



Mehrsprachigkeit

Kapitelübersicht

- > Definition
- > Relevanz für die Zielgruppe
- > Wissenschaftliche Grundlagen
- > Prinzipien und Maßnahmen
- > Literatur und Links

Definition

Als **Mehrsprachigkeit** wird die Fähigkeit einer Person bezeichnet, sich in mehr als einer Sprache auszudrücken bzw. mehrere Sprachen zu verstehen. Mehrsprachigkeit ist zu einem selbstverständlichen Teil unserer Gesellschaft geworden, sowohl durch schulische Förderung (als **Zweitspracherwerb**) als z. B. auch durch Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte (als **häusliche Mehrsprachigkeit**). In Kontext von Menschen mit einer Hörbehinderung kann eine monomodale Mehrsprachigkeit von mehreren Lautsprachen vorliegen oder eine bimodale Mehrsprachigkeit von einer Laut- und einer Gebärdensprache.

Man unterscheidet zwischen verschiedenen Erwerbsformen von Mehrsprachigkeit, die einerseits den **Zeitpunkt des Spracherwerbs** bezeichnen (z. B. von Geburt an, d. h. simultan, oder erst zu einem späteren Zeitpunkt, d. h. sukzessive) als auch dessen Erwerbsform (z. B. auf natürliche Weise im häuslichen Umfeld oder durch gezielte Instruktion im Schulunterricht).

Relevanz für die Zielgruppe

Im Kontext von Hörbehinderung spielt das Thema Mehrsprachigkeit aus mehreren Gründen eine Rolle:

Monomodale Mehrsprachigkeit

Im Hinblick auf monomodale Mehrsprachigkeit ist festzustellen, dass ein großer Anteil der Kinder mit Hörbehinderung einen häuslichen Hintergrund hat, in dem eine andere Sprache als Deutsch oder aber mehrere Sprachen inkl. Deutsch gesprochen werden. Bei Kindern, die mit Cochlea Implantaten versorgt sind, beträgt der Anteil der Haushalte, in denen eine andere Lautsprache als Deutsch gesprochen wird, etwa 50% (Szagun 2010). Hinzu kommt, dass Kinder mit Migrationshintergrund und damit auch mit einer anderen Muttersprache als Deutsch an den sonderpädagogischen Einrichtungen deutlich häufiger vertreten sind als Kinder ohne Migrationshintergrund (Powell & Wagner 2014).



Dabei bedeutet Mehrsprachigkeit im Kontext des Förderschwerpunkts Hören und Kommunikation nicht zwangsläufig, dass das Kind oder der Jugendliche mit Hörbehinderung alle Sprachen in seinem Umfeld selbst auch hörend wahrnehmen oder tatsächlich selbst sprechen kann. Es ist möglich, dass der Zugang zu Hören und Lautsprache durch die Hörbehinderung so **erschwert** ist, dass die Kinder keinen Zugang zu einer Vollsprache im häuslichen Alltag haben und diese ggf. auch nur rudimentär beherrschen.

Bimodale Mehrsprachigkeit

Im Hinblick auf bimodale Mehrsprachigkeit gibt es einen deutlich geringeren Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung, die (üblicherweise neben der Lautsprache) bereits im häuslichen Umfeld eine **Gebärdensprache** erwerben. Nur etwa 8% der gehörlosen Kinder haben mindestens ein gehörloses oder schwerhöriges Elternteil (Mitchell & Karchmer 2004) und können somit die Gebärdensprache als natürliche Erstsprache erwerben (DeafCODAs, taube Kinder gehörloser Eltern, deaf children of deaf adults). Diese häusliche Gebärdensprache muss nicht zwangsläufig die Deutsche Gebärdensprache (DGS), sondern kann ggf. eine andere Landesgebärdensprache sein.

