

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

# **Die heilpädagogische Begleitung der Interaktion zwischen hörenden Kindern und deren gehörloser Eltern im Kontext des Spracherwerbs des Kindes**

---

Bachelorthesis

zur Erlangung des akademischen Grades „Bachelor of Arts“  
im Studiengang „Inklusive Pädagogik und Heilpädagogik“

**Vorgelegt von:**

Isabell Schilling

**Erstprüfer:**

**Zweitprüfer:**

**Abgabetermin:**

17.05.2017

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Entwicklungspsychologische Grundlegungen.....</b>	<b>3</b>
1.1    Gegenstand, Aufgabe und aktuelle Theorien .....	3
1.1.1    Entwicklung über die Lebensspanne .....	6
1.1.2    Entwicklung ist kontextabhängig.....	7
1.2    Eltern-Kind-Beziehung als Forschungsbereich .....	9
1.3    Entwicklung als Ko-Konstruktions- und Aneignungsprozess .....	11
<b>2    Gehörlosigkeit zwischen Zuschreibung als Beeinträchtigung und kultureller Anerkennung.....</b>	<b>14</b>
2.1    Zum Terminus Gehörlosigkeit .....	15
2.2    Annäherung an den Kulturbegriff .....	17
2.3    Die Kultur der Gehörlosen .....	19
2.3.1    Die Geschichte der Gehörlosenkultur – Stigmatisierung und erzwungene Anpassung Gehörloser .....	19
2.3.2    Rechtliche Anerkennung und Selbstverständnis Gehörloser aus heutiger Sicht.....	23
<b>3    Der Spracherwerb des Kindes .....</b>	<b>26</b>
3.1    Dimensionen von Sprache.....	26
3.2    Ansätze zum Spracherwerb des Kindes .....	28
3.2.1    Kulturhistorisch-tätigkeitsorientierter Ansatz nach Wygotski.....	29
3.2.2    Ansatz nach Barbara Zollinger.....	32
3.2.3    Vergleich der genannten Ansätze .....	34
<b>4    Herausforderungen für die Eltern-Kind-Interaktion im Kontext des Spracherwerbs des Kindes .....</b>	<b>37</b>
4.1    Perspektive des Kindes .....	39
4.2    Perspektive der Eltern .....	42
4.3    Perspektive der Eltern-Kind-Beziehung .....	46
<b>5    Schlussfolgerungen für die heilpädagogische Begleitung .....</b>	<b>49</b>
<b>6 Fazit und Ausblick .....</b>	<b>56</b>
<b>Literaturliste.....</b>	<b>61</b>

## Abkürzungsverzeichnis

BMFSJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BHP	Berufs- und Fachverband Heilpädagogik
CODA	Children of Deaf Adults (hörende Kinder gehörloser Eltern)
DGS	Deutsche Gebärdensprache
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme)
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)
MAIS	Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
WHO	Weltgesundheitsorganisation

## Einleitung

Im Jahr 2000 fand unter dem Titel 'Leben auf dem Trapez' die erste Fachtagung über die Arbeit mit hörenden Kindern und deren gehörloser Eltern statt. Hier war für Fachkräfte eine Möglichkeit geboten, um sich über die Problem- und Aufgabenbeschreibung auszutauschen. Auch wurden mögliche Unterstützungsformen vorgestellt. Die Gastgeberin Hiltrud Funk ging in ihrem einleitenden Referat der Frage nach, „warum das Thema ‚hörende Kinder und deren gehörlose Eltern‘ bisher noch nicht in den Blick der Öffentlichkeit geraten ist“ (Funk u.a. 2001: 154). Dies ist nicht zuletzt erstaunlich, da schätzungsweise 90% der Kinder gehörloser Eltern (CODA) hörend sind.

Die Fachtagung findet bis heute zwei Mal jährlich statt. Doch aktuell scheint es nur eine geringe Anzahl an einschlägiger Literatur über dieses Thema zu geben. Vielmehr finden sich zumeist Aufsätze in Gehörlosenzeitschriften. Die Beiträge beziehen sich auf die verschiedenen Altersgruppen, reichen also von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Inhaltlich bezog sich die bisherige Forschung auf die beiden Aspekte des Spracherwerbs und der psychosozialen Entwicklung der hörenden Kinder. Diese Untersuchungen zielten zum einen auf die altersgerechte Entwicklung der Sprache, vor allem der Lautsprache, ab. Zum anderen war unter dem Aspekt der psychosozialen Entwicklung die Frage der Identitätsentwicklung in Hinblick auf das Aufwachsen mit zwei Kulturen, der Gehörlosenkultur und der hörenden Kultur, und mit zwei Sprachsystemen, der Laut- und Gebärdensprache, von Interesse.

In dieser Arbeit sollen die beiden Aspekte des Spracherwerbs und der psychosozialen Entwicklung miteinander verbunden werden, wobei die Zielgruppe des Kleinkindes in den Blick genommen wird.

Die Überlegungen beziehen sich auf folgende Situation: Das hörende Kind wächst mit zwei Sprachen auf und beginnt im Alter zwischen 10 und 18 Monaten die ersten Wörter zu gebärden und zu sprechen. In dieser Zeit werden die Eltern und das Kind nicht selten durch pädagogische Fachkräfte begleitet. Ziele können dabei unter anderem die Unterstützung des Lautspracherwerbs sowie die Begleitung bei Erziehungsfragen sein. In dieser Situation stellen sich einige Fragen: Wie empfinden die gehörlosen Eltern den Spracherwerb des Kindes, vor allem den Lautspracherwerb, zu dem sie aufgrund ihres Hörstatus einen erschwerten Zugang haben? Welche Bedeutung hat der Spracherwerb für die Entwicklung des Kindes? Welche Auswirkungen auf die Eltern sowie auf die Interaktion zwischen Eltern und Kind lassen sich vermuten? Welche Rolle hat dabei die Zugehörigkeit der Eltern zu ihrer Kultur, der Gehörlosenkultur? Was gibt es in der

pädagogischen Begleitung der Eltern zu beachten?

Daraus ergibt sich die Forschungsfrage dieser Arbeit: Welche Herausforderungen ergeben sich für das hörende Kind sowie für die gehörlosen Eltern im Kontext des Spracherwerbs des Kindes und welche Herausforderungen lassen sich für die Eltern-Kind-Interaktion beschreiben? Wie können die Eltern und das Kind heilpädagogisch angemessen begleitet werden?

Um diese Fragen zu beantworten, bezieht die vorliegende Arbeit allgemeine Fachliteratur sowie einzelne Studien, speziell über die Zielgruppe, mit ein. Da sich über dieses Thema keine Studie und keine Literatur finden ließ, werden die Ergebnisse und Aussagen aus den verschiedenen Quellen zusammengetragen. Die verwendete Literatur umfasst Lehrbücher und weitere Fachliteratur, ebenso wie Bücher und Zeitschriftenaufsätze von Gehörlosenverlagen. Auch ältere Aufsätze und Monographien werden aufgrund mangelnder aktueller Quellen zur Beantwortung der Forschungsfrage hinzugezogen. Die ausschließliche Literaturarbeit begründet sich darin, dass sich eine Forschung über die Situation hörender Kinder und deren gehörloser Eltern in der begrenzten Bearbeitungszeit als schwierig erweist. Zudem sollen erste Überlegungen für eine mögliche Forschung in diesem Themenbereich zusammengetragen werden.

Der erste Teil der Arbeit umfasst die Kapitel 1 bis 3. Ausgehend von der Entwicklungspsychologie in Kapitel 1 werden in den anschließenden Kapiteln zwei inhaltliche Aspekte vertieft. In Kapitel 2 soll der kulturelle Kontext, in dem das System Eltern-Kind eingebettet ist, näher beleuchtet werden. In Kapitel 3 soll im Allgemeinen auf die Bedeutung von Sprache für eine Person eingegangen werden. Anschließend wird im Speziellen auf den Spracherwerb des Kindes als Entwicklungsbereich näher eingegangen, wobei der Schwerpunkt auf der Funktion von Sprache für das Kind im Kleinkindalter liegt.

Im zweiten Teil werden diese beiden Stränge zusammengeführt. Der Spracherwerb des Kindes als Entwicklungsbereich findet im kulturellen Kontext, in dem die Eltern leben, statt. In Kapitel 4 werden die zuvor gewonnenen Erkenntnisse auf diese Situation übertragen. Welche Herausforderungen ergeben sich aus der Perspektive des Kindes und der Eltern? Wie wirken sich diese Herausforderungen auf die Eltern-Kind-Beziehung aus?

Daraus ergeben sich Ansätze für die heilpädagogische Begleitung, welche in Kapitel 5 dargelegt werden.

Ein Fazit, indem die wesentlichen Erkenntnisse zusammengefasst werden, und ein Ausblick beschließen die Arbeit.

# 1 Entwicklungspsychologische Grundlegungen

In diesem Kapitel soll der Gegenstand der Entwicklungspsychologie und die Aufgaben, welche ihr zukommt, dargelegt werden. Daran anschließend werden die aktuellen Theorien in der modernen Entwicklungspsychologie dargestellt und es wird auf die Eltern-Kind-Beziehung eingegangen, welche in der Entwicklungspsychologie beforscht und der eine große Bedeutung beigemessen wird. Da das System Eltern-Kind eingebettet ist in den es umgebenden kulturellen Kontext, wird ein weiterer Schwerpunkt auf dem aktuellen Forschungsdiskurs liegen, in welchem Entwicklung als Ko-Konstruktions- und Aneignungsprozess gesehen wird.

Die Psychologie hat eine Vielzahl an Teildisziplinen. Eine dieser Teildisziplinen ist die Entwicklungspsychologie. Der Terminus `Entwicklungspsychologie` setzt sich aus den beiden Begriffen `Entwicklung` und `Psychologie` zusammen. Im Brockhaus wird Psychologie definiert als „die Wissenschaft von den Formen und Gesetzmäßigkeiten des Erlebens und Verhaltens von Individuen und Gruppen“ (Der Brockhaus 2009: 468). Entwicklung wird als „Abfolge von psychophysischen Veränderungen über die Zeit hinweg“ (ebd.: 138) beschrieben. Die Entwicklungspsychologie ist „Teilgebiet der Psychologie, das vorwiegend die ontogenetische Entwicklung des Verhaltens von Individuen und Gruppen beschreibt und erforscht“ (ebd.: 139). Es wird die Entwicklung unterschiedlicher Funktionen erforscht, wie Wahrnehmung, Denken, Sprache oder Motivation (Oerter 2008: XVII-XX). Auch wird zwischen verschiedenen Altersgruppen wie frühe Kindheit, Jugendalter oder Erwachsenenalter unterschieden (ebd.: X-XVI).

## 1.1 Gegenstand, Aufgabe und aktuelle Theorien

Die Entwicklungspsychologie „macht den (einzelnen) Menschen zum Gegenstand der Betrachtung und analysiert dessen Veränderungen über die Ontogenese“ (Trautner 2006: 60). Unter dem Begriff Ontogenese „versteht man die Entwicklung des Menschen von der Konzeption (Empfängnis) bis zum Tod“ (Lohaus und Vierhaus 2013: 5).

Entwicklung bezieht sich nach Lohaus und Vierhaus in Anlehnung an Trautner (1992) „auf relativ überdauernde intraindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg“ (ebd.: 2). Hingegen gelten beispielsweise Befindlichkeitsänderungen oder Veränderungen durch plötzlich eintretende äußere Ereignisse nicht als Entwicklung (ebd.: 3).

Der Gegenstand der Entwicklungspsychologie „sind Veränderungen und Stabilitäten, die sinnvollerweise auf der Zeitdimension Lebensalter registriert werden“ (Montada 2008: 17). Lohaus und Vierhaus (2013: 3) differenzieren dies weiter aus. Ihrer Ansicht

nach beschäftigt sich die Entwicklungspsychologie mit drei zentralen Gegenständen. Zum ersten mit intraindividuellen Veränderungen des Erlebens und Verhaltens, zum zweiten mit interindividuellen Unterschieden, die dabei auftreten. Der dritte Gegenstand beziehe sich auf die "Analyse von intraindividuellen Veränderungen des Erlebens und Verhaltens in Bezug zu der jeweiligen materiellen und sozialen Umgebung" (ebd.: 3), da die intraindividuellen Veränderungen nicht isoliert von der Umgebung zu betrachten seien.

Die Entwicklungspsychologie hat verschiedene Aufgaben. Rothgang führt Schermer (2005) an, welcher der Entwicklungspsychologie die Aufgabe zuschreibt, „Veränderungen des Erlebens und Verhaltens zu beschreiben, zu erklären, vorherzusagen und Hinweise zu geben, wie diese Veränderungen beeinflusst werden können" (Rothgang 2009: 19). Ergänzend sei erwähnt, dass sich die aktuelle Entwicklungspsychologie nicht mehr ausschließlich auf die Beschreibung und Erklärung von Entwicklung beschränkt, sondern sich als angewandte Entwicklungspsychologie auch „der Erschließung von menschlichen Ressourcen, der *Förderung entwicklungsbezogener Prozesse* und der *Prävention von entwicklungsbedingten Beeinträchtigungen*“<sup>1</sup> (Petermann und Schneider 2008: 2) widmet. Die Entwicklungspsychologie ist demnach nicht nur auf den Zeitpunkt der Gegenwart bezogen, sondern richtet sich zusätzlich auf die Zukunft aus. Um mögliche eintretende Ereignisse in der Zukunft zum aktuellen Zeitpunkt vorherzusagen, bedient sich die Entwicklungspsychologie der Prognosen. Diese „weisen auf Entwicklungsereignisse hin, die eintreten, wenn keine Entwicklungsinterventionen erfolgen. Vor allem bei ungünstigen Entwicklungsprognosen kann es sinnvoll sein, nach möglichen Interventionen zu suchen, um das andernfalls zu erwartende ungünstige Entwicklungsergebnis zu vermeiden. Es ist daher auch Aufgabe der Entwicklungspsychologie, Interventionsmöglichkeiten zu identifizieren, um die Entwicklungsbedingungen zu verbessern und dadurch optimierte Entwicklungsergebnisse zu erreichen“ (Lohaus und Vierhaus 2013: 4).

Wie könnte Entwicklungspsychologie definiert werden, nachdem die Vielzahl an Aufgaben, Ansichten und Konzepten beschrieben wurde? Aufgrund des Wandels des Entwicklungsbegriffs und der vielen verschiedenen Konzepte, Methoden und Ergebnisse kommt Trautner nach der Frage einer Definition von Entwicklungspsychologie zu dem Schluss, „dass es nicht die Entwicklungspsychologie und damit einen einheitlichen Entwicklungsbegriff, sondern mehrere Entwicklungspsychologien mit unterschiedlichen Entwicklungsbegriffen [gibt], die sich darin unterscheiden, wie sie Forschungsprobleme formulieren und diese untersuchen“

---

<sup>1</sup> Hervorhebung im Original

(Trautner 2006: 60). Auch wenn sich Wissenschaftler nicht auf einen einheitlichen Entwicklungsbegriff einigen konnten, gibt es Übereinstimmungen, was die Konzeptionen von Entwicklung betrifft.

Die Konzeptionen von Entwicklung ändern sich im Laufe der Zeit. Daher wird aus der heutigen Perspektive zwischen traditionellen und modernen Konzeptionen unterschieden. Unter den traditionellen Konzeptionen versteht Montada, ein deutscher Psychologe, solche, die die Entwicklung als Abfolge von Stufen und Phasen sehen. Zu den Vertretern könnte Erikson gezählt werden, der den gesamten Lebenslauf in Phasen gliederte. Und daher zielen diese herkömmlichen Konzeptionen auf die Beschreibung von Veränderungen ab. Dagegen versteht Montada unter den modernen Konzeptionen die differentielle und ökologische Entwicklungspsychologie, welche Entwicklung als Folge der Interaktion betrachtet und die unterschiedlichen Einflüsse von Kulturen oder Familie ermittelt. Demzufolge unterscheiden sich moderne Konzeptionen von den herkömmlichen in dem Sinne, als sie den Entwicklungsbegriff weiter fassen. Die Weiterentwicklung des Entwicklungsbegriffs hatte Auswirkungen auf verschiedene Forschungsbereiche Infolgedessen wurde Entwicklung nicht mehr ausschließlich auf die Zeit von Kindheit und Jugend reduziert, sondern auf die gesamte Lebensspanne erweitert. Statt von einer allgemeinen Entwicklung wird nun von differentiellen Entwicklungen ausgegangen. Auch Sondergruppen oder Störungen werden in den Blick genommen. Entwicklung wird nun auch unter dem Aspekt von Verlusten und Einschränkungen und nicht nur als Zuwachs oder Weiter- Entwicklung gesehen. Darüber hinaus bezieht sich der Begriff nun auch auf alle Veränderungen, die Entwicklungsvoraussetzungen haben oder aus Defiziten resultieren (Montada 2008: 5-6). Eine weitere Ergänzung zu der herkömmlichen Entwicklungspsychologie ist die Annahme, „dass Individuen nicht nur durch ihre Entwicklungsumwelt beeinflusst werden, sondern ihrerseits Einfluss auf die Umwelt nehmen“ (ebd.: 6). Die jeweiligen Forschungsfragen werden laut Montada von diesen Grundannahmen bestimmt. Grund dafür war ihm zufolge die zunehmende Vernetzung mit anderen Disziplinen, wie der Medizin oder den Sozial- und Kulturwissenschaften (ebd.).

Ausgehend von der Erweiterung des Entwicklungsbegriffs in der modernen ökologischen Entwicklungspsychologie sollen im weiteren Verlauf zwei Schwerpunkte gelegt werden. Ein Schwerpunkt liegt auf der Sichtweise, dass Entwicklung über die ganze Lebensspanne hinweg stattfindet. Der zweite Schwerpunkt soll darauf gelegt werden, dass Entwicklung abhängig vom jeweiligen Kontext gesehen wird und von einer wechselseitiger Einflussnahme ausgegangen wird.



### 1.1.1 Entwicklung über die Lebensspanne

Unter der Thematik Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (live-span development psychology) wird davon ausgegangen, dass Entwicklung, wie beispielsweise Wissenszuwachs und neue Erkenntnisse, während des gesamten Lebens möglich ist. Allgemeine Aussagen über Entwicklung lassen sich jedoch nicht treffen, da Entwicklung individuell verläuft und kultur- und kontextabhängig ist. Ebenso gibt es über die Lebensspanne hinweg nicht nur Phasen des Aufbaus, sondern auch des Abbaus, beispielsweise im Alter. Faktoren, welche Veränderungen besonders im mittleren und höheren Erwachsenenalter bedingen, können die Qualität der sozialen Einbindung und Unterstützung, sowie aus interaktionistischer Sicht Kompetenzen, Interessen und Einstellungen sein (Montada 2008: 6–7). Lebenslanges Lernen findet statt, da sich die Kulturen andauernd verändern (ebd.: 33).

Auch wenn Entwicklung nicht als verallgemeinerbar und vorherbestimmt gesehen werden kann, werden in der Entwicklungspsychologie Lebensabschnitte beschrieben, in denen es im Besonderen zu Entwicklungsveränderungen kommen kann. Diese Veränderungen haben wiederum Auswirkungen auf die weitere Entwicklung des Menschen. Es lassen sich sensible Phasen und Entwicklungsaufgaben unterscheiden. Als sensible Perioden werden Entwicklungsabschnitte definiert, „in denen - im Vergleich zu vorangehenden oder nachfolgenden Perioden - spezifische Erfahrungen maximale positive oder negative Wirkungen haben, also als Perioden erhöhter Plastizität unter dem Einfluss spezifischer Bedingungsfaktoren“ (ebd.: 29) gelten. Das Auslösen der sensiblen Periode lässt sich „durch den Erwerb von Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen [...] erklären“ (ebd.: 30).

Montana spricht in diesem Zusammenhang von einer „besonderen Verletzlichkeit der frühen Kindheit“ (ebd.: 29). Warum kann dieser Zeitraum im Konkreten als sensible Phase gesehen werden?

Montada führt zu einer Hypothese an, dass Interaktionen mit den Bezugspersonen in der frühen Kindheit die soziale Haltung gegenüber Mitmenschen beeinflusse. Zum anderen nimmt er Veränderungen der Hirnfunktion an. So werde beispielsweise ein angeborener Spracherwerbsmechanismus für die Sprachentwicklung angenommen. Dieser Annahme zufolge sei das Erlernen einer Sprache ab dem siebten Lebensjahr erschwert (ebd.: 30).

Daraus könnte geschlossen werden, dass in der frühen Kindheit Grundlagen für die soziale Haltung gegenüber Mitmenschen und für die kognitive Entwicklung, wie es der Spracherwerb ist, gelegt werden. Demnach scheint es sinnvoll, Interventionen früh zu beginnen, um eine maximale positive Wirkung zu erzielen.

Als Entwicklungsaufgaben und kritische Ereignisse werden in der Entwicklungspsychologie Herausforderungen zu bestimmten Zeiträumen beschrieben, die der Mensch zu bewältigen hat.

Ein Beispiel für die Beschreibung von altersnormierten Krisen ist Eriksons Modell der psychosozialen Krisen. Exemplarisch für den Zeitraum der frühen Kindheit sind die zentralen Themen dieser Krisen Vertrauen vs. Misstrauen im ersten Lebensjahr, Autonomie vs. Scham und Zweifel im zweiten und dritten Lebensjahr und Initiative vs. Schuldgefühle im vierten und fünften Lebensjahr (ebd.: 37).

Rothgang fügt hinzu, dass nach Auffassung Eriksons diese psychosozialen Krisen in den jeweiligen Entwicklungsphasen bewältigt werden müssten. Die Bewältigung früherer Krisen stelle dabei eine wichtige Voraussetzung für die Bewältigung späterer Krisen dar (Rothgang 2009: 88).

Was jedoch ist die Folge, wenn diese Aufgaben nicht bewältigt werden können? Hierzu werden in der zitierten Literatur keine Aussagen getroffen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass das Gegenteil eintritt. Das bedeutet, dass bei Nicht-Bewältigung mangelndes Kompetenzbewusstsein oder sogar das Gefühl eines Kompetenzverlustes die Folge ist und dass dadurch der Aufbau weiterer Kompetenzen erschwert wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Entwicklung über das gesamte Leben stattfindet, jedoch können für den Zeitraum des gesamten Lebens keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden, wobei die eintretenden Veränderungen, Aufbau wie Abbau von Kompetenzen, abhängig vom Umfeld und der Person sind. Nicht zu vernachlässigen sind nach Montada zudem die Qualität der sozialen Einbindung und Unterstützung, sowie Kompetenzen, Interessen und Einstellungen der Person (Montada 2008: 7).

### 1.1.2 Entwicklung ist kontextabhängig

Wie in den vorherigen Ausführungen deutlich wurde, sind am Entwicklungsprozess die Person sowie die Umwelt beteiligt, wobei in der modernen Entwicklungspsychologie die Entwicklung des Individuums abhängig vom Kontext gesehen wird. Wie stark ist jedoch der Einfluss des Kontextes? Wirkt der Kontext aktiv oder passiv auf das Individuum ein? Ist der Mensch passiv und wird von einer aktiven Umwelt beeinflusst oder ist er aktiv beteiligt? Ob den Beteiligten an der Entwicklung eine aktive oder eine passive Rolle zugesprochen wird und welche Bedeutung sie für den Entwicklungsprozess haben, spiegelt sich in verschiedenen Modellen wieder.

Das endogenistische wie das exogenistische Modell gehen davon aus, dass das

Subjekt nicht aktiv ist. Aktionale und konstruktivistische Modelle hingegen sehen den Menschen als aktiven Gestalter seiner Entwicklung, der sich ein Bild von sich und seiner Umwelt macht. Ein Vertreter letztgenannter Modelle ist der Schweizer Biologe Jean Piaget (1896-1980). Laut Montada sah Piaget Entwicklung als Konstruktionsprozess, wobei der Entwicklungsprozess von außen nicht komplett gesteuert werden kann. Dem Entwicklungskontext wird laut Piaget kein gestaltender Einfluss auf die Entwicklung zugeschrieben, die Umwelt kann lediglich anregend tätig sein. Modelle, die dem Entwicklungssubjekt und dem Entwicklungskontext eine aktive Rolle zusprechen, sind interaktionistische oder transaktionale systemische Modelle. Gemeinsam ist diesen beiden Modellen die Annahme systemischer Zusammenhänge (Montada 2008: 9-12). Das bedeutet, "dass der Mensch und seine Umwelt ein Gesamtsystem bilden, in dem sowohl das Entwicklungssubjekt als auch seine Umwelt aktiv und miteinander verschränkt aufeinander einwirken" (ebd.: 12). Verändert sich der eine Teil, verändert sich folglich auch der andere Teil und alle Beteiligten sind in ständiger Entwicklung (ebd.).

