

Entwicklungsaspekte und Erwerbsfaktoren im bimodal-bilingualen Erwerb von Codas

Solveig Chilla & Kristin Hofmann

Abstract

In diesem Beitrag wird die besondere Sozialisations-situation von hörenden Kindern gehörloser Eltern (Children of Deaf Adults, Codas) im Spracherwerb beleuchtet. Anhand eines Literaturüberblicks und ausgewählter Ergebnisse einer Pilotstudie zum bimodal-bilingualen Erwerb von sechs Codas werden Grenzen und Möglichkeiten von Spracherwerbsmodellen kritisch beleuchtet. Monolinguale Erwerbsmodelle können den Spracherwerb von Codas nur unzureichend abbilden und ggf. zu Fehldiagnosen der sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder führen. Stattdessen sollten die den Spracherwerb beeinflussenden Faktoren angemessen bewertet und mit den sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Modellierung bilingualer Realitäten verbunden werden, um mögliche Erklärungen für heterogene Spracherwerbsverläufe und -fähigkeiten zu diskutieren. Abschließend werden Forschungsdesiderata und Konsequenzen für Frühförderung und Sprachtherapie vorgestellt.

Codas in Frühförderung und Sprachtherapie

Die überwiegende Zahl gehörloser Eltern hat hörende Kinder (Funk 2004; 2009, Singleton & Tittle 2000, Preston 1996; Schein & Delk 1974). Der unterschiedliche Hörstatus von Eltern und Kind kann zu Unsicherheiten bei den gehörlosen Eltern und (Kommunikations-) Barrieren führen (Allsop & Kyle 1997, Preston

1995). Mit dem Schlagwort „Hearing raises Deaf raises Hearing“ beschreiben Singleton und Tittle (2000) die besondere Sozialisations-situation von hörenden Kindern gehörloser Eltern (Children of Deaf Adults, Codas) auf den Spracherwerb. Nicht nur die je eigenen Sprachbiografien und unterschiedlichen Kompetenzen in Laut- und Gebärdensprache, sondern auch verschieden ausgeprägte Gebärdensprachkompetenzen innerhalb der Gehörlosengemeinschaft wirken auf das Aufwachsen von Codas. So erhalten hörende Kinder gehörloser Eltern oft (lautsprachlich orientierte) Frühförderung, die einen typischen Erwerb der Deutschen Lautsprache (DLS) sicherstellen soll. Beobachtungen aus der therapeutischen und schulischen Praxis legen nahe, dass sich Codas im Vergleich zu monolingualen Kindern sprachlich so auffällig entwickeln können, dass sie in ihrer Bildungsbio-graphie zeitweise in logopädischer Behandlung sind oder eine Schule für Schüler/innen mit sprachlichem Förderbedarf besuchen. Sind Coda-Kinder also häufiger von Sprachstörungen betroffen als Kinder, die monolingual mit der deutschen Lautsprache aufwachsen?

Mehrsprachige Kinder in Forschung und Praxis

Hintergrund unserer Studie ist die Überlegung, den Spracherwerb von Codas mit ihrer spezifischen Sozialisations-situation im Zusammenhang zu betrachten. Dabei ziehen wir aktuelle Ergebnisse aus der Mehrspra-

chigkeitsforschung heran. Zunächst modelliert die Sprachwissenschaft den bilingualen Erwerb entweder als simultan-bilingualen Erwerb oder als Zweitspracherwerb. Je nach Erwerbsmodell werden verschiedene Annahmen über die Inputsituation und den qualitativen und quantitativen Erwerbsverlauf getroffen (Meisel 2011; De Houwer 2009). In den vergangenen Jahren hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass speziell der bilinguale Erwerb von Kindern in der Migration nicht mehr allein mit diesen Modellen zu fassen ist. Die Annahme eines sukzessiv-bilingualen Erwerbs trägt diesen Erkenntnissen Rechnung (vgl. Tabelle 1). Anders, als die in der Sprachwissenschaft

dominierenden Modelle suggerieren, bilden mehrsprachige Kinder keine homogene Gruppe. Viele Faktoren, wie zum Beispiel sozioökonomischer Status und Bildungsgrad der Eltern, sprachförderliches Umfeld, Literalität und individuelle Voraussetzungen beeinflussen den Spracherwerb. Bei in der Migration mehrsprachig aufwachsenden Kindern kommen zum Beispiel noch die Erwerbsbedingungen einer Minderheitensprache in der (deutschsprachigen) Mehrheitsgesellschaft, kulturelle Eingebundenheit, individuelle Einstellungen zum Erwerb der Erst- und Zweitsprache sowie heterogene sprachliche Konstellationen innerhalb der Familie und innerhalb einer sprachlichen Gemeinschaft hinzu (vgl.

Simultan bilingualer Erwerb (BFLA)	Zweitspracherwerb Erwachsener (aL2)	Früher sukzessiv-bilingualer Erwerb
Zwei Sprachen von Beginn des Spracherwerbs an Ab der Geburt bis max. 3 Jahre	Ungesteuerter Zweitspracherwerb nach der Pubertät.	Ab ca. 2;9 bis zur Pubertät. Beide Eltern/enge Bezugspersonen sprechen dieselbe Sprache (Familiensprache). Die Familiensprache ist meist eine Minderheitensprache (in Deutschland z. B. Englisch, Farsi, Russisch, Türkisch). Kind spricht bis zum Eintritt in den Kindergarten größtenteils nur die Familiensprache als erste Sprache Ungesteuerter Erwerb
Häufigste Sprachkonstellation in der Familie: eine Person spricht eine Sprache mit dem Kind.	Durch Migration oder Flucht Familiensprache und Umgebungssprache unterscheiden sich	Familiensprache und Umgebungssprache unterscheiden sich („lebensweltliche Zweisprachigkeit“) Die Familiensprache ist meist eine Minderheitensprache (in Deutschland z. B. Englisch, Farsi, Russisch, Türkisch).
Der Spracherwerb ist vergleichbar mit dem monolingualer Kinder.	Im Vergleich zu BFLA qualitative quantitative Abweichungen	Je nach Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs im Vergleich zu BFLA oder aL2 quantitative und qualitative Unterschiede im Erwerbsverlauf möglich.

