über sie lachen oder Kommentare wie „Gehörlose sind blöd“ abgeben. Dabei kommt ein wesentliches Problem zum Vorschein: Zu welcher Kultur gehört das Kind? Dieser unklare Identitätsstatus kommt auch bei MigrantInnenkinder vor, doch bei hörenden Kindern gehörloser Eltern ist er ausgeprägter, denn einerseits sind die Kinder Gehörlos, da sie mit der Gebärdensprache als erste Muttersprache und im Herzen einer Gehörlosengemeinschaft aufwachsen, andererseits kommen sie jeden Tag direkt in Kontakt mit anderen Hörenden, wobei sie somit die Lautsprache erwerben und Teil der Hörenden Kultur sind. Oft kommt es vor, dass sich die Kinder mit den Hörenden nicht identifizieren wollen, denn das würde bedeuten, dass sie sich mit denjenigen identifizieren würden, die Stigmas schaffen und die Gehörlosen Jahrhunderte lang unterdrückt haben (vgl. Preston 1994).

Weitere wichtige Aspekte beziehen sich darauf, für wen und in welchen Kontexten die Kinder vermitteln müssen. Sowohl MigrantInnenkinder als auch hörende Kinder gehörloser Eltern vermitteln als allererstes für ihre Eltern, die die Sprache des Landes, in dem sie wohnen bzw. die Lautsprache nicht beherrschen. Daher fungieren die Kinder als Brücke zwischen ihnen und dem Rest der Welt. Außerdem kam aus Studien hervor, dass die Kinder gelegentlich auch für ihre Geschwister, weitere Verwandte und gute FamilienfreundInnen gedolmetscht und übersetzt haben (vgl. Morales&Aguayo 2010, Angelelli 2010).

Die Tätigkeit als VermittlerInnen teilte sich in Dolmetschen und Übersetzen. Vor allem geht es darum, die Kommunikation zwischen den Eltern und den öffentlichen Einrichtungen, wie zum Beispiel Behörden, Banken, Schulen, Krankenhäusern bzw. bei Arztbesuchen u.Ä., zu ermöglichen. Die Schule stellt u.a. einen komplexen Kontext für die Kinder dar, denn diese müssen vieles dolmetschen, was sie persönlich betrifft und was nicht immer positiv ist (vgl. Bullock&Harris 1997). Dabei manipulieren oder lassen die Kinder manchmal manche Informationen aus, um sich selber zu schützen. Ein weiterer komplexer und für Kinder sehr anstrengender Kontext ist die Kommunikation mit Ärzten, denn die Kinder sollen dabei sensible oder intime Informationen vermitteln, zum Beispiel im Fall einer schwerwiegenden Krankheit oder anlässlich einer Untersuchung der Mutter beim Frauenarzt. Dazu kommt die Schwierigkeit, dass die Kinder aufgrund ihres jungen Alters die korrekten Termini nicht besitzen.

Außerdem dolmetschen Kinder auch in informellen Kontexten, unter anderem in Geschäften, Restaurants, auf der Post, anlässlich großer Familientreffen, bei Telefonaten und in weiteren Kontexten, wo die Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern ohne einen bzw. eine VermittlerIn nicht möglich wäre (vgl. Tse 1996, Weisskirch&Alva 2002, García-Sánchez 2010). Dabei wurde bei hörenden Kindern festgestellt, dass sie für ihre gehörlosen Eltern oft auch Inhalte von Fernsehsendungen oder Filmen dolmetschen müssen.

Das Übersetzen bezieht sich vor allem auf offizielle Dokumente, das heißt auf die Korrespondenz mit den öffentlichen Einrichtungen. Das geschieht im schulischen, behördlichen und geschäftlichen Bereich.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in dieser Arbeit berücksichtigt wurde, sind die Gefühle und Einstellungen der Kinder gegenüber dem Child Language Brokering. Die Ergebnisse der zahlreichen Studien, in denen dieses Thema erforscht wurde, sind sehr ähnlich für MigrantInnenkinder und hörende Kinder gehörloser Eltern. Bei beiden entstehen ein größeres Selbstbewusstsein, Stolz, Ansehen seitens anderer Menschen, ein besserer Umgang mit Menschen und eine Verbesserung ihrer Kenntnisse der neuen Sprache, während hörende Kinder gehörloser Eltern angeben, Stolz auf sich selbst zu sein und auch verantwortlicher und reifer, dadurch eigenständiger, geworden zu sein (vgl. Kohn 1996, Tse 1996, Peter et al. 2010).