Um Vorhersagen über die weitere Entwicklung treffen zu können, um Interventionen ableiten zu können, stehen bei interaktionistischen Modellen „mehrere Ansatzpunkte zur Wahl: das Entwicklungssubjekt, relevante Komponenten des Kontextes oder ein problembehaftetes System als Ganzes. Für eine Evaluation von Entwicklungsinterventionen ist die Wirkung- und Nebenwirkungsanalyse auf mehrere Elemente des Systems und das System insgesamt auszudehnen“ (Montada 2008: 14). In Bezug zu den zuvor erwähnten Entwicklungsaufgaben kann bei transaktionalen systemischen Modellen angenommen werden, „dass sowohl die sich entwickelnden Subjekte als auch die jeweiligen Lebenskontexte zur Entstehung und vielleicht Lösung von Problemen und Bewältigung von Krisen beitragen“ (ebd.: 37). Dabei sei jedoch weder das Problem noch die Lösung verallgemeinerbar (ebd.: 37).

Eine mögliche Erklärung von Entwicklungsproblemen könne nach Brandstätter (1985), den Montada anführt, auf eine Diskrepanz bzw. fehlende Passung zwischen „den Zielen des Individuums [...], seinen Potentialen [...], den Anforderungen im familiären, schulischen, subkulturellen Umfeld des Individuums [...], den Angeboten (Lern- und Hilfsangeboten, Ressourcen) in der Umwelt des Individuums“ (ebd.: 13) zurückgeführt werden. Daher ist es aus interaktionistischer Sichtweise naheliegend, „soziale Systeme unter dem Gesichtspunkt der Passung zu betrachten“ (ebd.: 14).

Im aktuellen Entwicklungsverständnis scheint es folglich unstrittig, von einer interaktionistischen bzw. transaktionalen Sichtweise auszugehen. Ahnert und Haßelbeck (2014: 29) bestätigen diese Ansicht, indem sie nach Lück (2001) schlussfolgern, dass „Wirkungen der Umwelt auf die Person wie der Person auf die

Umwelt untrennbar miteinander verbunden sind und dass eine Umwelt für das Verhalten und die Entwicklung des Menschen vor allem in der Weise bedeutsam ist, wie sie wahrgenommen wird“.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass beide Beteiligten, die Person und die Umwelt, aktiv sind und sich somit gegenseitig beeinflussen. Ein System, in dem wechselseitige Einflussnahme sowie der Aspekt der Passung relevant sind, ist die Eltern-Kind-Beziehung, auf welche im Folgenden eingegangen wird.

## **1.2 Eltern-Kind-Beziehung als Forschungsbereich**

Bevor auf die Eltern-Kind-Beziehung eingegangen wird, soll beschrieben werden, in welchem Kontext diese stattfindet und wie sie, als ein System oder Lebensbereich, zu anderen Systemen im Verhältnis steht.

Ahnert und Haßelbeck beziehen sich auf Bronfenbrenners bioökologisches Modell. Sie beschreiben, dass es nach diesem Makro-, Exo-, Meso-, und Mikrosysteme gibt. Zum Makrosystem gehören kulturelle Merkmale, die nach Bronfenbrenner in der Subkultur oder ganzen Kultur bestehen. Es weist Ähnlichkeiten zu den anderen Systemen auf und alle diese Systeme seien mit der gesamten Umwelt verbunden (Ahnert und Haßelbeck 2014: 37). Die Exo- und Mesosysteme sind die Kontexte. Das Exosystem kann z.B. der Kontext sein, in dem Arbeit und Schule stattfindet. Mesosysteme bilden den Kontext, in denen Mikrosysteme wie Eltern, Kind oder Krippe eingebettet sind. In der Diskussion um die Bedeutung von Exo- und Mesosystemen war Bronfenbrenner der Meinung, „dass Kontexte außerhalb der unmittelbaren Untersuchungssituation für diese psychologisch genauso relevant sein können wie die konkreten Untersuchungsbedingungen selbst“ (ebd.: 37). Folglich können alle diese Systeme nicht isoliert voneinander betrachtet werden und stehen in Wechselwirkung zueinander. Die Familie, das Kind, Geschwister und Eltern sind dem kleinsten, dem Mikrosystem zuzuordnen. In diesem „laufen alle Interaktionen ab, an denen sich ein Individuum mit bestimmten Rollen beteiligt und andere Personen einbezieht“ (ebd.: 38). Bei den Interaktionen nimmt besonders die Mutter-Kind-Dyade einen besonderen Stellenwert ein (ebd.).

Was genau macht diesen besonderen Stellenwert aus? Was ist dabei unter Interaktion zu verstehen? Wie ist das Verhältnis der Familie zur Umwelt? Welche Aufgaben kommen der Familie sowie der Eltern-Kind-Beziehung in Hinblick auf Entwicklung zu?

Eine große Bedeutung für die kindliche Entwicklung wird in der systemischen und modernen ökologischen Sichtweise der Eltern-Kind-Beziehung zugeschrieben. Diese ist eingebettet in verschiedene sie umgebende Makrosysteme, durch welche sie beeinflusst wird und welche wiederum sie beeinflussen. Ihr kommt eine bedeutende

Rolle in der Sozialisation bei. Sozialisation „erfolgt durch Anleitung und Anforderung, Information und Belehrung, durch Beobachtung und Nachahmung von Vorbildern, durch Strafen und Belohnungen usw.. Die Familie, die Schule, der Beruf, die Gruppe der Freunde, die Medien sind an diesem Prozess beteiligt“ (Montada 2008: 33). Die Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung findet daher im Kontext der umgebenden Kultur statt und „Kinder ‚wachsen‘ in die Kultur ihrer unmittelbaren Kontexte hinein“ (ebd.: 34). Das Ziel, welches durch Erziehung und Sozialisation erreicht werden soll, ist die Entwicklung einer eigenen Identität (ebd.: 35).

In der Eltern-Kind-Beziehung werden verschiedene Altersbereiche unterschieden. Da in dieser Arbeit der Fokus auf der frühen Kindheit liegt, sollen die verschiedenen Aufgaben von Eltern und ihre Bedeutung für diese Zeitspanne dargelegt werden.

Eltern sind für Kinder Interaktionspartner und bestimmen durch ihre Umgangsweise mit dem Kind die Qualität kindlicher Bindungserfahrungen (Schneewind 2008: 132–133). Unter Interaktionen „werden Sprach- oder andere *Handlungen* von zwei oder mehr Personen genannt, die sich unmittelbar aufeinander beziehen“<sup>2</sup> (Jacob 2016: 12) verstanden.

Schneewind führt Cusinato (1994: 94) an, der verschiedene Phasen der Eltern-Kind-Beziehung unterscheidet und zu jeder Phase funktionale Verhaltensmuster anführt. Für die Zielgruppe „Eltern mit jüngeren Kindern“, kommt Eltern nach Cusinato die Funktion der Anpassung, Verfügbarkeit und Grenzsetzung zu. Das Verhalten des Kindes hingegen dient der körperlichen Trennung von den Eltern, das Streben nach Autonomie, das Spiegeln elterlichen Verhaltens und die „Bewältigung von Allmachtsphantasien“ (Schneewind 2008: 133). Der menschliche Säugling hat dabei zum einen das Bedürfnis nach Bezogenheit, strebt jedoch ebenso nach Autonomie, um sich die Welt eigenständig anzueignen (ebd.: 134). Wichtig scheint darüber hinaus eine emotionale Eltern-Kind-Bindung zu sein, die eine möglichst sichere Basis darstellt, von der aus das Kind die Welt schrittweise erkunden und erobern kann (ebd.). Bedeutsam scheint besonders in den ersten eineinhalb Jahren, dass „durch bindungsförderndes Elternverhalten eine positive emotionale Beziehungsgrundlage für die weitere Entwicklung gelegt wird“ (Schneewind 2008: 134). Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass die Qualität des elterlichen Interaktionsverhaltens durch Kontextfaktoren beeinflusst wird (ebd.).

In dem Prozess der Erziehung, in welchem Eltern Einfluss auf die Kinder nehmen, entsteht „ein Spannungsverhältnis von Autonomie und Heteronomie, mit dem jegliche Form von Erziehung ‚belastet‘ ist, da es in der Erziehung zunächst einmal um die aus Kultur und Gesellschaft übernommenen heteronomen Gewohnheiten der

---

<sup>2</sup> Hervorhebung im Original

Lebensführung geht“ (ebd.: 135).

Eltern kommt nach Schneewind zudem die Aufgabe zu, ihren Kindern physischen und psychischen Schutz zu gewährleisten und für ihre Sicherheit zu sorgen. Eine weitere Aufgabe besteht darin, negativer Einflüsse auf die Entwicklung fernzuhalten und eine entwicklungsförderliche Umwelt zu gestalten. Dies können beispielsweise förderliche Kontakte, Freundschaften, qualitativ hochwertige Einrichtungen und ein ausgewogenes Maß an Kontrolle als Ausdruck elterlicher Fürsorge sein (2008: 136–138). Montada verweist unter Bezugnahme von Wurzacher (1977) darauf, dass nicht nur Eltern Einfluss auf ihre Kinder, sondern Kinder auch Einfluss auf ihre Eltern haben. Auf den Einfluss biologischer Faktoren wie Temperamentsmerkmale oder kognitive Ressourcen kann hier nicht eingegangen werden, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen. Montada führt die Einflussnahme des Kindes auf die Eltern aus und macht deutlich, dass „Kinder ihre Eltern oft mit ‚abweichenden‘ Überzeugungen [...] [konfrontieren], die zu Zerwürfnissen oder aber zu produktiven Entwicklungen führen können. Folglich sind transaktionale Modelle angemessen“ (Montada 2008: 35).

In diesem Zusammenhang soll auf die intergenerationale Transmission von Eltern-Kind-Beziehungen verwiesen werden. In einigen Forschungen konnte laut Schneewind eine Verbindung zwischen den Bindungserfahrungen junger Eltern mit ihren Eltern und der Beziehungsgestaltung mit den eigenen Kindern nachgewiesen werden. Folglich kann man von einer Übertragung von Erfahrungswissen ausgehen (Schneewind 2008: 139).

Wie an der Eltern-Kind-Beziehung deutlich wurde, wird von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgegangen. Die Eltern nehmen Einfluss auf das Kind, ebenso wie das Kind Einfluss auf seine Eltern hat. Da sie zudem die einzelnen Makro-, Meso-, Exo- und Mikrosysteme beeinflussen kann, soll die Eltern-Kind-Beziehung nicht losgelöst von der Umwelt gesehen werden, in der sie stattfindet. Welchen Einfluss hat also die Kultur und die Umwelt im Allgemeinen auf die Eltern-Kind-Beziehung und im Besonderen auf die Entwicklung des Kindes und welche Idee liegt dieser Sichtweise zugrunde?

### **1.3 Entwicklung als Ko-Konstruktions- und Aneignungsprozess**

Ahnert und Haßelbeck weiten den oben erwähnten Sozialisationsbegriff aus und beziehen die Kultur mit ein. Nach ihnen bezeichnet Sozialisation den Prozess, dass Kultur durch Tätigkeit und Interaktion erschaffen wird und somit als Verbindung zwischen Kultur und Individuum gesehen wird und materielle, soziale und symbolische Merkmale einer Kultur im Leben aktiv erschlossen und erworben werden müssen (Ahnert und Haßelbeck 2014: 29). Sie sehen Sozialisation „als wechselseitigen

Anpassungsprozess zwischen Mensch und Umwelt“ (ebd.). Ihnen zufolge ist Sozialisation auch Aneignung von Kultur in einem wechselseitigen Prozess.

Die zuvor genannte Einbeziehung des kulturellen Kontextes beim Thema Sozialisation ist aus der kulturhistorischen Psychologie entstanden. Ein Vertreter ist Wygotski, der der sozialen Interaktion eine besondere Bedeutung für die Konstruktion von Wissen beimisst. Ihm zufolge „lernen Kinder die Welt zu verstehen, indem sie sich mit anderen austauschen und Bedeutungen untereinander aushandeln. Dies impliziert auch, dass die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung durch die soziale Interaktion mit anderen gefördert wird“ (Wassilios 2009: 6). Alle psychischen Strukturen und kognitiven Fähigkeiten gehen Wygotski zufolge auf soziale Phänomene zurück, die in der Interaktion mit anderen Personen sichtbar und dabei von dem Kind internalisiert wurden (Textor 2000: 71–72). Steht also in anderen Theorien das Kind als Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung, bezieht Wygotski immer den sozialen und kulturellen Kontext in die Analyse ein (ebd.: 71). In seinen Schriften thematisierte Wygotski unter anderem die Aneignung von Kultur durch Prozesse der Enkulturation. Enkulturation wird von Oerter als ein Prozess beschrieben, als „die Aneignung der Handlungskompetenzen, die für das Leben im menschlichen Ökosystem nötig sind“ (Oerter 2008: 91). Wie wird nun das kulturelle Wissen von einer Generation auf die andere übertragen?

Oerter bezieht sich auf Berry et al. (1992), die drei Formen der Weitergabe von kulturellem Wissen auf die nächste Generation unterscheiden. Diese sind erstens die vertikale, zum zweiten die diagonale und zum dritten die horizontale Transmission.

Für die vorliegende Arbeit, die sich auf die Eltern-Kind-Beziehung bezieht, soll die vertikale Transmission ausgeführt werden.

Die vertikale Transmission erfolgt nach Oerter durch die Eltern auf die Kinder und ermöglicht die generelle Enkulturation und die spezifische Sozialisation. Generelle Enkulturation findet immer und überall statt, hingegen wird die spezifische Sozialisation durch Eltern bzw. die Primärgruppe als intentionale und planvolle Einwirkung verstanden (2008: 91–92).

Was bedeutet das Wissen um Entwicklung als Ko- Konstruktions- und Aneignungsprozess übertragen auf die pädagogische Arbeit?

Für die pädagogische Arbeit bedeutet dies, „dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von Fachkräften und Kindern gemeinsam ko-konstruiert wird. Der Schlüssel dieses Ansatzes ist die soziale Interaktion“ (Wassilios 2009: 6).

Eine mögliche Form dieser sozialen Interaktion stellt die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern dar. Völkel argumentiert nach Schuster (1998), für die es für die Ko-Konstruktion sozialer Wirklichkeit in dieser Interaktionsform zwei

Voraussetzungen braucht: Zum einen "die Herstellung von Intersubjektivität, d.h. das wechselseitige Verstehen der unterschiedlichen Perspektiven" (Völkel 2002a: 167–168) und zum anderen die Koordinierung unterschiedlicher Handlungsperspektiven, wie es beispielsweise das Bindungs- und Fürsorgeverhalten zwischen Müttern und Kindern darstellt (ebd.).

Kindern wie Erwachsenen muss es also gelingen, „ihre Handlungen wechselseitig so aufeinander abzustimmen, dass beide einen Gewinn für ihr Selbst - ihre Identität - daraus ziehen, den sie ohne die Handlungen des anderen missen würden“ (ebd.: 168–169). Ein wichtiger Faktor, der bei der Herstellung von Intersubjektivität berücksichtigt werden sollte, sei nach Schuster (1998: 41), auf welchen sich Völkel bezieht, die Bedeutung von früheren Erfahrungen im Fühlen und Denken von Müttern. Die Haltung in der aktuellen Situation werde durch diese Erfahrungen bestimmt und diese Haltung wiederum wird für die Kinder erfahrbar. Ein weiterer Gelingensfaktor für die Herstellung von Intersubjektivität sei eine Sensibilität von Erwachsenen gegenüber der Haltung, der Perspektive und der Themen der Kinder (ebd.: 167–168). Das Gelingen von ko-konstruktiven Prozessen zwischen Müttern und Kindern hänge nach Schuster (1998) vermutlich unter anderem mit den biographischen Erfahrungen der Mütter zusammen (ebd.: 171).

Es wurde deutlich, dass von einem Zusammenhang zwischen den Erfahrungen in der Lebensspanne und dem Gelingen von Intersubjektivität ausgegangen werden kann.

Dieser aktuelle Forschungsdiskurs über Entwicklung als Ko-Konstruktions- und Aneignungsprozess wird im 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) zum Ausdruck gebracht. In diesem heißt es in Bezug zu Bildung: „Bildung ist ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt. Das Subjekt bildet sich in einem aktiven Ko- Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess, eignet sich die Welt an und ist dabei auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können“ (BMFSJ 2005: 23).

Entwicklung ist demnach ein lebenslanger und selbsttätiger Prozess, der auf die Aneignung der Welt zielt. Diese Aneignung erfolgt in einem Ko-Konstruktionsprozess, indem das Kind sich seine Umwelt aktiv erschließt und sich dabei mit sich, mit der Umwelt und mit sich in der Umwelt auseinandersetzt. In dem Prozess der Aneignung ist das Kind auf bildende Gelegenheiten und einen Partner angewiesen, der über „größeres Wissen und größere Kompetenz verfügt“ (Völkel 2002b: 117).

Im Hinblick auf die Forschungsfrage sollen einige Aspekte zusammengefasst werden.

Für die vorliegende Arbeit wird unter Bezugnahme des transaktionalen Modells



argumentiert. So wird bei der Interaktion von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgegangen. In der Entwicklungspsychologie findet sich die Erwähnung von unterschiedlichen Krisen, die ein Menschen im Laufe seines Lebens bewältigen muss. Eine gelingende Bewältigung dieser Herausforderungen bildet die Grundlage für die Bewältigung späterer Krisen. Die individuelle Entwicklung jedes Menschen ist dabei unter anderem abhängig von der Unterstützung aus dem Lebensumfeld. Die Eltern-Kind-Beziehung ist als ein Gegenstand der Forschung von Interesse. Eltern werden als Interaktionspartner und Erzieher ihrer Kinder gesehen. In der Erziehung gilt es, einen Mittelweg zwischen Autonomie und Bezogenheit zu finden.

Die Eltern und das Kind werden als Mikrosysteme verstanden, welche in einen kulturellen Kontext mit darin vorherrschenden kulturellen Normen und Werten eingebettet sind. Da die Systeme beide aktiv sind und in gegenseitigem Austausch stehen, beeinflusst auch der kulturelle Kontext die an der Entwicklung beteiligten.

Im aktuellen Diskurs der Entwicklungspsychologie wird dem Kind sowie der Umwelt eine aktive Rolle zugesprochen. Dies steht im Gegensatz zu früheren Ansätzen bzw. ist eine Erweiterung früherer Ansätze. Nicht nur das Kind konstruiert sich seine Umwelt, sondern die Person und die Umwelt tragen aktiv und im gemeinsamen Tun zur Entwicklung bei. Daraus folgt, wie schon bei den Interaktionalen Entwicklungstheorien erwähnt, dass Entwicklung als Ko-Konstruktionsprozess, also als wechselseitiger Prozess, verstanden wird, der auch die Aneignung von Kultur impliziert. Entwicklung braucht folgerichtig (gute) Bedingungen und kann nicht unabhängig von dem Kontext gesehen werden, in welchem die Entwicklung stattfindet.

Wenn nun Entwicklung, besonders die der Eltern-Kind-Beziehung, nicht losgelöst von der Kultur gesehen werden kann, in dem diese stattfindet, was bedeutet dies in Hinblick auf die Zielgruppe dieser Arbeit? In welchen kulturellen Kontext ist das System Eltern-Kind eingebettet?

## **2 Gehörlosigkeit zwischen Zuschreibung als Beeinträchtigung und kultureller Anerkennung**

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Gehörlosenkultur. Zunächst soll der Terminus Gehörlosigkeit wie er in verschiedenen Klassifikationssystemen aufgeführt und beschrieben wird, geklärt werden. Danach folgt eine Annäherung an den Kulturbegriff, um ein Verständnis von Kultur im Allgemeinen zu bekommen.

Dieses Verständnis ist eine notwendige Voraussetzung, um den Begriff „Gehörlosenkultur“ zu verstehen.

## 2.1 Zum Terminus Gehörlosigkeit

Nach Angaben des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS) leben in Deutschland etwa 80.000 Menschen, die gehörlos sind und Gebärdensprache als primäres Kommunikationsmittel verwenden (MAIS 2014: 47). Was ist unter Gehörlosigkeit zu verstehen und wie wird der Begriff klassifiziert?

Im Brockhaus der Psychologie wird der Terminus Gehörlosigkeit unter dem Begriff der Taubheit aufgeführt und beschrieben als „hochgradiger oder vollständiger Verlust des Gehörs“ (Der Brockhaus 2009: 610).

Um Formen von körperlichen wie seelischen Beeinträchtigungen einzuteilen, gibt es verschiedene Klassifikationssysteme. Für diese Arbeit soll der Begriff „Gehörlosigkeit“ aus der Sicht zweier verschiedener Klassifikationssysteme der Weltgesundheitsorganisation (WHO) beschrieben werden. In der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10), in welcher Krankheiten aus medizinischer Sicht klassifiziert werden, wird Gehörlosigkeit unter dem Aspekt "Sonstige Krankheiten des Ohres (H90-H95)" unter den Abschnitten H90 und H91 aufgeführt (DIMDI 2005: 57)<sup>3</sup>.

Eine andere Klassifikation wird in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) vorgenommen, welche nach Angaben des DIMDIs eine Ergänzung zur ICD-10 darstellt (ebd.: 9). Während in der ICD-10 hauptsächlich Gesundheitsprobleme klassifiziert werden, werden in der ICF Funktionsfähigkeit und Behinderung, verbunden mit einem Gesundheitsproblem, klassifiziert. Die ICF ist somit eine Klassifikation „für die Anwendung auf verschiedene Aspekte der Gesundheit“ (ebd.) und dient der „Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen“ (ebd.).

In der ICF wurde das bio-psycho-soziale Modell erweitert und angepasst, sowie Kontextfaktoren einbezogen (ebd.: 4). Die ICF ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil umfasst die Funktionsfähigkeit und Behinderung, der zweite Teil die Kontextfaktoren. Der erste Teil der ICF wird weiter aufgegliedert in die Komponenten Körperfunktionen und -strukturen sowie Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe] (ebd.: 9). Somit dient der Begriff Behinderung „als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]“ (ebd.). Die Kontextfaktoren stehen dabei in Wechselwirkung mit den gerade beschriebenen Komponenten (ebd.). Einschränkungen der Partizipation [Teilhabe] sind Probleme beim Einbezogen sein in

---

<sup>3</sup> Das Deutsche Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) ist der Herausgeber der deutschen Ausgabe der ICD-10

eine Lebenssituation, die eine Person erlebt (ebd.: 146). Umweltfaktoren beziehen sich auf die äußerliche Welt, in der sich ein Mensch bewegt und beeinflussen die Funktionsfähigkeit der Person. Zu ihnen zählen u.a. „die [...] materielle Welt [...], andere Menschen in verschiedenen Beziehungen und Rollen, Einstellungen und Werte, Sozialsysteme [...], Regeln und Gesetze“ (ebd.).

Beschreibungen über die Funktion des Hörens finden sich in der ICF unter der allgemeinen Kategorie "Klassifikation der Körperfunktionen" wieder. Unter der Kategorie 'Hör- und Vestibularfunktionen' werden mit dem numerischen Kode b260 Funktionen des Hörens (Hörsinn) beschrieben. Aufgeführt werden unter anderem Funktionsstörungen wie Taubheit, Schwerhörigkeit, Einschränkung des Hörvermögens und Hörverlust (ebd.: 62). Aussagen zur Partizipation finden sich bei der Kategorie "Klassifikation der Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]" unter der Domäne "Kommunikation". Hier wird die Beschreibung "Kommunizieren als Empfänger" aufgeführt. Unter den Schlüsseln d3150 und d320 wird Kommunikation als „Empfänger von Gesten und Gebärden“ sowie Kommunikation als „Empfänger von Mitteilungen in Gebärdensprache“ benannt. Unter der Beschreibung "Kommunizieren als Sender" wird der numerischen Kode "d340: Mitteilungen in Gebärdensprache" aufgeführt. Er wird näher ausgeführt in „Mitteilungen in wörtlicher und übertragener Bedeutung in Gebärdensprache vermitteln“ (ebd.: 102).

Für die gehörlosen Eltern bedeutet dies, dass sie „auch mit Hörhilfen auditive Informationen, insbesondere gesprochene Sprache, nicht oder kaum über das Gehör aufnehmen und verstehen“ (Funk 2004: 85). Zudem ist für sie der Erwerb der Lautsprache erschwert, da sie gesprochene Sprache kaum oder nur in einem geringen Maße wahrnehmen und verstehen (ebd.: 86).