Im Kontext des Bildungssystems können Kinder mit einer Hörbehinderung dann auf verschiedenen Ebenen die DGS erwerben, etwa im Kleinkindalter im Rahmen einer hörbehindertenspezifischen, bimodal-bilingualen Frühförderung oder in der Schule im Rahmen eines bimodal-bilingualen Unterrichts oder des Unterrichtsfachs DGS.

Die meisten Eltern ohne Hörbehinderung haben zunächst keine Gebärdensprachkompetenzen, so dass sie gezielt Kenntnisse erwerben müssen, um Gebärdensprache vermitteln bzw. mit ihrem Kind in Gebärdensprache kommunizieren zu können. Sie müssen zudem durch ein Netz von gebärdensprachkompetenten Partner*innen, z. B. Frühpädagog*innen, Erzieher*innen und/oder Integrationsfachkräften bzw. Kindergartenassistent*innen unterstützt werden.

Wissenschaftliche Grundlagen

a) Studienergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum legen nahe, dass Kinder mit Hörbehinderung und einem mehrsprachigen lautsprachlichen Hintergrund bei standardisierten deutschsprachigen Tests zum **Lautsprachverständnis und zur Lautsprachproduktion** schlechter abschneiden als Kinder mit einer Hörbehinderung aus Familien, in denen ausschließlich Deutsch gesprochen wird (Teschendorff et al. 2011, Diller & Martsch 2012).

Dennoch gibt es keine Hinweise darauf, dass der Erwerb mehrerer Sprachen nachteilig für Kinder mit Hörbehinderung wäre. Langfristig ergeben sich durch die Mehrsprachigkeit sogar **Vorteile**, wie z. B. die Interaktionsfähigkeit in verschiedenen Sprachen und der Erwerb metalinguistischer Fähigkeiten, der wiederum beim Erwerb weiterer Sprachen hilft (Teschendorff et al. 2011).



Je nach Alter der Kinder kann es jedoch zunächst zu Verzögerungen in der Sprachentwicklung in beiden Sprachen kommen, ähnlich wie es in einigen Fällen bei Kindern ohne Hörbehinderung mit mehrsprachigem Hintergrund beobachtet werden kann (Teschendorff et al. 2011).

Die **Verzögerungen** zeigen sich bei Kindern mit Hörbehinderung häufig in den Bereichen

- Wortlernen (Wortschatz),
- Wortabruf und Benennungsgeschwindigkeit (Schnelles-Benennen-Wissen),
- Hör-Sprachverstehen bei Störgeräuschen und
- Lautsprachproduktion (insbesondere Sprechflüssigkeit) (Teschendorff et al. 2011).

Mögliche **Einflussfaktoren** auf die Sprachentwicklung von mehrsprachigen Kindern mit Hörbehinderung sind:

- fehlende Kenntnis der Eltern über Unterstützungsangebote (BMFSFJ 2010),
- Informationsdefizite bei den Eltern (Windisch 2014),
- Bildungshintergrund und sozioökonomischer Status der Eltern (Diller & Martsch 2012),
- Integration der Familie in die Gesellschaft (Teschendorff et al. 2011, Diller & Martsch 2012),
- Persönliche Ressourcen der Eltern zur frühkindlichen Förderung des Kindes (Teschendorff et al. 2011), teilweise geprägt durch individuelle Belastungen wie z. B. soziale Lebenslage oder Armutserfahrungen (Tsirigotis 2012, Diller & Martsch 2012, Avemarie & Hintermair 2019),
- Verständigungsprobleme der Eltern mit Ansprechpartner*innen aus frühkindlicher Bildung/ Schule,
- Flucht-, Diskriminierungserfahrung, Traumata, kulturelle Prägung mit Bedenken gegenüber der Rolle staatlicher Institutionen (Hegemann 2004, Butterwege 2010, Tsirigotis 2012, Halfmann 2014),
- „Prestige“ bzw. Ansehen der häuslichen Familiensprache (Diller & Martsch 2012).