Andererseits beschränken sich die negativen Einstellungen auf zwei Gefühle: Schamgefühl und Druck (vgl. Weisskirch&Alva 2002, Clark 2003, Degener 2010). Einerseits schämen sich die Kinder, weil ihre Eltern die Sprache des Landes bzw. die Lautsprache nicht kennen und die Kinder deshalb immer als VermittlerInnen fungieren müssen. Sie bekommen außerdem viel zu viel Verantwortung, vor allem weil sie in Erwachsenenkontexten vermitteln müssen, die oft Informationen beinhalten, die für Kinder aufgrund ihres Alters nicht geeignet

sind, wie zum Beispiel bei einem Arztbesuch, anlässlich Lehrergespräche und im Allgemeinen im Kontakt mit öffentlichen Einrichtungen. Daraus folgt, dass sie das Vermitteln als Last und Druck empfinden und es nicht gerne machen.

Bei MigrantInnenkinder geht es auch darum, dass sie mit dem Umzug ins neue Land eine Chance auf eine bessere Ausbildung bekommen und ihren Eltern dafür dankbar sein sollen, wobei sie sich dazu verpflichtet fühlen, diese Dankbarkeit durch das Vermitteln zu zeigen (vgl. Kaur&Mills 1993). Bei MigrantInnenkinder gilt weiterhin eine weitere negative Einstellung, nämlich das Vermitteln als Zeitverschwendung, denn das Kind muss dolmetschen, wobei es lieber einen Film ansehen oder spielen würde (vgl. Degener 2010).

Der letzte Aspekt, der sowohl bei MigrantInnenkinder als auch bei hörenden Kindern gehörloser Eltern vorkommt, ist die Rollenumkehr in der Familie. Indem das Kind die VermittlerInnenrolle übernimmt, übernimmt es automatisch eine große Verantwortung. Das erfolgt vor allem aus den Kontexten, in dem das Kind vermittelt, da es sich oft um Erwachsenensituationen handelt. Dabei gibt ein Elternteil bzw. geben beide Eltern dem Kind die Kontrolle in diesen Situationen weiter oder das Kind „vermittelt“ nicht nur mehr, sondern nimmt die Angelegenheit in die eigene Hände. In solchen Fällen wird die Rollenumkehr in der Familie als „parentification“ (vgl. Burton zit. in Guske 2010, Weisskirch zit. in Bauer 2016) bezeichnet und das Kind fungiert als „parentified child“.

Schließlich kann behauptet werden, dass, obwohl der Ursprung des Bedürfnisses zum Vermitteln anders ist, MigrantInnenkinder und hörende Kinder gehörloser Eltern die VermittlerInnenrolle einnehmen müssen, um die Kommunikation zwischen ihren Eltern und dem Rest der Welt zu vereinfachen. Dabei sind die Kontexte und die Personen, für die sie vermitteln müssen – nämlich vor allem für die Eltern – und die Gefühle und Einstellungen die gleichen. Sie haben also viel mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede gemeinsam.

Der allerletzte Aspekt, der in dieser Arbeit erforscht wird, ist der Spracherwerb von hörenden Kindern gehörloser Eltern (vgl. Hennies 2018). Anfänglich leben die Kinder in einem Gehörlosen Umfeld, da sie meistens nur mit ihren gehörlosen Eltern in Kontakt treten. Das bedeutet, dass die Kinder aufgrund des mangelnden Kontaktes mit der Hörenden Welt und somit mit der Lautsprache als erstes die Gebärdensprache sehen und erwerben. Deshalb können manchmal Schwierigkeiten beim Erwerb der Lautsprache auftreten bzw. fällt es den Kindern manchmal schwer, bestimmte Lautsprachstrukturen und weitere Elemente richtig anzuwenden. Dazu kommt die Tatsache, dass bestimmte Merkmale der Gebärdensprache wie u.a. Gesichtsausdrücke, der Blickkontakt und das Berühren der Schulter, um die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, für sie selbstverständlich sind, während diese für

Hörende keine bedeutungsvolle Rolle spielen, ganz im Gegenteil werden sie manchmal auch als unhöflich oder zu persönlich empfunden. Zum Beispiel ist der Blickkontakt für Gehörlose und hörende Kinder gehörloser Eltern wesentlich, denn wenn man dem Gesprächspartner nicht in die Augen sieht, bedeutet das, dass man ihm nicht zuhört. Hörende empfinden diesen langen Blickkontakt zu persönlich und manchmal zu eindringlich.