Ist jedoch der Begriff „Gehörlosigkeit“, der bisher verwendet wurde, eine angemessene Bezeichnung dieser Zielgruppe? Oder sind eher Begriffe wie „Schwerhörigkeit“ oder „gehörlose Menschen“ zu bevorzugen?

Funk (2004: 83) weist bezüglich dieser Frage darauf hin, dass der Begriff „Gehörlos“ oft in der Fachliteratur verwendet werde. Dies verweise auf das Defizit des Nicht-Hörens. Da der Behinderungsbegriff im Sinne der ICF umfassender ist, scheint ihrer Meinung nach die Reduktion auf die Schädigung der Körperfunktion nicht angebracht. Funk wendet jedoch ein, dass sich die Eltern, mit denen sie arbeitet, mehrheitlich der Gruppe der Gehörlosen zugehörig fühlen und Begriffe wie 'hörbehindert' oder 'hörgeschädigt' für sich ablehnen. Zudem kommunizierten sie fast ausschließlich in der Gebärdensprache, welche als kulturelles Merkmal ihrer Gruppe gelte. 'Gehörlos' sei demzufolge zu bevorzugen, wenn den Betroffenen aus einer Innensicht heraus Rechnung getragen werden soll.

In der vorliegenden Arbeit soll der Innenperspektive gehörloser Eltern Rechnung getragen werden, auf ihre Sichtweise eingegangen und diese berücksichtigt werden. Weiterhin wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels über die Gehörlosenkultur gesprochen, mit der Annahme, dass sich die Eltern zu dieser zugehörig fühlen.

Daher wird in Anlehnung an Funks Argumentation in dieser Arbeit von „Gehörlosen“, „Gehörlosigkeit“ und „Gehörlosenkultur“ gesprochen. Dies schließt ein, dass sich die gehörlosen Eltern mit der Gehörlosenkultur identifizieren und fast ausschließlich die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel verwenden.

Auch wenn in der ICF Aussagen zur Partizipation gemacht werden, stellt sich dennoch die Frage, welchen Aufschluss sie über die subjektive Sichtweise von Gehörlosen geben, wie bei Funk angedeutet. Wie sehen konkret die psychologischen und sozialen Aspekte von gehörlosen Menschen aus und welche Bedeutung hat die Identifikation mit der Gehörlosenkultur?

## **2.2 Annäherung an den Kulturbegriff**

Was bedeutet Kultur? Was macht eine Kultur aus? Wann kann von Kultur gesprochen werden, wenn damit ein Zusammenschluss von Personen zu einer Gemeinschaft gemeint ist?

Kultur meint „in der *Sozialpsychologie* und *Ethnologie* meist eine spezifische, von anderen Gruppen und Verhaltensnormen unterscheidbare Menge gemeinsamer Verhaltensweisen und Sachverhalte, die für eine bestimmte Teilgruppe der Gesellschaft oder eine ganze Gesellschaft typisch sind. Kulturen in diesem Sinne vermitteln ihren Mitgliedern in der Regel auch ein umfassendes Sinn- und Wertesystem. Jede Person wächst in eine, seltener in mehrere so verstandene Kulturen hinein; eine seelische Entwicklung ohne kulturellen Einfluss ist nicht möglich. Die einzelnen Mitglieder einer Kultur werden von ihr geprägt, prägen sie aber in gewissen Umfang auch selbst, sodass Kulturen sich in ständiger Entwicklung befinden“<sup>4</sup> (Der Brockhaus 2009: 322).

Wie in Kapitel 1 deutlich wurde und hier beschrieben, ist individuelle Entwicklung ohne Kultur nicht möglich. Kultur nimmt Einfluss auf die Personen, ebenso wie Personen ihre umgebende Kultur beeinflussen.

Wie kann Kultur unter diesem Gesichtspunkt verstanden und definiert werden?

Oerter stellt fest, dass sich in Fachkreisen nicht auf eine Definition von Kultur geeinigt werden konnte, auch wenn er zu einem zentralen Begriff in der Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie wie bei Cole, Eckensberger und Segall et. al geworden

---

<sup>4</sup> Hervorhebung im Original

ist (Oerter 2008: 90). Auch Ahnert und Haßelbeck sind der Meinung, dass der Kulturbegriff „einer der komplexesten Begriffe unserer Sprache“ (Ahnert und Haßelbeck 2014: 27) sei. Wenn es demzufolge kaum möglich ist, den Begriff zu definieren, wie könnte er beschrieben und wann verwendet werden?

Laut Ahnert und Haßelbeck werde heutzutage der Kulturbegriff zur Beschreibung von sozialen Gruppen verwendet. Der Kulturbegriff in diesem Sinne gehe auf Herder zurück, der Kultur als ein kollektives Phänomen beschrieb. Ihm zufolge sei Kultur eine Lebenspraxis, die für soziale Gruppen charakteristisch sei (ebd.). Bezugnehmend auf Hörning und Keller umfasse nach Ahnert und Haßelbeck der heutige Kulturbegriff somit Werte- und Normsysteme, Regeln des menschlichen Zusammenlebens und schließe mit ein, dass Kultur aus handelnden Menschen bestehe, die im alltäglichen Leben miteinander interagieren und kommunizieren (ebd.: 28).

In welchen Formen oder Ausprägungen drückt sich diese für eine soziale Gruppe typische Lebenspraxis aus?

Auskunft über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe geben laut Groh spezifisch verwendete Kulturelemente. Man unterscheidet verschiedene Zeichensorten, mit deren Gebrauch Menschen sich und ihre Zugehörigkeit mitteilen. Diese sind z.B. die Art des Wohnens, die Ernährung, ethische Merkmale und die Sprache. Diese ist zwar weder orts- noch zeitgebunden, aber sie muss erworben werden (Groh 2003: 163–164). Dabei habe die Verwendung von Zeichen der Zugehörigkeit sowohl für sich selbst als auch gegenüber anderen identitätsstiftenden Charakter (ebd.: 163).

Auf den Begriff der Identität kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Jedoch kann festgehalten werden, dass sich Personen durch die Verwendung bestimmter Zeichen zu einer kulturellen Gemeinschaft zugehörig fühlen. So können sich Menschen z.B. durch Sprache als symbolisches Zeichen mit einer sozialen Gruppe identifizieren und sich damit nach außen hin abgrenzen wie nach innen hin zugehörig fühlen.

Jede Person identifiziert sich demnach über die Verwendung von bestimmten Zeichen ihrer Kultur mit ihrer sozialen Gruppe. Die verschiedenen Merkmale sind somit bedeutend für die Ausbildung von kultureller Identität. Jedoch seien nach Said kulturelle Identitäten „nicht einfach gegeben. Sie sind ein kollektives Konstrukt auf der Basis von Erfahrung, Gedächtnis, Tradition [...] und einer ungeheuren Vielfalt von kulturellen, politischen und sozialen Praktiken und Formen“ (Said 2001: 41). Demzufolge entsteht Kultur nicht nur in der Gegenwart, sondern ist das Ergebnis von Geschichte. So stellt Said fest: „Kultur ist immer historisch, sie ist immer an einem bestimmten Ort, in einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Gesellschaft verankert. Sie impliziert immer einen Wettstreit verschiedener Definitionen und Stile,

einen Wettstreit zwischen konkurrierenden Weltanschauungen und Interessen“ (ebd.: 55).

Said folgend hat Kultur immer mit der Geschichte zu tun beziehungsweise scheint die Geschichte bedeutungsvoll für eine Kultur zu sein. Ebenso scheinen Konflikte oder die Auseinandersetzung über unterschiedliche Normen, Werte und Interessen innerhalb einer Gesellschaft damit verbunden zu sein. Daher scheint es für die Betrachtung einer Kultur aus der aktuellen Perspektive notwendig, den geschichtlichen Aspekt nicht unberücksichtigt zu lassen.

Diese Überlegungen sollen im nächsten Kapitel über die Gehörlosenkultur aufgegriffen werden.

## **2.3 Die Kultur der Gehörlosen**

Zuerst wird beschrieben, wie die Kultur der Gehörlosen von ihren Mitgliedern verstanden wird. Daran anschließend erfolgt ein Rückblick in die Geschichte der Gehörlosenkultur. Das letzte Unterkapitel ist auf die heutige rechtliche Situation in Deutschland ausgerichtet, sowie auf das Selbstverständnis gehörloser Menschen.

Nach Padden und Humphries schließt die Kultur der Gehörlosen gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse ein. Aber „bei diesem gemeinsamen Wissen handelt es sich [...] nicht einfach um Kumpanei mit anderen, die ähnliche physiologische Voraussetzungen haben, sondern es ist, [...] wie die ursprüngliche Bedeutung des Wortes ‘Kultur’ erkennen lässt, historisch gewachsen und über Generationen vermittelt“ (Padden und Humphries 1991: 10). Auch hier findet sich das Wort historisch wieder. Um die Gehörlosenkultur in ihrer Geschichtlichkeit zu verstehen, wird im folgenden Kapitel ein Einblick in die Geschichte gegeben.

In den beiden folgenden Kapiteln wird sich u.a. auf Literatur bezogen, um der in Kapitel 2.1 erwähnten Innenansicht Gehörloser Rechnung zu tragen. Verlage oder Herausgeber sind beispielsweise der Signum-Verlag<sup>5</sup> und der Deutsche Gehörlosen-Bund, für welchen u.a. gehörlose oder hörbeeinträchtigte AutorInnen schreiben.

### **2.3.1 Die Geschichte der Gehörlosenkultur – Stigmatisierung und erzwungene Anpassung Gehörloser**

Die Geschichte der Gehörlosengemeinschaft ist von Stigmatisierung Gehörloser, der Unterdrückung ihrer Kultur und von erzwungener Anpassung an die hörende Umwelt

---

<sup>5</sup> Der SIGNUM Verlag wurde 1989 gegründet und veröffentlicht Beiträge zum Thema Gebärdensprache, Gehörlosenkultur und sprachliche Minderheiten

gekennzeichnet.

Bis vor über 300 Jahren wurde die Unfähigkeit zu sprechen mit der Unfähigkeit zu denken gleichgesetzt und Gehörlose galten als sprachlose Wesen (Herrmann 2011: 80).

Aus diesem Grund wurden Taubgeborene jahrtausendlang für dumm erklärt und ihnen Bildungsfähigkeit abgestritten und elementare Menschenrechte wie Erziehung, Berufsausbildung und Eheschließung verwehrt (Sacks 2001: 30).

Wie gestaltete sich die damalige Lebenssituation gehörloser Menschen?

Lane beschreibt die Situation folgendermaßen: Die „Taubstummen können nicht zur Schule gehen; können weder lesen noch schreiben; haben kaum Freunde. Mit hörenden Eltern ist die Unterhaltung zu Hause spärlich, auf das Nötigste beschränkt“ (Lane 1988: 84). Diesen Ausführungen zufolge waren Gehörlose gesellschaftlich isoliert und hatten keinen Zugang zu öffentlichen Bildungsangeboten.

Die Situation änderte sich im 18. Jahrhundert in verschiedenen Ländern. In Frankreich beispielsweise durch den Geistlichen Abbé de l'Epeé. Indem er begann, öffentliche Schulen für Gehörlose einzurichten, hob er die Vereinzelung auf und förderte die Gemeinschaft. Ein weiterer wichtiger Verdienst, der ihm zugesprochen werden kann, war, dass er die Anerkennung der Gebärdensprache gefördert hat (Padden und Humphries 1991: 32–33). In Amerika war dies Laurent Clerc, der als herausragende Persönlichkeit zur Entwicklung der gebärdenden Gemeinschaften und der Gebärdensprache beigetragen hat (Lane 1988: 416). In Deutschland wurde die erste Gehörlosenschule von Samuel Heinicke im Jahr 1789 gegründet, in welcher jedoch nur die Lautsprache verwendet wurde (Herrmann 2011: 80–81).

Laut Padden und Humphries führte die Diskussion, ob in Gebärdensprache unterrichtet oder die Lautsprache verwendet werden sollte, in dieser Zeit zu einem sogenannten Methodenstreit. Klärung in dieser Frage brachte der Mailänder Kongress 1880. Auf diesem Kongress wurde beschlossen, die Gebärdensprache aus dem Unterricht aller Gehörlosen in Europa zu verbannen und die 'orale Methode' einzusetzen. Bei dieser Methode steht im Unterricht das Artikulieren von Lauten sowie das Lernen von Lippenlesen im Vordergrund, gleichzeitig wird die Verwendung von Gebärdensprache unterbunden. Folgen waren, dass gehörlose Lehrer entlassen wurden. Somit wurde der Einfluss von Gehörlosen auf die Erziehung gehörloser Kinder unterbunden (Padden und Humphries 1991: 38–39). Auch kam es nach Herrmann (2011: 82) zu schlechteren Bildungsabschlüssen und stärkerer Isolation, da komplexe Zusammenhänge über das Lippenlesen nicht vermittelt werden konnten.

Welche Ziele sollten dadurch verfolgt werden? Lane (1994: 171–175) ist der Ansicht, dass Gehörlose durch Oralismus, den ausschließlichen Gebrauch von gesprochener

Sprache verbunden mit Verzicht auf Gebärdensprache, gezwungenermaßen angepasst werden sollten. Die gezwungene Anpassung wäre ebenso durch die Integration, das Unterrichten gehörloser Kinder in Schulen für Hörende forciert worden (ebd.). Die Frage nach den Bildungszielen, die durch die orale Methode erreicht werden sollten, führte bereits im 18. Jahrhundert zu Diskussionen.

Lane stellt zwei, damals gegensätzliche, Standpunkte über die Bildungsziele gehörloser Kinder und Jugendlicher heraus. Während für Clerc als vorrangiges Ziel die persönliche Erfüllung bestand, vertraten andere, z.B. Alexander Graham Bell, ein Sprechtherapeut, die Meinung, das Ziel müsse die Integration in die hörende Mehrheit sein, da das taube Kind unter Menschen lebe, die die Gebärdensprache nicht beherrschen (Lane 1988: 417).

Nähere Ausführungen über die Geschichte der Gehörlosenkultur würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deutlich werden sollte, dass Gehörlosigkeit von den hörenden Mitgliedern der Gesellschaft als Defizit verstanden wurde, welches es ihrer Meinung nach durch Bildung und Erziehung in der Lautsprache zu überwinden galt. Das Bildungsziel sollte die Integration in die hörende Kultur sein, welches durch die Anpassung an die Kommunikation der Hörenden erreicht wird.

Nach Weber spiegle die Geschichte wider, wie Gehörlose und Gehörlosigkeit in der Gesellschaft gesehen werde (Weber 1995: 51). Gehörlosigkeit werde - so Lane - als ein Übel gesehen. Aufgrund dieser Vorstellung werden Gehörlose von der hörenden Gesellschaft stigmatisiert (Lane 1994: 23).

Laut Lane sei demnach die Geschichte der Beziehungen zwischen Hörenden und der Gehörlosengemeinschaft ein Beispiel dafür, wie eine Mehrheit eine Minderheit unterdrückt. Es sei nicht erstaunlich, dass dabei der Versuch unternommen wurde, „eine Anpassung zu erzwingen, beim Scheitern von Anpassung biologische Minderwertigkeit zu behaupten, Kinder einer Minderheit durch die Schulen in Wertvorstellungen der Mehrheit zu indoktrinieren“ (Lane 1988: 9).

Welche Lebensrealität und welche daraus resultierenden Bedürfnisse gehörloser Menschen werden dadurch zum Ausdruck gebracht?

Padden und Humphries (1991: 102) formulieren dies mit den folgenden Worten: „Gehörlose müssen fast ausschließlich in der Welt der ‘anderen’ leben. Diese soziale Sonderstellung ruft ein ganz eigenes Bedürfnis hervor, das Bedürfnis, das Leben selbst zu gestalten, anstatt sich von anderen vorschreiben zu lassen, wie man zu leben habe“.

Anhand der Ausführungen lassen sich kontroverse Diskussionen über Gehörlosigkeit in der Gesellschaft ableiten. Durch die von den hörenden Mitgliedern forcierten Anpassung an ihre Lebenswelt, sahen sich Gehörlose zunehmend einer Realität



ausgesetzt, die von Fremdbestimmtheit und Diskriminierung geprägt war. Ihre Bedürfnisse nach selbstbestimmter Lebensgestaltung und Anerkennung der Gehörlosenkultur und Gebärdensprache schienen nicht erfüllt zu werden.

Wie gestaltete sich die Lebenssituation Gehörloser zwischen Anpassung einerseits und Wunsch nach selbstbestimmter Lebensführung andererseits in Deutschland?

Dass die Diskussion über, so Ahrbeck, die gewünschte und mögliche Lebensweise für Gehörlose und die Frage, welche Position Gehörlose in der Welt der Hörenden einnehmen sollen (Ahrbeck 1992: 29) bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts in Deutschland andauerte, macht der Aufsatz von Herbert Feuchte deutlich. Feuchte geht in seinem Aufsatz „Kulturelle und soziale Integration der Gehörlosen“ aus dem Jahr 1975 der Frage nach, in welchem Maße die Gehörlosen in das kulturelle und soziale Leben der Hörenden eingegliedert sind (Feuchte 1975: 28). Er kritisiert die lautsprachliche Erziehung gehörloser Kinder in der Schule, da dadurch die Einstellung, Gehörlosigkeit als Mangel zu sehen, deutlich werde. Das damalige Bildungswesen zielte darauf ab, diesen Mangel zu überwinden. Feuchte beschreibt, dass viele Taubstummlehrer weder die Gebärdensprache noch das Fingern verstünden. Zudem werde der Besuch eines Gehörlosenvereins z.T. verboten und nach Ansicht der Progressiven, die am Hörtraining festhalten, dürfe die 'deaf community' als Lebensform nicht existieren. Sie sei auf diese Weise stigmatisiert (ebd.: 36).

Gehörlose Menschen sollten in die Welt der Gehörlosen integriert werden, mit der Bedingung, sich kommunikativ an die Hörende Welt anzugleichen. Durch das Fehlen von höherer Berufsbildung werde die Tragik der Gehörlosigkeit, „die Isolierung in der Welt der Hörenden“ (ebd.: 31), sichtbar. Zudem hätten Gehörlose am Theater- und Musikleben der Hörenden keinen Anteil (Feuchte 1975: 30-31). Die Folgen seien Resignation und Anpassung und der Autor kommt zu der Schlussfolgerung, dass eine Eingliederung in das kulturelle Leben der Hörenden bis heute nicht stattgefunden habe (ebd.: 31–32).

Er fordert aus diesem Grund zwei Dinge ein. Zum einen muss der 'deaf community' ihr unsichtbares Stigma genommen werden und zum anderen muss sie als wichtiges Glied der Kette der Rehabilitationsmaßnahmen in der Bundesrepublik gesehen werden (ebd.: 35–36). Umgesetzt soll dies seiner Meinung nach, indem die Gemeinschaft durch Sozialhilfemitteln in ihrem inneren Gefüge gestärkt werden soll. Weiterhin soll das kulturelle Leben in der Gemeinschaft aufgebaut werden (ebd.: 37). Feuchte fordert, dass es „vor allem gilt [...], die geistige Enge und Begrenztheit der ›deaf community‹, ihre Abkapselung von der Welt der Hörenden zu durchbrechen“ (ebd.: 38). Zudem müsse es ausgebildete Dolmetscher geben, die eine gute Verbindung mit der Welt der Hörenden herstellen und eine gleichberechtigte Teilnahme von Gehörlosen an

Gesprächen zu ermöglichen (ebd.: 39). An dieser Stelle kann die Frage aufgeworfen werden, inwieweit es das Ziel sein kann, Gehörlose in die Welt der Hörenden einzugliedern, wie Feuchte dies fordert. Man kann sich fragen, ob Gehörlosen denn in die Welt der Hörenden integriert werden möchten. Denn folgt man Feuchtes Argumentation, sollen Gehörlose als Minderheit in die Kultur der Mehrheit integriert werden, um an der sie umgebenden Kultur teilhaben zu können. Er fordert zudem die Durchbrechung von der von ihm sogenannten Abkapselung, die jedoch möglicherweise von den Gehörlosen nicht als solche empfunden wird. Zweifelsfrei erscheint es notwendig, gehörlosen Menschen den Zugang zu der anderen Kultur zu ermöglichen. Doch könnte eingewendet werden, dass sich gehörlose Menschen bewusst von der hörenden Kultur abgrenzen. Wenn Abgrenzung in diesem Sinne verstanden wird, könnte das Durchbrechen dieser Grenze die Gefahr bergen, die gewünschte Begrenzung zu zerstören. Die Diskussion, um die Frage nach der Möglichkeit von Teilhabe Gehörloser an der Hörenden Kultur einerseits und dem Zusammenschluss Gehörloser zu einer eigenen Kultur andererseits, soll an dieser Stelle nicht vertieft werden. Doch werden durch diesen Artikel und durch den Rückblick in die Geschichte der Gehörlosenkultur zwei wesentliche Aspekte deutlich, die zu kontroversen Diskussionen führten: Erstens das unterschiedliche Verständnis von Gehörlosigkeit. Zweitens der Diskurs darüber, wie Gehörlose, aufgrund ihres anderen Hörstatus, in der Welt der Hörenden leben können. So plädierten einige für eine Anpassung Gehörloser an die Kommunikationsformen Hörender. Andere, wie etwa Feuchte, für die Integration Gehörloser in die hörende Umwelt.

### 2.3.2 Rechtliche Anerkennung und Selbstverständnis Gehörloser aus heutiger Sicht

Wie sieht die heutige Situation aus in Hinblick auf die rechtliche Anerkennung und das Selbstverständnis Gehörloser?

In deutschen Gesetzen ist seit 2002 die Gebärdensprache gesetzlich anerkannt. So lautet §6 Absatz 1 BGG. „Die Deutsche Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt“. In §9 BGB und §19 Absatz 1 SGB X wird Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung das Recht auf Verwendung von Gebärdensprache und anderen Kommunikationshilfen zugesprochen, sowie in §17 Absatz 2 SGB I das Recht, bei Inanspruchnahme von Sozialleistungen, besonders bei Arztbesuchen, Gebärdensprache zu verwenden. Weiter regelt dieser Absatz, dass dadurch entstehende Kosten vom Leistungsträger übernommen werden müssen.

Pabsch wendet jedoch ein, dass die Deutsche Gebärdensprache (DGS) zwar in deutschen Gesetzen verankert sei, jedoch nur im Behindertenbereich oder den Sozialgesetzen. Zudem fände auf Bundesebene keine Erwähnung von DGS statt.

Möglich oder vorstellbar wäre ihrer Meinung nach, dass DGS beispielsweise im Bereich von Minderheitenschutz genannt werden könnte (Pabsch 2011: 23).

Eine große Bedeutung kommt der im Jahr 2009 in Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zu.

In der UN-BRK komme - so Palleit (2011: 111) - ein neues Verständnis von Behinderung zum Ausdruck. Behinderung werde hier „nicht als negative Abweichung von der Norm angesehen, sondern ist selbstverständlicher Bestandteil menschlicher Normalität und wird als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt“. Weiterhin sei eine Zielsetzung, die Würde eines jeden und seine Zugehörigkeit zur Gesellschaft zu achten (ebd.). Eine Forderung, die laut Palleit (ebd.) in der UN-BRK deutlich zum Ausdruck gebracht wird, ist, dass sich die Strukturen in dem Maße ändern sollen, dass jede Lebens- und Lernsituation eines Menschen eingeplant wird und er sich zugehörig fühlen kann.

Welche Bedeutung hat die UN-BRK für Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung?

In Artikel 24 Abs. 2 heißt es, dass die Vertragsstaaten Maßnahmen ergreifen, Menschen mit Behinderung „ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung zu erleichtern“. Unter anderem erleichtern diese Maßnahmen „das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen“ und sie stellen sicher, „dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen [...] Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind“, vermittelt wird. Laut Palleit (ebd.) wird durch diesen Artikel gewährleistet, dass mit Bildung die Vermittlung der Gebärdensprache und Gehörlosenkultur gemeint ist und im Unterricht geeignete Kommunikationsformen gewählt werden. Dieser Artikel steht im Gegensatz zu dem Unterricht von früher, in dem der Fokus auf der Ausbildung von Lautsprache lag und ausschließlich Lautsprache im Unterricht verwendet wurde.

In Artikel 30 heißt es: „Menschen mit Behinderung haben gleichberechtigt mit anderen Anspruch auf Anerkennung und Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität, einschließlich der Gebärdensprachen und der Gehörlosenkultur“.