b) Im Hinblick auf gehörlose Kinder, die von Anfang an mit einer Gebärdensprache aufwachsen, ist die Studienlage anders: In der überwiegenden Anzahl der Studien sind gehörlose Kinder von gehörlosen Eltern, die von klein auf mit einer Gebärdensprache aufwachsen, in sprachlichen und kognitiven Entwicklungsbereichen den gehörlosen Kindern von Eltern ohne Hörbehinderung weit voraus, dies gilt z. B. für die Theory of Mind (Schick et al. 2007) und die Schriftsprachkompetenz (Chamberlain & Mayberry 2000). Es gibt auch erste Hinweise, dass sich gehörlose Kinder mit einem CI, deren Eltern gehörlos sind, in der Lautsprache genauso gut oder besser entwickeln als Kinder mit einem CI von Eltern ohne Hörbehinderung (Davidson et al. 2014), obwohl ja der lautsprachliche Input durch die gehörlosen Eltern nicht im gleichen Maße möglich ist, sondern durch das weitere Umfeld geschieht (Vogel 2017). Genauso ist nachgewiesen, dass unter den erwachsenen Gehörlosen, die im Alltag überwiegend Gebärdensprache nutzen, diejenigen mit einem frühen Erwerbssalter in der Gebärdensprache sowohl signifikant bessere gebärdensprachliche Kompetenzen als auch bessere schriftsprachliche Kompetenzen haben als diejenigen mit einem späteren Erwerbssalter (Mayberry et al. 2002, Boudreault & Rachel 2006). Allerdings spielt hierbei offensichtlich nicht nur der frühe Erwerb einer vollständigen Sprache eine Rolle, sondern auch das



ungestörte frühe Bindungs- und Kommunikationsverhalten von Eltern ohne Hörbehinderung mit ihren gehörlosen Kindern (Spencer 2004).

Dennoch lassen sich diese positiven Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf gehörlose und schwerhörige Kinder von Eltern ohne Hörbehinderung übertragen, die diese ja erst die Gebärdensprache mit ihren Kindern lernen müssen. Die Studienlage verweist darauf, dass bei diesen Kindern die bimodale Mehrsprachigkeit ebenfalls gelingen kann und dann gewinnbringend ist, wenn diese in einem pädagogischen Konzept eingebunden ist, wie in einem bimodal-bilingualen Frühförderansatz (Günther et al. 2009, Becker 2012) oder in einem bimodal-bilingualen Unterrichtsmodell (Günther & Schäfke 2004, Hennies & Günther 2015).

Prinzipien und Maßnahmen

Es ist ausgesprochen wichtig, dass auch im Kontext von Hörbehinderung die Verwendung der häuslichen Muttersprache nicht infrage gestellt oder unterbunden wird (Batliner 2004, Diller & Martsch 2012). Durch die Erstsprache können Eltern häufig **emotionale Aspekte** authentischer kommunizieren als in einer Zweitsprache (z. B. gesellschaftliche Umgebungssprache, die die Eltern in einigen Fällen nicht oder nur unzureichend beherrschen). Ein **reduziertes, prosodiearmes oder fehlerbehaftetes Angebot der Zweitsprache** führt zu Schwierigkeiten im Lautspracherwerb bei den Kindern (Waltzmann et al. 2003).

Auch Kinder mit Hörbehinderung können trotz ihres Hörverlusts mit mehreren Lautsprachen und mit Gebärdensprache(n) aufwachsen. Das Vorhandensein einer **stabilen Erstsprache** hat einen positiven Einfluss auf die morpho-syntaktische Entwicklung der Zweitsprache (Waltzmann et al. 2003).

Bei der Unterrichtung und Ansprache von Schüler*innen mit Hörbehinderung und mehrsprachigem Hintergrund ist es wichtig, die häusliche Erstsprache entsprechend **zu würdigen, Bezüge herzustellen und ggf. kulturspezifische Besonderheiten in der Elternberatung zu berücksichtigen**. Dazu gehören bei Bedarf z.B. die **Motivation und Möglichkeit der Eltern**, Sprachförderung, literale Förderung und Hausaufgabenhilfe zu gestalten. Außerdem müssen **kulturelle Unterschiede** in der Erziehung und im Spielverhalten der Eltern mit ihren Kindern berücksichtigt werden (Diller & Martsch 2012).