Weiterhin spielt natürlich auch das Sprachprestige eine wichtige Rolle. Anders als andere Minderheitsgruppen lebt die Gehörlosengemeinschaft nicht im gleichen Viertel bzw. nicht in der Nähe voneinander. Sie ist im ganzen Land verstreut und wird somit als Minderheitsgruppe bezeichnet. Die Gemeinsamkeiten mit anderen Minderheitsgruppen beziehen sich vor allem auf eine enge soziale Zusammengehörigkeit und eine gemeinsame Sprache (vgl. Kanto et al. 2013).

Außerdem wachsen hörende Kinder gehörloser Eltern in einem bimodal-bilingualen Sprachkontext auf. Während Zweisprachige zweier Lautsprachen in einem unimodalen Sprachkontext aufwachsen, das heißt, sie erwerben die Sprachen ausschließlich durch einen auditiven Kanal, sieht es bei hörenden Kindern gehörloser Eltern anders aus. Sie erlernen die Lautsprache durch den auditiven Kanal (die Stimme) und produzieren verbale Aussagen, doch gleichzeitig erlernen sie die Gebärdensprache durch einen visuellen Kanal (die Hände) und geben durch einen manuellen Modus eine Antwort (vgl. Emmorey et al. 2005, Bishop&Hicks 2008).

Die Eltern können einige Sprachstrategien auswählen: sie können nur die Gebärdensprache verwenden, sie können in lautsprachbegleitenden Gebärden kommunizieren oder sie versuchen, die Lautsprache zu verwenden. Viele gehörlose Eltern sprechen mit ihrem Kind die Gebärdensprache und gleichzeitig setzen sie ihre eingeschränkten Lautsprachkenntnisse ein. Diese Strategie wird dadurch begründet, dass die Lautsprache für die hörenden Kinder sehr bedeutungsvoll ist, denn sie stellt den Anschluss an die Hörende Welt sicher und deshalb muss das Kind sofort die Lautsprache hören können, um diese zu erwerben. Das führt jedoch oft zu Kommunikationsproblemen innerhalb der Familie. Wenn die Kinder den Eltern verbal antworten, verstehen letztere nicht immer die Aussage und möchten, dass das Kind ihnen die Antwort gebärdet. Doch da die Eltern nicht viel mit den Kindern gebärden, können die Kinder keine Antwort in der Gebärdensprache geben, wodurch ein Kommunikationsproblem entsteht.

Nichtsdestotrotz können diese Kommunikationsprobleme auch einen anderen Ursprung haben, der nicht mit der Sprachstrategie verbunden ist. Die Kenntnisse der Gehörlosen Eltern – und der Gehörlosen im Allgemeinen – sind oft eingeschränkt und deshalb können die Kinder mit ihren Eltern oft über bestimmte Begriffe und Situationen nicht sprechen, was wiederum Frustration bei Kindern auslöst (vgl. Tratzki 2002, Peter et al. 2010).

Da die beiden Sprachen gleichzeitig aktiv sind, können die Kinder auf die Ressourcen

beider Sprachen zurückgreifen. Infolgedessen kann vorkommen, dass sie die Sprachen mischen und somit Code-Blends von sich geben. Das Code-Blending (vg. Hennies 2018) der hörenden Kinder gehörloser Eltern entspricht dem Code-Switching der Zweisprachigen zweier Lautsprachen, doch es findet ausschließlich in einem Kontext statt, in dem unterschiedliche Output-Kanäle verwendet werden, das bedeutet vor allem von den gehörlosen Eltern und in Kontakt mit anderen hörenden Kindern gehörloser Eltern. Dabei geht es um die Anwendung von Strukturen und Elementen einer Sprache in der anderen, überwiegend handelt es sich um den Einfluss der Gebärdensprache auf die Aussagen in der Lautsprache. Diese Strategie ist für den Erwerb der Sprachen sehr nützlich, denn anfangs werden die zwei Sprachen im gleichen Maß verwendet, doch mit der Zeit wird die Lautsprache weniger und die Gebärdensprache immer mehr verwendet, wobei schlussendlich das Code-Blending nicht mehr vorkommt (vgl. Lillo-Martin 2014, Hennies 2018). Neben den Satzstrukturen der Gebärdensprache werden auch Gebärden selbst eingeblendet, das bedeutet, dass es sich nicht wie bei Lautsprachen um pure Gesten handelt, die das Gesagte unterstützen, sondern um echte Gebärden der Gebärdensprache, die nur in einem bestimmten Kontext verwendet werden können.