Rechtlich gesehen ist die DGS in Deutschland anerkannt. Ebenso wurde durch die UN-BRK ein neues Verständnis von Behinderung zum Ausdruck gebracht, zu dem sich Deutschland durch die Ratifizierung verpflichtet hat.

In seinem Beitrag skizziert Helmut Vogel die Gehörlosenkultur. Er erklärt, welches Selbstverständnis Gehörlose haben und wie die Gehörlosenkultur charakterisiert werden kann.

Vogel beschreibt, dass Gehörlose sowohl die Laut- wie Gebärdensprache lernen. Die

Gebärdensprache sei dabei eine Sprache mit eigenen syntaktischen und semantischen Strukturen (Vogel 2003: 1-2). Er führt folgende Merkmale an, durch welche die Gehörlosenkultur charakterisiert ist: Kommunikation in Gebärdensprache, gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse in der Schule, der Familie und der Gesellschaft sowie die Vertrautheit mit Gehörlosen innerhalb und außerhalb ihres Landes, die Kultur werde von Generation zu Generation weitergegeben, die Geschichte der Gehörlosengemeinschaft, Bräuche und Witze. Daraus werde ersichtlich, dass **„aus der Sicht der Gehörlosen die Hörbehinderung nicht die erste Priorität besitzt, sondern die Gehörlosenkultur. Es bedeutet, dass sich die Gehörlosen mehr als eine Sprach- und Kulturgemeinschaft verstehen und weniger als eine Behindertengruppe. Die Hörbehinderung ist als ein Teil des Lebens und nicht als absoluter Mangel zu fassen“**<sup>6</sup> (ebd.: 2). Die Sichtweisen von Hörenden auf Gehörlose stimmen dabei oft nicht mit dem Selbstverständnis Gehörloser überein. Während Gehörlosigkeit von Hörenden oft als eine Beeinträchtigung gesehen und das Leben als Gehörloser und die Gehörlosenkultur nicht wahrgenommen und die negativen Aspekte überbetont werden, sind Gehörlose der Gehörlosigkeit und Gehörlosenkultur gegenüber positiv eingestellt (ebd.: 4). Entscheidend und bereichernd sei es daher für jeden Hörenden, die Bedeutung der Gehörlosenkultur zu verstehen, dann werde auch der Dialog und die Partnerschaft besser. Dies gelte besonders hörenden Fachleuten (ebd.: 4-5). Die Gehörlosenkultur drückt sich nach Zante (2011: 62–64) in Theatergruppen, Festivals (Deutsche Gehörlosen-Jugend), Bildungskongressen, Sport, z.B. „Deafolympics“, aus. Der sprachliche Austausch stehe bei allen Veranstaltungen im Vordergrund.

Trotz der jahrzehntelangen Unterdrückung und geforderter Anpassung an die hörende Kultur, hat sich die Kultur der Gehörlosen durchgesetzt. Sie legt daher laut Padden und Humphries (1991: 110) „eindrucksvoll Zeugnis ab [...]. Aus dem Bedürfnis nach menschlicher Sprache haben Generationen gehörloser Gebärdenverwender eine Gebärdensprache geformt [...]. Aus dem Drang, zu deuten, der Welt Sinn zu verleihen, schufen sie eine Ordnung, die aussagt, wie sie ihren Platz in der Welt sehen. Daß die Gehörlosenkultur trotz nur indirekter und oft mühseliger Überlieferungen und trotz sich wandelnder soziale Umstände Generationen überdauert hat, spricht für die Hartnäckigkeit des grundlegenden menschlichen Bedürfnisses nach Sprache und Symbolen“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass insbesondere die unterschiedlichen Sichtweisen auf Gehörlosigkeit zu kontroversen Diskussionen zwischen Gehörlosen und Hörenden führte. Verstehen Hörende das eingeschränkte Hörvermögen als eine

---

<sup>6</sup> Hervorhebung im Original

Beeinträchtigung und leiten die Notwendigkeit von Integration in die Hörende Kultur ab, sehen sich dagegen Gehörlose als nicht defizitär. Sie sind stolz auf ihre Gehörlosigkeit, die als Merkmal ihrer kulturellen Zugehörigkeit zur Gehörlosenkultur gilt.

In diesem Kapitel wurde der kulturelle Kontext beschrieben, in dem die Eltern leben und die Kinder aufwachsen. Für die Forschungsfrage der Herausforderungen wurde für die Perspektive der gehörlosen Eltern deutlich, dass sie sich als Gehörlose zur Gehörlosenkultur zugehörig fühlen. Ebenso sind sie stolz auf ihre Gehörlosigkeit und sehen sich nicht als defizitär. Gleichzeitig leben sie in der Hörenden Welt, in der das Verständnis vorherrscht, Gehörlosigkeit sei ein Defizit, eine Behinderung.

Um eine ausgewogene Sicht auf die Eltern-Kind-Interaktion zu bekommen, scheint es notwendig, nun den Fokus von den Eltern auf das Kind zu lenken.

### **3 Der Spracherwerb des Kindes**

Das folgende Kapitel setzt sich mit der Bedeutung von Sprache auseinander. Dafür werden zunächst drei Dimensionen von Sprache beschrieben, die sich im Verhältnis von Person und Sprache ausdrücken. Nach dieser Ausführung wird im Speziellen auf die Bedeutung von Sprache für das Kind eingegangen. Zu dieser Analyse wird der kulturhistorisch-tätigkeitsorientierte Ansatz nach Wygotskis und der Ansatz Barbara Zollingers hinzugezogen. Anschließend erfolgt ein kurzer Vergleich.

#### **3.1 Dimensionen von Sprache**

Dieses Kapitel geht der Frage nach, welche Funktion die Sprache für eine Person erfüllt. Die zugrundeliegende Überlegung ist, dass Sprache und Person miteinander verbunden sind. In welchen Dimensionen dieser Zusammenhang deutlich wird, zeigt Ulrike Lüdtker in ihrem Beitrag auf. Sie untersucht die Relationalität der Aspekte Person und Sprache in den drei Dimensionen Kultur, Gesellschaft und Selbst. Zu jeder Dimension geht sie zudem auf die personalen Veränderungen beeinträchtigter, mangelnder oder „mangelhafter“ Sprache ein und leitet pädagogische Möglichkeiten ab. Die Forderungen für die pädagogische Arbeit werden in Teilen in Kapitel 5 aufgeführt.

Kultur, die erste Dimension von Sprache, bestimmt nach Lüdtker insoweit das Verhältnis Person-Sprache, da Sprache einerseits als Teil der Kultur, andererseits als Ergänzung von Kultur gesehen wird. Besitzt ein Mensch die Sprache, ermöglicht ihm dies kulturelle Teilhabe. Ist ein Mensch in Besitz einer unnatürlich-desintegriert empfundenen Sprache, wird laut Lüdtker die kulturelle Dimension verstört und dadurch tritt eine negative soziale Bewertung ein. Dies treffe beispielsweise auf die Gruppe der

„Behinderten“ zu (Lüdtke 2012: 61–66). Die daraus folgende Konsequenz ist nach Lüdtke, dass der bzw. die „der Norm-Sprache Verlustige [...] aus der Sphäre der Kultur und der Zivilisation und damit letztlich aus dem Mensch-Sein ausgeschlossen wird“ (ebd.: 65). Lüdtkes Ausführungen zufolge wird eine Person durch die Verwendung einer Sprache Teil der Kultur. Die sprachliche Identität kann demnach als ein Teil der gesamten Identität gesehen werden.

Ein für das Verhältnis von Person und Sprache wesentlicher Faktor in der zweiten Dimension, der Gesellschaft, sind nach Lüdtke sprachliche Normen. Sprachliche Normen werden als Teilaspekt von sozialen Normen einer bestimmten Sprachgemeinschaft gedeutet. Dies bedeutet für die Person, „dass eine sprachliche Normensprechung notwendig ist, um als Individuum akzeptierter und zugehöriger Teil dieses konsensuell konstituierten Gesellschaftssystems zu sein“ (ebd.: 67). Dabei werden gesellschaftliche Zugehörigkeit und Unterschiede durch sprachliches Handeln dargestellt. Eine wichtige Rolle kommt laut Lüdtke der Standardsprache als „legitime Sprache“ zu. Gesellschaftliche Teilhabe bedeutet, die Standardsprache zu besitzen und die Möglichkeit zu haben, sich sprachlich auszutauschen. Wird an die Verwendung der Sprache ein Gewinn verbunden, folgt für sie daraus, dass „der Sprecher so viel wert ist wie die Sprache, die er spricht“ (ebd.: 69). Werden diese sprachlichen Normen nicht erfüllt, hat dies Stigmatisierungen zur Folge und Abweichungen werden als „Makel“ oder „Defizit“ bezeichnet. Für die Person bedeutet dies, kein Teil der Gesellschaft zu sein und als Individuum nicht akzeptiert zu werden. Prallen zwei sprachliche Welten zusammen, entstehen dynamische Prozesse, wobei normabweichende Strukturen und deren Produzenten an den Rand gedrängt werden (ebd.: 67–71). Die von Lüdtke beschriebene Ausgrenzung und Diskriminierung von Sprechern einer nicht normentsprechenden Sprache, wurde im vorherigen Kapitel am Beispiel der Gehörlosen deutlich.

Die dritte von Lüdtke beschriebene Dimension bezieht sich auf das Individuum und sein sprachliches Selbst. Angelehnt an ihr Konzept der sprachlichen Identität (Lüdtke 2004), legt sie den Wandel des Identitätskonzepts zwischen den Polen Zugehörigkeit/Abgrenzung und Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung dar. Die sprachliche Identität als Teilbereich der gesamten Identität kann über die Ausprägung der Sprache eines Sprechers auf zwei Arten hergeleitet werden, nach innen für den Sprecher und nach außen für den Kommunikationspartner. Es lassen sich verschiedene Dimensionen der sprachlichen Identität unterscheiden, u.a. die psychophysische, die raumbezogene, soziale und situative sprachliche Identität. Durch beeinträchtigte Sprache können sich die individuumsspezifischen Dimensionen verändern. Ist die Sprache durch eine Erkrankung oder Behinderung eingeschränkt,

muss sich nach Lüdtkke die Person vermehrt mit Fragen der sprachlichen Identität auseinandersetzen, z.B. wie Außenstehende die (beeinträchtigte) Sprache empfinden, wie sie sich dabei fühlen und wie sie ihre eigene (beeinträchtigte) Sprache empfinden. Diese Prozesse sind sehr vielfältig. Meistern die Betroffenen diese Herausforderungen, können sie einen Identitätsgewinn haben, scheitern sie, folgt daraus ein Identitätsverlust (Lüdtkke 2012: 73–76). Lüdtkke fasst zusammen, dass ein komplexes Verhältnis von Sprache und Kultur in den drei Dimensionen besteht, ebenso wie in Bezug zu den Veränderungen, die durch Beeinträchtigungen der Sprache erfolgen (ebd.: 78–80).

Anhand der Ausführungen wurde deutlich, dass Sprache nicht ausschließlich personengebunden ist, eben so wenig wie Sprache nur als Teil einer Kultur betrachtet werden kann. Sprache wird von einer Person benutzt und seine Verwendung hat gleichzeitig Auswirkungen auf die gesellschaftliche Ebene und repräsentiert die Zugehörigkeit zu einer Kultur. Somit kommt der Sprache nicht nur die Aufgabe der Kommunikation in Sinne eines Austauschprozesses von Informationen zu, sondern auch die Aufgabe der Identitätsstiftung, der „Zugehörigkeit/Abgrenzung sowie Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung“ zu (ebd.: 74). Sprecher einer als gesellschaftlich gesehen mangelhaften oder eingeschränkten Sprache können vermehrt mit persönlichen Herausforderungen und der Gefahr gesellschaftlichen Ausschlusses konfrontiert sein.

Nachdem die Bedeutung von Sprache im Verhältnis zu einer Person in den Dimensionen Kultur, Gesellschaft und Selbst beschrieben wurde, soll die Bedeutung von Sprache im Kontext des kindlichen Spracherwerbs herausgearbeitet werden.

### **3.2 Ansätze zum Spracherwerb des Kindes**

In der Literatur werden die Begriffe Spracherwerb und Sprachentwicklung synonym verwendet. So führt beispielsweise Klann-Delius unter dem Gliederungspunkt „Stadien des Spracherwerbs“ die Entwicklung von Lauten, Gestik, Mimik, Wortschatz und Syntaxerwerb auf (2008: V). Auch Weinert und Grimm (2008: 502–504) bezeichnen in ihrem Beitrag „Sprachentwicklung“ den Prozess „Spracherwerb“ und meinen damit die Aufgabe des Kindes, Komponenten der Sprache wie Phonologie (Lautstruktur), Morphologie (Regeln der Wortbildung), Syntax (Regeln über Kombination von Wörtern), Lexikon und Semantik (Wort- und Satzbedeutung) und Pragmatik (kontextangemessene Verwendung) zu erwerben. Daran wird deutlich, dass mit den beiden Begriffen „Spracherwerb“ und „Sprachentwicklung“ dasselbe gemeint wird. Für die Arbeit wurde der Begriff „Erwerb“ im Sinne von (geistiger) Aneignung gewählt. Damit soll das Verständnis des Spracherwerbs als Aneignungsprozess, wie in Kapitel

1.3 beschrieben, deutlich gemacht werden.

Ein anderer Aspekt, der bei Weinert und Grimm deutlich wurde, war, dass der Spracherwerb des Kindes die Ausbildung von Form, Inhalt und Gebrauch umfasst.

Auf die Aspekte Form und Inhalt soll im weiteren Verlauf des Kapitels nicht eingegangen werden, da nicht die Struktur und Regeln der Sprache, sondern ihre Aneignung in sozialer Tätigkeit und ihre Bedeutung für das Kind relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage sind. Der Schwerpunkt liegt daher auf dem dritten Aspekt, dem Gebrauch der Sprache.

Zu welchem Zeitpunkt kann der Beginn des Spracherwerbs gesehen werden?

Mechthild Papoušek vertritt die These, dass die Sprachentwicklung „in dem ersten kommunikativen Austausch mit der Mutter nach der Geburt, bzw. schon vor der Geburt, sobald das Gehör des Ungeborenen reif genug ist, Rhythmus und Melodie der mütterlichen Sprache wahrzunehmen“ (Papoušek 1994: 16) beginnt. Auf die Anfänge des Spracherwerbs in der vorsprachlichen Kommunikation einzugehen, wie von Papoušek beschrieben, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Zudem bezieht sich diese Arbeit, wie in der Einleitung erwähnt, auf die Altersgruppe des Kleinkindes. Doch weist die Aussage Papoušeks auf die Bedeutung des kommunikativen Austauschs zwischen Kind und, in diesem Fall, der Mutter hin. Sie bestätigt damit Largo, der auf die Bedeutung der Beziehung zwischen Kind und Eltern hinweist, in welcher eingebettet die Sprache entsteht (Largo 1996: 313). Die Sprache wird folglich im Austausch erworben, wobei die Grundlage die Beziehung zwischen Kind und Eltern bildet.

Wie zuvor angedeutet, soll der Schwerpunkt dieses Kapitels über den Spracherwerb des Kindes darauf gelegt werden, welche Bedeutung der Spracherwerb für das Kind hat. Daher werden nachfolgend zwei verschiedene Ansätze vorgestellt, die die Relevanz des kindlichen Spracherwerbs hervorheben. Zum einen wird die Theorie Wygotskis hinzugezogen, zum anderen der Ansatz von Barbara Zollinger.

Dabei soll die Altersspanne des Kleinkindes in den Blick genommen werden. In Anlehnung an Briesch (2014: 13) und Wilkens (1992: 15) kann das Kleinkindalter im Zeitraum des zweiten und dritten Lebensjahres gesehen werden. Dieses Alter wurde gewählt, da der Beginn des Spracherwerbs von Interesse ist und mögliche Sprachentwicklungsverzögerungen nicht Thema dieser Arbeit sein sollen.

### 3.2.1 Kulturhistorisch-tätigkeitsorientierter Ansatz nach Wygotski

Unter dem Gliederungspunkt 3.1 wurde deutlich, dass eine Person durch die Sprache Teil einer Kultur wird. Unter Berücksichtigung der Entwicklung als Ko-Konstruktions-



und Aneignungsprozess wie in Punkt 1.3 beschrieben und um die Dimension Kultur in Punkt 3.1 in Hinblick auf den Spracherwerb zu vertiefen, soll sich im Weiteren auf den kulturhistorisch-tätigkeitsorientierten Ansatz bezogen werden. Im Besonderen wird die Theorie Lew Wygotskis dargelegt, welcher ein bedeutsamer Vertreter der kulturhistorischen Psychologie ist.

Das Ziel der kulturhistorischen Psychologie ist „die Erklärung der Verbindung von Individuum und Gesellschaft“ (Oerter 2008: 92). Der Mensch wird als aktiver Gestalter seiner Entwicklung gesehen, „der sich die kulturellen Inhalte seiner Gesellschaft aneignet und damit zum Mitglied der Kultur wird“ (ebd.). In der kulturhistorischen Theorie geht es um die Herausbildung der „höheren“ psychischen Funktionen.

Das Konzept dabei ist, dass ein psychisches Werkzeug die innere Natur verändere. Die Sprache sei dabei das wichtigste psychische Werkzeug. Diese psychischen Werkzeuge werden nun „als Hilfsmittel zur Transformation der «niederen» psychischen Funktionen in höhere und damit spezifisch menschliche Funktionen benutzt. Diese Hilfsmittel sind nun zunächst «außen» vorhanden, nicht zuletzt bei Arbeitstätigkeiten, und werden erst im Prozess ihrer wiederholten Nutzung vom sich entwickelnden Kind verinnerlicht“ (Kölbl 2006: 34–35). Das Kind lernt und entwickelt sich demnach, in dem es mentale Werkzeuge zur Verfügung gestellt bekommt, wie Sprache, Zeichen und Symbole. Von der jeweiligen Kultur bereitgestellt, werden über diese Werkzeuge zudem kulturelles Wissen und Handeln bereitgestellt (Oerter 2008: 93). Das Kind verinnerlicht folglich in der Interaktion mit seiner sozialen Umwelt, zusätzlich zu höheren Funktionen wie der Sprache, das kulturelle Erbe. Somit werden die Gefühle und die Inhalte von Gedanken durch diese Kultur geprägt (Textor 2000: 74).

Welche Verbindung lässt sich nun zwischen der sozialen Umwelt und der kindlichen Entwicklung herstellen?

Die Entwicklung des kindlichen Denkens verläuft laut Wygotski (1986: 44) „vom Sozialen zum Individuellen“. Alle höheren Bewusstseinsphänomene leitet er aus sozialer Interaktion ab. Entwickelt sich das Kind, kommen jeder höheren Funktion zwei Funktionen zu. Zuerst ist sie eine kollektive Tätigkeit, das heißt, sie hat eine interpsychische Funktion. Danach ist sie eine individuelle Tätigkeit, eine innere Denkweise des Kindes und hat somit eine intrapsychische Funktion (Oerter 2008: 93).

Welche Bedeutung haben diese beiden Stadien übertragen auf den Spracherwerb?

In Bezug auf das Sprechen bedeutet dies, dass zu Beginn das soziale Gegenüber das Verhalten des Kindes durch äußere Sprache reguliert. Anschließend reguliert das Kind sein Verhalten und das Verhalten der anderen durch äußere Sprache. Schlussendlich wird die Sprache zum inneren Sprechen, womit das Kind sein Denken und Handeln ordnet (ebd.). Wygotski begründet seine Ansicht anhand seiner Beobachtungen, die er

bei seinen Versuchen machte. Seiner Meinung nach zeigte sich in Bezug auf den Zusammenhang von egozentrischem Sprechen und der Tätigkeit des Kindes „auf welche Weise dieses Sprechen in dem Maße, wie sich die Tätigkeit des Kindes entwickelt, immer mehr zur Mitte und dann zum Anfang der Operation hin verschiebt, wobei es die Funktionen der Planung und Lenkung der künftigen Handlungen übernimmt“ (Wygotski 1986: 39). Die Selbstregulation des Kindes war somit zuerst eine äußere Regulation bevor sie vom Kind internalisiert wird. Nun steuert sich das Kind selbst, in der Weise wie es zuvor von außen in Form von Verhaltensregeln und vermittelten Normen gesteuert wurde.

Wygotski interessierte sich nicht nur für das Sprechen allein, sondern vor allem für den Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen. In seinem einem gleichnamigen Werk „Denken und Sprechen“ setzte er sich kritisch mit Piaget auseinander, der die kognitivistische Theorie vertrat. Auf diesen Diskurs kann nicht vertieft eingegangen werden. Textor fasst jedoch in Anlehnung an Trautner zusammen, dass Wygotski der Ansicht war, dass sich Sprache und Denken zunächst unabhängig voneinander entwickeln, sich aber etwa im Alter von zwei Jahren verbinden. Folglich beeinflussten sich Sprache und Denken wechselseitig. Sprache werde so intellektuell und das Denken versprachlicht (Textor 2000: 74). Während sich das Kind zunächst lediglich Wörter als Bezeichnungen von Gegenständen aneigne, verstehe das Kind nun die Bedeutung und den Sinn von Wörtern. Nach Wygotski spiegelt sich die Einheit von Denken und Sprechen in der Bedeutung des Wortes wider und „die Wortbedeutung [ist] gleichzeitig ein sprachliches und ein intellektuelles Phänomen. [...] Sie ist ein Phänomen des sprachlichen Denkens oder der sinnvollen Sprache, sie ist die *Einheit* von Wort und Gedanke“ (Wygotski 1986: 293). Dieser Prozess geschieht „vor allem in der Interaktion mit kompetenteren Menschen während gemeinsamer Aktivitäten, in der das Kind sein Verständnis von einem Begriff immer mehr an die Bedeutungen anpasst, die demselben von den anderen Personen zugeschrieben werden“ (Textor 2000: 75). Die einzelnen Wörter werden daher zu Begriffen durch Handeln in der sozialen Umwelt, vor allem in der Interaktion mit kompetenteren Menschen. Laut Wygotski ist Sprache „vor allem ein *Mittel des sozialen Verkehrs*, ein Mittel der Kundgabe und des Verstehens“<sup>7</sup> (Wygotski 1986: 12) und sie vereint „sowohl die Funktion der Kommunikation als auch des Denkens in sich“ (ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das Kind durch die Sprache als psychisches Werkzeug die kulturelle Welt in sozialer Tätigkeit aneignet, wobei die Kultur gleichzeitig Einfluss auf die Emotionen und Gedanken des Kindes nimmt. Nach der kulturhistorischen Theorie kommen der Sprache somit zwei Funktionen zu: erstens

---

<sup>7</sup> Hervorhebung im Original

die Kommunikation und Enkulturation und zweitens ist sie die Voraussetzung für höhere Formen des Denkens (Textor 2000: 74).

### 3.2.2 Ansatz nach Barbara Zollinger

Eine weitere Sichtweise über die Bedeutung der Sprache hat Barbara Zollinger. In ihrem Buch „Die Entdeckung der Sprache“ geht sie auf den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen ein, welche das Kind zur Entdeckung der Sprache führen. Um die kindliche Entwicklung zu beschreiben, legt sie vier verschiedene Entwicklungsbereiche fest. Diese sind die praktisch-agnostische Entwicklung (der Gebrauch von Gegenständen), die symbolische Entwicklung (die Bedeutung von Handlungen), die sozial-kommunikative Entwicklung (die Auseinandersetzung mit den Personen) und die sprachliche Entwicklung (Verständnis und Produktion der Wörter in ihrer repräsentativen und kommunikativen Funktion) (Zollinger 2015: 19). Zollinger geht zu Beginn des Buches insbesondere auf die oben genannte repräsentative und kommunikative Funktion von Sprache ein. Damit das Kind die Sprache in ihren beiden Funktionen entdecken kann, müsse, ihrer Ansicht nach, das Kind zum einen die Welt der Gegenstände kennenlernen und zum anderen die Welt der Personen. In Bezug zur Welt der Personen bedeutet dies, dass das Kind „seine eigenen Gefühle und Absichten kennen und von denjenigen anderer abgrenzen lernen [muss], um sie dann teilen oder mitteilen zu können“ (ebd.: 11). Diese beiden Welten muss das Kind in einen Zusammenhang bringen, da Sprache immer von Personen ausgeht und sich auf etwas bezieht (ebd.). Sprache in diesem Sinne hat somit immer eine soziale Funktion, indem sie von Personen ausgeht und eine Verbindung zwischen den Personen und zwischen Personen und der gegenständlichen Welt herstellt. Sie hat auch eine individuelle Funktion, die Entdeckung der eigenen Gefühle.

