

03. Februar 2025

Sehr geehrte MdB Heike Heubach,

vielen Dank für Ihre Tweets, die Sie auf Instagram absetzen und der Betonung des Themas der Gebärdensprache. Auch dem Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. ist das Thema Deutsche Gebärdensprache und Taube Kinder ein großes Anliegen, wie Sie sich sicher vorstellen können.

Trotzdem müssen wir in einigen Punkten Ihrer Darstellung widersprechen. Sie haben in mehreren Posts dargestellt, dass sie es für eine gute Idee halten, wenn es allen hörenden Menschen ermöglicht werden würde, Deutsche Gebärdensprache zu erlernen. Wie Sie vielleicht wissen, ist es allerdings noch nicht einmal heute möglich, für alle tauben Kinder an den entsprechenden Förderzentren Hören und Kommunikation, Gebärdensprache im Umfang zu erlernen, dass eine reibungslose fachliche Kommunikation möglich ist, weil entsprechend kompetente Lehrkräfte fehlen. Taube Kinder haben zu 95% hörende Eltern (Mitchell & Karchmer, 2004), sodass muttersprachliche Vorbilder unabdingbar sind. Und jetzt sollen Hörende die Möglichkeit erhalten, ohne dass zuerst der Bedarf für taube Kinder entsprechend abgedeckt ist?

Sie stellen in ihrem letzten Beitrag dar, dass die bestmögliche schulische Inklusion durch den Einsatz von Gebärdensprachdolmetschenden (GSD) in der Inklusion erreicht werden kann. Dies ist aus Sicht des Bundeselternverbandes jedoch nur eine Notlösung, damit Bildung in Gebärdensprache überhaupt stattfinden kann. Wie oben beschrieben haben nicht alle Lehrkräfte, die an Gehörlosenschulen oder Förderzentren Hören und Kommunikation unterrichten, ausreichende Kenntnisse in Deutscher Gebärdensprache für alle Fächer und für alle Jahrgangsstufen bis zum Abitur (Opitz, 2013).

Die GSD*innen, die hierbei als sprachliche Vorbilder für die Tauben Kinder fungieren, haben Gebärdensprache an der Universität oft als L2 Lerner gelernt und sind in dem Sinne keine muttersprachlichen Vorbilder für taube Kinder, so wie wir sie uns für unsere Kinder wünschen (Kurz, 2022).

03. Februar 2025

Hinzu kommt, dass das Thema der Peer Group auch für taube Kinder innerhalb ihrer Entwicklung eine große Rolle spielt. Vielleicht kennen sie die Studien von Professor Hintermair und seinem Team aus Heidelberg, der immer wieder hervorgehoben hat, wie wichtig der Kontakt zu hörbehinderten Gleichaltrigen gerade im Zuge der Pubertät ist, um eine entsprechende Identitätsentwicklung zu gewährleisten (Hintermair, 2015; Hintermair & Lukomski, 2010). Dies ist in der Inklusion überhaupt nicht der Fall, hier sind hörbehinderte Kinder und Jugendliche oft die einzigen gebärdensprachigen Kinder in einer Klasse. Taube Kinder brauchen jedoch ebenso wie hörende Kinder und Jugendliche den Prozess der Auseinandersetzung innerhalb ihrer Peergroup. Dieses findet sich an inklusiven Schulen nicht. Des Weiteren kann es nicht sein, dass Taube Kinder in der Inklusion keinen Zugang zu einem systematischen DGS Unterricht haben.

Ein weiterer Punkt, den wir gerne ansprechen würden, ist die mangelnde Ausbildung von Gebärdensprachdolmetschenden für die schulische Inklusion. Von Seiten der Forschung, die sich derzeit zumeist im anglo- amerikanischen Bereich vollzieht und auch vom Weltverband der Gehörlosen -WFD-, wird nach wie vor angemerkt, dass es sich beim Dolmetschen für taube Schüler*innen um ein „Experiment“ handelt (Murray et al., 2021; Napier & Barker, 2004; Schick et al., 2006). Sicherlich gibt es viele Beispiele von Gebärdensprachdolmetschenden, die sich außerordentlich viel Mühe geben, für taube Kinder vom Kindergartenalter bis zum Abitur tätig zu werden. Trotzdem muss angemerkt werden, dass Gebärdensprachdolmetschende an den Universitäten derzeit für diese hörgeschädigte Altersgruppe nicht adäquat ausgebildet werden und es keine allgemein gültigen Standards in Deutschland für diesen Bereich gibt und sich Dolmetschende nachweislich oft überschätzen, weil sie ja „nur für Kinder im Einsatz“ sind (Fitzmaurice, 2020). Die hörgeschädigten Schüler*innen in der inklusiven Beschulung werden dem Gutdünken des jeweiligen Gebärdensprachdolmetschenden überlassen, der/ die sich in einer Allmachtsposition befindet, denn nur er/sie versteht alle an der Kommunikation Beteiligten (Wolbers et al., 2012). Hier gilt es nachzusteuern, denn für den Einsatz innerhalb der schulischen Inklusion fehlen Gebärdensprachdolmetschenden oftmals pädagogische Kenntnisse und auch der entsprechende sprachliche Hintergrund, da sie derzeit für das Einsatzgebiet mit tauben Erwachsenen ausgebildet werden. Taube Kinder sind jedoch keine kleinen Erwachsenen, sie brauchen eine adäquate Anleitung in Gebärdensprache und auch

03. Februar 2025

ein entsprechendes Vokabular welches Gebärdensprachdolmetschende an der Hochschule nicht gelernt haben.