Tabelle 1: Modelle des bilingualen Erwerbs

Chilla et al. 2010/2013; Chilla 2014). Das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs und Menge und Qualität des Inputs in der Erst- und Zweitsprache haben wesentlichen Einfluss auf den Erwerbsverlauf (Armon-Lotem et al. 2011; Überblick in Paradis 2010). Insgesamt sind die internationalen Forschungsergebnisse zum mehrsprachigen Erwerb bzw. zum mehrsprachigen Erwerb bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen schon aufgrund der typologisch-sprachlichen Unterschiede der verschiedenen Sprachkonstellationen nur schwer generalisierbar (vgl. Hamann 2012), was eine adäquate Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten wie auch die Passung von Erwerbsmodellen für die je spezifische Erwerbskonstellation erschwert. So besteht die Gefahr von Fehldiagnosen sprachlicher Leistungen bei mehrsprachigen Kindern (Genesee et al. 2004; Chilla 2008; Rothweiler 2007; Paradis 2010). Und tatsächlich wird bei überdurchschnittlich vielen mehrsprachig aufwachsenden Kindern eine Spracherwerbsstörung diagnostiziert (over-diagnosis), da sie mit für monolinguale Kinder entwickelten Verfahren getestet und ihre Zweitspracherwerbsfortschritte mit den sprachlichen Fähigkeiten monolingual deutschsprachiger Gleichaltriger verglichen werden. Auf der anderen Seite werden mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen nicht als solche identifiziert (under-diagnosis). Entweder wird hier also möglicherweise das Stigma „Sprachstörung“ etikettiert, obwohl bei den

mehrsprachig aufwachsenden Kindern ein regelrechter Erwerbsverlauf mit typischen Abweichungen vorliegt. Oder es wird ihnen im Fall einer unerkannten Sprachentwicklungsstörung bei Mehrsprachigkeit das Recht auf Therapie vorenthalten, indem eine störungsspezifische Intervention ausbleibt. Für unsere Betrachtung relevant ist die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund oft nicht die Bildungsabschlüsse erreichen, die ihren kognitiven Fähigkeiten entsprechen. Mehr noch, mehrsprachig aufwachsenden Kindern („Kinder mit Migrationshintergrund“) wird überdurchschnittlich häufig ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache, Lernen oder sozial-emotionaler Entwicklung attestiert, so dass sie in den entsprechenden Einrichtungen (Sonderschulen) oder schulischen Förderkursen überrepräsentiert sind (vgl. Chilla 2013; 2014; Pearson 2010).

Spracherwerb und Spracherwerbsbedingungen von Codas

Hörende Kinder gehörloser Eltern wachsen mit zwei Sprachen auf. Die Mitglieder der Gehörlosenkultur teilen eine gemeinsame Sprache und Kultur, ihre Biographie, die Bewertung und Identifizierung mit der Gemeinschaft und teilweise negative Erfahrungen im Kontakt mit der hörenden Majorität (Emmory et al. 2008; Uhlig 2012). In der sprachwissenschaftlichen Forschung wird oft das oben skizzierte Modell des simultan-bilingualen

simultan bilingualer Erwerb (BFLA)	... bei Codas
Zwei Sprachen von Beginn des Spracherwerbs an ab der Geburt bis max. 3 Jahre	Gebärden- und Lautsprache sind in der Familie von Geburt an präsent
Häufigste Sprachkonstellation in der Familie: eine Person spricht eine Sprache mit dem Kind.	Elternteil I nutzt die DGS mit dem Kind, Elternteil II nutzt die DLS mit dem Kind.
Der Spracherwerb ist vergleichbar mit dem monolingualer Kinder.	Der Erwerb der (Deutschen) Laut- und Gebärdensprache ist vergleichbar mit monolingual-deutschen Kindern.

Tabelle 2: Simultan-bilingualer Erwerb von Codas

Erwerbs adaptiert, um den Spracherwerb zu beschreiben. In dieser Logik sollten Codas in Deutschland demnach die Deutsche Gebärdensprache (DGS) und die DLS simultan erwerben (vgl. Tabelle 2).

Diese Modellierung des bimodal-bilingualen Erwerbs hat Konsequenzen für die Bewertung des Spracherwerbsverlaufs. Der Erwerbsverlauf monomodal simultan-bilingualer Kinder wird – mit nur wenigen zeitlichen oder quantitativen Einschränkungen (vgl. De Houwer 2009; Meisel 2011) – oft als vergleichbar mit dem monolingualen Erwerb in beiden Sprachen beschrieben. Schlüsselvariable hier ist der parallele Erwerb beider Sprachen von Geburt an bzw. innerhalb des ersten Lebensjahres.

Codas sind bimodal-bilinguale Kinder, die simultan-bilingual mit zwei Sprachen aufwachsen

Internationale Studien zum Gebärdenspracherwerb bei Codas zeigen übereinstimmend, dass die Entwicklung verschiedener Sprachaspekte im Wesentlichen vergleich-

bar mit gehörlosen Native Signern ist (Van den Bogaerde & Baker 2005, Prinz & Prinz 1985). So entwickelt sich der frühe Wortschatz in der Gebärdensprache wie bei gehörlosen Codas oder im Rahmen der von simultan-bilingualen Kindern bekannten Varianz (Brackenbury et al. 2005, Griffith 1985). Der Lautspracherwerb verläuft ebenfalls oft parallel mit dem altersgleicher lautsprachlich aufwachsender Kinder, wobei z.B. Schiff & Ventry (1976) Fehler in der Artikulation und abweichende Intonations- und Betonungsmuster belegen, aber Toohey (2010) bei drei Codas keine Unterschiede zu monomodal lautsprachlich aufwachsenden Kindern dokumentiert. Auch im Bereich der Wortschatzentwicklung gibt es kaum Unterschiede (Capirci et al. 2002; Griffith 1985); der produktive Wortschatz ist vergleichbar (Brackenbury et al. 2005; Kanto et al. 2013) oder sogar umfangreicher (Daniels 1993). Leonhardt und Grüner (2000; 2001) legen für das Deutsche die erste systematische, quantitativ orientierte Untersuchung der DLS bei Codas vor. Von den 117 Codas (Alter 3;7 bis 7;0) in ihrer Studie zeigt die überwie-

	Dennis	Max	Benni	Jan	Selina	Arnold
Alter _{erste Erhebung}	3;10	4;5	4;11	5;0	5;3	6;2
Alter _{letzte Erhebung}	3;11	4;7	5;1	5;1	5;5	6;4
Geschlecht	m	m	m	m	w	m
Geschwisterkonstellation*	2	3	1	4	2	1
Hörstatus Geschwister**	h	h	/	h	3sh/1h	/
Kommunikation mit Eltern***	DGS	DGS	DGS	DGS	DGS	DGS
Kommunikation mit Geschwistern***	DLS	DLS	/	DLS	DLS	/
Frühförderung	nein	ja	ja	nein	ja	ja

*1 = Einzelkind; 2 = jüngstes Geschwisterkind; 3 = mittlere Geschwisterposition; 4 = ältestes GK
** h = hörend, sh = schwerhörig
*** DGS = Deutsche Gebärdensprache, DLS = Deutsche Lautsprache

Tabelle 3: Probandinnen und Probanden

gende Zahl an Probanden Lautsprachfähigkeiten vergleichbar mit gleichaltrigen monomodalen Kindern. Eine weitere Überprüfung mit dem KISTE-Test (Häuser et al. 1994) belegt, dass 60 Cudas über-, 19 unter- und 38 durchschnittlich gegenüber der standardisierten Vergleichsgruppe abschneiden (Grüner 2004).