Der Lautspracherwerb wurde in Studien auf unterschiedlichen Ebenen erforscht, wobei hervorging, dass der phonologische Input je nach Sprachstrategie anders ist. Wichtig sind dabei zwei Aspekte. Einerseits haben die gehörlosen Eltern aufgrund ihrer Hörbeschädigung keine perfekte Aussprache in der Lautsprache und somit werden die Worte von den Kindern so erworben, wie sie diese gehört werden. Zweitens kommt es vor, dass die Kinder die Strukturen der zwei Sprachen mischen. Das soll jedoch nicht als negativ betrachtet werden, denn viele Zweisprachige mischen auch im Erwachsenenalter die Sprachen. Deshalb kann schlussendlich behauptet werden, dass die Kinder meistens nur bezüglich der Artikulation, Intonation und Betonung Abweichungen aufweisen (vgl. Van den Bogaerde&Baker 2008, Baker&Van den Bogaerde 2014, Hofman&Chilla 2015).

Der Gebärdenspracherwerb erfolgt innerhalb der Familie, da die Sprache überwiegend von den Eltern gesprochen wird. Diese können Kinder jedoch auch zu anderen Anlässen sprechen und erwerben, u.a. mit Freunden und anderen Verwandten, die sowohl klinisch als auch kulturell gehörlos sind. Im Gegensatz zur Lautsprache spielt der visuelle Aspekt, in erster Linie die Gebärden und die Gesichtsausdrücke, in der Gebärdensprache eine wesentliche Rolle. Wenn eine Person in einem Gespräch, in dem die Gebärdensprache verwendet wird, auch nur für einen Moment den Blick abwendet, verliert sie wichtige Informationen, die durch die Gebärden gegeben werden. Zum Beispiel müssen die Eltern, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich zu ziehen, die Schulter des Kindes berühren, mit der Hand vor seinem Gesicht wedeln oder auch die Stimme verwenden (vgl. Mather&Andrews 2008).

Literaturverzeichnis

- Angelelli, C.V. (2010) A glimpse into the socialization of bilingual youngsters as interpreters: The case of latino bilinguals brokering communication for their families and immediate communities. *MonTI: Monografías de traducción e interpretación*, No. 2, 81–96
- Antonini, R. (2010) The Study of Child Language Brokering: Past, Current and Emerging Research. *MediAzioni*, No. 10 (Special Issue)
- Antonini, R. (2016) Caught in the Middle: Child Language Brokering as a Form of Unrecognised Language Service. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 37, No. 7, 710–725
- Apeltauer, E. (1997) *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: eine Einführung*. Berlin, Wien: Langenscheidt Verlag
- Baker A.E., Van den Bogaerde B. (2014) Kodal: A special form of bilingualism. In: Quinto-Pozos D., *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 211–234
- Bauer, E. (2016) Practising kinship care: Children as language brokers in migrant families. *Childhood*, Vol. 23, No. 1, 22–36
- Bishop M., Hicks S.L. (2008) Coda Talk: Bimodal Discourse Among Hearing, Native Signers. In: Bishop M., Hicks S.L. (eds.) (2008), 54–96
- Bishop M., Hicks S.L. (eds.) (2008) *Hearing, Mother Father Deaf. Hearing People in Deaf Families*. Washington: Gallaudet University Press
- Bucaria C., Rossato L. (2010). Former child language brokers: preliminary observations on practice, attitudes and relational aspects. *MediAzioni*, No. 10 (Special Issue)
- Bullock C., Harris B. (1997) Schoolchildren as Community Interpreters. In: Carr S. et al. (eds.), *The Critical Link: Interpreters in the Community. Papers from the First International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings* (Geneva Park, Canada, June 1-4, 1995). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 227–235
- Buonomo V., Celo P. (2010) *L'interprete di lingua dei segni italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*. Milano: Hoepli
- Burton, L. (2002) Adultification in childhood and adolescence: A matter of risk and resilience, Abhandlung anlässlich des *First Annual Symposium of the UC Berkeley Center for Development of Peace and Well-Being, Berkeley, California*

- Cirillo L., Torresi I., Valentini C. (2010) Institutional perceptions of Child Language Brokering in Emilia Romagna. *MediAzioni*, No. 10 (Special Issue)
- Clark, K. (2003) Communication and parenting issues in families with deaf parents and hearing children. *Psychotherapy with Deaf Clients from Diverse Groups*, Chapter: Hearing Children of Deaf Parents: Issues and Interventions within a Bicultural Context. Ed. 1, 109–135
- De Cillia, R. (2001) *Sprachen in Österreich*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprachen)
- Degener, J.L. (2010) Sometimes my mother does not understand, then I need to translate”. Child and Youth Language Brokering in Berlin-Neukölln (Germany). *MediAzioni*, No. 10 (Special Issue)
- Del Torto, L.M. (2010) Child language brokers all grown up: Interpreting in multigenerational Italian-Canadian family interaction. *MediAzioni*, No. 10 (Special Issue)
- Emmorey K., Borinstein H.B., Thompson R. (2005) Bimodal Bilingualism: Code-blending between Spoken English and American Sign Language. In: Cohen J., McAlister K.T., Rolstad K., MacSwan J. (ed.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, Cascadia Press, 663–673
- Emmorey K., Borinstein H.B., Thompson R., Gollan T.H. (2008) Bimodal Bilingualism. In: Bishop M., Hicks S.L. (eds.) (2008), 3–43
- García-Sánchez, I.M. (2010) (Re)shaping practices in translation: How Moroccan immigrant children and families navigate continuity and change. *MediAzioni*, No. 10 (Special Issue)
- Grbić, N. (1997) Von Handlangern und Experten. Die soziale Praxis des Gebärdensprachdolmetschens im Wandel. In: Grbić N., Wolf M. (eds.) *Text - Kultur - Kommunikation: Translation als Forschungsaufgabe. Festschrift aus Anlaß des 50jährigen Bestehens des Instituts für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung an der Universität Graz*. Tübingen: Stauffenburg, 293–305
- Grbić, N. (2001) First Steps on Firmer Ground. A Project for the Further Training of Sign Language Interpreters in Austria. In: Mason I. (ed.) *Triadic exchanges. Studies in dialogue interpreting*. Manchester: St. Jerome, 149–172
- Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Grosjean, F. (2008) *Studying bilinguals*. Oxford / New York: Oxford University Press

- Guske, I. (2010) Familial and institutional dependence on bilingual and bicultural go-betweens – effects on minority children. *MediAzioni*, No. 10 (Special Issue)
- Hall N., Guéry F. (2010) Child Language Brokering: Some considerations. *MediAzioni*, No. 10 (Special Issue)
- Harris B., Sherwood B. (1978) *Translating as an innate skill*. Ottawa: University of Ottawa
- Harris, B. (1976) *The importance of natural translation*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Hennies, K. (2018) Der bimodal-bilinguale Erwerbskontext von Cudas – soziolinguistische Besonderheiten und Sprachwahlstrategien gehörloser Eltern. *Sprache Stimme Gehör*, Vol. 42, No. 02, 68–72
- Hofman K., Chilla S. (2015) Bimodal Bilingual Language Development of Hearing Children of Deaf Parents. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 30, No. 1, 30–46
- Kanto L.L., Huttunen M.L., Kerttu (2013) Relationship Between the Linguistic Environments and Early Bilingual Language Development of Hearing Children in Deaf-parented Families. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, Vol. 18, No. 2, 242–260
- Kaur S., Mills R. (1993) Children as interpreters. In: Mills E. and Mills J. (eds.), *Bilingualism in the Primary School: a Handbook for Teachers*. London: Routledge, 113–125
- Kohn, F. (1996) “Migrant children interpreting for parents – An ethnographic study.” In: *New Horizons. XIV World Congress of the Fédération Internationale des Traducteurs (FIT) February 1996, Melbourne, Australia, Proceedings [ed. by Australian Institute of Interpreters and Translators]*. Vol. 1. Melbourne: AUSIT, The Australian Institute of Interpreters and Translators, 366–384
- Lambert, W.E. (1963) Psychological Approaches to the Study of Language: Part II: On Second-Language Learning and Bilingualism. *Modern Language Journal*, Vol. 47, No. 3, 114–121
- Lillo-Martin D., De Quadros R.M., Chen Pichler D., Fieldsteel Z. (2014) Language choice in bimodal bilingual development. *Frontiers in Psychology*, Vol. 5
- Malakoff M., Hakuta K. (1991) Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In: E. Bialystok, *Language processing in bilingual children*. Toronto: Cambridge University Press

- Mather S.M., Andrews J.F. (2008) Eyes over Ears: The Development of Visual Strategies by Hearing Children of Deaf Parents. In: Bishop M., Hicks S.L. (eds.) (2008), 132–161
- Morales A., Aguayo D. (2010) Parents and children talk about their language brokering experiences: The case of a Mexican immigrant family. *MediAzioni*, No. 10 (Special Issue)
- Mudgett-DeCaro, P. (1996) On Being Both Hearing and Deaf: My Bilingual-Bicultural Experience. In: Parasnis, I. (ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press, 272–288
- Napier, J. (2008) Exploring linguistic and cultural identity: My personal experience. In: Bishop M., Hicks S.L. (eds.) (2008), 219–242
- Napier, J. (2011) It's not what they say but the way they say it. A content of interpreter and consumer perception of signed language interpreting in Australia. *International journal of the sociology of language*, Vol. 2011, No. 207, 59–87
- Napier, J. (2017) Not just child's play: Exploring bilingualism and language brokering as a precursor to the development of expertise as a professional sign language interpreter. In: Antonini R., Cirillo L., Rossato L., Torresi I. (eds.), *Non-professional Interpreting and Translation. State of the art and future of an emerging field of research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Benjamins translation library 129), 381–409
- Peter C., Raith-Kaudelka S., Scheithauer H. (2010) *Gemeinsam in zwei Welten leben Ratgeber für gehörlose Eltern*. Basel: Berlitz Verlag
- Poulain, V. (2015) *Worte, die man mir sagt. Mein Leben mit gehörlosen Eltern*. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH
- Preston, P. (1994) *Mother father deaf: Living between sound and silence*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Preston, P. (1995), Mother father deaf: The heritage of difference. *Social Science & Medicine*, Vol. 40, No. 11, 1461–1467
- Preston, P. (1996) Chameleon voices: interpreting for deaf parents. *Social Science & Medicine*, Vol. 42, No. 12, 1681–1690
- Singleton J., Tittle M. (2000) Deaf Parents and Their Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol.5, No. 3, 221–36
- Thiéry, C. (1978) True Bilingualism and second-language learning. In: Gerver & Sinaiko (eds.), *Language Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press, 145–153

- Tratzki, S. (2002) *Pendeln zwischen zwei Welten – Hörende Kinder gehörloser Eltern*. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder GmbH
- Tse, L. (1996) Language Brokering in Linguistic Minority Communities: The Case of Chinese- and Vietnamese-American Students. *Bilingual Research Journal*, Vol. 20, No. 3-4, 485–498
- Valdés G., Angelelli C. (2003) *Interpreters, interpreting, and the study of bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press
- Van den Bogaerde B., Baker A.E. (2008) Bimodal Language Acquisition in Kodas. In: Bishop M., Hicks S.L. (eds.) (2008), 99–131
- Vogl U., Hüning M. (2010) One Nation, One Language? The Case of Belgium. *Dutch Crossing: Journal of Low Countries Studies*, Vol. 34, No. 3, 228–247
- Weisskirch R.S., Alva S.A. (2002) Language Brokering and the Acculturation of Latino Children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 24, No. 3, 369–378
- Wilhelm, A. (2008) Sociolinguistic Aspects of the Communication Between Hearing Children and Deaf Parents. In: Bishop M., Hicks S.L. (eds.) (2008), 162–194

Internetquellen

- Cokely, D. (2012) Vanquished Native Voices – A Sign Language Interpreting Crisis? <https://streetleverage.com/2012/01/vanquished-native-voices-%E2%80%94-a-sign-language-interpreting-crisis/> (30.01.2019)
- Napier, J. (2012) Sign language brokering: A survey of hearing and deaf Codas. Summary of survey findings. (Macquarie University) in <http://lifeinlincs.org/?p=673> (30.01.2019)
- Napier, J. (2013) Sign language brokering experiences in the Deaf community. <https://lifeinlincs.wordpress.com/2013/12/20/sign-language-brokering-experiences-in-the-deaf-community/> (30.01.2019)
- Nelson, A. J. (2012) Sign Language Interpreters: Recognizing & Analyzing Our Power & Privilege. <https://streetleverage.com/2012/08/sign-language-interpreters-recognizing-analyzing-our-power-privilege/> (30.01.2019)
- URL: Autonome Regionen mit Sonderstatut
https://de.wikipedia.org/wiki/Italienische_Regionen#Autonome_Regionen_mit_Sonderstatut (30.01.2019)

URL: Bilingual – Cambridge Dictionary

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bilingual> (30.01.2019)

URL: Bilingual – Oxford Dictionaries

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/bilingual> (30.01.2019)

URL: Burgenländische KroatInnen https://www.hkd.at/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=246&lang=de (30.01.2019)

URL: Canada International https://www.canadainternational.gc.ca/austria-autriche/about-a_propos/bilingual-bilingue.aspx?lang=deu (30.01.2019)

URL: Deaf in America, <https://www.nad.org/resources/american-sign-language/community-and-culture-frequently-asked-questions/> (30.01.2019)

URL: Definition Duden <https://www.duden.de/rechtschreibung/Anomie> (30.01.2019)

URL: Definition von Gehörlosigkeit <https://www.heilpaedagogik-info.de/taubblind/1574-definition-hoersehbehinderung-taubblindheit.html> (30.01.2019)

URL: Frühkindliche Zweisprachigkeit <https://www.bielefelder-institut.de/fruehkindliche-zweisprachigkeit.html> (30.01.2019)

URL: Geschichte Südtirols <https://www.suedtirol.info/de/das-ist-suedtirol/menschen/geschichte/sudtirol-kommt-zu-italien> (30.01.2019)

URL: Hijos Oyentes de Padres Sordos <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/071080/articulo-pdf> (30.01.2019)

URL: Italienischer Verband für Logopädie <https://aler.fli.it/files/2014/03/BILINGUISMO-DEFINIZIONI.pdf> (30.01.2019)

URL: Kanadas Geschichte <https://www.mapleleafweb.com/features/official-bilingualism-canada-history-and-debates.html> (30.01.2019)

URL: Kärntner SlowenInnen <https://plattform-politische-bildung.at/vielfalt-in-kaernten/volksgruppen#slowen> (30.01.2019)

URL: Lautsprachbegleitende Gebärden http://deaf.uni-klu.ac.at/deaf/bildung_und_schule/fruehfoerderung/methoden/lbg.shtml

URL: Mehrsprachigkeit <https://de.wikipedia.org/wiki/Mehrsprachigkeit> (30.01.2019)

URL: Mehrsprachigkeit in Kanada https://prezi.com/7xw0_hn90hxs/mehrsprachigkeit-in-

kanada/ (30.01.2019)

URL: Methodenstreit [https://de.wikipedia.org/wiki/Methodenstreit_\(Geh%C3%B6rlosenpädagogik\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Methodenstreit_(Geh%C3%B6rlosenpädagogik)) (30.01.2019)

URL: Montreal Gazette <https://montrealgazette.com/opinion/columnists/celine-cooper> (30.01.2019)

URL: Profile – Heriot-Watt University <https://www.hw.ac.uk/staff/uk/soss/jemina-napier.htm>

URL: Statistik Austria

https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Statistisches_Jahrbuch_migration_integration_2017__2_.pdf (30.01.2019)

URL: Statut Trentino-Südtirol http://www.regione.taa.it/Moduli/933_STATUTO%202018.pdf (30.01.2019)

URL: The canadian encyclopedia <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/official-languages-act-1969> (30.01.2019)

URL: Verfassungsgesetz von 1867 http://charterofrights.ca/ge/26_00_01 (30.01.2019)

URL: Volksgruppen <https://plattform-politische-bildung.at/vielfalt-in-kaernten/wir-sind-kaernten#minderheiten> (30.01.2019)

URL: Was ist Anomie <https://soziologieheute.wordpress.com/2009/01/26/anomie/> (30.01.2019)

URL: Was ist der ÖGSDV <http://www.oegsdv.at/was-ist-der-oegsdv/geschichte/> (30.01.2019)

Williamson A. (2012) The cost of invisibility: Cudas and the Sign Language interpreting profession. <https://streetleverage.com/2012/11/the-cost-of-invisibility-cudas-and-the-sign-language-interpreting-profession/> (30.01.2019)

Abstract (Deutsch)

In der vorliegenden Arbeit wird die VermittlerInnenrolle von MigrantInnenkindern und hörenden Kindern gehörloser Eltern erforscht. Zu diesem Zweck wird ein Literaturvergleich gezogen.

Es wird jedoch von den Theorien von Harris (1976) und Harris und Sherwood (1978) über die Fähigkeit der natürlichen Translation der zweisprachigen Menschen bzw. Kinder ausgegangen. Dabei werden auch einige Definitionen und die Formen von Zweisprachigkeit erläutert.

In den darauffolgenden Kapiteln liegt der Fokus auf dem Phänomen des Child Language Brokerings, nämlich auf der Tatsache, dass Kinder schon im jüngsten Alter zwischen ihren Eltern und dem Rest der Welt sowohl übersetzen als auch dolmetschen müssen, weshalb unter anderem die Gründe, die Anlässe, die Kontexte, die Rollenumkehr in der Familie und die positiven und negativen Gefühle und Einstellungen bezüglich der VermittlerInnenrolle ausführlich beschrieben werden.

Dieses Phänomen kommt vor allem bei MigrantInnenkindern und hörenden Kindern gehörloser Eltern (Englisch: Children of Deaf Adults, Abkürzung: CODAs) vor und wird im Zuge dieser Arbeit ausführlicher beschrieben. Einerseits ziehen MigrantInnenkinder mit ihren Familien in ein neues Land, dessen Sprache sie nicht kennen, und sie erlernen diese schneller als die Erwachsenen. Deshalb fungieren sie dann als Kommunikationsbrücke zwischen den Eltern und den Einwohnern des neuen Landes. Andererseits ist aus Studien hervorgegangen, dass 90% der gehörlosen Paare hörende Kinder bekommen, was bedeutet, dass die hörenden Kinder die Hörschäden ihrer Eltern nicht geerbt haben und somit zweisprachig in einer Laut- und einer Gebärdensprache aufwachsen. Aus diesem Grund stellen sie die Kommunikationsbrücke zwischen den gehörlosen Eltern und den Hörenden Menschen, die keine Gebärdensprache kennen, dar.

Anschließend wird kurz auf den Spracherwerb der hörenden Kinder gehörloser Eltern eingegangen, wobei in Studien festgelegt wurde, dass sich ihr Lautspracherwerb im Vergleich zu dem ihrer Hörenden Gleichaltrigen gleich entwickelt. Nichtsdestotrotz wurde in Studien festgestellt, dass CODAs zuerst die Gebärdensprache erwerben, da sie Anfangs fast nur mit ihren gehörlosen Eltern in Kontakt kommen, und erst später die Lautsprache, wobei die hörenden Großeltern eine bedeutungsvolle Rolle spielen.

Schließlich dient eine Wiederholung aller Merkmale der VermittlerInnenrolle der MigrantInnenkinder und der hörenden Kinder gehörloser Eltern in den Schlussfolgerungen als Zusammenfassung.

Abstract (English)

This master's thesis deals mainly with the role of young people as interpreters and translators primarily for their families, but also for their peers and friends.

As an introduction to the topic of children mediating, the first part of the paper focuses on bilingualism. In particular some of its definitions are discussed and its forms – such as the individual, collective and institutional bilingualism and the early and late bilingualism – are explained. Moreover the two important theories of Harris (1976) and Harris and Sherwood (1978) about natural translation, that is the natural ability of bilingual children to translate both written and orally, are explained in detail.

In the following chapters the focus is on the phenomenon of children's obligation to help out their parents and occasionally other family members and their friends who do not understand the language of the country they live in. This phenomenon is known as Child Language Brokering. In particular the reasons, the contexts, the role shift in the family and the positive and negative feelings about the Child Language Brokering are discussed in detail in this paper. This phenomenon occurs in the lives of many children, however this master's thesis focuses particularly on immigrant children and hearing children of deaf adults.

On one side there are children who move with their families to a new country where they have to get used to the new language and often to the new culture too. Actually they take up the role of interpreters and translators for their parents, since children usually learn languages easier and quicker than adults.

On the other side there are the hearing children of deaf adults, also known with the acronym CODAs. Ninety percent of deaf parents bring hearing children to the world, so these children represent the bridge for their deaf parents to be able to communicate with the rest of the hearing world that does not know any sign language. Another interesting aspect present in this paper is the acquisition of both the spoken and the sign language of hearing children of deaf adults. Living with their deaf parents CODAs learn the sign language first and only afterwards they come in contact with the spoken language, where the grandparents play a relevant role.

In conclusion of the master's thesis all the similarities and differences of the role as interpreters and translators of both the immigrant children and the hearing children of deaf adults are well summarized.