Wie entwickeln sich nun die einzelnen Bereiche und wie kommt es zur Entdeckung der Sprache? Zollinger bezieht sich auf die Altersspanne zwischen dem Ende des ersten Lebensjahres und dem Ende des dritten Lebensjahres und beschreibt, wie der Erwerb der Sprache in den vier Bereichen zum Ausdruck kommt und welche Bedeutung er für die weitere Entwicklung hat. Da für die Beantwortung der Forschungsfrage besonders von Bedeutung ist, wie das Kind die Welt mit ihren Personen kennenlernt und welche Relevanz die Entdeckung der Funktionen von Sprache für das Kind hat, liegt der Schwerpunkt im Folgenden auf der sozial-kommunikativen und sprachlichen Entwicklung.

Für Zollinger enthüllt sich Entwicklung „als ein perfektes Zusammenspiel von

Erkenntnisprozessen auf der einen und Reifungsprozessen auf der anderen Seite“ (ebd.: 19). Beispielsweise lerne das Kind im gleichen Zeitraum Gehen, wie es im Bereich der kognitiven Entwicklung ein Schema der Objektpermanenz entwickle, im sozial-kommunikativen Bereich die Individuationsentwicklung beginne und es "Mama" sagen könne (ebd.). Daran wird deutlich, dass Entwicklung ganzheitlich gesehen werden muss und somit die Sprachentwicklung nicht losgelöst von anderen Entwicklungsbereichen gesehen werden kann.

Der Übergang vom ersten Lebensjahr ins zweite könnte durch den Beginn der Individuationsentwicklung charakterisiert werden. Zollinger nimmt Bezug auf Stern, der die Bezugsperson als "selbstregulierenden Anderen" sieht, der von den Bedürfnissen des Kindes weiß und diese erfüllen kann. Sie beschreibt daher diese frühe Entwicklungsphase in Anlehnung an Spitz und Mahler als Zwei-Einheit oder Symbiose (ebd.: 20). Diese enge Verbindung wird nun im wahrsten Sinne des Wortes schrittweise gelöst, denn durch „die physische Selbstständigkeit, welche durch das Krabbeln und die ersten Schritte erreicht werden, wird gegen Ende des ersten Lebensjahres der Prozess der Loslösung eingeleitet“ (ebd.). Für das Kind bedeutet dies, dass es nun die Möglichkeit hat, „Nähe und Distanz zur Bezugsperson [...] selbst zu regulieren“ (ebd.). Mit dieser gewonnenen Distanz beginnt es nun im zweiten Lebensjahr, über den triangulären Blickkontakt den Blick auf den Gegenstand und die Person zu richten, verbunden mit der Erwartung, welche Bedeutung das Gegenüber dem Gegenstand beimisst (ebd.: 23–24). Indem es so die eigenen Handlungen mit denen der Anderen in Beziehung bringt, entdeckt das Kind, dass „die Erwachsenen auf seine Absichten und Wünsche reagieren“ (ebd.: 24). Durch das Krabbeln und Gehen wird die Entdeckung des "Du" als andere Person mit eigenen Absichten und Gefühlen unterstützt. Dadurch erfährt es zunehmend, dass andere Personen andere Bedürfnisse haben als es selbst. Auch wenn diese Erfahrungen oft schmerzhaft sind, wird doch dadurch der Prozess der Loslösung und Individuation unterstützt (ebd.: 24–25). Im zweiten Lebensjahr beginnt das Kind daher, sich „nun aktiv vom Anderen abzugrenzen“ (ebd.: 25) Ein Wort, welches in diesem Prozess der Entdeckung der Sprache eine besondere Bedeutung zukommt, ist das „Nein“. Zwar bedeutet dieses Wort eine Einschränkung, bewirkt jedoch auch etwas und lässt auf die Macht von Wörtern schließen (ebd.).

Am Ende des zweiten Lebensjahres hat sich das Kind zu einer kleinen Person entwickelt, welcher bewusst wird, dass es mit seinen Handlungen wirksam sein kann (ebd.: 28). Mit dem Bewusstsein von sich als Person entwickelt es gleichzeitig eine Vorstellung von anderen Personen. In Bezug zu der im Beginn des Kapitels angeführten repräsentativen und kommunikativen Funktion von Sprache „entdeckt das Kind, dass die Wörter etwas bewirken, d.h. dass sie von den Anderen verstanden

werden, und auch, dass es selbst die Wörter der Anderen verstehen kann - oder nicht“ (ebd.: 31). Daraus lässt sich schließen, dass das Kind ein Gefühl von Selbstwirksamkeit bekommt. Dies bedeutet, dass sich das Kind bewusst wird, dass es in der gegenständlichen wie personenhaften Welt etwas bewirken und auslösen kann. Im dritten Lebensjahr nimmt die Entwicklung des Kindes als eigene Persönlichkeit zu. Zollinger beschreibt - und verweist dabei auf Wygotski -, dass die „sozial-kommunikative Entwicklung [...] von dem Moment an, wo das Kind die Sprache mit ihren repräsentativen und kommunikativen Möglichkeiten entdeckt, ganz von und durch die Sprache gestaltet“ (ebd.: 35) wird. Sie argumentiert in Anlehnung an Mahler, nach der das Wort „Ich“ in diesem Lebensabschnitt ein für das Kind besonders relevanter Erfolg sei. In Hinblick auf das Bewusstsein des Kindes als eigene Person sei dies insofern von Bedeutung, da die Bezeichnung von sich selbst als „Ich“ Mut erfordere. Dafür müsse diese Person sich über ihre Unabhängigkeit und Freiheit freuen (ebd.). Daran anschließend verknüpft das Kind das Wort „Ich“ mit einem Verb. Nach Zollinger liegt dies die Vermutung nahe, dass das Kind sich selber als aktiv handelnde Person bewusst ist (ebd.: 36). So wirkt der Gebrauch von Sprache unterstützend für die weitere kognitive und soziale Entwicklung (ebd.: 37).

Nach diesen Ausführungen kann man zu dem Schluss kommen, dass das Kind mit zunehmendem Alter sich zuerst aus der Symbiose mit seinen Bezugspersonen löst, um dann die Welt und sich selbst als eigenständige Person zu entdecken. Wörter werden nun zu bedeutungsvollen Begriffen und das Kind entdeckt sich selbst als selbstwirksame und eigenständige Persönlichkeit mit einem eigenen Willen.

### 3.2.3 Vergleich der genannten Ansätze

Im folgenden Kapitel soll ein Vergleich beider Ansätze erfolgen, mit dem Ziel zu beschreiben, welche Aussagen zur Entwicklung des Kindes im Allgemeinen und im Besonderen zur Bedeutung der Sprache gemacht werden.

Laut Wygotski verläuft die Entwicklung in zwei Linien, dem Sprechen und dem Denken, die sich ungefähr im zweiten Lebensjahr verbinden. Im Gegensatz dazu unterscheidet Zollinger vier Entwicklungsbereiche und lässt den motorischen, den praktisch-agnostischen Bereich, nicht unberücksichtigt. Sie ordnet den Spracherwerb in die allgemeine Entwicklung ein. Die Verbindung mit weiteren Entwicklungsbereichen findet bei Wygotski keine Erwähnung.

Beide sind jedoch der Ansicht, dass sich die verschiedenen Entwicklungsbereiche gegenseitig beeinflussen und unterstützen. Aussagen zur Bedeutung des kulturellen Umfeldes und dessen Einfluss finden sich lediglich bei Wygotski. Er ist der Meinung,

dass sich das Kind in seiner Entwicklung die Kultur aneignet und zwar durch psychische Werkzeuge, wie es beispielsweise die Sprache ist. Daher sei das Denken und Fühlen des Kindes von der Kultur geprägt. Für Wygotski hat Sprache folgende Funktionen: Hilfsmittel zur Enkulturation, also das Hineinwachsen in eine Kultur, Kommunikation zwischen Personen sowie die Voraussetzung für das Denken beziehungsweise für die weitere (kognitive) Entwicklung. Auch nach Zollinger ist die kommunikative Funktion eine Funktion von Sprache, die darin besteht „Wörter an eine andere Person [zu richten], um etwas zu bewirken, die Vorstellungen der Anderen zu *verändern*“<sup>8</sup> (Zollinger 2015: 11). Darüber hinaus hat Sprache für Zollinger jedoch auch eine repräsentative Funktion. Damit ist gemeint, dass über Sprache Gegenstände, aber auch Handlungen, Personen und Beziehungen repräsentiert bzw. diese symbolisiert werden (ebd.: 33). Daher ist Sprache ein kognitiver Prozess einerseits, andererseits hilft sie auch Denkprozesse voranzubringen, beispielsweise in dem sie hilft, Kategorien zu bilden (ebd.: 37).

Diese Funktionen der Sprache zu entdecken sei für zwei Entwicklungslinien von Bedeutung. Zum einen für die Welt der Dinge und zum anderen für die Welt der Personen. Diese müssten sich verbinden, da sie zuvor getrennt verlaufen sind. Dies erinnert wiederum an die beiden Entwicklungslinien des Denkens und Sprechens von Wygotski.

Die Bedeutung der Interaktion zwischen Kind und sozialem Gegenüber heben Zollinger und Wygotski gleichermaßen hervor. Im gemeinsamen Tun, bei welchem beide aktiv beteiligt sind, eignet sich das Kind die Sprache an. Besonders die Bedeutung von Wörtern wird in der Interaktion erworben durch ein kompetenteres Gegenüber, der diesem Wort eine Bedeutung verleiht, wohingegen es zuvor lediglich ein Begriff war. In der Interaktion und mit zunehmendem Alter findet durch die Aneignung und Entdeckung der Sprache auch eine zunehmende Trennung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen statt. Im zweiten Lebensjahr beschreiben Wygotski und Zollinger, wie die Individuationsentwicklung des Kindes stattfindet. Bei Wygotski erfolgt diese durch das innere Sprechen des Kindes, durch welches es sich zunehmend selbst regulieren kann. Zollinger führt die Individuationsentwicklung auf das Laufen lernen und Entdeckung der Wörter „Nein“ und „Ich“ zurück, woran sichtbar werde, dass das Kind einen eigenen Willen und Gefühle entdecke und somit die Loslösung aus der Symbiose des ersten Lebensjahres beginne. In der Interaktion steuert nach Wygotski zuerst das Gegenüber das Kind und vermittelt durch Sprache Werte und Normen und dann steuert es sich alleine, ebenso wie bei Zollinger, die die Loslösung aus der Symbiose beschreibt.

---

<sup>8</sup> Hervorhebung im Original

Welche Relevanz hat der Spracherwerb nun für das Kind?

Nach Wygotski lernt das Kind mit Beginn des zweiten Lebensjahres zunehmend sich selbst zu steuern. Zollinger bezieht sich auf den selben Zeitpunkt und beschreibt, wie das Kind ein Bewusstsein über sich und die Welt bekommt, wie es sich durch die Entdeckung der Sprache mit seinen Gefühlen und Gedanken entdeckt und zugleich merkt, dass diese nicht immer mit den Gefühlen und Wünschen anderer übereinstimmen. Gemeinsam ist beiden auch, dass das Kind in diesem Zeitraum auch die symbolische Funktion von Sprache entdeckt. Bei Zollinger durch die Verbindung der gegenständlichen und personenhaften Welt, bei Wygotski durch die Verbindung der Entwicklungslinien Denken und Sprechen. Eine weitere Relevanz für das Kind, welche lediglich bei Wygotski deutlich wird, ist die Aneignung von und damit Teilhabe an einer Kultur durch die Sprache.

Für dieses Kapitel lässt sich zusammenfassend sagen:

Das Verhältnis von Sprache und Person drückt sich in drei Dimensionen aus. Eine Person wird durch die Sprache Teil einer Kultur. Die verwendete Sprache macht die Einstellung zur und die Stellung der Person in der Gesellschaft aus. Auch steht die Sprache in Beziehung zur Identität einer Person. So ist die sprachliche Identität gleichzeitig auch ein Aspekt der gesamten kulturellen Identität einer Person. Für die Identität einer Person hat Sprache ebenfalls die Funktionen von einerseits Zugehörigkeit und Abgrenzung und andererseits Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung. Wird die Sprache einer Person durch die Wahrnehmung von anderen als mangelhaft empfunden, werde – so Lüdtker – die Person an den Rand der Gesellschaft gedrängt und stigmatisiert. Somit muss sich die Sprecherin oder der Sprecher einer als mangelhaft empfundenen Sprache, mehr als eine Sprecherin oder ein Sprecher einer Standardsprache, mit seiner sprachlichen und ebenfalls kulturellen Identität auseinandersetzen. Je nach Bewältigung der Herausforderung von gesellschaftlicher Ausgrenzung erfolgt ein Identitätsgewinn oder -verlust für die Person. In der Entwicklung des Kleinkindes wurden zwei zentrale Funktionen von Sprache herausgearbeitet. Erstens dient Sprache der Enkulturation, durch den Erwerb der Sprache wird es Teil einer Kultur. Zweitens unterstützt der Erwerb der Sprache die Entwicklung der Individuation und Autonomie des Kindes. Auch drückt sich diese Entwicklung durch die sprachlichen Äußerungen aus. Für das Kleinkind bedeutet dies, sich aus der Symbiose zu lösen, seinen eigenen Willen und seine Persönlichkeit zu entdecken und sich zunehmend selbst zu regulieren. Die Aneignung von Sprache erfolgt in der Interaktion mit einem sozialen Gegenüber, wird also im Austausch mit ihm erworben. Das hörende Kind von gehörlosen Eltern erwirbt zwei Sprachen gleichzeitig. Der Erwerb der Gebärdensprache findet in der Interaktion mit den Eltern statt. Der

Erwerb der Lautsprache erfolgt durch den Kontakt zu hörenden Mitgliedern des Familien- und Freundeskreises oder durch pädagogische Angebote.

Um die Frage nach den Herausforderungen zu beantworten, wurden in diesem Kapitel einerseits Dimensionen, andererseits Funktionen von Sprache dargelegt. Überträgt man Lüdtkes Ausführungen auf die Situation gehörloser Menschen, wird deutlich, dass Gehörlose ausgegrenzt wurden, da ihre Sprache von den Mitgliedern der hörenden Kultur als mangelhaft empfunden wurde. Gehörlose hatten sich aus diesem Grund vermehrt mit ihrer kulturellen wie sprachlichen Identität auseinanderzusetzen. Anhand der Darlegung der Ansätze nach Wygostski und Zollinger wurde herausgearbeitet, dass mit und durch die Sprache die Individuationsentwicklung des Kleinkindes beginnt.

Als Resümee der ersten drei Kapitel kann zusammenfassend gesagt werden, dass die drei Begriffe Entwicklung, Sprache und Kultur nicht voneinander getrennt gedacht werden können und eine besondere Bedeutung für die Thematik der vorliegenden Arbeit haben. Alle drei Begriffe betreffen die soziale Interaktion. Die Entwicklung verläuft als Aneignungsprozess innerhalb einer Kultur, zu den spezifischen Merkmalen einer Kultur zählt die Sprache, der Spracherwerb des Kindes ist wiederum ein Entwicklungsbereich, der mit Erwachsenen in einem Ko-Konstruktionsprozess erfolgt. Was bedeutet dies für die Situation hörender Kinder gehörloser Eltern?

Die Relevanz der drei Begriffe sowie der Zusammenhang zwischen ihnen, verbunden mit den Herausforderungen die sich im Kontext des Spracherwerbs des Kindes ergeben, ist der Gegenstand des nächsten Kapitels.

#### **4 Herausforderungen für die Eltern-Kind-Interaktion im Kontext des Spracherwerbs des Kindes**

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welche Herausforderungen sich für das hörende Kind sowie für die gehörlosen Eltern im Kontext des Spracherwerbs des Kindes ergeben und welche sich für die Eltern-Kind-Interaktion beschreiben lassen. Zu Beginn erfolgt eine Einführung in die Eltern-Kind-Interaktionsbeobachtung, um daran anschließend drei unterschiedliche Perspektiven zu beleuchten.

Die Eltern-Kind Interaktionsbeobachtung wird laut Jacob auf zwei Ursprünge zurückgeführt. Zum einen kommt sie aus der Entwicklungsdiagnostik, für die zunehmend die Notwendigkeit von Verhaltensbeobachtungen in Untersuchungen



gesehen wurde. Zum anderen entstand sie im Zuge der Familiendiagnostik. Diese sollte verschiedene Ebenen miteinander verknüpfen, indem das kindliche kommunikative Verhalten in Bezug zur elterlichen Kommunikation gesetzt wird. Da, wie in Kapitel 1 dargelegt, im Zuge der systemischen Sichtweise die Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz erkannt und zunehmend betont wurde, gewann nach Jacob die Diagnostik familiärer Kommunikation zunehmend an Interesse (Jacob 2016: 11). Zentrale Begriffe, die in der Interaktionsbeobachtung verwendet werden, sind Kommunikation, Interaktion und Beziehung. Der Begriff „Kommunikation“ wird dabei als Informationsaustausch von Personen gesehen, die in einer sozialen Beziehung zueinander stehen. Nach Bales, auf den sich Jacob bezieht, werden „Interaktionen“ als „Sprach- oder andere *Handlungen* von zwei oder mehr Personen genannt, die sich unmittelbar aufeinander beziehen“<sup>9</sup> (ebd.: 12). Der Begriff „Interaktion“ wird zudem vom Begriff „Beziehung“ differenziert. Beziehung unterscheidet sich dahingehend von Interaktionen, dass sich Beziehung nicht beobachten oder operationalisieren lässt (ebd.). Beziehung und Interaktionsbeobachtung stehen jedoch in einem Zusammenhang, da mithilfe von Interaktionsbeobachtungen Rückschlüsse auf die Beziehung oder auf Kompetenzen zur Gestaltung von Interaktionen des jeweiligen Interaktionspartners gezogen werden sollen (ebd.).

Diese Arbeit bezieht sich ausschließlich auf theoretische Annahmen, daher wird nicht auf die Durchführung und Auswertung von Interaktionsbeobachtungen eingegangen. Auch wird nicht auf verschiedene Bindungsformen Bezug genommen, sondern Überlegungen angestellt, durch welche Prozesse und Faktoren die Bindung bzw. Beziehungsqualität zwischen Kind und Eltern beeinflusst und wie diese anhand der beobachtbaren Interaktion sichtbar werden könnte.

Der Spracherwerb des Kindes ist dabei der Gegenstand der Ausführungen, anhand dessen Herausforderungen abgeleitet werden.

Mit Herausforderungen sind Aufgaben, Probleme und Schwierigkeiten gemeint. Der Begriff „Herausforderungen“ soll dabei weder positiv noch negativ besetzt sein, da Herausforderungen ebenso als Chance wie als Krise gesehen werden können. Die jeweilige Einstellung beeinflusst den Umgang mit den Herausforderungen und die Folgen (vgl. Kapitel 1.1.1).

Zur Analyse der Eltern-Kind-Interaktion werden nach Jacob (2016: 13) vier Perspektiven unterschieden: Kind, Eltern, Eltern-Kind-Beziehung und Elternbeziehung. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf den ersten drei Perspektiven. Durch Auswertung einschlägiger Literatur und Studien, sollen die möglichen Herausforderungen herausgearbeitet werden.

---

<sup>9</sup> Hervorhebung im Original

Die Herausforderungen für die verschiedenen Perspektiven können dabei im Verhältnis zu den vorhergehenden Kapiteln gesehen werden. So spiegelt Kapitel 3 die Perspektive des Kindes und die möglichen Herausforderungen wieder und Kapitel 2 die Perspektive der Eltern. Die Grundlage der Perspektive der Eltern-Kind-Beziehung bilden die in Kapitel 1 gemachten Ausführungen.

Angelehnt an diese Differenzierung in die einzelnen Perspektiven, wird nachfolgend auf die ausgewählten drei Perspektiven eingegangen.

#### **4.1 Perspektive des Kindes**

Entwicklungspsychologisch gesehen dient die Eltern-Kind-Interaktion dem Kind zu verschiedenen Zielen. Jacob bezieht sich auf verschiedene EntwicklungspsychologInnen, die einzelne Aspekte untersucht haben und fasst diese zusammen. So dient die Eltern-Kind-Interaktion beispielsweise der Befriedigung sinnlich-vitaler Bedürfnisse und der Verhaltensregulation, sowie der Entwicklung von Autonomie, von Interdependenz (Bezogenheit vs. Unbezogenheit), von kognitiven und exekutiven Funktionen und selbstregulativer Kompetenzen (Jacob 2016: 13–14).

Welchen Herausforderungen ergeben sich für CODAs unter diesen Aspekten im Kontext des Spracherwerbs?

Zwei Aspekte, die bei der Beschreibung der Situation von CODAs in der Literatur und Forschung bisher besonders hervorgehoben wurden, sind zum einen die Sprachentwicklung, zum anderen die psychosoziale Situation (Funk 2000; Funk 2001). Das Besondere an der Situation hörender Kinder gehörloser Eltern sei dabei, dass sie „nicht durch eine definierte Behinderung in Kompetenzen beschränkt, sondern in ihren Entwicklungsmöglichkeiten möglicherweise beeinträchtigt“ (Funk 2000: 266) sind.

CODAs erwerben zur selben Zeit zwei Sprachen, die Lautsprache und Gebärdensprache, wobei die gehörlosen Eltern kaum einen lautsprachlichen Input geben können. Ist der Spracherwerb aus diesem Grund gefährdet? Zum Lautspracherwerb gibt es verschiedene, vorwiegend amerikanische Forschungsergebnisse. Funk stellt einige dieser Ergebnisse gegenüber. Ihre Analyse derselben führt sie zu der Schlussfolgerung, dass eine große Bandbreite an Ergebnissen vorliegt. So kämen einige Studien zu dem Ergebnis, dass einige Kinder Probleme beim Spracherwerb hatten und es zu Abweichungen in der Sprachentwicklung kam. Auch die Aussage, dass Kinder stumm waren, bis sie eine Therapie erhielten, fand sich (ebd.: 267). Hingegen kämen andere Studien zu dem Ergebnis, dass keine therapiebedürftigen Defizite festgestellt werden konnten (ebd.). In Hinblick auf den bilingualen Spracherwerb belegen die meisten Untersuchungen einen wesentlich früheren Beginn des Gebärdenspracherwerbs als der Erwerb gesprochener

Sprache. Grund dafür ist, dass gehörlose Eltern nahezu ausschließlich mit ihren Kindern über die Gebärdensprache kommunizieren (ebd.: 268).

Die Beschreibungen über die psychosoziale Situation der Kinder zielen vorwiegend auf Fragen der Identität ab, da CODAs mit zwei Welten leben. Funk (2001: 154) charakterisiert diese Situation als ein "Leben auf dem Trapez" und beschreibt mit diesem Bild einen Balanceakt zwischen hörender und gehörloser Umgebung. Die hörenden Kinder müssten ihre Identität unter diesen Bedingungen entwickeln, wobei laut Funk die gehörlosen Eltern teilweise wenig Unterstützung anbieten können. Befürchtungen über negative Auswirkungen scheinen sich jedoch nicht zu bestätigen. So kommen zwei Studien, die aufeinander verweisen, zu demselben Ergebnis. Laut einer Studie, die über 10 Jahre später durchgeführt wurde und die sich auf die Zielgruppe von Kindern zwischen 9 und 14 Jahren bezog, scheint die psychosoziale Entwicklung von CODAs auch im Kindes- und Jugendalter nicht grundsätzlich gefährdet zu sein (Avemarie und Hintermair 2013: 206). Dies treffe ebenso auf die Zielgruppe der Erwachsenen CODAs zu, welche „offensichtlich in ihren gehörlosen Familien sowie ihrem außerfamiliären Feld gute Bedingungen für ihre psychosoziale Entwicklung vorfinden“ (Hintermair und Spalt 2013: 22).

Wie sieht die Situation im Kontext des Spracherwerbs und für das Kleinkindalter aus?

Um die Frage der Herausforderungen im Kontext des Spracherwerbs zu beantworten, soll für diese Arbeit für den Zeitraum des Kleinkindalters ein Zusammenhang zwischen den bisher erforschten Bereichen Spracherwerb und psychosozialer Entwicklung hergestellt werden. Welche Aussagen lassen sich über die psychosoziale Entwicklung im Kleinkindalter treffen?