Eine **Sprachstandserfassung** in allen Sprachen, mit denen das Kind in Kontakt kommt – sofern möglich, z. B. in anderen Institutionen mit Muttersprachler*innen – ist sehr hilfreich, um sich ein Bild über den Entwicklungsstand zu verschaffen und die weitere Förderung und schulische Unterstützung zu gestalten. Im Unterricht können **unter Berücksichtigung der ICF** (International Classification of Functioning, Disability and Health) Situationen und **Aktivitäten** identifiziert werden, in denen das Kind sprachlich-kommunikativ partizipieren kann und sich selbst als erfolgreich erleben darf.

Zur unterrichtlichen Differenzierung können je nach Entwicklungsstand und Bedarf Materialien aus dem **DaZ-Bereich** eingesetzt werden. Bei Kindern mit unzureichendem Zugang zur Lautsprache (z. B. aufgrund von fehlender oder spät erfolgter Versorgung (z. B. bei Fluchterfahrung) ist der Zugang zu einer **Vollsprache**



(in diesen Fällen Gebärdensprache) dringend zeitnah zu gestalten, anstatt hier ausschließlich den Lautspracherwerb zu fokussieren.

Da es im Leben von Menschen mit einer Hörbehinderung nicht absehbar ist, ob und wann sie von der DGS profitieren werden, sollten positive Lern- und Begegnungsmöglichkeiten mit DGS und gebärdensprachlichen Gleichaltrigen sowie Erwachsenen geschaffen werden. Wie diese auszugestaltet sind, hängt von der individuellen Situation der Kinder ab, es können erste Kontakte im Rahmen des Unterrichtsinhalts Hörgeschädigtenkunde oder bei Treffen mit gleichbetroffenen Gleichaltrigen sein, es könnte das Unterrichtsfach DGS sein oder ein bimodal-bilinguales Förder- und Unterrichtsangebot. Im Unterricht können die Grammatik der Lautsprache und der DGS kontrastiv gegenübergestellt werden, um metalinguistische Fähigkeiten und den Erwerb von Schriftsprache zu unterstützen.

In der folgenden Übersicht finden Sie Maßnahmen, die zur Förderung der Kommunikation und der Sprachentwicklung beitragen können:

	monomodale Mehrsprachigkeit
1.	Würdigen Sie die Erstsprache Ihrer Schüler*innen, z. B. indem Sie kulturelle Bezüge zu dem Herkunftsland des Kindes herstellen, die Eltern in den Unterricht einbeziehen ...
2.	Erfassen Sie den Sprachstand mit geeigneter Diagnostik (www.wsd-bw.de)
3.	Überprüfen Sie die von Ihnen genutzten Arbeitsmaterialien dahingehend, ob der Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) dort Berücksichtigung findet, z. B. bei der Auswahl des Wortschatzes, der Gestaltung von Übungsformaten usw.

	bimodale Mehrsprachigkeit
1.	Fördern Sie das Sprachbewusstsein Ihrer Schüler*innen, z.B. indem Sie sprachliche Phänomene gegenüberstellen.
2.	Schaffen Sie positive Begegnungsmöglichkeiten mit Gebärdensprachler*innen.
3.	Stellen Sie ein für die Lerngruppe passendes gebärdensprachliches Angebot bereit.



Literatur und Links

Avemarie L & Hintermair M (Hrsg.) (2019) Kinderarmut und Hörschädigung – Soziale psychologische und pädagogische Herausforderungen. Median, Heidelberg

Batliner G (2004) Hörgeschädigte Kinder spielerisch fördern – Ein Elternbuch zur frühen Hörerziehung, 2. Aufl. Reinhardt, München Basel

Becker C (2012) Bilinguale Frühförderung. In: Leonhardt A (Hrsg.) Frühes Hören: Hörschädigungen ab dem ersten Lebenstag erkennen und therapieren. Reinhardt, München. S. 209 – 225

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2010) Familien mit Migrationshintergrund. Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Berlin. Online abrufbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/93744/3de8fd035218de20885504ea2a6de8ce/familien-mit-migrationshintergrunddata.pdf>

Boudreault P & Rachel I M (2006) Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. In: Language and Cognitive Processes 21:5. S. 608 – 635

Butterwegge C (2010) Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen. VS Verlag, Wiesbaden

Chamberlain C & Mayberry R I (2000) Theorizing About the Relationship Between American Sign Language and Reading. In: Chamberlain C, Morford J, Mayberry R I (Hrsg.) Language Acquisition by Eye. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. S. 221 - 259

Davidson K, Lillo-Martin D, Chen Pichler D. (2014) Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19 (2). S. 238 – 250

Diller G & Martsch A (2012) Migration und Hörschädigung – Ergebnisse und Perspektiven zur Sprachentwicklung türkischer Kinder mit CI. Median, Heidelberg

Günther K-B, Hänel-Faulhaber B, Hennies J (2009) Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis. Frühförderung Interdisziplinär 28. S. 179 – 186

Günther K-B & Schäfke I (Hrsg.) (2004) Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Signum, Hamburg

Halfmann J (2014) Migration und Behinderung. Orientierungswissen für die Praxis. Kohlhammer, Stuttgart



Hegemann T (2004) Interkulturelle Kompetenz in Beratung und Therapie. In: Radice von Wogau J, Eimmermacher H, Lanfranchi A (Hrsg.) Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln. Weinheim, Beltz. S. 79 – 91

Hennies J & Günther K-B (Hrsg.) (2015) Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch (DFGS forum – Sonderheft)

Mayberry R I, Lock E, Kazmi H (2002) Development: Linguistic ability and early language exposure. *Nature* 417. S.38 – 38

Mitchell R & Karchmer M (2004) Chasing the Mythical Ten Percent: parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States.: *Sign Language Studies* 2. S. 138 – 63

Powell JJW & Wagner SJ (2014) An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing G, Westphal M (Hrsg.) Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Springer, Wiesbaden, S. 177 – 199

Schick B, De Villiers P, De Villiers J, Hoffmeister R. (2007) Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development* 2. S. 376 - 396

Szagun G (2010) Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch. Weinheim, Beltz

Spencer E. (2004) Language at 12 and 18 Months. In: Meadow-Orlans K., Spencer P E, Koester LS (Hrsg.) *The World of Deaf Infants: a Longitudinal Study*. University Gallaudet Press, Washington D.C., S. 147 – 167

Teschendorff M, Janeschik S, Bagus H, Lang S, Arweiler-Harbeck D (2011) Speech development after cochlear implantation in children from bilingual homes. *Otol Neurotol* 32. S. 229 – 235

Tsirigotis C (2012) „All inclusive“ heißt nicht „Entweder – Oder“, sondern „Sowohl als auch“ – Mit welchen professionellen Haltungen in Beratung und Schule gelingen Streifzüge ins Inklusions(träume)land? In: Hintermair M (Hrsg.) *Inklusion und Hörschädigung – Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossen sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen*. Median, Heidelberg, S. 197–220

Vogel A (2012) Durch das Cochlea-Implantat zum CODA? *Sprache Stimme Gehör*. 41 .S. 29 – 33

Waltzmann S, McCondey Robbins A, Green J, Cohen N (2003) Second oral language capabilities in children with Cochlear implants. *Otol Neurotol* 24. S. 757 – 763

Windisch M (2014) Lebenslagenforschung im Schnittfeld zwischen Behinderung und Migration. Aktueller Stand und konzeptuelle Perspektiven. In: Wansing G, Westphal M (Hrsg.) *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Springer, Wiesbaden. S. 119 – 138