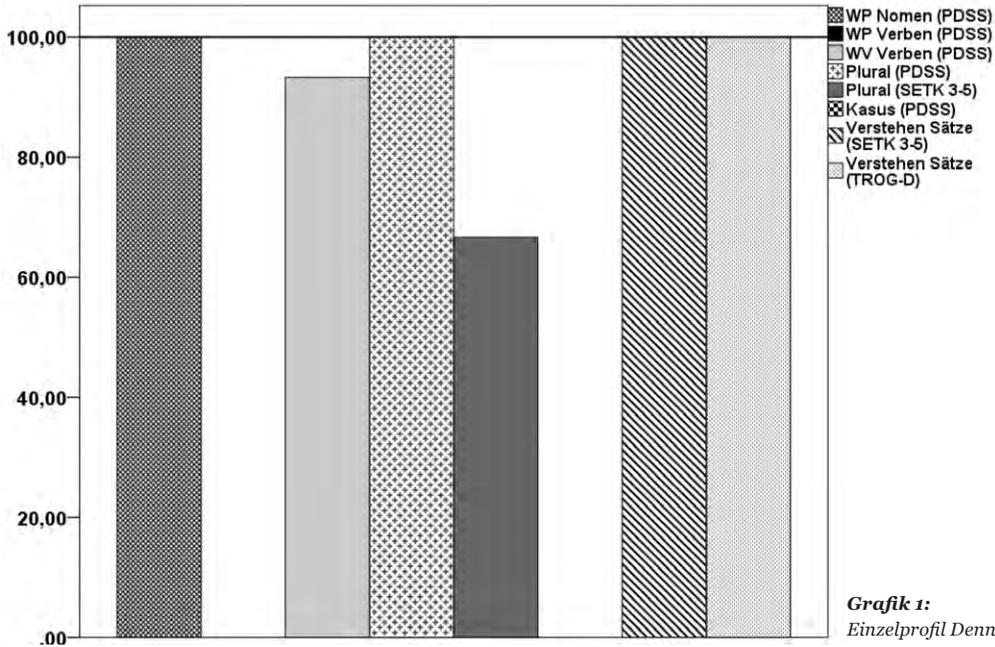
In einer eigenen Pilotstudie (Hofmann 2011; Hofmann & Chilla i.D.) wurde der Entwicklungsstand von sechs Cudas in beiden Sprachen erhoben (vgl. Tabelle 3).

Für die quantitative Erhebung des Lautsprachentwicklungsstandes der Cudas wurden standardisierte oder normierte Verfahren herangezogen, die in ihrer kombinierten Anwendung phonologische Aspekte, den Wortschatz und kerngrammatische Bereiche in der DLS erfassen (s. Tabelle im Appen-

dix, A-I). Alle Testverfahren werden in der sprachpädagogischen Praxis zur Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern herangezogen.

Die Ergebnisse unserer Pilotstudie zum Laut- und Gebärdenspracherwerb von Cudas passen zu den bisherigen Ergebnissen. Drei der sechs Cudas erwerben ihre Fähigkeiten überwiegend wie gehörlose oder hörende monolinguale Kinder. Werden die Fähigkeiten in der DLS mit einer monolingualen Norm verglichen, entwickeln die Cudas ihre Lautsprache wie monomodal monolinguale Kinder. Wie das Beispiel von Dennis im Alter von 3;11 Jahren zeigt (vgl. Grafik 1), sind die rezeptiven und produktiven Leistungen - mit Ausnahme der Pluralbildung - altersentsprechend entwickelt.

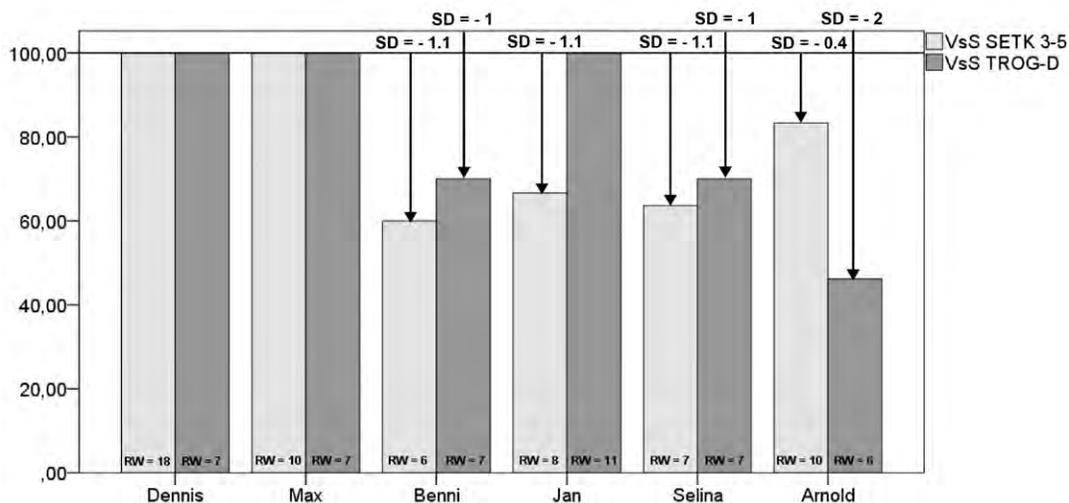
Die Ergebnisse zum Lautspracherwerb von



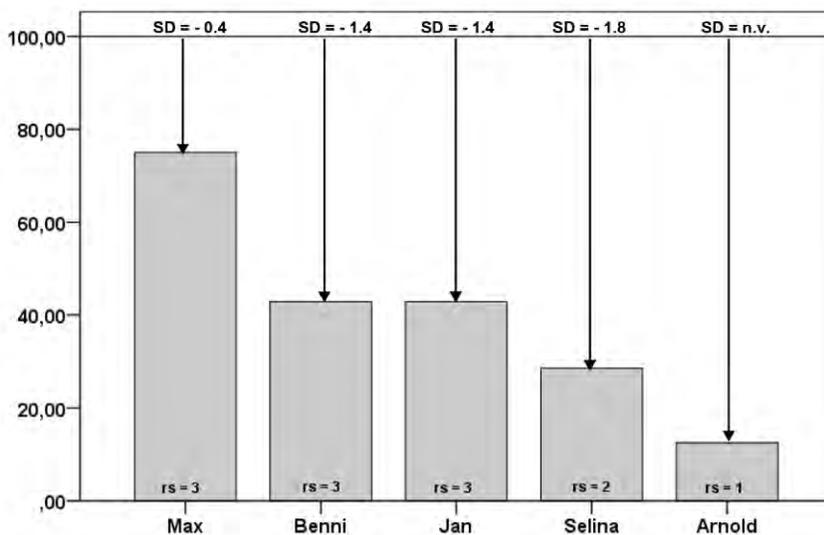
Codas sind jedoch nicht so univalent, wie bisher angenommen. Vergleichbar mit bisherigen Veröffentlichungen finden sich auch bei den Codas unserer Pilotstudie Abweichungen insbesondere beim produktiven Wortschatz von Verben (s. Grafik im Appendix, A-I) und Präpositionen sowie in der Morphosyntax (s. Grafik im Appendix, A-II für Pluralmarkierung). Die Ergebnisse von dreien der sechs Kinder belegen für Sprachverständnis- und Kasusflexion Minderleistungen bis zu 2 Standardabweichungen (SD) unter der Altersnorm (s. Grafik 2 und 3). Wird berücksichtigt, dass dies dem diagnostischen Kriterium für Sprachverwerbsstörungen entspricht, so müsste die

Hälfte aller Codas in unserer Studie als Kinder mit Sprachverwerbsstörungen klassifiziert werden.

Diese Ergebnisse decken sich mit internationalen Studien, welche unterdurchschnittliche Testwerte in Wortverständnis und Wortwiederholung (Schiff & Ventry 1976) belegen. In Bezug auf die Lautsprachenwicklung werden zudem qualitative und quantitative Abweichungen im Grammatikerwerb (zus. Poon 1997) mit einer insgesamt langsameren Entwicklung (Murphy & Slorach 1983, Schiff & Ventry 1976), Verzögerungen im Erwerb der Verbflexion und der Pronomenverwendung (Schiff & Ventry 1976), Schwierigkeiten in der



Grafik 2: Sprachverständnisseleistungen von Codas in normierten lautsprachlichen Testverfahren



Grafik 3: Ergebnisse im Untertest Kasusmarkierung in der PDSS

Artikelverwendung, der korrekten Formulierung von Negativkonstruktionen und von Fragen oder eine veränderte Erwerbsfolge morphosyntaktischer Aspekte beschrieben (Johnson et al. 1992). Morgan (2000) diskutiert zudem eine langsamere Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten. Für die DLS dokumentiert Grüner (2004) Abweichungen in grammatischen Subtests, die sich insbesondere in der lexikalischen Entwicklung (Produktion von Verben) und in der korrekten Flexion von Plural und Kasus zeigen.

Grüner (2004, 92) schlussfolgert, dass Sprachauffälligkeiten und Störungen im Lautspracherwerb von Codas durch den bilingualen Erwerb bedingt werden. Als Konsequenz wäre erstens eine Förderung der bimodal-bilingualen Erziehung in der Frühintervention zu hinterfragen und zweitens zu erwarten, dass Codas mit standardisierten/normierten Testverfahren zur DLS überdurchschnittlich häufig als Kinder mit Spracherwerbsstörungen identifiziert werden.

Codas sind bimodal-bilinguale Kinder, die lebensweltlich zweisprachig aufwachsen

Die zitierten Ergebnisse, welche überwiegend auf (Einzel-) Fällen oder auf großen Stichproben mit hoher Altersvarianz basieren, zeich-

nen ein uneinheitliches Bild des bimodal-bilingualen Erwerbs von Codas. Hier fehlen – speziell für den deutschsprachigen Raum – systematische Studien, die intra- und interindividuell sowohl laut- als auch gebärdensprachliche Kompetenzen erheben und diese mit dem je spezifischen Erwerbskontext in Beziehung setzen.

Wir schlagen vor, den Erwerbskontext von Codas mit dem von Kindern, die in der Migration zweisprachig werden, zu rahmen. Familien mit gehörlosen Eltern sind eine sprachliche und kulturelle Minderheit in einer hörenden und lautsprachlichen Majorität. Wie sukzessiv-bilinguale Kinder, die in der Migration zweisprachig werden, wachsen Codas dann lebensweltlich zweisprachig (Gogolin 1988) auf (vgl. Tabelle 4). Die spezifische bikulturelle Sozialisationsituation ähnelt der von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte (Tuominen 1999; Pizer et al. 2013). Wie bei diesen Kindern ist auch bei Codas die generationenübergreifende Weitergabe von Minderheitensprachen keinesfalls sichergestellt (Pearson 2007). In wie weit die dann je individuelle familiäre Sprachenkonstellation (z.B. bedingt durch Hörstatus und (Gebärdensprache-) Sprachverwendung der Eltern, Identifikation der Eltern mit der Gehörlosenkultur, Einstellungen zu Erziehung und Mehrspra-

früher sukzessiv bilingualer Spracherwerb	... bei Codas
<p>Ab ca. 2;9 bis zur Pubertät. Beide Eltern/enge Bezugspersonen sprechen dieselbe Sprache (Familiensprache). Die Familiensprache ist meist eine Minderheitensprache (in Deutschland z. B. Englisch, Farsi, Russisch, Türkisch). Kind spricht bis zum Eintritt in den Kindergarten größtenteils nur die Familiensprache als erste Sprache Ungesteuerter Erwerb</p>	<p>Der Erwerb der DLS beginnt ab dem 3. LJ (z. B. Zeitpunkt des Eintritts in die Kindertagesstätte)</p>
<p>Familiensprache und Umgebungssprache unterscheiden sich („lebensweltliche Zweisprachigkeit“) Die Familiensprache ist meist eine Minderheitensprache (in Deutschland z. B. Englisch, Farsi, Russisch, Türkisch).</p>	<p>Lebenswelt I = die Familie (Gehörlosenkultur) → DGS Lebenswelt II = hörende Mehrheit → DLS</p>
<p>Je nach Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs im Vergleich zu BFLA oder aL2 quantitative und qualitative Unterschiede im Erwerbsverlauf möglich.</p>	<p>Qualitative und quantitative Unterschiede im Vergleich zu monolingual-deutschen Kindern sowie zu BFLA oder aL2 sind möglich.</p>

Table 4: Spracherwerb von Codas als lebensweltliche Zweisprachigkeit

chigkeit) auf den Spracherwerb und damit auf die Passung der sprachwissenschaftlichen Modelle rückwirkt, ist Teil weiterer Studien (Lee 2009, Hofmann 2014).

Der Erwerbshintergrund von Codas ist geprägt durch die Gebärdensprache als Familiensprache, wobei die überwiegende Zahl von Codas über einen lautsprachbasierten Kommunikationsmodus verfügt (Grüner 2004, Mallory et al. 1993, Schiff-Meyers 1982). Wie bei anderen bilingualen Konstellationen werden Sprachmischungen (Hadjikakou et al. 2009, Kanto et al. 2013, Mallory et al. 1993, Schiff-Meyers 1982, Singleton & Tittle 2000) zwischen Laut- und Gebärdensprache disku-

tiert, deren linguistische Eigenschaften z.T. noch ungeklärt sind (Baker & van den Bogaerde 2008, Pizer et al. 2013; Hofmann 2014). Wird der Spracherwerb von Codas aus der hier beschriebenen Mehrsprachigkeitsperspektive beleuchtet, müssen die bisherigen Forschungsergebnisse neu beleuchtet werden. So relativiert die Berücksichtigung aktueller Spracherwerbsmodelle nicht nur die in unserer Studie festgestellten Abweichungen im Bezug zur Normgruppe. Es steht darüber hinaus infrage, ob Erhebungsverfahren, die für monolinguale Kinder entwickelt wurden, die Sprachentwicklung von Codas angemessen abbilden können und möglicherweise zu

Fehldiagnosen beitragen.

Fähigkeiten im Erzählen von Bildergeschichten – Gegenüberstellung eines monolingualen und eines bilingualen Verfahrens

Erste Hinweise auf alternative geeignete Erhebungsverfahren gibt der kritische Vergleich von Ergebnissen zweier Erhebungsverfahren. Das „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen“ (HAVAS 5) von Reich und Roth (2004) ist ein Screening, welches für in der Migration mehrsprachig aufwachsende Kinder entwickelt wurde. Da das HAVAS 5 übersichtliche Skalen zur quantitativen Auswertung bereitstellt, wurden diese Kriterien für die Auswertung

der Bildergeschichte der PDSS (Kauschke & Siegmüller 2010) adaptiert. Dies ermöglicht eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der Erhebung von lautsprachlichen Erzählfähigkeiten mit den Ergebnissen aus der Erhebung mit der PDSS (vgl. Tabelle 5). Daneben werden die kindlichen Äußerungen hinsichtlich der Verbkongruenz untersucht. Erstmals für Deutschland wurden auch Wortschatz, Aufgabenbewältigung und Gesprächsverhalten über eine Adaption des HAVAS 5 für DGS erhoben und Aspekte der Verbflexionsentwicklung exploriert (Hofmann 2011).

Die Aufgabenbewältigung wie die altersgerechte mittlere Äußerungslänge (MLU) verweisen bei allen Kindern auf eine durch-

		Benni	Jan	Selina	Arnold
Testalter	HAVAS	4;11	5;1	5;3	6;4
	PDSS	5;0	5;1	5;5	6;4
MLU	HAVAS	3,89	4,71	3,94	4,84
	PDSS	3,13	4,21	3,46	3,94
Aufgabenbewältigung	HAVAS	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich
	PDSS	extrem schwach	unterdurchschnittlich	extrem schwach	unterdurchschnittlich
Gesprächsverhalten	HAVAS	durchschnittlich	extrem hoch	extrem hoch	extrem hoch
	PDSS	durchschnittlich	extrem hoch	durchschnittlich	überdurchschnittlich
Wortschatz (Verben)	HAVAS	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich
	PDSS	durchschnittlich	unterdurchschnittlich	überdurchschnittlich	durchschnittlich
Verbposition	HAVAS	durchschnittlich	überdurchschnittlich	überdurchschnittlich	extrem hoch
	PDSS	überdurchschnittlich	überdurchschnittlich	extrem hoch	extrem hoch
Satzverbindung	HAVAS	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich
	PDSS	durchschnittlich	extrem hoch	unterdurchschnittlich	überdurchschnittlich

Tabelle 5: Ergebnisse in den Bildergeschichten im HAVAS 5 und in der PDSS (DLS)

schnittlich hohe strukturelle Komplexität und angemessene Konnektivität der geäußerten Sätze. Eine linguistische Analyse der Spontansprachdaten des HAVAS 5 zeigt weiter, dass alle Kinder die DLS-Satzstruktur erworben haben und finite Verben in der zielsprachlichen Verbzweitstellung produzieren. Im „Wortschatz“ und der „Aufgabenbewältigung“ liegen die ermittelten Werte im durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen Bereich. Hingegen erzielten im Untertest zur Wortproduktion von Verben der PDSS alle Kinder kritische T-Werte. Diese Ergebnisse stehen in einem starken Kontrast. Eine Erklärung hierfür liefern die unterschiedlichen Bezugsnormen. Während der Vergleich mit monolingualen Kindern den Cudas nicht gerecht wird und ein defizitäres Bild generiert, erlauben die Kriterien eines bilingualen Screenings eine ressourcenorientierte Darstellung der Fähigkeiten im Deutschen. Ferner zeigen sich zwischen der PDSS und dem HAVAS 5 leichte Unterschiede in den ermittelten Werten, wobei die Teilnehmer/innen der Studie überwiegend im HAVAS 5 besser abschneiden. Beim Kriterium „Aufgabenbewältigung“ nähert sich dieser Unter-

schied einer statistischen Signifikanz stark an ($Z(1.890)$, $p = .059$).

Gebärdensprachkompetenzen von Cudas

Der Erwerb der Deutschen Gebärdensprache von Cudas wurde bisher nicht hinreichend erfasst (Hänel 2005, Hennies et al. i.D.). Übereinstimmend wird jedoch hervorgehoben, dass der Erwerb der Verbkongruenz auch für die DGS als wichtiger Meilenstein sowie als Beleg für die syntaktische Nutzung des Gebärdensraums gewertet werden kann (Hänel 2005, Lillo-Martin & Meier 2011). Verbkongruenz wird in der DGS an Bewegungs- und Richtungsverben markiert. Dies erfordert die Bezugnahme auf anwesende oder abwesende Referenten. Mit ungefähr drei Lebensjahren erwerben Kinder gehörloser Native Signer die Fähigkeit, Referenzorte für abwesende oder anwesende Referenten zu markieren sowie Richtungsverben zielsprachlich zu produzieren (Hänel 2005). In den auf HAVAS 5 basierenden Spontansprachdaten konnten alle Cudas die Aufgabe bewältigen und eine zusammenhängende Geschichte in DGS erzählen (s. Tabelle 6).

	Benni	Jan	Selina	Arnold
Alter	5;0	5;1	5;5	6;4
Aufgabenbewältigung	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich
Gesprächsverhalten	durchschnittlich	extrem hoch	extrem hoch	extrem hoch
Wortschatz	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich

Tabelle 6:
Ergebnisse in den Bilder-
geschichten im HAVAS 5
und in der PDSS (DLS)

Die explorative Analyse demonstriert, dass alle Codas sowohl einfache Verben (WEI-NEN, ESSEN) als auch Richtungs- und Bewegungsverben (KLETTERN, FLIEGEN, SPRINGEN) produzieren. Sie verorten die beiden Aktanten der Bildergeschichte mit dem R-Lokus, der allerdings im Bild deiktisch markiert wird. Insgesamt werden nur wenige Verben zielsprachlich flektiert; einfache nullmarkierte Verben überwiegen. Diese Ergebnisse bestätigen bisherige Veröffentlichungen insofern, als dass Codas die Gebärdensprache nicht selbstverständlich umfassend erwerben und dringend intensive Forschungen notwendig sind (vgl. z.B. Hadjikakou et al. 2009; Pizer et al. 2013; Petitto et al. 2001; Prinz & Prinz 1979). Soziolinguistische Faktoren sollten angemessen betrachtet und mit den sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Modellierung bilingualer Realitäten verbunden werden, um mögliche Erklärungen für heterogene Spracherwerbsverläufe und -fähigkeiten zu diskutieren.

Ein kurzer Ausblick - Konsequenzen für Forschung, Diagnostik und Frühförderung

Hörende Kinder gehörloser Eltern rücken seit einigen Jahren wieder verstärkt in den Fokus des Forschungsinteresses. Ihre spezifische Spracherwerbssituation ist geeignet, über generalisierende Modelle des bilingualen Erwerbs und deren Konsequenzen für die (sprachliche) Bildung von Kindern in ei-

ner Minderheiten-/Mehrheitensituation zu reflektieren. Die Literatur zum Thema ist überschaubar und hinsichtlich ihrer Modellierung des Spracherwerbs widersprüchlich. Dies gilt umso mehr für die in der Literatur bisher noch gar nicht betrachtete Situation multilingual in der Migration aufwachsender hörender Kinder gehörloser Eltern mit nicht-deutscher Gebärdens- und/oder Lautsprache. Wir schlagen vor, die Sprachentwicklung von Codas in ihrer Individualität aus einer Mehrsprachigkeitsperspektive wahrzunehmen und Entwicklungsverläufe und -prognosen zu überdenken. Legen Forschungsergebnisse und die Erwerbssituation vieler Codas die Annahme eines simultan-bilingualen Erwerbs nahe, verweisen die soziolinguistischen Aspekte des Erwerbskontextes von Codas eher darauf, dass sie ihre Mehrsprachigkeit in einem Minderheiten-/ Mehrheitenkontext entwickeln. Vor diesem Hintergrund ist von einer individuellen Sprachwahl und Sprachverwendung innerhalb und außerhalb der Familie auszugehen. Zudem zeigen die verfügbaren Ergebnisse zur DLS, insbesondere die unserer eigenen Studie, dass von der Altersnorm abweichende qualitative und quantitative Aspekte mit genuin sukzessiv-bilingualen Modellen angemessener zu fassen sind, anstatt davon auszugehen, dass DLS und DGS wie von monolingualen Kindern erworben werden.

Daneben zeigen Codas zudem besondere Spracherwerbssphänomene (z. B. Flüstern und

Deixis in den Gebärdensprachaufnahmen), die weder bei hörenden noch gehörlosen monolingualen Kindern beobachtet werden können. Diese Form des Codeblending ist anscheinend genuin für bimodal-bilinguale (hörende) Kinder. Hier wird diskutiert, dass die Familienkommunikation die Häufigkeit und die Art des Codeblending beeinflusst (Baker & van den Bogaerde 2008; Emmorey et al. 2005; 2008; Bishop & Hicks 2005; Pizer et al. 2013; Hofmann & Chilla i.D.).

Künftige Studien zum bimodal-bilingualen Erwerb bei Codas erfordern ein Längsschnitt-design, durch das qualitative Aussagen über Erwerbsformen und Erwerbsverläufe getroffen werden können. An die hier skizzierte Pilotstudie anschließend wird insbesondere der Erwerb der DGS besondere Berücksichtigung erfahren, da Codas die größte Gruppe an Native Signern abbilden. Ferner sollten bimodal-bilinguale Kompetenzen (Codeblending und Codeswitching) und deren kontext- bzw. personenabhängige Nutzung spezifiziert werden – speziell in Deutschland ein Forschungsdesiderat. Die explizite Berücksichtigung des Erwerbskontextes erscheint uns dabei unabdingbar. Gegenwärtig sind weder die soziolinguistischen Aspekte noch die unterschiedlichen Kommunikationssysteme in Familien mit gehörlosen Eltern und deren kontextabhängige Nutzung systematisch untersucht worden.

Die individuelle Förderung von Codas erfordert eine Mehrsprachigkeitsperspektive, die

beide Sprachen beinhaltet und den individuellen Erwerbskontext sowie die bikulturelle Identitätsentwicklung in besonderem Maße berücksichtigt. Neben Angeboten, die über die Einzelförderung hinausgehen, sind kombinierte Förderkonzepte notwendig, die den Minderheiten- und Mehrheitenkontext der Kinder gleichwertig berücksichtigen. Einen ausführlichen Überblick über nachhaltige Frühförderansätze für Codas hat unter anderem Hofmann (2014) erstellt.

Grundlegend für alle künftigen Forschungs- und Förderaspekte bleibt jedoch die Aufklärung der Gesellschaft über Codas und ihre Sozialisationsbedingungen. Nicht zuletzt erfordern inklusive Bildungsprozesse eine Zusammenarbeit aller an der (sprachlichen) Bildung und Entwicklung des Kindes Beteiligten, wobei jede/r über ein grundlegendes Wissen um die besonderen Bedürfnisse sowie die Fördermöglichkeiten der Kinder verfügen muss. Die Beratung und Begleitung der Familien sowie die Unterstützung der sprachlich und kulturell gebundenen gehörlosen Eltern erfordert sowohl eine Sensibilität gegenüber jeder einzelnen Familie als auch ein Verständnis für die Gehörlosenkultur als sprachliche und kulturelle Minderheit.

Literatur

- Allsop, Lorna & Jim Kyle (1997): „Deaf Parents and Their Hearing Children“. Bristol, UK: The Deaf Studies Trust [Unpublished report].
- Armon-Lotem, Sharon; Joel Walters & Natalia Gagarina (2011): „The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children.“ In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1:3, 291–317.
- AWMF (2011): Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES) (Synonym: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES)) Interdisziplinäre S2k-Leitlinie. Online verfügbar unter: <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-006.html>
- Baker, Anne & Beppie van den Bogaerde (2008): „Code-mixing in signs and words in input to and output from children“. In: Plaza-Pust, Carolina & Esperanza Morales-López (Hrsg.): *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: Benjamins, 1–27.
- Bishop, Michele & Sherry Hicks (2005): „Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families“. In: *Sign Language Studies* 5, 188–230. doi:10.1353/sls.2005.0001.
- Brackenbury, Tim; Tiffany Ryan & Trinka Messenheimer (2005): „Incidental Word Learning in a Hearing Child of Deaf Adults“. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11:1, 76–93.
- Capirci, Olga; Jana M. Iverson; Sandro Montanari & Virginia Volterra (2002): „Gestural, Signed and Spoken Modalities in early Language Development: The Role of Linguistic Input“. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 5:1, 25–37.
- Chilla, Solveig (2008): *Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Chilla, Solveig (2013): *Sprachdiagnostik in heterogenen Gruppen*. Vortrag an der Universität Hamburg, August 2013.
- Chilla, Solveig (2014): „Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren“. In: Chilla, Solveig & Stefanie Habertzettl (Hg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen*, Bd. 4: Mehrsprachigkeit. München: Elsevier, 57–71.
- Chilla, Solveig; Monika Rothweiler & Ezel Babur (2010/2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt.
- Daniels, Marylin (1993): „ASL as a factor in Acquiring English“. In: *Sign Language Studies* 78, 23–29.
- De Houwer, Annik (2009): *An Introduction to Bilingual Development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Emmorey, Karen; Helsa B. Borinstein & Robin Thompson (2005): „Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and American Sign Language“. In James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, & Jeff MacSwann (eds.): *ISB4: Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 663–673.
- Emmorey, Karen; Helsa B. Borinstein; Robin Thompson & Tamar H. Gollan (2008): „Bimodal bilingualism“. In: *Biling (Camb Engl)* 11:1, 43–61.
- Funk, Hiltrud (2004): *Das nicht-gehörte Kind. Die Entfaltung des Selbst von hörenden Kindern mit hochgradig hörbehinderten Eltern. Möglichkeiten der Frühförderung*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apfel.
- Funk, Hiltrud (2009): „Zwischen Ignorieren und fürsorglicher Belagerung. Zur Unterstützung von Familien mit gehörlosen Eltern und hörenden Kindern“. In: *hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 2*, 69–73.
- Fox, Annette V. (HG) (2007): *TROG-D: Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Genesee, Fred; Johanne Paradis & Martha Crago (2004): *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Griffith, Penny L. (1985): „Mode-Switching and Mode-Finding in a Hearing Child of Deaf Parents“. In: *Sign Language Studies* 48, 195–222.
- Grimm, Hannelore (Hg.) (2001): *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.

- Grüner, Beate (2004): Die Sprachentwicklung hörender (Vorschul-)Kinder hochgradig hörgeschädigter bzw. gehörloser Eltern. Hamburg: Dr. Kovač.
- Hadjikakou, Kika; Despina Christodoulou; Eleni Hadjide-metri; Maria Konidari & Nicoletta Nicolaou (2009): „The Experiences of Cypriot Hearing Adults With Deaf Parents in Family, School, and Society“. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14:4, 486-502.
- Häuser, Detlef; Edith Kasielke & Ulrich Scheidereiter (1994): KISTE. Kindersprachtest für das Vorschulalter. Stuttgart: Deutsche Schultests Beltz.
- Hamann, Cornelia (2012): „Bilingual Development and Language Assessment“. In: Alia K. Biller; Esther Y. Chung & Amelia E. Kimball (Eds): *Proceedings of the 36th Annual Boston Conference on Language Development (BUCLD)*, Somerville/MA: Cascadilla Press, 1–28.
- Hennies, Johannes; Barbara Hänel-Faulhaber & Solveig Chilla (i.D.): „Gebärdenspracherwerb“. In: Domahs, Ulrike & Beatrice Primus (Hg.): *Handbuch Sprachwissen: Laut – Gebärde – Buchstabe*. Berlin; New York: de Gruyter.
- Hofmann, Kristin (2011): Die lautsprachliche Entwicklung hörender Kinder gehörloser Eltern. Universität Erfurt [Un-veröff. Magisterarbeit].
- Hofmann, Kristin (2014): „Laut- und Gebärdenspracherwerb von hörenden Kindern gehörloser Eltern – Frühförderung“. In: Chilla, Solveig & Stefanie Haberezettl (Hg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen*, Bd. 4: *Mehrsprachigkeit*. München: Elsevier, 241-249.
- Hofmann, Kristin & Solveig Chilla (i.D.): „Bimodal Bilingual Language Development in Hearing Children of Deaf Parents“. In: *European Journal of Special Needs Education*.
- Johnson, Jeanne. M.; Ruth V. Watkins & Mabel L. Rice (1992): „Bimodal bilingual language development in a hearing child of deaf parents“. In: *Applied Psycholinguistics* 13, 31-52.
- Kanto, Laura; Kerttu Huttunen & Marja-Leena Laakso (2013): „Relationship between the Linguistic Environments and Early Bilingual Language Development of Hearing Children in Deaf-parented Families“. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1-19.
- Kauschke, Christina & Julia Siegmüller (2010): *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. 2nd ed. München: Urban & Fischer.
- Lee; Jimmy (2009): *Assessment Considerations with Hearing Children of Deaf Parents*. Presentation, Gallaudet University.
- Leonhardt, Annette & Beate Grüner (2000): „Zur Sprachentwicklung hörender Kinder hörgeschädigter Eltern“. In: *L.O.G.O.S Interdisziplinär* 2, 103-110.
- Leonhardt, Annette & Beate Grüner (2001): „Hörende Kinder hörgeschädigter Eltern – erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Sprachentwicklung von hörenden Kindern hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Menschen“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 1, 28-34
- Lillo-Martin, Diane Richard P. Meier (2011): „On the linguistic status of ‘agreement’ in sign languages“. In: *Theoretical Linguistics* 37, 95-141.
- Mallory, Barbara L.; Harvey W. Zingle & Jerome D. Schein (1993): „Intergenerational Communication Modes in Deaf – parented Families“. In: *Sign Language Studies* 78, 73-92.
- Meisel, Jürgen M. (2011): *First and Second Language Acquisition. Parallels and Differences*. New York: Cambridge University Press.
- Morgan, Gary (2000): „Discourse cohesion in sign and speech“. In: *International Journal of Bilingualism* 4, 279-300.
- Murphy, Judith & Neil Slorach (1983): „The language development of pre-school hearing children of deaf parents“. In: *British Journal of Disorders of Communication* 18, 118-127.
- Paradis, Johanne (2010): „The interface between bilingual development and specific language impairment. Keynote article“. In: *Applied Psycholinguistics*, 227–252.
- Paradis, Johanne; Fred Genesee & Martha B. Crago (2011): *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Pearson, Barbara Z. (2007): „Social factors in childhood bilingualism in the United States“. In: *Applied Psycholinguistics* 28, 399–410. doi:10.1017.S0142716407021X.
- Pearson, Barbara Z. (2010): „We can no longer afford a monolingual norm. Commentary“. In: *Applied Psycholinguistics* 31, 339–343.

Fortsetzung Literatur

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

Wilhelm, Andrea (2008): „Sociolinguistic aspects of the communication between hearing children and deaf parents“. In: Bishop, M. & Hicks, S.L. (Hrsg.) Hearing, Mother Father Deaf. Hearing people in deaf families. Washington DC: Gallaudet University Press, 99-131.

Verfasserinnen:



Prof. Dr. Solveig Chilla
Sprachbehindertenpädagogik,
Institut für Sonderpädagogik
(IfS), Pädagogische Hochschule
Heidelberg
chilla@ph-heidelberg.de

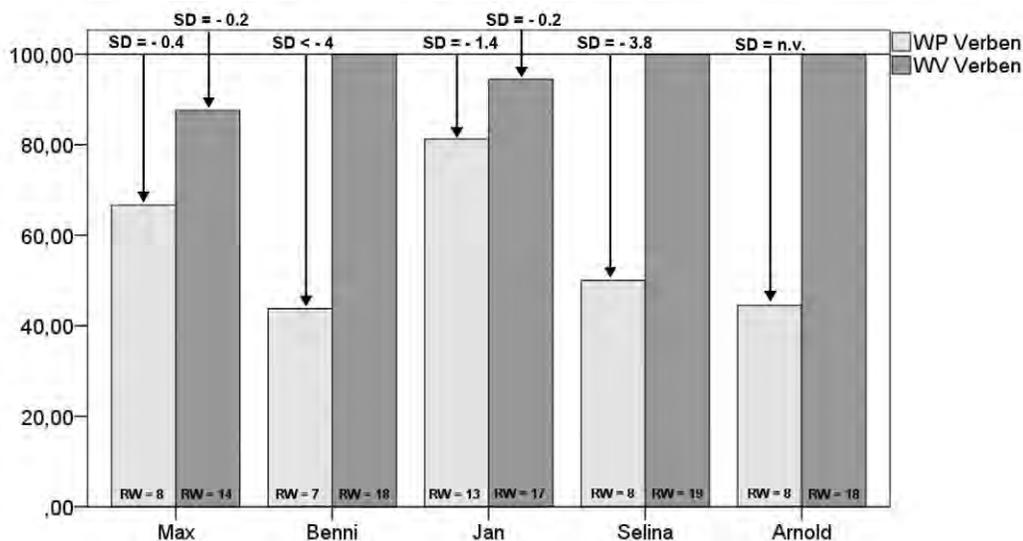
Kristin Hofmann
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin,
Universität Erfurt, Erziehungs-
wissenschaftliche Fakultät
Fachgebiet Sonder- und
Sozialpädagogik
kristin.hofmann@uni-erfurt.de



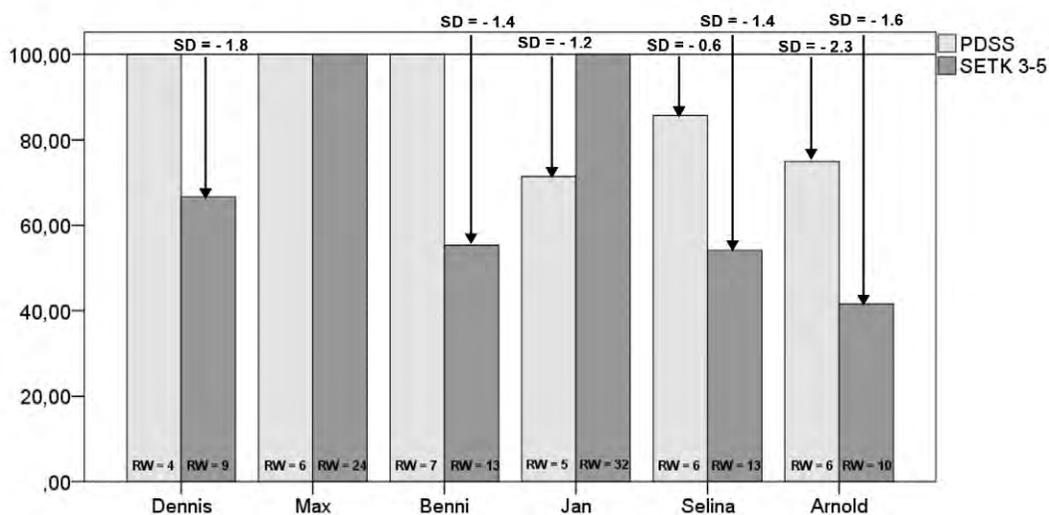
Appendix:

Test	Erfasste Lautsprachaspekte
SETK 3-5 Sprachentwicklungstest für drei- fünfjährige Kinder (Grimm 2001)	- Repräsentationsfähigkeit unbekannter Lautverbindungen - Verständnis und (Re-) Produktion von Sprache - Morphologische Regelbildung (Plural) - Gedächtniskapazität
PDSS Patholinguistische Diagnostik bei Sprach- entwicklungsstörungen (Kauschke & Sieg Müller 2010)	- Wortverständnis und –produktion (N, V, A, P) - Kategorisierung von Gattungsbegriffen (semant. Ordnung) - Verständnis syntaktischer Strukturen und W-Fragen - freie Satzproduktion („gelenkte Rede“) - Produktion einer zusammenhängenden Geschichte - Morphologische Regelbildung (Artikel, Plural, Kasus)
TROG-D Test zur Überprüfung des Grammatik- verständnisses (Fox 2007)	- Verständnis grammatischer Strukturen - beinhaltet bilinguale Abweichungswerte
HAVAS 5 Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes (Reich & Roth 2004)	- Mehrsprachiges Screening - Produktion einer zusammenhängenden Geschichte - Wortschatz, Grammatik, Gebrauch von Verben, Bewältigung der Gesprächssituation

Tabelle A-I: Übersicht über die angewandten Testverfahren



Grafik A-I: Ergebnisse in Wortverständnis und Wortproduktion Von Verben



Grafik A-II: Ergebnisse in Pluralmarkierung in der PDSS und dem SETK 3-5