Wie in Kapitel 1 erwähnt, beschreibt Erikson für verschiedene Lebensabschnitte Entwicklungsaufgaben, die bewältigt werden müssen. Diese geben Hinweise auf Herausforderungen. Werden die Krisen in der frühen Kindheit bewältigt, ist dies eine wichtige Voraussetzung zur Bewältigung späterer Krisen (Rothgang 2009: 88).

Anhand des psychosozialen Modells nach Erikson soll die Entwicklungsaufgabe des Kleinkindes beschrieben werden.

Erikson, auf welchen sich Rothgang bezieht, formuliert für die Phase des Kleinkindalters die Krise „Autonomie vs. Scham, Zweifel“. Wichtige Beziehungen sind Elternpersonen und die Grundstärke ist der Wille (ebd.: 89).

Bezüglich des ersten Begriffs, der Autonomie, beschreibt Erikson, dass das Kind in dieser Phase seinen autonomen Willen erlebt, welcher oft im Gegensatz zu dem Willen der Eltern steht (Erikson 1981: 109). Dieses Stadium ist demnach gekennzeichnet durch den Kampf um Autonomie, indem das Kind sich nicht nur darauf vorbereitet, auf eigenen Füßen zu stehen, sondern auch lernt, „seine Welt als <ich> und <du> und <mir>

und ‹mein› abzugrenzen“ (ebd.: 110). Die wechselseitige Regulation „zwischen Erwachsenen und Kind trifft jetzt auf seine ernsteste Prüfung“ (ebd.: 111).

Als Gegenpart des freien Willens entstehen beim Kind auch Gefühle wie Scham oder Zweifel, die aus dem Bewusstsein kommen, die „Herrschaft über sich selbst verloren zu haben und einer übermäßigen Beherrschung durch die Eltern unterworfen zu sein“ (ebd.).

Welche Bedeutung kommt den Eltern in dieser Lebensphase des Kindes zwischen Autonomie vs. Scham, Zweifel zu? Nach Erikson ist die Voraussetzung zur Autonomieentwicklung ein stark entwickeltes, frühes Vertrauen. Das Kind muss sich sicher darin fühlen, an sich selbst zu glauben und seinen Willen durchzusetzen. Die Rolle der Eltern in diesem Prozess ist, dem Kind einen festen Halt zu geben (ebd.). Die Art und das Ausmaß des Autonomiegefühls, das Eltern ihren Kindern geben können, ist dabei abhängig von „von der Würde und dem Gefühl persönlicher Unabhängigkeit [...], das diese aus ihrem eigenen Leben beziehen“ (ebd.: 115). Dabei ist das Autonomiegefühl des Kindes „eine Rückstrahlung der Würde der Eltern als autonome Wesen“ (ebd.). Erikson misst dieser Phase eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Identität zu. Die Phase der Autonomie muss ihm zufolge besonders beachtet werden, „denn in ihm wird die erste Emanzipierung, die von der Mutter, zu Ende geführt“ (ebd.: 116).

Die Autonomieentwicklung und Individuation wurde auch bei Wygotski und Zollinger deutlich, die dies mit dem Spracherwerb in Zusammenhang bringen. Diese Erkenntnisse über die psychosoziale Entwicklung in Verbindung mit dem Spracherwerb macht deutlich, was bei Wygotski und Zollinger zum Ausdruck kam: Individuation, die Äußerung des Willens durch die Sprache, sowie die Selbststeuerung durch internalisierte Sprache.

Durch das Leben in zwei Kulturen eignet sich das Kind zwei Sprachsysteme, die Laut- und Gebärdensprache, an. Bei Wygotski wurde deutlich, dass das Kind sich durch das mentale Werkzeug der Sprache die Kultur aneignet. Ebenso wurde anhand den Ausführungen Lüdtkes über die Dimensionen von Sprache deutlich, dass eine Person durch den Erwerb einer Sprache Teil einer Kultur wird. Das mehrsprachige Kind wird demnach Teil zweier Kulturen, einerseits der Gehörlosenkultur, andererseits der hörenden Kultur. Für die Zielgruppe der CODAs könnte angenommen werden, dass sich die Kinder in zweifacher Weise von den Eltern lösen. Zum einen durch die altersnormierte Autonomieentwicklung, zum anderen durch den Erwerb der Lautsprache, durch die das Kind ein Teil der hörenden Kultur wird, zu der gehörlose Eltern aufgrund ihres anderen Hörstatus einen erschwerten Zugang haben. Aus diesem Grund schein nach Funk, die Sprache in ihrer verbindenden und trennenden

Eigenschaft, im Fall der Lautsprache, eine stärker trennende Wirkung zu haben (Funk 2004: 212).

Zollinger berichtet dabei aus ihrer praktischen Tätigkeit mit hörenden Kindern gehörloser Eltern und beobachtet: „Echte Auseinandersetzungen sind aus diesem Grund selten und manchmal scheint es, als ob das Kind den Eltern keine Trotzphase zumuten könnte oder wollte. Auf diesem Hintergrund ist es eine äusserst komplexe Aufgabe, eine Vorstellung von sich als hörender Person aufzubauen und sich für die Lautsprache als Kommunikationsmittel zu engagieren“ (Zollinger 2004: 63).

Eine wichtige Frage in diesem Kontext ist zudem, ob das Kleinkind Vorstellungen über den unterschiedlichen Hörstatus hat und ob dies ein Faktor ist, der berücksichtigt werden sollte. Nach Pollard und Rendon kann diese Frage verneint werden. Ihrer Meinung nach kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kleinkinder die Fähigkeit besitzen, Vorstellungen über „gehörlos“ und „hörend“ aufzubauen (Pollard und Rendon 1999: 416). Auswirkungen in Bezug darauf, dass das Kind seine Eltern andersartig wahrnimmt und damit einhergehende Konflikte können damit ausgeschlossen werden. Für das Kind ergibt sich demnach die Herausforderung des Zweispracherwerbs. Im Kontext des Spracherwerbs liegt ein zentrale Herausforderungen in der Autonomie- und Individuationsentwicklung.

Deutlich wurde bei Erikson, dass für diese psychosoziale Krise die Eltern für das Kind die wichtigsten Bezugspersonen sind und der Prozess der Autonomie vs. Scham von der Haltung und Einstellung der Eltern wesentlich beeinflusst wird. Auch aus interaktionistischer Sichtweise wird davon ausgegangen, dass nicht nur Eltern ihre Kinder, sondern auch Kinder ihre Eltern beeinflussen. Somit stellt sich die Frage, wie der Spracherwerb des Kindes die Eltern beeinflusst. Was bedeutet diese Entwicklungsphase für die gehörlosen Eltern und welchen Herausforderungen stellen sich ihnen?

#### **4.2 Perspektive der Eltern**

Laut Jacob stehen verschiedene Themen mit Blick auf die Eltern im Fokus der Interaktionsbeobachtung. Den Eltern kommt nach Jacob unter anderem die Funktionen zu: Rahmen und Sicherung der Interaktionsperiode, Vermittlung von Sicherheit, Regulationshandlungen und Förderung selbstregulativer Handlungen des Kindes, Unterstützung und Förderung des Kindes in Bezug auf dessen Autonomie- und Bezogenheitswünsche, die Kommunikation mit dem Kind über dessen Gedanken und Fantasien und Korrektur eigener kommunikativer Fehler und Missverständnisse (Jacob 2016: 14). Diese Aufgabe der Eltern, vor allem Interaktionspartner ihres Kindes zu sein,

wurde auch in Kapitel 1.2 beschrieben.

Im Folgenden wird zuerst genannt, welche Herausforderungen im Allgemeinen und im Speziellen im Kontext des kindlichen Spracherwerbs bei gehörlosen Eltern und hörenden Kindern in der Literatur beschrieben werden. Anschließend wird darauf eingegangen, welcher Aspekt entscheidend für eine gelingende Erziehung und Beziehung ist und durch welche Faktoren dieser im Besonderen bei gehörlosen Eltern beeinflusst wird.

In der Literatur werden einige Herausforderungen beschrieben, wobei Funk jedoch darauf hinweist, dass kein zwingender Bedarf an Unterstützung notwendig ist und die Gehörlosigkeit der Eltern allein keine Begründung für Unterstützungsangebote ist. Jedoch besteht ein möglicher Bedarf in der Begleitung von hörenden Kindern und gehörlosen Eltern (Funk 2000: 270–271). Funk beschreibt, dass einführendes Verstehen und Handeln beeinträchtigt sein kann. Ebenso neigen gehörlose Eltern häufig dazu, bei Trotz und Ungehorsam des Kindes die Ursache bei ihrer Gehörlosigkeit zu suchen. Auch Tendenzen, das Kind zu eng an sich zu binden, seien Beratungsgegenstand in der Frühförderung. Sie berichtet ebenfalls, dass gehörlose Eltern durch ihre hörenden Kindern auf ihre Gehörlosigkeit hingewiesen werden, was für die Eltern sehr verletzend sein kann (ebd.: 270–272). Da davon ausgegangen wird, dass Kleinkinder noch keine Vorstellung über einen unterschiedlichen Hörstatus haben, werden Kleinkinder ihre Eltern noch nicht darauf aufmerksam machen. Jedoch könnten sich Eltern damit konfrontiert sehen, dass sie ihr lautsprachlich kommunizierendes Kind nicht hören können.

Funk beschreibt an anderer Stelle, dass gehörlose Eltern ihren Kindern wenig Unterstützung bieten könnten, da sie selbst häufig verunsichert seien. Auch überschätzten die Eltern ihre Kinder und deren Kompetenzen (Funk u.a. 2001: 154). Weiterhin führt sie aus, dass die Trennung, die durch die Sprache ermöglicht wird und durch welche der Individuationsprozess des Kindes vorangetrieben werde, von der Mutter als schmerzhaft erlebt werden kann, da ihr ein Stück Kontrollmöglichkeit verloren geht (Funk 2004: 215). Eine mögliche Erklärung für das Gefühl des Kontrollverlustes bietet Zollinger, die berichtet: „Noch komplizierter wird die Situation, wenn das Kind die ersten Schritte macht. Es ist schwierig, es gehen zu lassen, wenn die Kommunikation auf Distanz erschwert ist und grosse Teile seiner Welt nicht (mit-) teilbar sind“ (Zollinger 2004: 63).

Welche Herausforderungen gibt es daher speziell im Kontext des Spracherwerbs? Die einzige Aussage, die sich in der Literatur über den Zusammenhang zum Spracherwerb finden lässt, ist von Funk. Auch sie betont an dieser Stelle, dass die Literatur vielfältige Probleme, die sich aus dieser Situation ergeben können, beschreibt, „jedoch nicht

ausdrücklich auf den Zusammenhang mit dem Spracherwerb bezogen“ (Funk 2004: 215). Sie macht die Bedeutung der im vorherigen Kapitel beschriebenen Funktionen von Sprache besonders für die Zielgruppe der gehörlosen Eltern deutlich. Laut Funk können gehörlose Eltern eine ambivalente Haltung gegenüber dem Lautspracherwerb des Kindes einnehmen, die durch Gefühle zwischen Stolz und Angst charakterisiert werden kann. Sie beschreibt: „Über die Gemeinsamkeit erzeugende Funktion mit der Mutter hinaus eröffnet Sprache auch die Möglichkeit, Eingang in eine größere Kulturgemeinschaft zu finden. Auf der einen Seite freuen sie sich über die lautsprachlichen Fortschritte ihres Kindes und sind stolz darüber, dass ihr Kind über diese Fähigkeit verfügt. Die Eltern erhoffen sich mittels des Kindes eine größere Teilhabe an der hörenden Umgebung und ihren Normen und Werten. Auf der anderen Seite jedoch befürchten die Eltern, dass ihr Kind durch die neu erworbene Fähigkeit sich vermehrt der hörenden Umgebung zuwendet und sie ›allein lässt‹. Sie schreiben der hörenden Umgebung eine hohe Attraktivität für das Kind zu, um so mehr, als sie sich von ihr ausgeschlossen fühlen“ (ebd.). Funks Aussage bestätigt damit die Ausführungen über die Funktionen der Sprache, welche zum einen die Aneignung von und Teilhabe an einer Kultur und zum anderen die Individuationsentwicklung ist. Zollinger berichtet aus ihrer praktischen Erfahrung über einen möglichen geheimen Wunsch gehörloser Eltern von hörenden Kindern: „Man kann sich deshalb gut vorstellen, dass es viele Momente gibt, in denen sich gehörlose Eltern wünschen, ihr Kind wäre auch gehörlos, so dass sie es unbeschwert begleiten könnten. Gleichzeitig verstärkt genau dieser mehr oder weniger geheime Wunsch die Schuldgefühle, wird doch immer wieder betont, wie wunderbar es sei, dass das Kind `trotzdem´ hören könne“ (Zollinger 2004: 62–63). Wird das Kind älter und kommt es beispielsweise in den Kindergarten, treten „Fragen der Öffnung der Familie, die ja bisher im wesentlichen Kontakt zu anderen gehörlosen Menschen hatte, zur hörenden Umwelt und deren Institutionen [...] in den Vordergrund“ (Funk 2000: 271). Eltern haben demnach zunehmend mehr Kontakt zur hörenden Welt. Die Kinder werden eventuell Freundschaften im Kindergarten knüpfen. Überlegungen zu weiteren möglichen Herausforderungen könnten sein, dass sich gehörlose Eltern durch hörende Familienmitglieder und Fachkräfte, die mit dem Kind in der Lautsprache kommunizieren und zu der sie erschwerten Zugang haben, das Gefühl bekommen, ausgeschlossen zu sein. Auch die Angst vor Fremdbestimmung oder zunehmender Einflussnahme auf das Kind durch die hörende Umwelt wäre möglich.

Damit wurden einige mögliche Herausforderungen genannt, wobei im Kontext des Spracherwerbs besonders die ambivalente Haltung gegenüber dem Spracherwerb des Kindes gesehen werden kann. Wie könnte diese ambivalente Haltung der Eltern erklärt

werden? Funk nennt als mögliche Ursache, dass die Eltern der hörenden Umwelt eine größere Anziehungskraft beimessen, in dem Maße, als sie sich von ihr ausgeschlossen fühlen. Welche weiteren Ursachen gibt es, die die Einstellung von Eltern, insbesondere von gehörlosen Eltern, zur Erziehung beeinflussen?

Der zentralen und damit entscheidenden Bedeutung für die Erziehung von Kindern wird einer grundsätzlich von Kompetenz und Selbstvertrauen geprägte Einstellung seitens der Eltern beigemessen (Pollard und Rendon 1999: 413). Dabei sei das Selbstvertrauen als ein kritischer Punkt bei hörenden wie gehörlosen Eltern zu sehen (ebd.).

Auf das Selbstbild von Eltern nimmt zum einen der Zugang zu Informationen über Erziehung Einfluss. Gehörlose Eltern haben laut Pollard und Rendon teilweise einen eingeschränkten Zugang zu Informationen in Bezug auf kindliche Entwicklung. Sie seien allgemein eher von Information und Kommunikation ausgeschlossen (ebd.: 414). Ein weiterer Einflussfaktor ist das sprachliche Selbstbild. Die durch die Sprache deutlich werdende Stellung in der Gesellschaft nimmt Einfluss auf die Eigen- und Fremdwahrnehmung (vgl. Kapitel 3.1). Auch das Zusprechen von Kompetenz von außen und die Art und Weise der Unterstützung aus der Umwelt nimmt zweifelsohne Einfluss auf die eigene Haltung.

Als bedeutsamster Faktor für das Selbstbild der Eltern und ihr Umgang mit dem Kind gelten persönliche und frühere Erfahrungen. Aus diesem Grund solle - so Funk - das Augenmerk auf die Geschichte der Eltern gelenkt werden, die unterschiedliche Erfahrungen verarbeitet haben. Konnten sie ein stabiles Selbst aufbauen, können sie nun ihrem Kind kompetente Eltern sein, wobei diese Voraussetzung mit den Erfahrungen der Eltern in der Kindheit und Jugend verknüpft sind (Funk 2004: 260). Funk führt dies an anderer Stelle aus und gibt eine mögliche Erklärung, wieso einfühlerisches Verhalten beeinträchtigt sein könnte: „Die gehörlosen Mütter wuchsen in der Regel in hörenden Familien auf. Ihre Eltern durchliefen einen mehr oder weniger erfolgreichen Coping-Prozess, jedenfalls zeigt sich durch die Behinderung des Kindes gestörte Interaktion und ein erschwerter Bindungs- und Ablöseprozess“ (Funk 2000: 270). Da gehörlose Eltern unter erschwerten Bedingungen aufgewachsen sind, könnte demnach mit möglichen Auswirkungen auf das Elternsein gerechnet werden (Funk 2004: 261). Die Erfahrungen der Eltern mit und durch ihre Gehörlosigkeit sind demnach zentral für die Haltung in der Erziehung, beeinflusst dies in nicht unbedeutender Weise die Einstellung und Haltung gegenüber der hörenden Umwelt.

Deutlich wurde an diesen Ausführungen, dass, wie bereits in Kapitel 1.2 beschrieben, die Qualität des elterlichen Interaktionsverhaltens von Kontextfaktoren beeinflusst wird (Schneewind 2008: 134).



Zudem zeichnete sich ab, dass die Stellung und Erfahrung der Eltern innerhalb der Gesellschaft Einfluss auf ihr Selbstbild und ihr Kompetenzgefühl nehmen. Da sich die Stellung Gehörloser in der hörenden Gesellschaft sowie ihre Erfahrungen in Bezug auf Bildung, Anerkennung und Zugehörigkeit aufgrund ihrer Gehörlosigkeit im Laufe der Zeit veränderte (Kapitel 2.3.1 und 2.3.2), müssen die Aussagen aus der Literatur im Kontext ihrer Zeit gesehen werden.

Das Selbstbild gehörloser Eltern kann jedoch grundsätzlich als positiv gesehen werden.

Pollard und Rendon (1999: 414) beschreiben, dass sich die meisten Eltern Informationen über kindliche Entwicklung und Erziehung aneignen und kompetente Eltern werden. Sie seien stolz auf sich und hin und wieder auftretende Schwierigkeiten, die ihre Gehörlosigkeit verursacht, stellten kein unüberwindliches Problem für ihr Leben oder ihre Rolle als Eltern dar. Aus heutiger Sicht kann diese Aussage bestätigt werden. So kamen Avemarie und Hintermair (2013: 210) aufgrund ihrer Ergebnisse über das psychosoziale Wohlbefinden von CODAs zu dem Schluss, „dass gehörlose Eltern in vergleichbarer Weise in der Lage sind, ihren hörenden Kindern das zu geben, was sie für eine zufriedenstellende psychische und soziale Entwicklung brauchen“. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass gehörlose Eltern kompetente Eltern sind.

Es wurden nun einige mögliche Herausforderungen beschrieben, die in der Literatur aufgeführt wurden auf Grundlage eigener Erfahrungen oder Studien. Im Kontext des kindlichen Spracherwerbs kann in besonderer Weise der Lautspracherwerb des Kindes die Eltern in einen innerlichen Konflikt bringen. Zu Beginn des Kapitels wurde Eltern für die Interaktion unter anderem die Aufgabe der Förderung des Kindes in Bezug auf dessen Autonomie- und Bezogenheitswünsche zugesprochen. Diese Aufgabe scheint besonders in den Fokus zu rücken.

Ein positives Selbstbild der Eltern wird dabei als Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung dieser möglichen Probleme gesehen (Pollard und Rendon 1999: 416). Wobei in gleicher Weise das Kompetenzgefühl gestärkt wird, indem Herausforderungen bewältigt werden (vgl. Kapitel 1.1.1). Bevor beschrieben wird, welche Folgen sich daraus für die pädagogische Arbeit ergeben, wird die Eltern-Kind-Interaktion in den Blick genommen.

### **4.3 Perspektive der Eltern-Kind-Beziehung**

Bei der Perspektive „Eltern-Kind-Beziehung“ geht es laut Jacob weniger um Aufgaben wie bei den vorherigen Perspektiven, sondern mehr um die Beschreibung. Die Eltern-Kind-Beziehung als Einheit wird versucht anhand psychologischer Kategorien die Passung, Interaktionsverantwortung, Kontakt oder Joint attention zu beschreiben

(Jacob 2016: 15). Auf die nähere Beschreibung dieser Kategorien kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Der Fokus soll darauf liegen, was die Interaktion beeinflussen könnte.

Auf welchem Aspekt könnte der Fokus der Eltern-Kind-Beziehung im Kontext des kindlichen Spracherwerbs liegen? Welche Aufgaben bzw. Herausforderungen bringen beide Interaktionspartner mit?

Für das Kind können im Kontext des Spracherwerbs folgende Punkte zusammengefasst werden: Das Kleinkindalter ist gekennzeichnet durch den Beginn der Individuationsentwicklung, CODAs sind Teil von zwei kulturellen Welten durch den Erwerb zweier Sprachsysteme. In gleicher Weise hat das Kind in der Interaktion u.a. die Aufgabe der Individuationsentwicklung und der Entwicklung von Sprache. Darüber hinaus wird, aus entwicklungspsychologischer Sicht, die frühe Kindheit als sensible Phase bezeichnet, in welcher Erfahrungen maximale positive oder negative Wirkungen haben. Das Kind wird in dieser Periode - im Vergleich zu späteren Perioden - besonders beeinflusst, beispielsweise im Hinblick auf die soziale Haltung gegenüber Mitmenschen oder in Hinblick auf die kognitive Entwicklung wie die des Spracherwerbs (Kapitel 1.1.1).

Für die Perspektive der Eltern kann zusammengefasst werden: ihr Selbstbild beeinflusst die Erziehung; ihre Aufgabe in der Interaktion ist die Unterstützung und Förderung des Kindes in Bezug auf Autonomie und Bezogenheitswünsche. Im Kontext des kindlichen Spracherwerbs stellte sich als Herausforderung die ambivalente Haltung gegenüber dem Spracherwerb des Kindes heraus. Zudem werde von manchen Eltern die Trennung schmerzlich erlebt, verbunden mit dem Gefühl des Kontrollverlustes. Das Spannungsverhältnis zwischen Bezogenheit und Autonomie wurde bereits in Kapitel 1.2 als zentraler und als ständig neu auszuhandelnder Aspekt in der Eltern-Kind-Beziehung herausgestellt. In der Zusammenfassung der Perspektive beider Interaktionspartner scheinen die Aspekte von Bindung und Trennung in besonderer Weise in den Fokus zu rücken.

Um Aussagen über das Gelingen der Beziehung zu machen, könnte diese hinsichtlich der Passung, Interaktionsverantwortung, Kontakt und Bindungsqualität beobachtet, beschrieben und analysiert werden. Das Ziel der Beobachtung könnte das Gelingen ko-konstruktiver Prozesse sein. Berücksichtigt werden müsste dabei, dass, wie in Kapitel 1.3 deutlich gemacht, das Gelingen ko-konstruktiver Prozesse mit den biographischen Erfahrungen der Eltern zusammenhängt. Damit schließt sich wiederum der Kreis mit den früheren Erfahrungen der Eltern, die das subjektive Kompetenzgefühl beeinflusst und damit die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion bestimmt.

Das Schlüsselement für das Funktionieren einer Familie ist also das Kompetenzgefühl der Eltern. Fehlt dieses, besteht nach Pollard und Rendon, die sich auf Familien mit hörend-gehörlos Unterschieden beziehen, „ein erhöhtes Risiko, daß psychosoziale Probleme über die Gehörlos-hörend-Konflikte ausgetragen werden“ (Pollard und Rendon 1999: 418). Dies und die Einstellung und Haltung der Eltern wird für das Kind erfahrbar und beeinflusst maßgeblich die Eltern-Kind-Beziehung sowie die psychosoziale Entwicklung und den Lernerfolg des Kindes (ebd.: 413–414). In Bezug auf gehörlose Eltern, ihr Selbstbild und dessen Einfluss auf das Kind stellt Funk fest: „Immer jedoch gilt: Die Haltung der Eltern zu ihrer Gehörlosigkeit beeinflusst den Anerkennungsprozess des Kindes. Wenn es ihnen gelungen ist, ein positives Selbstbild zu entwickeln, so wirkt sich dieses auch auf das Bild des Kindes von seinen Eltern und letztlich auf sein eigenes“ (Funk 2000: 272).

Das Selbstbild gehörloser Eltern ist also eng verknüpft mit ihrer Einstellung gegenüber ihrer Gehörlosigkeit und wirkt sich gleichermaßen auf das Bild auf, welches Kinder von ihren Eltern und von sich selbst haben. Zugleich hat das Gefühl ihrer eigenen Würde und ihrer persönlichen Unabhängigkeit wiederum Auswirkungen auf das Autonomiestreben des Kindes, wie bei Erikson in Kapitel 4.1 deutlich wurde.