Inklusion bedeutet für uns daher nicht, dass jedem Kind ein Gebärdensprachdolmetschender an die Seite gestellt wird. Taube und hörgeschädigte Kinder wünschen sich wie alle Schüler*innen direkte Kommunikation mit ihren Lehrpersonen und keine vermittelte Kommunikation mit Dolmetschenden.

Wir haben daher die Forderungen des Bundeselternverbandes hier noch einmal aufgelistet:

- Verpflichtendes neutrales Beratungsangebot für Eltern ab der Diagnose in Bezug auf die Behinderung des Kindes, die Taube Identität, die Gebärdensprache, die technische Unterstützung
- Einfache und einheitliche Beantragung von Hausgebärdensprachkursen, Kita-Assistenzen und Dolmetscheinsätzen mit schnellen Genehmigungen von Anträgen und einem vereinfachten Verwaltungsverfahren
- Gebärdensprache in der Frühförderung von hörbehinderten Kindern
- Anerkennung der Ämter, dass das Erlernen der DGS notwendig ist, um zusätzliche psychische Schäden als Folge von Sprachdeprivation zu vermeiden.
- Gebärdensprachlicher / Muttersprachlicher Unterricht an Förderschulen und ausgewählten Regelschulen
- Definition von Standards für die Ausbildung von Gebärdensprachdolmetschenden, wenn diese für Kinder beauftragt werden
- Das Schulfach Deutsche Gebärdensprache (DGS) ist deutschlandweit als Fremdsprache anerkannt und kann somit als 2. Fremdsprache für hörende und gehörlose Kinder unterrichtet werden und auch als Prüfungsfach im Abitur gewählt werden.
- Bilingualer Deutschunterricht für alle hörbehinderten Kinder. Bilingual bedeutet das gleichwertige Sprachenangebot in DGS, Schriftsprache und Lautsprache (soweit letztere nutzbar ist)
- staatliche Finanzierung von Empowerment-Angeboten für alle hörbehinderten Kinder



03. Februar 2025

- Bessere Schulung für Mitarbeitende in den Ämtern, Sozialgerichten, Krankenhäusern, sozialen Einrichtungen, Kindergärten, Schulen.
- Gebärdensprachkompetente Fachkräfte
- Mehr gebärdensprachliche Angebote bzw. DGS-Dolmetschung im linearen Fernsehen und bei Veranstaltungen vor Ort, mehr Repräsentation durch taube Personen selbst

Freundliche Grüße

Das Team vom Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V.
vertreten durch

Thekla Werk
Präsidentin

Romy Ballhausen
Vize-Präsidentin



03. Februar 2025

Quellen:

- Fitzmaurice, S. (2020). Educational Interpreters and the Dunning-Kruger Effect. *Journal of Interpretation*, 28(2), 1-16. <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol28/iss2/1>
- Hintermair, M. (2015). Psychosoziale Herausforderungen inklusiver Beschulung für hörgeschädigte Kinder [Psychosocial challenges of inclusive education for children with hearing loss]. *DAS ZEICHEN*, 101, 410-420.
- Hintermair, M., & Lukomski, J. (2010). Wie viel Inklusion verträgt der (gehörlose/schwerhörige) Mensch? [How much inclusion can a (deaf/hard of hearing) person cope with?]. *DAS ZEICHEN*, 84(10), 88-97.
- Kurz, K. B. (2022). Interpreting for Deaf children. In C. Stone, R. Adam, R. Müller de Quadros, & C. Rathmann (Eds.), *The Routledge Handbook of Sign Language Translation and Interpreting* (pp. 425-441). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003019664-34>
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*. [https://doi.org/DOI: 10.1353/sls.2004.0005](https://doi.org/DOI:10.1353/sls.2004.0005)
- Murray, J. J., Snoddon, K., & De Meulder, M. (2021, 27.05.2021). Inclusion is not a placement, but an experience. *acadefic*. <https://acadeafic.org/2021/03/31/inclusion/>
- Napier, J., & Barker, R. (2004). Accessing University Education: Perceptions, Preferences, and Expectations for Interpreting by Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 228-238. [https://doi.org/DOI: 10.1093/deafed/enh024](https://doi.org/DOI:10.1093/deafed/enh024)
- Opitz, Y. (2013). Welche Schule für mein hörgeschädigtes/ gehörloses Kind? [Which school for my deaf child or child with hearing loss?]. *DAS ZEICHEN*, 95, 422-430.
- Schick, B., Williams, K., & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: educational interpreters and access to education for deaf and hard-of-hearing students. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 11(1), 3-20. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj007>
- Wolbers, K. A., Dimling, L. M., Lawson, H. R., & Golos, D. B. (2012). Parallel and divergent interpreting in an elementary classroom. *American Annals of the Deaf*, 157, 48-65. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.1609>