Welche Herausforderungen für die Eltern-Kind-Interaktion lassen sich demnach vermuten?

Um diese Frage zu beantworten, könnte die Hypothese formuliert werden: Der Spracherwerb des Kindes, insbesondere der Lautspracherwerb, stellt für die Eltern eine herausfordernde Phase dar. Grund dafür ist, dass das Kind, da es laut Funk der hörenden Umgebung zugeordnet ist, die bisherige Balance aus dem Gleichgewicht bringt (Funk 2000: 267). In dieser Zeit entsteht auf Seiten der Eltern Unsicherheit und es tauchen viele Fragen auf, die sich auf die Themen Identität, Zugehörigkeit, Kompetenz, Bindung und Autonomie und ihre Gehörlosigkeit beziehen. Zentrale Themen könnten zum einen „Bezogenheit vs. Autonomie“ bzw. Regulierung von Nähe und Distanz zwischen Eltern und Kind sein. Zum anderen der Umgang der Eltern mit ihrer Gehörlosigkeit.

Welche Belege lassen sich für die Bestätigung oder Widerlegung dieser Hypothese finden?

Studien, die den Bereich der Interaktion untersuchten, kamen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Während Meadow-Orlans (1997) in der Abstimmung zwischen Mutter und Kind die größten Probleme fand und Bereiche wie Sensibilität, Teilhabe und Affekte betroffen waren, kamen Rea et al. (1988) zu dem Schluss, dass außer der Vokalisation keine Unterschiede beobachtbar waren (Funk 2000: 269). Weitere Studien ließen sich jedoch nicht finden. Die Hypothese kann aufgrund mangelnder Studien

nicht bestätigt oder widerlegt werden. Aufgrund der Aussagen, die sich aus der Literatur entnehmen ließen, kann sie jedoch für möglich gehalten werden.

Die zu Beginn des Kapitels gestellte Frage der Herausforderungen für die Eltern-Kind-Interaktion könnte abschließend folgendermaßen beantwortet werden: mögliche Herausforderungen könnte es in Bezug zu Bindungs- und Ablöseprozessen geben. Grund dafür wäre die zunehmende Individuationsentwicklung des Kindes und die Zugehörigkeit zu zwei kulturellen Welten des Kindes. Ausgehend von Funks Zitat könnte vor allem der Lautspracherwerb ein Auslöser für innere Konflikte der gehörlosen Eltern sein, da sie laut Funk befürchten, dass ihr Kind, durch den Erwerb der verbalen Sprache und der damit einhergehenden Zugehörigkeit zur hörenden Welt, sie „allein lässt“ (Funk 2004: 215). Die Gültigkeit der Aussage von Funk kann jedoch in Frage gestellt werden und bedarf einer Überprüfung. Funks Zitat deutet jedoch darauf hin, wie gehörlose Eltern sich selbst sehen könnten beziehungsweise wie attraktiv sie die eigene Kultur einschätzen.

Die Eltern und ihr Kompetenzgefühl, welches durch viele Faktoren, wesentlich durch ihr Selbstbild beeinflusst wird, sind dabei die Schlüsselfigur für das Gelingen von konstruktiven Prozessen in der Eltern-Kind-Beziehung.

Mögliche Ansatzpunkte für die heilpädagogische Begleitung des Kindes, der Eltern und der Eltern-Kind-Beziehung werden im nächsten Kapitel erörtert.

## **5 Schlussfolgerungen für die heilpädagogische Begleitung**

Der zweite Teil der Forschungsfrage lautete, wie die hörenden Kinder und deren gehörlose Eltern heilpädagogisch angemessen begleitet werden können. Welche Formen der Unterstützung gibt es?

In einer gemeinsamen Stellungnahme mit der Ständigen Konferenz von Ausbildungsstätten für Heilpädagogik in Deutschland und des Fachbereichstages Heilpädagogik bei der Hochschulrektorenkonferenz macht der Berufs- und Fachverband Heilpädagogik (BHP) e.V. auf die Notwendigkeit von heilpädagogischer Professionalität und Fachlichkeit aufmerksam. Als Ziel formulieren alle drei Beteiligten den Abbau von Teilhabebarrrieren und den Aufbau eines inklusiven Gemeinwesens (BHP 2016: 2). Sie unterscheiden verschiedene Ebenen, um die von ihnen formulierte wirksame Teilhabe zu ermöglichen. Die Arbeit umfasse zum einen personenorientierte Formen der Unterstützung, zum anderen die Gestaltung von Rahmenbedingungen durch das Planen und Durchführen von Prozessen der Teilhabe (ebd.). Für die personenzentrierten Unterstützungsformen seien „fundierte Kenntnisse und Fertigkeiten [notwendig], um die Entwicklung, Erziehung und Bildung von Menschen

mit Beeinträchtigungen und (drohenden) Behinderungen zu ermöglichen und zu begleiten, sowie qualifizierte Beratung durchzuführen“ (ebd.). Für das Ermöglichen wirksamer Teilhabe sind laut den verfassenden Verbänden „fundierte heilpädagogische Kompetenzen und Kenntnisse um Exklusionsrisiken und Barrieren, die sich für Menschen mit Beeinträchtigungen und (drohenden) Behinderungen ergeben, notwendig“ (ebd.). Aus den Forderungen, die sich gerade aus der UN-BRK ergeben, leiten sie die Tätigkeit von HeilpädagogInnen ab. Diese sind die Identifizierung von individuellen Lernausgangs- und Lebenslagen, die Identifizierung angemessener Vorkehrungen sowie deren Realisierung und Gestaltung und die Gestaltung eines inklusiven Gemeinwesens (ebd.: 4). Diese „bilden den Kern heilpädagogischer Tätigkeit“ (ebd.). Es gilt also im Sinne der Ganzheitlichkeit den Menschen mit einer Behinderung oder mit seinen erschwerten Bedingungen zu betrachten, genauso wie das soziale Umfeld bzw. die umgebenden Kontextfaktoren einzubeziehen.

Was bedeuten diese Forderungen für die heilpädagogische Begleitung gehörloser Eltern und ihrer hörenden Kinder?

#### *Anforderungen heilpädagogischer Begleitung*

Bezogen auf die oben erwähnte Notwendigkeit von heilpädagogischer Professionalität und Fachlichkeit wurde in dieser Arbeit deutlich, dass Fachwissen aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie, wie die Eltern-Kind-Beziehung, Grundlagen des Spracherwerbs oder das Gelingen von Ko- Konstruktionsprozessen, eine Basis der heilpädagogischen Arbeit sein sollte, sowie eine ökologische Sichtweise. Für diese Arbeit scheint der kulturelle Aspekt von besonderer Notwendigkeit zu sein. So sollte sich die heilpädagogische Fachkraft mit der Lebenswelt der gehörlosen Eltern auseinandersetzen. Auch sollte sie anerkennen, dass Menschen mit eingeschränktem Hörvermögen einer eigenen identitätsstiftenden Kultur angehören, in der Gehörlosigkeit nicht als Defizit verstanden wird.

Die Lebenswelt oder die Lebenslage der gehörlosen Eltern könnte das Leben in der Gehörlosenkultur sowie der hörenden Welt sein. Die Lernausgangsbedingungen waren und sind geprägt von ihrer Hörbeeinträchtigung. Jedoch werden in der heilpädagogischen Begleitung die Eltern nicht nur über ihre Gehörlosigkeit definiert, sondern auch andere Ressourcen oder Erschwernisse mitberücksichtigt. In der Stellungnahme wird ausdrücklich auf die individuellen Lernausgangs- und Lebenslagen hingewiesen, da sich die Lebenswelt jeder Person unterschiedlich gestaltet. Die Begleitung sollte demnach daraufhin ausgerichtet sein, die persönliche Lernausgangs- und Lebenslage der gehörlosen Eltern auszumachen und an dieser orientiert, Beratung durchzuführen.

Es stellt sich die Frage, wie bzw. wie weit es der Heilpädagogin und dem Heilpädagogen, wenn sie selbst hörend sind, gelingen kann, die Kultur der Gehörlosen zu verstehen. Eine wesentliche Voraussetzung hierfür liegt in der Beziehungsgestaltung als Grundlage heilpädagogischen Arbeitens.

### *Beziehungsgestaltung und professionelle Haltung*

Flosdorf beschreibt die Rolle der pädagogischen Fachkraft in seinem Konzept der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung als „Medium der heilpädagogischen Beeinflussung“ (Flosdorf 2009: 17), welche durch ihre Person auf die andere Person einwirkt. Die heilpädagogische Beziehungsgestaltung baut nach Flosdorf auf einer differenzierten Fremd- und Selbstwahrnehmung auf und der Vermittlung von Prozessen, die sich in der Wechselseitigkeit erschließen. Zentral für den Aufbau der Beziehungsgestaltung sei demnach das Wahrnehmen und Mitteilen (ebd.). Die sich aufbauende Beziehung bildet die Basis des Handelns, die es nach Funk von der Fachkraft „als Grundlage und Bestandteil des pädagogischen Geschehens ständig zu reflektieren“ (Funk 2004: 306) gilt. Funk macht an anderer Stelle zudem die Bedeutung einer empathischen und akzeptierenden Haltung deutlich (Funk 2000: 271). Diese Haltung bedeutet, der Person wertschätzend gegenüberzutreten und sich auf die Sichtweise der Person einzulassen. Dies schließt das Verständnis und die Anerkennung für die Person ein und für das, was für sie bedeutsam ist.

Laut Biewer setzte sich, bezüglich der Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern, in der professionellen Arbeit zunehmend das Kooperationsmodell durch, welches die Eltern als ExpertInnen in eigener Sache sieht und ihre Anliegen ernst nimmt. Die Fachkraft und die Eltern arbeiten gleichberechtigt zusammen (Biewer 2010: 204). Die Haltung der HeilpädagogInnen ist dabei ressourcenorientiert und nicht defizitorientiert. Dies bedeutet, an den Stärken und Fähigkeiten anzusetzen.

Eine heilpädagogische Begleitung der Familien könnte aus verschiedenen Gründen möglich sein. Beispielsweise wenn die Teilhabe der gehörlosen Eltern an der hörenden Umwelt erschwert ist oder wenn sich Herausforderungen in der Entwicklung des Kindes, zum Beispiel des Spracherwerbs, auftun. Auch könnte die heilpädagogische Begleitung Präventionsarbeit leisten. Die Entscheidung, ob eine heilpädagogische Begleitung als notwendig erachtet wird, richtet sich an der individuellen Ausgangs- und Lebenslage der Familien aus, welche es von der heilpädagogischen Fachkraft zu identifizieren gilt.

Wie in der Stellungnahme formuliert, bieten sich zwei wesentliche Anknüpfungspunkte: Die Personenorientierung (individuelle Lebens- und Lernausgangslagen) einerseits und die Systemorientierung (wirksame Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben,

Identifizierung von Exklusionsrisiken) andererseits. Im Folgenden sollen auf dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen und analog zu dem in Kapitel 1.2 dargelegten bioökologischen Modell verschiedene Ebenen herausgearbeitet werden, auf denen heilpädagogische Fachkräfte tätig sind und Schlussfolgerungen für die Zielgruppe der gehörlosen Menschen aufgezeigt werden.

#### *Individuumsbezogene Unterstützung (Mikrosystemebene)*

Die heilpädagogische Begleitung kann sich auf einzelne Mitglieder des Systems richten. Beispielsweise wäre zum einen eine kindbezogene Begleitung denkbar, wenn ein Unterstützungsbedarf im Bereich der Lautsprache oder der Enkulturation besteht. Zum anderen wäre die Beratung der Eltern möglich. Zielsetzungen können dabei etwa die gemeinsame Erarbeitung der individuellen Lebenslage und der Teilhabemöglichkeiten, eine Bedarfsermittlung und ggfs. Informationsvermittlung hinsichtlich Erziehungsfragen und des Spracherwerbs, sowie das Kennenlernen der Lebenswirklichkeit und Sichtweise der gehörlosen Eltern sein. In Kapitel 4.2 wurde dargelegt, dass ein positives Selbstbild der Eltern eine wichtige Grundlage für die Eltern-Kind-Beziehung und infolge auch für den Spracherwerb des Kindes darstellt. Die gesellschaftliche Teilhabe der gehörlosen Eltern wird dabei als Ansatzpunkt für den Aufbau eines positiven Selbstbildes gesehen, ebenso wie die wertschätzende Begegnung mit den Eltern (siehe Beziehungsgestaltung und professionelle Haltung).

In der heilpädagogischen Begleitung der Eltern geht es Funk zufolge immer darum, die elterliche Kompetenz zu stärken, nicht darum, diese zu ersetzen (Funk 2000: 271). In dem Kontext der Arbeit wurde deutlich, dass das Kompetenzgefühl der Eltern in Wechselwirkung mit ihrem Selbstbild steht. Nach Funk (2000: 272) hängt das Selbstbild der Eltern insbesondere mit der Haltung zu ihrer Gehörlosigkeit zusammen. Ihr zufolge hätten die Eltern die Aufgabe, sich mit ihrer Hörbeeinträchtigung auseinanderzusetzen und sie als Teil ihres Selbst zu erfahren (Funk 2004: 340). Diesen Prozess zu begleiten, könnte ein Aspekt der heilpädagogischen Begleitung sein. Von einer generellen Notwendigkeit darf dabei nicht ausgegangen werden.

Ein in der Praxis relevanter Aspekt in der Begleitung ist nach Funk das Eingehen auf die speziellen Kommunikationsbedürfnisse. Als Beispiele führt sie ein deutliches Mundbild oder geeignete Lichtverhältnisse an (ebd.: 303). Auch das Lernen von einzelnen Gebärden oder die Aneignung von Grundkenntnissen der Gebärdensprache wäre denkbar, um mit den Eltern kommunizieren zu können und um in der Kommunikation mit dem Kind Gebärdensprache und Lautsprache zu verbinden. Ebenso hat die Fachkraft die Aufgabe, das Recht auf GebärdensprachdolmetscherInnen, wie dies in verschiedenen Gesetzen wie dem SGB

I, SGB X und dem BGG aufgeführt ist, durchzusetzen. So hat beispielsweise der Träger die Pflicht, die Übersetzung in Gebärdensprache sicherzustellen und die Kosten zu tragen.

Zum Aspekt einer gelingenden Kommunikation zwischen der heilpädagogischen Fachkraft und den Eltern könnten weitere Fragen berücksichtigt werden: Wann ist eine Gebärdendolmetscherin oder ein Gebärdendolmetscher hilfreich? Können die Eltern Lippenlesen? Ist ein schriftlicher Austausch möglich oder die Verwendung von einfacher Sprache notwendig?

Die damit ausgedrückte Anerkennung der Person und ihrer sprachlichen Differenz ist das, was Lüdtker in ihren Ausführungen über die Dimensionen von Sprache von PädagogInnen fordert. PädagogInnen sollen die Beschädigung sprachlicher Identität präventiv verhindern und in Ansätzen aufheben. Dies geschieht laut Lüdtker zum einen durch die Reflexion über identitätsschädigende Handlungen, zum anderen dadurch, „die Person des Sprechers darin zu unterstützen, zwecks erneutem sprachlichen Kompetenz- und Selbst- Erlebens Fremdes, Unstimmiges und Neues in die bisherige sprachliche Identität zu integrieren und zu balancieren“ (Lüdtker 2012: 79).

Die Rolle der PädagogInnen im Kontext dieser Arbeit hebt besonders Funk hervor. Sie stellt dar, dass die Pädagogin oder der Pädagoge als Teil der Hörenden Kultur deren Werte und Normen verkörpere. Darüber hinaus komme der Fachkraft eine Mittlerrolle zwischen der Hörenden Welt und der Gehörlosenkultur zu. So kann sie beispielsweise Missverständnisse zwischen einer Einrichtung wie Spielgruppe oder Kindergarten und den Eltern vorbeugen (Funk 2000: 271–273). Die Fachkraft habe - so Funk an anderer Stelle - folglich eine Brückenfunktion zwischen der Person und dem Gemeinwesen, z.B. bei der Eingliederung des Kindes in das soziale Umfeld. Auf der einen Seite müssten die Eltern bereit sein, Kontakt mit der hörenden Umwelt aufzunehmen und diese zu akzeptieren und dabei gleichzeitig auf die Basis der Gehörlosengemeinschaft zu bauen. Auf der anderen Seite habe die hörende Umwelt offen für die Eltern zu sein und sie als Bestandteil der Gesellschaft zu sehen und zu behandeln. Die Pädagogin oder der Pädagoge könne in seiner Brückenfunktion diese Bereitschaft auf beiden Seiten anbahnen. Als Voraussetzung benötige er Wissen über beide Seiten (Funk 2004: 301).

Neben der Begleitung einzelner Mitglieder des Systems kann auch die Eltern-Kind-Dyade in den Blick genommen werden. Diese nimmt auf der Ebene des Mikrosystems als eine Form der Interaktion einen besonderen Stellenwert ein (vgl. Kapitel 1.2). Für die Perspektive der Eltern-Kind-Beziehung in Kapitel 4.3 wurde als ein mögliches Thema „Bezogenheit vs. Autonomie“ formuliert. Bezüglich dieses Themas könnten einige Überlegungen in Betracht gezogen werden. So zum Beispiel, was es für einen



gehörlosen Elternteil bedeutet, weniger über die Entfernung Kommunikation aufnehmen zu können. Auch die von Erikson formulierte Krise „Autonomie vs. Scham, Zweifel“ des Kleinkindalters könnte berücksichtigt werden. Eine mögliche Frage der Eltern könnte lauten, ob das Kind Teil der Hörenden Kultur werden kann und darf, zu der sie einen erschwerten Zugang haben. Auch der Zusammenhang zwischen der Art des Autonomiegefühls, welches die Eltern ihren Kindern geben, und dem Gefühl der Würde und Unabhängigkeit der Eltern, wie Erikson ihn formuliert (vgl. Kapitel 4.1), könnte mitgedacht werden. In der heilpädagogischen Begleitung könnte die Eltern-Kind-Beziehung unter diesen Aspekten reflektiert werden.

Nachdem einige Möglichkeiten der heilpädagogischen Begleitung für die personenorientierte Ebene herausgestellt wurden, soll die systemorientierte Ebene in den Blick genommen werden.

#### *Gemeinwesensorientierung (Meso- und Exosystemebene)*

In der Stellungnahme formulieren die drei verfassenden Verbände, dass zusätzlich zu den personenzentrierten Formen der Unterstützung die Kompetenz notwendig sei, „Prozesse der Teilhabe planen und durchführen zu können“ (BHP 2016: 2) und „angemessene Vorkehrungen‘ für ein konkretes Individuum in einer konkreten Lern- und Lebenssituation identifizieren zu können“ (ebd.: 3), also die „Gestaltung von Teilhabemöglichkeiten am sozialen und gesellschaftlichen Leben“ (ebd.) in einem inklusiven Gemeinwesen (ebd.: 4). An dieser Stelle werden einige Überlegungen aufgeführt, welche Vorkehrungen getroffen und Prozesse geplant werden könnten, um gehörlosen Eltern im Gemeinwesen die Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Eine Maßnahme wäre, den barrierefreien Zugang zu Institutionen und Informationen zu ermöglichen. Die heilpädagogische Fachkraft hat dabei die oben genannte Mittlerfunktion, wobei sie auf der Ebene des Gemeinwesens die Haltung und Einstellung von Einrichtungen beeinflussen kann. Damit Eltern aufgrund ihrer speziellen Kommunikationsbedürfnisse nicht von Informationen ausgeschlossen sind, könnten beispielsweise Zeitschriften in Leichter Sprache verfasst werden, ebenso könnte die Pädagogin oder der Pädagoge organisieren, dass bei Veranstaltung in Gebärdensprache übersetzt wird.

Wenn das hörende Kind in eine Spielgruppe oder eine Kindertageseinrichtung aufgenommen wird, bedeutet dies für die gehörlosen Eltern, sich vermehrt in der Kultur der Hörenden zu bewegen. In der heilpädagogischen Begleitung könnte dies bedeuten, sensibel zu sein, wie es den Eltern gelingt, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu äußern und wie sie Zugang zu Informationen erhalten. Auch könnte darauf geachtet werden,

wie die Eltern bei Veranstaltungen wie Festen oder Elternabenden einbezogen werden. Hier könnte den HeilpädagogInnen wiederum eine Brückenfunktion zukommen, in dem sie beispielsweise, wenn dies notwendig ist, einerseits die Eltern in der Formulierung ihrer Bedürfnisse stärkt, andererseits die Mitarbeitenden in der öffentlichen Einrichtung berät und für die Kultur der Gehörlosen sensibilisiert.

Um Erfahrungen auszutauschen und die Identität und das Selbstwertgefühl sowohl der gehörlosen Eltern als auch der hörenden Kinder zu unterstützen, könnte die Heilpädagogin bzw. der Heilpädagoge die Vernetzung zwischen gehörlosen Eltern mit hörenden Kindern unterstützen. Auch die Möglichkeit, kulturelle Ausdrucksformen Gehörloser, beispielsweise Theatervorstellungen, in das Kulturprogramm des Gemeinwesens aufzunehmen, wäre denkbar. Um jedoch individuelle Teilhabebarrrieren für gehörlose Eltern in Vereinen, Veranstaltungen oder öffentlichen Einrichtungen des Gemeinwesens zu identifizieren, sollten die Eltern als ExpertInnen nach ihren Erfahrungen und Wünschen befragt werden und individuelle Vorkehrungen mit ihnen gemeinsam getroffen werden. Doch nicht nur auf der Ebene des Gemeinwesens benötigt es individuelle Vorkehrungen. Ebenso gilt es, die Rechte von Menschen mit Behinderung auf der gesellschaftlichen Ebene einzufordern und Menschen mit Behinderung gleichberechtigte Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Dies soll im letzten Punkt näher ausgeführt werden.

#### *Ebene der Gesellschaft (Makrosystem)*

Die drei Verbände stellen die Notwendigkeit von Fachkräften heraus, „die den gesetzlichen Rahmen der Menschenrechte, der Gleichbehandlungsgrundsätze und individuelle Anspruchsrechte der Sozialgesetzgebung kennen“ (BHP 2016: 2). Im Sinne der UN-BRK gehe es um die Gestaltung „adäquate[r] nichtaussondernde[r] Rahmenbedingungen“ (ebd.: 3), um die, wie auf der Ebene der Gemeinwesensorientierung formuliert, „Gestaltung von Teilhabemöglichkeiten am sozialen und gesellschaftlichen Leben“ (ebd.) und die „Identifizierung angemessener Vorkehrungen, deren Realisierung und Gestaltung“ (ebd.: 4).

Das Verständnis von Behinderung, welches der UN-BRK zugrunde liegt, ist, - so Bielefeld - dass Behinderung nicht negativ gesehen wird, sondern als „normaler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft (Bielefeldt 2009: 6). Die besondere Bedeutung der UN-BRK sieht Bielefeld (2009: 16) darin, dass sich einerseits Menschen mit Behinderung nicht mehr als defizitär sehen müssten. Andererseits wirke die Konvention der vorherrschenden gesellschaftlichen Gesundheitsfixierung entgegen, durch welche Personen an den Rand gedrängt würden, die nicht den gesellschaftlichen Vorstellungen entsprechen. Deutlich wird

anhand dieser Ausführungen die Notwendigkeit eines Bewusstseins, Behinderung nicht als Defizit zu betrachten, sondern als selbstverständlichen Teil einer Gesellschaft. Ebenso sollen die Kontextfaktoren einbezogen werden. So lautet Artikel 1 der UN-BRK: „Zu den Menschen mit Behinderung zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in *Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren* an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“<sup>10</sup> Was bedeuten die Forderungen der UN-BRK nach der selbstverständlichen Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderung für die Zielgruppe der gehörlosen Menschen?

Zum einen ergibt sich, wie in der Stellungnahme beschrieben, die Notwendigkeit angemessener Vorkehrung, um Teilhabebarrrieren abzubauen. Zum anderen die Notwendigkeit einer Bewusstseinsänderung. Angemessene Vorkehrungen könnten besonders in Hinblick auf den Abbau von Kommunikationsbarrieren getroffen werden. Möglich wäre etwa die Etablierung grundlegender Gebärdensprachkompetenz in pädagogischen Einrichtungen und öffentlichen Institutionen.

In Bezug auf eine Bewusstseinsänderung ergibt sich die zentrale Forderung nach einem anderen Verständnis über Gehörlosigkeit. Gehörlose verstehen sich selbst, entgegen der vorherrschenden Vorstellung des hörenden Umfeldes, nicht als defizitär, sondern als kulturelle und sprachliche Minderheit. Es gilt also, in der hörenden Kultur ein neues Verständnis über Gehörlosigkeit zu schaffen. Eine erste Voraussetzung ist, so Vogel (2003), sich als Hörender mit der Gehörlosenkultur auseinandersetzen. Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet dies zudem, dieses Bewusstsein in der Gesellschaft zu etablieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die heilpädagogische Begleitung ebenso an der personenzentrierten Ebene ansetzt, wie an der systemzentrierten.

Die Beratung als methodische Handlungsweise zieht sich dabei durch alle Ebenen.

## **6 Fazit und Ausblick**

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen der Gehörlosigkeit der Eltern und ihre Zugehörigkeit zur Gehörlosenkultur und dem Spracherwerb des hörenden Kindes und geht dabei der Frage nach, welche Herausforderungen sich für das hörende Kind sowie die gehörlosen Eltern in diesem Kontext ergeben und welche Herausforderungen sich für die Eltern-Kind-Beziehung ableiten lassen. Ebenfalls wurde gezeigt, wie die gehörlosen Eltern in Hinblick auf eine gelingende Eltern-Kind-Interaktion heilpädagogisch angemessen begleitet werden

---

<sup>10</sup> Hervorhebung I.S.

können.

Im Fokus der Überlegungen stand die Bedeutung von Sprache in der Entwicklung des Kleinkindes und die Einstellung der gehörlosen Eltern gegenüber dem Spracherwerb des Kindes, insbesondere dem Lautspracherwerb. Als zentrale Aussage kann dabei die Aussage von Funk bezüglich der ambivalenten Haltung gesehen werden.

Im ersten Abschnitt wurde aus entwicklungspsychologischer Perspektive die Eltern-Kind-Beziehung beschrieben. Anschließend wurde die Gehörlosenkultur als Lebenswelt der gehörlosen Eltern beschrieben. Schließlich wurde die Bedeutung von Sprache im Kontext des kindlichen Spracherwerbs herausgearbeitet. Deutlich wurde, dass die drei Begriffe Entwicklung, Kultur und Sprache miteinander in Verbindung stehen und sich, im Sinne einer interaktionistischen Sichtweise, gegenseitig beeinflussen. Dieser Zusammenhang wurde auf die Situation hörender Kinder gehörloser Eltern übertragen.

Auf der theoretischen Grundlage der ersten drei Kapitel wurden mögliche Herausforderungen für beide Interaktionspartner und die Interaktion an sich abgeleitet. Als besonders bedeutsam stellte sich das Selbstbild der gehörlosen Eltern heraus, welches als Schlüsselement für die Interaktion zwischen ihnen und dem hörenden Kind gesehen werden kann.

Die Ergebnisse der Forschungsfrage nach den Herausforderungen lassen sich dabei folgendermaßen zusammenfassen: Durch den Spracherwerb beginnt die Individuationsentwicklung des Kindes, es löst sich aus der Symbiose mit den Eltern. Es kann sich zunehmend selbst steuern. Durch die beiden Sprachsysteme wird es Teil zweier Kulturen, es wächst also bikulturell und bilingual auf. Die gehörlosen Eltern haben aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung einen erschwerten Zugang zur Lautsprache und damit zur Hörenden Kultur. Sie sind stolz auf ihre Zugehörigkeit zur Gehörlosenkultur, sehen sich nicht defizitär, sehen sich aber mit ihren besonderen Kommunikationsbedürfnissen in der Hörenden Welt beeinträchtigt und auf ihre Beeinträchtigung von der Hörenden Welt reduziert. Ihr Verhalten ist folglich von ihren früheren und heutigen Erfahrungen in der Familie und der Gesellschaft geprägt.

Funks Aussage über eine ambivalente Haltung der Eltern gegenüber dem Spracherwerb des Kindes ist die einzige Aussage, die in der Literatur gefunden wurde. Es stellt sich jedoch die Frage, ob dies tatsächlich auf die Eltern zutrifft. Diese müsste überprüft werden. Die Hypothese, dass der Spracherwerb des Kindes, insbesondere der Lautspracherwerb für die Eltern eine herausfordernde Phase darstellt, kann damit nicht bestätigt werden. Grund dafür ist der Mangel an Forschung, auf den bereits in der Einleitung verwiesen wurde. Um die Hypothese belegen oder widerlegen zu können und dabei der Innenperspektive gehörloser Eltern gerecht zu werden, bedarf es

weiterer Untersuchungen.

Die Notwendigkeit weiterer und besonders aktueller Forschung ergibt sich daher zum einen durch den Mangel an Untersuchungen. Zum anderen sind die Ergebnisse kontextabhängig, vom zeitlichen wie gesellschaftlichen Kontext, zu sehen. Wichtig erscheint jedoch zu betonen, dass auch dann von keinen allgemeingültigen Aussagen ausgegangen werden kann, da alle Eltern individuelle Erfahrungen gemacht haben, die den Umgang mit ihrer Gehörlosigkeit beeinflussen.

Erste inhaltliche Ansatzpunkte für weitere Forschung könnten die Überlegungen aus den ersten drei Kapiteln geben. So könnten gehörlose Eltern zu ihren Erfahrungen in der Familie befragt werden, über ihre Einstellung gegenüber der Hörenden Welt, ihre Einstellung zu ihrer Gehörlosigkeit und der Gehörlosenkultur und zu ihrer Bewertung des Hörstatus des Kindes, das Erleben und die Gefühle im Kontext des kindlichen Spracherwerbs. Daraus könnten mögliche Zusammenhänge hergestellt, sowie Folgen für die heilpädagogische Begleitung abgeleitet werden.

Für die Forschung bieten sich unterschiedliche Methoden an. Eine Möglichkeit könnte die Durchführung qualitativer Interviews sein, in denen individuelle Erfahrungen der Beteiligten wie Eltern und Fachkräfte im Fokus stehen. Der Vorteil wäre, dass über die jeweiligen Gefühle und Erfahrungen gesprochen werden kann. Eine weitere Methode wären quantitative Interviews bzw. die Durchführung standardisierter Fragebögen. Dadurch könnte eine größere Zielgruppe erreicht werden, zudem würden die sprachlichen Unterschiede eine geringere Barriere darstellen. Auch eine Langzeitstudie oder eine Feldforschung wäre denkbar, um das Interaktionsverhalten in einem längeren Zeitraum zu beobachten und den kulturellen Kontext einzubeziehen.

Dabei könnten verschiedene Forschungsfragen bearbeitet werden. Zum einen könnte der Frage nachgegangen werden, welche Beobachtungen sich hinsichtlich Autonomie und Bezogenheit in der Eltern – Kind - Interaktion machen lassen. Bezüglich des Lautspracherwerbs des Kindes könnte gefragt werden, wie die Eltern den Lautspracherwerb des Kindes empfinden und welche Bedeutung sie diesem beimessen. Ebenso könnte gefragt werden, ob der Lautspracherwerb eine herausfordernde Phase für die Eltern darstellt und ob sich die Aussage von Funk bezüglich der ambivalenten Haltung der Eltern zum jetzigen Zeitpunkt bestätigen lässt. Weiterhin könnte interessant sein, wie die Eltern den Kontakt des Kindes zu hörenden Verwandten oder Bekannten erleben und welche Bedeutung sie dem Hörstatus des Kindes beimessen. Da im Kontext dieser Arbeit deutlich wurde, dass die Erfahrungen der Eltern eine bedeutsame Rolle spielen, sollten auch diese erhoben werden. So könnte zum einen die Frage gestellt werden, welche identitätsstiftenden Erfahrungen die Eltern in ihrer Kindheit und Jugend bezüglich ihrer Gehörlosigkeit gemacht haben.

Zum anderen welche kompetenzstärkenden Erfahrungen die Eltern in ihrer Ursprungsfamilie gemacht haben und welches Kompetenzgefühl ihnen zum jetzigen Zeitpunkt vermittelt wird. Sodann sollten auch die Einstellungen der Eltern nicht unberücksichtigt bleiben. So könnte gefragt werden, welche Attraktivität die Eltern zum einen der Hörenden Kultur und zum anderen der Gehörlosenkultur beimessen. Auch könnte wichtig sein, welche Haltung die Eltern zu ihrer Gehörlosigkeit haben und welche Haltung sie gegenüber der Hörenden Kultur haben, beispielsweise in Bezug zu den Aspekten des Zugehörens und Ausgeschlossen seins. Zuletzt gilt es zu versuchen, mit Hilfe der einzelnen Fragen mögliche Zusammenhänge zu erfassen. Eine Frage könnte lauten, welche Zusammenhänge sich herstellen lassen zwischen einerseits der Einstellung der Eltern zu ihrer Gehörlosigkeit und ihrer Zugehörigkeit zur Gehörlosenkultur und andererseits dem Erleben des kindlichen Spracherwerbs. Eine zweite Frage könnte auf den Zusammenhang zwischen den Erfahrungen der Eltern und ihrem Kompetenzgefühl in der Erziehung ausgerichtet sein. Zuletzt könnte dem Zusammenhang zwischen den Erfahrungen der Eltern in oder mit der Hörenden Kultur und dem Erleben des Lautspracherwerbs des Kindes nachgegangen werden.

Durch diese Arbeit wurden die komplexen systemischen Zusammenhänge zwischen Entwicklung, Kultur und Sprache deutlich, ebenso wie zwischen Kind und Eltern in der Eltern – Kind - Interaktion. Diese Interaktion wird wiederum von den drei Bereichen beeinflusst.

Als Ergebnis der Ausführungen über mögliche Herausforderungen kann festgehalten werden, dass sich die heilpädagogische Begleitung im Kontext dieser Arbeit vor allem auf die gehörlosen Eltern bezieht. Für die Begleitung der Eltern ist von Interesse, wie heilpädagogische Fachkräfte tätig werden können, um zu einem positiven Selbstbild gehörloser Eltern beizutragen und wirksame Teilhabe Gehörloser zu ermöglichen.

Daraus ergeben sich – wie in der Stellungnahme formuliert - zwei wesentliche Ansätze für die heilpädagogische Begleitung: personenzentrierte Formen von Unterstützung einerseits, die Gestaltung von Teilhabemöglichkeiten am sozialen und gesellschaftlichen Leben andererseits.

Auf der personenzentrierten Ebene können HeilpädagogInnen gehörlose Eltern durch ihr fachliches Wissen unterstützen und begleiten. Dabei können individuelle Teilhabebarrrieren identifiziert werden. Die heilpädagogische Fachkraft kann daneben eine vermittelnde Rolle zwischen der gehörlosen Person und ihrem hörenden Umfeld einnehmen. Diese personenzentrierte Form der Unterstützung ist beispielsweise im Kontext dieser Arbeit, des Spracherwerbs des hörenden Kindes, möglich. Über diesen Zeitraum des Kleinkindalters hinaus, kann die heilpädagogische Begleitung eine positive Grundlage für die Eltern-Kind-Beziehung legen. Werden die gehörlosen Eltern

in ihrem positiven Selbstbild und in dem Bewusstsein bestärkt, kompetente Eltern zu sein und Herausforderungen bewältigen zu können, wirkt sich das auf das Selbstbild des Kindes und auf das Bild aus, das es von den Eltern hat. So könnte in der bedeutsamen Phase der ersten Ablösung die weitere Regulation von Autonomie und Bezogenheit gelingen. Dies wird den Eltern das Bewusstsein geben, dass sie Herausforderungen, sei es im Kontext des Spracherwerbs des Kindes oder zu einem anderen Zeitpunkt, erfolgreich bewältigen können.

Für die Begleitung auf der systemzentrierten Ebene bzw. bei der Gestaltung von Teilhabemöglichkeiten am sozialen wie gesellschaftlichen Leben lassen sich zwei denkbare Veränderungen aufführen.

Zum einen müssten Teilhabebarrrieren abgebaut werden, welche die wirksame Teilhabe Gehörloser an der Gesellschaft hindern und ihre Funktionsfähigkeit, wie in der ICF beschrieben, beeinträchtigen.

Zum anderen gilt es, in der Gesellschaft ein neues Bewusstsein über Gehörlosigkeit zu etablieren. Die Grundlage für dieses Bewusstsein ist das Verständnis von Behinderung, wie es in der UN-BRK festgelegt ist. Im Sinne der UN-BRK ist nicht der Mensch mit seiner Beeinträchtigung defizitär, sondern er wird behindert durch die Barrieren, die in Wechselwirkung mit seiner Beeinträchtigung stehen. So sind Menschen mit Behinderung als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft zu sehen. Dies entspricht dem Selbstverständnis Gehörloser, die ihre Gehörlosigkeit nicht als Mangel betrachten, sondern als Merkmal ihrer kulturellen Zugehörigkeit. Die heilpädagogische Fachkraft kann, durch die Beschäftigung mit der Gehörlosenkultur und der gewonnenen Erkenntnis über die Bedeutung der Kultur und über das Selbstverständnis Gehörloser, in der Gesellschaft eine Sensibilität für gehörlose Menschen schaffen. Dass es bis heute unterschiedliche Auffassungen über den Hörstatus gibt, wird u.a. in der Diskussion um das Cochlea-Implantat deutlich.

Werden gehörlose Menschen als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft anerkannt und ihnen wirksame Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben ermöglicht, wirkt sich dies auf deren Selbstbild aus. Das dabei entstehende positive Selbstbild von Gehörlosen ist, wie im Kontext dieser Arbeit deutlich wurde, ein bedeutender Schlüsselfaktor für eine gelingende Interaktion zwischen gehörlosen Eltern und ihren hörenden Kindern.

## Literaturliste

- AHNERT, Lieselotte und Hendrik HAßELBECK, 2014. Entwicklung und Kultur. In: Lieselotte AHNERT, Hrsg. *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin: Springer, 26-59.
- AHRBECK, Bernd, 1992. *Gehörlosigkeit und Identität: Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien*. Hamburg: Signum-Verlag.
- AVEMARIE, Laura und Manfred HINTERMAIR, 2013. Zur Persönlichkeitsentwicklung von hörenden Kindern gehörloser Eltern (CODAs). *Das Zeichen – Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser*. **27**(94), 206-211.
- BHP, Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e.V., 2016. *Heilpädagogische Professionalität und Fachlichkeit für ein inklusives Gemeinwesen* [Online-Quelle] [Zugriff am 21.03.2017]. Verfügbar unter: [http://bhponline.de/download/BHP%20Informationen/BHP%20Stellungnahmen,%20BHP%20Position/Stellungnahme-BHP-BFT-StK\\_2016.pdf](http://bhponline.de/download/BHP%20Informationen/BHP%20Stellungnahmen,%20BHP%20Position/Stellungnahme-BHP-BFT-StK_2016.pdf)
- BIELEFELDT, Heiner, 2009. *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention* [Online-Quelle] [Zugriff am 05.05.2017]. Verfügbar unter: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/essay\\_no\\_5\\_zum\\_innovationspotenzial\\_der\\_un\\_behindertenrechtskonvention\\_auf13.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf)
- BIEWER, Gottfried, 2010. *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMFSJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005. *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht* [Online-Quelle]: *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule [Zugriff am 21.02.2017]. Verfügbar unter: <http://www.jugend.rlp.de/fileadmin/downloads/bildung/zwoelfter-kjb.pdf>
- BRISCH, Karl Heinz, 2014. *Säuglings- und Kleinkindalter*. Zweite Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DER BROCKHAUS, 2009. *Psychologie: Fühlen, Denken und Verhalten verstehen*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Mannheim: F.A. Brockhaus GmbH.
- DIMDI, Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit, 2015. *ICD-10 Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision - WHO-Ausgabe* [Online-Quelle] [Zugriff am 01.03.2017]. Verfügbar unter: [www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icd-10-who/version2016/systematik/x1wbp2016.zip](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icd-10-who/version2016/systematik/x1wbp2016.zip)
- DIMDI, Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen, 2005. *ICF Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* [Online-Quelle] [Zugriff am 01.03.2017]. Verfügbar unter: [www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/stand2005/icfbp2005.zip](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/stand2005/icfbp2005.zip)
- ERIKSON, Erik H., 1981. *Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Ullstein.
- FEUCHTE, Herbert, 1975. Kulturelle und soziale Integration der Gehörlosen. *Entendre avec les yeux*, 28-40.
- FLOSDORF, Peter, 2009. *Heilpädagogische Beziehungsgestaltung: Grundlagen und*



*Konzepte für den Einzel- und Gruppenbezug*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

FTHENAKIS, Wassilios, 2009. *Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern* [Online-Quelle]: *Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität, Teil 2* [Zugriff am 01.03.2017]. Verfügbar unter: [http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder\\_03-09.pdf](http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_03-09.pdf)

FUNK, Hiltrud, 2000. Was hören wir über Kinder gehörloser Eltern?: Zur Frühförderung hörender Kinder gehörloser Eltern. *Das Zeichen – Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser*. 14(52), 266-275.

FUNK, Hiltrud, 2004. *Das nicht-gehörte Kind: Die Entfaltung des Selbst von hörenden Kindern mit hochgradig hörbehinderten Eltern*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.

FUNK, Hiltrud, Petra KELLER-KRASKE, Maria RIEDEL und Christel TRATZKI, 2001. 'Leben auf dem Trapez': Arbeit mit hörenden Kindern und deren gehörlosen Eltern. *Das Zeichen – Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser*. 15(55), 154-155.

GROH, Arnold, 2003. Identitätswandel: Globalisierung und kulturelle Induktionen. In: Eva KIMMINICH, Hrsg. *Kulturelle Identität: Konstruktionen und Krisen*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 161-185.

HERRMANN, Bettina, 2011. Einblicke in die Geschichte der „Taubstummeneinrichtung“. In: DEUTSCHER GEHÖRLOSEN-BUND, Hrsg. *Mein Kind: ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind*. Berlin: Deutsche Gehörlosen-Bund e.V., 80-83.

HINTERMAIR, Manfred und Carolin SPALT, 2013. Psychosoziales Wohlbefinden von erwachsenen hörenden Kindern gehörloser Eltern (CODAs). *Das Zeichen – Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser*. 27(93), 22-33.

JACOB, André, 2016. *Interaktionsbeobachtung von Eltern und Kind: Methoden-Indikation-Anwendung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

KLANN-DELIUS, Gisela, 2008. *Spracherwerb*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.

KÖLBL, Carlos, 2006. *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule: Vygotskij, Lurija, Leont'ev*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

LANE, Harlan, 1988. *Mit der Seele hören: Die Geschichte der Taubheit*. München: Carl Hanser.

LANE, Harlan, 1994. *Die Maske der Barmherzigkeit: Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft*. Deutsche Erstausgabe. Hamburg: Signum-Verlag.

LARGO, Remo H., 1996. *Babyjahre: Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. 18.-20. Tausend. Hamburg: Carlsen Verlag GmbH.

LOHAUS, Arnold und Marc VIERHAUS, 2013. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor: Lesen, Hören, Lernen im Web*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: Springer Medizin.

LÜDTKE, Ulrike, 2012. Person und Sprache. In: Otto BRAUN und Ulrike LÜDTKE, Hrsg. *Sprache und Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer, 60-81.

MAIS, Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014. *Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Hörschädigung in unterschiedlichen Lebenslagen in Nordrhein-Westfalen*. [Online-Quelle] [Zugriff am 04.03.2017]. Verfügbar unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/broschuere-teilhabe-inklusion-a4-barrierefrei-rz-2014-05-28-pdf/von/teilhabe-und-inklusion-von->

menschen-mit-hoerschaedigung-in-unterschiedlichen-lebenslagen-in-nordrhein-westfalen/vom/mais/1666

MONTADA, Leo, 2008. Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Rolf OERTER und Leo MONTADA, Hrsg. *Entwicklungspsychologie: Lehrbuch*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, 3-48.

OERTER, Rolf, 2008. Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Rolf OERTER und Leo MONTADA, Hrsg. *Entwicklungspsychologie: Lehrbuch*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, 85-116.

PABSCH, Annika, 2011. Die Gebärdensprache in deutschen Gesetzen. In: DEUTSCHER GEHÖRLOSEN-BUND, Hrsg. *Mein Kind: ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind*. Berlin: Deutsche Gehörlosen-Bund e.V., 22-23.

PADDEN, Carol und Tom HUMPHRIES, 1991. *Gehörlose: Eine Kultur bringt sich zur Sprache*. Deutsche Erstausgabe. Hamburg: Signum-Verlag.

PALLEIT, Leander, 2011. Ein wichtiges Instrument: Die UN-Behindertenrechtskonvention. In: DEUTSCHER GEHÖRLOSEN-BUND, Hrsg. *Mein Kind: ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind*. Berlin: Deutsche Gehörlosen-Bund e.V., 110-113.

PAPOUŠEK, Mechthild, 1994. *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. 1. Auflage. Bern: Hans Huber.

PETERMANN, Franz und Wolfgang SCHNEIDER, 2008. Angewandte Entwicklungspsychologie: Ziele und Themen. In: Franz PETERMANN und Wolfgang SCHNEIDER, Hrsg. *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1-18.

POLLARD, Robert und Marie RENDON, 1999. Familien mit gehörlosen und hörenden Mitgliedern: Vorteile optimal nutzen und Risiken klein halten. *Das Zeichen – Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser*. 13(49), 412-419.

ROTHGANG, Georg-Wilhelm, 2009. *Entwicklungspsychologie*. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

SACKS, Oliver, 2001. *Stumme Stimmen: Reise in die Welt der Gehörlosen*. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

SAID, Edward W., 2001. Kultur, Identität und Geschichte. In: Gerhart SCHRÖDER und Helga BREUNINGER, Hrsg. *Kulturtheorien der Gegenwart: Ansätze und Positionen*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag, 39-58.

SCHNEEWIND, Klaus A., 2008. Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In: Rolf OERTER und Leo MONTADA, Hrsg. *Entwicklungspsychologie: Lehrbuch*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, 117-145.

TEXTOR, Martin R., 2000. Lew Wygotski. In: Wassilios E. FTHENAKIS und Martin R. TEXTOR, Hrsg. *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz, 71-83.

TRAUTNER, Hans Martin, 2006. Entwicklungsbegriffe. In: Wolfgang SCHNEIDER und Friedrich WILKENING, Hrsg. *Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 59-89.

VOGEL, Helmut, 2003. *Kultur und Soziologie der Gehörlosen* [Online-Quelle]: *Die umgebende Kultur und die Gehörlosenkultur* [Zugriff am 04.03.2017]. Verfügbar unter: [http://www.deafhistorynow.de/mediapool/86/866123/data/GIKultur-LSH\\_1-03\\_2\\_.pdf](http://www.deafhistorynow.de/mediapool/86/866123/data/GIKultur-LSH_1-03_2_.pdf)

VÖLKEL, Petra, 2002a. Geteilte Bedeutung-Soziale Konstruktion. In: Hans-Joachim LAEWEN und Beate ANDRES, Hrsg. *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. 1. Auflage. Weinheim:

Beltz Verlag, 159-207.

VÖLKEL, Petra, 2002b. Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive. In: Hans-Joachim LAEWEN und Beate ANDRES, Hrsg. *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, 103-158.

WEBER, Hans-Ulrich, 1995. *Gehörlosigkeit - die gemachte Behinderung: Eine Anleitung zur Unterscheidung der psychischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit der Hörbehinderung*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

WEINERT, Sabine und Hannelore GRIMM, 2008. Sprachentwicklung. In: Rolf OERTER und Leo MONTADA, Hrsg. *Entwicklungspsychologie: Lehrbuch*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, 502-534.

WILKENS, Renate, 1992. *Frühförderung im Spannungsfeld von Medizin und Pädagogik: Eine Darstellung der Maßnahmen und Möglichkeiten im Säuglings- und Kleinkindalter am Beispiel Westberlins*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.

WYGOTSKI, Lew S., 1986. *Denken und Sprechen*. Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

ZANTE, Wille Felix, 2011. Gehörlosengemeinschaft und Gehörlosenkultur. In: DEUTSCHER GEHÖRLOSEN-BUND, Hrsg. *Mein Kind: ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind*. Berlin: Deutsche Gehörlosen-Bund e.V., 62-65.

ZOLLINGER, Barbara, 2004. *Kindersprachen. Kinderspiele: Erkenntnisse aus der Therapie mit kleinen Kindern*. Bern: Haupt Verlag.

ZOLLINGER, Barbara, 2015. *Die Entdeckung der Sprache*. 9., unveränderte Auflage. Bern: Haupt Verlag.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlich und sinngemäß übernommenen Stellen eindeutig kenntlich gemacht habe. Ich versichere auch, dass die Arbeit noch an keiner anderen Stelle als Abschlussarbeit vorgelegt wurde.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift