



WORLD FEDERATION OF THE DEAF

Legal Seat – Helsinki, Finland

WORLD FEDERATION OF THE DEAF

An International Non-Governmental Organisation in official liaison with ECOSOC, UNESCO, ILO, WHO and the Council of Europe. WFD was established in Rome in 1951.

PO Box 65, 00401 Helsinki, FINLAND

www.wfdeaf.org

WFD POSITIONSPAPIER ZU DEN SPRACHRECHTEN GEHÖRLOSER KINDER

1. Kernpunkte

- Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN BRK) erkennt an, dass die Gebärdensprachen hinsichtlich ihres Status den gesprochenen Sprachen gleich sind und demzufolge respektiert und gefördert werden sollten.
- Gehörlose Kinder haben das Recht, ihre kulturelle und sprachliche Identität umfassend zu entwickeln (Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention).
- Gehörlose Kinder wurden in der Vergangenheit an einer qualitativ hochwertigen Bildung gehindert: Ihnen wurde eine qualitativ hochwertige Bildung in Gebärdensprache verweigert, und dies führte zu einer Verweigerung ihrer Rechte.
- Hochwertige Bildung in der nationalen Gebärdensprache und der nationalen Schriftsprache ist einer der Schlüsselfaktoren für die Erfüllung der Bildungs- und der allgemeinen Menschenrechte von gehörlosen Kindern und erwachsenen gehörlosen Lernenden.
- Die Forschung zeigt, dass gehörlose Kinder, die mehrsprachig eine qualitativ hochwertige Bildung erhalten (d.h. in Gebärdensprache und geschriebener / gesprochener Sprache), am ehesten bildungsbezogene Erfolge haben und dadurch aktive Bürger und vollwertige Mitglieder der Gesellschaft werden.
- Die frühe Beschäftigung mit Gebärdensprache und Mehrsprachigkeit, in Verbindung mit einer umfassenden Unterstützung der Familie beim Erwerb und Sprechen der Gebärdensprache, ermöglicht gehörlosen Kinder am besten eine gelingende Teilhabe an der Gesellschaft. Die Forschung zeigt, dass die Exposition gegenüber Gebärdensprache den Spracherwerb oder das Erlernen von Sprachen nicht behindert.
- Fachleute haben empfohlen, dass alle gehörlosen Kinder unmittelbar eine Gebärdensprache lernen sollten, um bestmöglich die Entwicklung des Gehirns, die kognitive Verarbeitung und längerfristige soziale und bildungsbezogene Ergebnisse zu befördern.
- Gehörlose Kinder sollten uneingeschränkter Zugang zu einer Ausbildung in ihrer Muttersprache erhalten, unabhängig davon, ob und welche technischen Geräte sie verwenden.
- Die Regierungen müssen, in Zusammenarbeit mit Gehörlosengemeinschaften und gehörlosen Gebärdensprachlehrern, Programme anbieten, durch die Familienangehörige und Betreuer gehörloser Kinder beim Erlernen der Gebärdensprache unterstützt werden.
- Die Bildungseinrichtungen müssen dazu beitragen, dass gehörlose Kinder ihr Recht zur vollen Entfaltung ihrer kulturellen und sprachlichen Identität gemäß Artikel 30 der BRK wahrnehmen können, denn diese ist unerlässlich für die Entwicklung der Persönlichkeit, des Selbstwertgefühls und

der Widerstandsfähigkeit gehörloser Kinder.

- Die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verfolgt einen positiven und proaktiven Ansatz zur Förderung von Gebärdensprachen in der Bildung gehörloser Kinder. Nach Artikel 24 muss die Wahl jener Bildung gefördert werden, die es gehörlosen Kindern ermöglicht, bestmöglich heranzuwachsen und sich kognitiv zu entwickeln.
- Nationale (und / oder indigene) Gebärdensprachen müssen in allen Bildungsstufen als gleichberechtigt mit den gesprochenen Nationalsprachen anerkannt werden.
- Die besten Bildungssituationen für gehörlose Kinder sind mehrsprachige Umgebungen, die ihre kulturelle und sprachliche Identität fördern und respektieren, die Vielfalt ihrer Erfahrung und ihrer Wahl respektieren und ihre sprachlichen, bildungstechnischen, sozialen und -langfristig gesehen - ihre wirtschaftlichen Möglichkeiten bestmöglich befördern.

2. Einleitung

Der Weltverband der Gehörlosen (WFD) ist eine internationale Nichtregierungsorganisation, die weltweit die Menschenrechte gehörloser Menschen fördert. Ein wichtiger Teil unserer Arbeit ist die Förderung der Rechte von gehörlosen Menschen, einschließlich taubblinder und gehörloser Menschen mit Behinderungen, um ihnen eine Erziehung in ihrer einheimischen indigenen Gebärdensprache(n) zu ermöglichen. Der natürliche Spracherwerb in Gebärdensprache ist für alle gehörlosen Menschen von entscheidender Bedeutung.

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN BRK) verpflichtet die Regierungen, die Bedeutung von Gebärdensprachen anzuerkennen und ihren Gebrauch zu fördern. Die UN-Behindertenrechtskonvention betont die Gleichberechtigung von gehörlosen Menschen und fordert zur Anerkennung und Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität, einschließlich Gebärdensprachen und Gehörlosenkultur, auf. Die Möglichkeit, ihre kulturellen und sprachlichen Identitäten zu entwickeln - auch im Bildungsbereich - ist ein zentrales und wichtiges Recht für gehörlose Kinder.

Die UN-Behindertenrechtskonvention verlangt von den Regierungen außerdem die Anerkennung des Rechts aller Menschen mit Behinderungen - einschließlich gehörloser Menschen - auf Bildung, und dies ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit. Sie sieht es als eine Notwendigkeit an, allen Menschen - und damit auch gehörlosen Menschen - eine lebenslange Bildung zu ermöglichen. Denn dies erleichtert:

- a) die volle Entfaltung des menschlichen Potentials und des Sinns für Würde und Selbstwert sowie die Stärkung der Achtung der Menschenrechte, der Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt;
- b) die Entwicklung der Persönlichkeit gehörloser Menschen, ihrer Talente und ihrer Kreativität sowie ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten hin zu ihrem vollen Potential; und
- c) die Möglichkeit Gehörloser, sich effektiv an einer freien Gesellschaft zu beteiligen.

Es ist jedoch gut dokumentiert, dass gehörlose Kinder in vielen Ländern der Welt mit vielen Hindernissen in Bezug auf ihre Bildung konfrontiert sind. Auch wenn Schulen existieren, können es sich viele Familien in Entwicklungsländern nicht leisten, ein gehörloses Kind zur Schule zu schicken. Oft gibt es keine Schulen, die Gehörlose akzeptieren und / oder es gibt keine Transportmittel, um das Kind zur Schule zu bringen. Selbst wenn gehörlose Kinder Zugang zu Bildung haben, bedeutet dies oftmals, dass das Bildungsniveau in den Schulen niedrig ist. Dadurch kommt es häufig zu Analphabetismus. Die Situation verschärft sich, wenn die Bildungsangebote nicht in Gebärdensprache sind. Gebärdensprache im Bildungszusammenhang abzulehnen hat eine bedauerliche Geschichte, da Gebärdensprachen in vielen Ländern der Welt lange Zeit verboten waren. In manchen Ländern wird die Gebärdensprache auch heute noch verboten, (d.h. ihre Bedeutung geschmälert und ihrer Verwendung entgegengewirkt). Dies ist ein Verbot, welches keine Grundlage in der Forschung hat bzw. sich gegen die Erkenntnisse der Forschung stellt.

Eine umfassende Bildung gehörloser Kinder wird darüber hinaus verhindert, weil gut ausgebildete Lehrer fehlen (einschließlich gehörloser Lehrer, die als Vorbild fungieren können), und weil es an Lehrern mangelt, die fließend Gebärdensprache sprechen. Es fehlt ein adäquates und gutes Lernumfeld und eine

Pädagogik, die Gehörlose umfassend fördert. Eine zweisprachige oder mehrsprachige Bildung allein garantiert keine guten Bildungsergebnisse - es muss eine qualitativ hochwertige Bildung sein. Da die meisten gehörlosen Kinder hörende Eltern haben, die keine Gebärdensprachkenntnisse besitzen, fehlt es an umfassenden politischen und strukturellen Maßnahmen, um Familien mit gehörlosen Kindern das Erlernen der Gebärdensprache zu ermöglichen. Schulen, in denen die Mehrheit der Schüler hört, können Gehörlosen in ihrer Entwicklung behindern, da ihnen die unterstützenden und inklusiven Bedingungen fehlen, die Gehörlose benötigen, um sich positiv zu entwickeln und ein starkes Gefühl für sprachliche und kulturelle Identität zu entwickeln.

Hochwertige Bildung in der nationalen (und / oder indigenen) Gebärdensprache und der nationalen Schriftsprache ist einer der Schlüsselfaktoren für die Erfüllung des Rechts auf Bildung und der allgemeinen Menschenrechte von gehörlosen Kindern und erwachsenen Lernenden.

Andere förderliche Faktoren sind die Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache und des professionellen Gebärdensprachdolmetschens, welche die Teilhabe in allen Bereichen des sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, zivilen und politischen Lebens fördern - diese Bereiche sind alle miteinander verknüpft und erfordern eine qualitativ hochwertige Ausbildung in Gebärdensprache.

Die Erklärung über die Rechte von Personen, die nationalen, ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheiten angehören, Art. 4 Abs. 3, fordert, dass die Staaten angemessene Maßnahmen ergreifen, damit Personen, die Minderheiten angehören, nach Möglichkeit ausreichende Chancen haben, ihre Muttersprache zu erlernen oder Unterricht in ihrer Muttersprache erhalten. Für gehörlose Menschen, die eine sprachliche Minderheit sind, ist dies die Gebärdensprache.

Fehlende Bildungsangebote in Gebärdensprache führen zu Nachteilen in der sozialen, kognitiven und psychischen Entwicklung gehörloser Kinder. Sie verhindern die Möglichkeit, unabhängig zu leben und zu arbeiten und die gleiche Arbeit oder die gleichen sozialen Privilegien zu erlangen, die viele hörende Mitmenschen erlangen können.

Der WFD bekräftigt, dass gehörlose Kinder uneingeschränkten Zugang zu einer hochwertigen Ausbildung in ihrer Muttersprache haben müssen, unabhängig von den technischen Geräten, die sie verwenden. Dies steht im Einklang mit den Forschungsergebnissen im Bereich des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung, die zeigen, dass es für gehörlose Kinder wichtig ist, einen visuellen Sprachzugang zu haben, um ihr menschliches Potenzial voll auszuschöpfen.

Politische und strukturelle Maßnahmen müssen immer auf der Grundlage von Beweisen entschieden werden, im Besonderen auf der Grundlage evidenzbasierter Forschung. Um die Regierungen und andere Interessengruppen bei der Entscheidungsfindung auf der Grundlage von Forschungsergebnissen zu unterstützen, skizziert die WFD die Forschung zum Spracherwerb für gehörlose Kinder und die Forschungsergebnisse zum mehrsprachigen / zweisprachigen Unterricht.

Die Forschungsergebnisse unterstreichen mit größter Deutlichkeit die Notwendigkeit, dass gehörlose Kinder in ihrer Bildungsentwicklung Zugang zu einer einheimischen Gebärdensprache haben. Die WFD erkennt gehörlose Menschen als mehrsprachige Menschen an, denen die gleichen Möglichkeiten wie ihren Altersgenossen gegeben werden sollten, mehrere Sprachen zu lernen.

Erkenntnisse aus der Forschung zu den Sprachrechten und zum Gebärdensprachenerwerb sind unabhängig von der Technik, und als solche ist diese Forschung von universeller Relevanz und gilt für die Erziehung gehörloser Menschen in allen Ländern der Welt. Im Folgenden werden wichtige Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur zum Spracherwerb für gehörlose Kinder, zur Mehrsprachigkeit und zur mehrsprachigen Bildung vorgestellt.

3. FORSCHUNG ÜBER SPRACHAKQUISITION

SPRACHAKQUISITION FÜR GEHÖRLOSE KINDER

Alle Kinder brauchen für ihre gesamte kognitive und psychosoziale Gesundheit eine solide Grundlage in einer ersten Sprache. **Gebärdensprache ist die einzige Sprache für gehörlose Kinder, die barrierefrei zugänglich ist und ohne zusätzliche Hilfe oder Unterstützung genutzt werden kann.** Verzögerter Sprachzugriff kann tiefgreifende negative Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung eines Kindes haben (Mayberry 1993, Boudreault 1999). Gehörlose Kinder haben ein höheres Risiko, dass sich ihr Spracherwerb verzögert, weil Gehörlosigkeit oder Hörverlust nicht sofort erkannt wird (Apuzzo & Yoshinaga-Itano 1995, Moeller 2000, Yoshinaga-Itano et al. 1998, Calderon & Naidu 2000, Snyder & Yoshinaga-Itano 1998, Calderon 2000, Yoshinaga-Itano 2003) und weil es an einer umfassenden Unterstützung für das Erlernen und Anwenden von Gebärdensprache in der Frühförderung mangelt (Snoddon, 2008).

Studien, die gehörlose Kinder, welche von frühem Alter an mit Gebärdensprache konfrontiert waren, mit Kindern verglichen, die mit einer gesprochenen Sprache und erst spätem Gebärdenspracherwerb aufwuchsen, zeigen, dass eine Verzögerung des Gebärdenspracherwerbs die Sprachkompetenz negativ beeinflusst (Mayberry & Fischer 1989, Newport). 1990, Mayberry & Eichen 1991).

Neben den eingeschränkten Gebärdensprachkompetenzen sind diejenigen, die später gebärden lernen, auch weniger kompetent beim Erlernen einer gesprochenen Sprache als diejenigen, die früh die Gebärdensprache erlernt haben (Mayberry & Lock 2003, Mayberry 2007). So zeigt die Forschung, dass die frühe Aneignung der Gebärdensprache für die allgemeine Sprachentwicklung von wesentlicher Bedeutung ist. Sie unterstützt gehörlose Kinder beim Erwerb von gesprochener Sprache und Schriftsprache.

Die Bedeutung des Zugangs zur Gebärdensprache geht weit über die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten eines gehörlosen Kindes hinaus. Alle Kinder brauchen für ihre kognitive Entwicklung und psychosoziale Gesundheit eine solide Grundlage in einer ersten Sprache. Forschungen zeigen, dass eine starke Grundlage in einer zugänglichen Sprache in den frühen Jahren des Kindes vorhanden sein muss, idealerweise vor dem dritten Lebensjahr, aber definitiv vor dem Alter von fünf Jahren. Die Auswirkungen des Fehlens einer solchen Grundlage auf das Gehirn wurden von Humphries (2014) skizziert und umfassen Probleme mit der verbalen Gedächtnisorganisation (Rönnberg 2003), Probleme bei der Beherrschung von Rechnen und Lesen (MacSweeney 1998) und bei kognitiven Fähigkeiten höherer Ordnung wie beispielsweise die exekutiven Funktionen oder die "Theory of mind" (Courtin 2000, 2010, Courtin & Melot 2005, Morgan & Kegl 2006, Schick et al. 2007, Courtin et al. 2008, Figueras et al. 2008, Marschark & Hauser 2008, Rimmel & Peters 2009; Humphries et al. 2014). In Anbetracht dieser Evidenz kam eine Gruppe von Experten zu dem Schluss, dass alle gehörlosen Kinder umgehend eine Gebärdensprache lernen sollten (Napoli et al. 2015).

Gebärdensprachen ermöglichen es gehörlosen Kindern, eine Sprache unter gleichen Bedingungen wie hörende Gleichaltrige zu entwickeln. Die Forschung in den letzten Jahrzehnten zeigt, dass eine vollständige und anhaltende Exposition gegenüber einer Gebärdensprache, (unabhängig davon, ob ein Kind gehörlos oder hörend ist), zu einer sprachlichen und kognitiven Entwicklung führt, die den gleichen Mustern folgt und dieselben Entwicklungsergebnisse hervorbringt wie die Exposition gegenüber einer gesprochenen Sprache bei einem hörenden Kind (Courtin 2000, Mayberry et al. 2011, Woolfe et al. 2002). Im Falle eines gehörlosen Kindes ist eine frühzeitige Intervention von entscheidender Bedeutung. Eltern und Betreuer gehörloser Kinder müssen eine aktive Rolle bei der Kommunikation in Gebärdensprache übernehmen. Gehörlose Kinder brauchen Kommunikationspartner, die sprachlich hochwertig kommunizieren können, um selbst aktiv und sinnvoll Gebärdensprache anzuwenden. Die Forschung zeigt, dass es möglich ist, dass Eltern zeitgleich eine Gebärdensprache lernen, während ihr gehörloses Kind kommunikative Kompetenz in der Gebärdensprache entwickelt (Oyserman & de Geus 2015) und dass die konsequente Exposition gegenüber der Gebärdensprache in jungen Jahren von Vorteil ist (Singleton & Newport 2004).

Der WFD fordert die Regierungen nachdrücklich auf, in Zusammenarbeit mit Gehörlosengemeinschaften und gehörlosen Gebärdensprachlehrern Programme zur Unterstützung des Gebärdensprachunterrichts für Familienangehörige und Betreuer gehörloser Kinder durchzuführen. Diese Unterstützung sollte keine wirtschaftliche Belastung für die Eltern darstellen. Sie könnte zum Beispiel so aussehen, dass bezahlte Freistellung von der Arbeit ermöglicht wird, damit Eltern und Betreuer kostenlose Gebärdensprachkurse besuchen können. Diese Unterstützung steht im Einklang mit der UN-Konvention über die Rechte des Kindes und den Empfehlungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes, dass die Vertragsstaaten Eltern und Erziehungsberechtigte bei der Ausübung der Verantwortung gegenüber ihres Kind angemessen unterstützen sollten. Das beinhaltet sich zu zeigen, dass die Eltern die Möglichkeit haben, Gebärdensprache zu lernen, um die Kommunikation innerhalb der Familie mit dem gehörlosen Kind zu fördern.

VORTEILE DES MULTILINGUALISMUS

Einige Eltern befürchten, dass mehrere Sprachen ein kleines Kind verwirren können und es zu sprachlichen und kognitiven Verzögerungen kommen kann. Dies ist ein Missverständnis. Forschungsstudien zeigen, dass die Beherrschung einer Fremdsprache die Sprachkompetenz in einer ersten Sprache eher unterstützt als behindert (Scheele et al. 2010). Für Kinder, die eine gebärdete und eine gesprochene Sprache lernen, hat die Verwendung einer gebärdeten Sprache keinen negativen Einfluss auf das Interesse eines Kindes, auch Lautsprache zu lernen (Swanwick 2001). Es ist ein Mythos, dass die Exposition gegenüber Gebärdensprache den Spracherwerb behindert. Aktuelle Studien aus den USA (Davidson et al. 2014), den Niederlanden (Giezen 2011, Giezen et al. 2014), Iran (Hassanzadeh 2012), Brasilien (Quadros et al. 2012), Italien (Rinaldi & Caselli 2009, 2014) und Belgien (Mouvet 2013) stellen fest, dass taube Kinder mit Cochlea-Implantaten erfolgreich gesprochene Sprache entwickelten während sie mit einer Gebärdensprache aufwuchsen. Jimenez et al. (2009) fand in einer vergleichenden Sprachentwicklungsstudie von gehörlosen Kindern mit einseitigem Cochlea-Implantat heraus, dass zweisprachige Kinder einen besseren sprachlichen Ausdruck haben als Kinder, die keine Gebärdensprache beherrschen. In einer Längsschnittstudie von Preisler, Tvingstedt und Ahlstrom (2002) wurde festgestellt, dass gehörlose Kinder mit den besten gesprochenen Sprachkenntnissen auch die besten Gebärdensprachkenntnisse besitzen. Zusätzlich wird die kommunikative Entwicklung eines Kindes durch die Verwendung der Gebärdensprache positiv beeinflusst, was sich auch positiv auf die Qualität der Interaktionen mit Eltern und Gleichaltrigen auswirkt (Hyde 2007).

Dies zeigt, dass die Exposition gegenüber einer Gebärdensprache beim Erlernen einer gesprochenen Sprache die Entwicklung der gesprochenen Sprache nicht behindert. Unglücklicherweise erhalten viele Familien gehörloser Kinder diese Information nicht, und infolgedessen kommen gehörlose Kinder in nicht adäquate Bildungseinrichtungen, in denen sie Gefahr laufen, keine gute Sprachentwicklung vollziehen zu können. Unabhängig vom Umfang des Sprach(Sprech-)trainings oder der verwendeten Technologie sind Lautsprachkompetenzen für keinen Gehörlosen ein verlässlicher Erfolgsfaktor, insbesondere nicht für diejenigen, die sich keine Sprechtherapie oder technologische Hilfen leisten können. Die Gleichsetzung von Sprechen und Intelligenz verhindert optimale emotionale und bildungsbezogene Entwicklung des Kindes. Sprache, unabhängig davon, ob sie gesprochen oder gebärdet wird, ist ein Prädiktor für den Leseerfolg (Mayberry et al., 2010). Beide Modalitäten fördern kognitive Entwicklung. Berücksichtigt man das natürliche Interesse an visuellem Lernen eines gehörlosen Kindes (Hauser et al., 2010), bietet die Gebärdensprache das am leichtesten zugängliche Mittel für das sozio-emotionale Wohlbefinden des gehörlosen Kindes und sichert eine starke Grundlage für Ausdrucksfähigkeit und Empfänglichkeit, die die Grundlagen der gesprochenen Sprache unterstützen.

Eine Studie über Kinder in Québec, Kanada, die Quebec Sign Language (LSQ) und Französisch erworben haben, zeigt, dass sie ihre ersten sprachlichen Meilensteine zur gleichen Zeit wie einsprachige Kinder und Kinder erreichen, die Englisch und Französisch erwerben. Statt also Verwirrung zu stiften, hilft die Fähigkeit in zwei Sprachen zu kommunizieren den gehörlosen Kindern in beiden Sprachen besser zu kommunizieren. Denn die Fähigkeit eines Kindes, neue Wörter zu lernen und ein grammatikalisches Bewusstsein zu entwickeln, korreliert stark mit ihrem Wortschatz oder der Anzahl der bereits bekannten

Wörter. Lederberg & Spencer 2009, Sebastián-Gallés & Bosch 2009, Lee 2011). Das Erlernen einer Gebärdensprache verbessert die Fähigkeit gehörloser Kinder, die umgebende gesprochene und geschriebene Sprache zu lernen.

Es gibt kognitive Vorteile bei der Verwendung von Gebärdensprache bei gehörlosen Kindern.

Durch das kognitive Management von zwei Sprachen erfahren zweisprachige Kinder gegenüber einsprachigen Kindern linguistische Vorteile, wie frühere metasprachliche Kenntnisse, (Galambos & Goldin-Meadow 1990, Bialystock 1988) und ein besseres phonologisches Bewusstsein, das die Leseentwicklung direkt fördert (Schwartz et al. 2008).

Sie erfahren auch nicht-sprachliche Vorteile wie eine bessere Aufmerksamkeit und Kontrollhemmung (Bialystock & Feng 2009), eine bessere Konfliktlösung (Costa et al. 2008), eine bessere Arbeitsgedächtnisleistung (Engle 2002) und eine verbesserte räumliche Kognition, insbesondere bei mentalen Rotationsaufgaben (Emmorey 2002). Bei gehörlosen Kindern fördert die Zweisprachigkeit in einer Gebärdensprache und einer gesprochenen / geschriebenen Sprache wechselseitig die Entwicklung beider Sprachen und führt zu bessere bildungsbezogenen Leistungen in beiden Sprachen (Hoffmeister 2000, 2005). Unter diesen Gesichtspunkten ist die Förderung der Zweisprachigkeit für das gehörlose Kind am sinnvollsten. Zweisprachig zu sein bietet dem gehörlosen Kind vollen Zugang zu einer visuellen Sprache, bestmöglichen Zugang zu Menschen, von denen sie lernen und mit denen sie interagieren können, und die Flexibilität zu entscheiden, wie sie in unterschiedlichen Kontexten kommunizieren. Der volle Zugang zu einer gebärdeten Sprache kann sich positiv auf die geistige Gesundheit und Entwicklung eines gehörlosen Kindes auswirken. In einer Studie von Dammeyer (2010) wurde die psychosoziale Entwicklung gehörloser Kinder untersucht. Er stellte fest, dass psychosoziale Schwierigkeiten bei Kindern mit Hörverlust 3,7 x häufiger war als bei einer vergleichbaren Gruppe hörender Kinder. Wenn es Hinweise auf gute Sprachkenntnisse gab, ob gebärdet oder gesprochen, waren psychosoziale Schwierigkeiten nicht offensichtlich.

MEHRSPRACHIGE BILDUNG

Bildung sollte das gehörlose Kind dazu befähigen, Sprache vollständig zu verstehen und eine gute Sprachproduktion zu entwickeln. Nichts anderes als Sprache ist in der Lage, Lernprozesse adäquat anzustoßen. Forschungen weisen nach, dass Bildungsprozesse am besten in einem zweisprachigen Umfeld erfolgen, idealerweise mit der Auseinandersetzung und dem Lesen von geschriebenem Text in Gebärdensprache (Grosjean 2010, Hoffmeister 1990, Snoddon 2014). Durch eine zweisprachige Umgebung entwickeln sich soziale und kognitive Fähigkeiten in Gebärdensprache und gesprochener Sprache. Ein gehörloses Kind, welches gebärdet, kann auf offene Fragen antworten und kann die Sprache nutzen, um Ereignisse zu verarbeiten und Emotionen zu vermitteln, und ist somit für die bildungsbezogene Arbeit vorbereitet.

Ein grundlegender Aspekt der mehrsprachigen Bildung ist der frühzeitige Zugang zu und die häufige Exposition gegenüber einer vollständigen natürlichen Gebärdensprache, die den Spracherwerbsprozess in einer ersten Sprache einleitet und die Möglichkeit der Mehrsprachigkeit schafft (Grosjean 2008, Johnson et al. 1989). Umfangreiche Studien haben gezeigt, dass das gehörlose Kind, das über gute Erstsprachenkenntnisse verfügt, einen bildungstechnischen Vorteil hat. Das gehörlose Kind, das gut gebärdet, zeigt bessere bildungstechnische Leistungen als das gehörlose Kind, das nicht gut gebärdet, unabhängig von allen anderen Faktoren. Die meisten führen dies auf die Tatsache zurück, dass das gehörlose Kind keinen sprachlichen Nachteil hat (Freel et al. 2011). Dieser Befund wurde mit zahlreichen Gebärden- und gesprochenen Sprachkombinationen repliziert, einschließlich der Amerikanischen Gebärdensprache und Englisch (Padden & Ramsey 2000, Strong & Prinz 2000, Hermans et al. 2008, Chamberlain & Mayberry 2008, Mayberry et al. 2011, Clark et al. 2014), Britische Gebärdensprache und Englisch (Cormier et al. 2012), Québec Gebärdensprache und Französisch (Dubuisson et al. 2008), Deutsche Gebärdensprache und Deutsch (Mann 2007), Chilenische Gebärdensprache und Spanisch (Alvarado et al. 2008), Australische Gebärdensprache und Englisch (Trezek et al. 2010), Israelische Gebärdensprache und Hebräisch (Miller 2013), Amharische Gebärdensprache und geschriebenes Amharisch und Englisch (Ludago 2014) und Hong Kong Gebärdensprache und gesprochenes Kantonesisch und geschriebenes Chinesisch (Tang et al. 2014).

Die beste Vorbereitung auf den bildungsbezogenen Erfolg sind gute Sprachkenntnisse. Bei hörenden Kindern sind die Wege zu bildungsbezogenen Erfolgen anders. Lernen findet bei ihnen überwiegend zufällig statt, indem sie die Unterhaltungen ihres Umfeldes, von Muttersprachlern gesprochen, hören. Durch verschiedenartiges und häufiges Lesen (etwa wenn Erwachsene und Kinder zusammen ein Buch lesen) lernen sie verschiedene Sprachmodelle kennen. Die letztgenannte Aktivität steht in starkem Zusammenhang mit dem späteren schulischen und bildungsbezogenen Erfolg, nicht wegen des Alphabets oder anderer pädagogischer Aktivitäten, sondern wegen der umfangreichen Sprachinteraktion beim gemeinsamen Lesen der Bücher. Denn solch eine Interaktion ist sowohl für Erwachsene als auch für Kinder angenehm und verwendet offene Fragen (Erting 2001).

Auf diese Weise versteht das Kind den Charakter, die Handlung und den Inhalt unterschiedlichster Texte (Anderson et al. 1985, Grabe & Stoller 2013). Gehörlose Kinder, die gebärdensprachliche Vorbilder haben, erhalten mittels des gebärdeten Diskurses die gleichen Möglichkeiten zum zufälligen Lernen und zum Lernen komplexer syntaktischer Strukturen und konzeptioneller Repräsentationen. Sprachmodellierung und sprachbasierte Spielaktivitäten unterstützen den Übergang des Kindes von Konversations- zu bildungsbezogenen Fertigkeiten in Gebärdensprache. Durch die Gebärdensprache wird das phonologische Bewusstsein entwickelt, was zu einer besseren Lese- und Schreibfähigkeit beiträgt (Corina et al. 2014, McQuarrie & Abbott 2013). Beim Lesen englischer Wörter rufen Gehörlose - in ASL und Englisch zweisprachig - geistig ASL-Gebärden ab (Morford et al. 2011). Wenn das gebärdende gehörlose Kind gemeinsam mit anderen liest (z. B. zweisprachig-bimodale E-Books und gemeinsames Lesen in Gebärdensprache) oder ihm Geschichten in Gebärdensprache erzählt werden, erhält es ein gutes Verständnis vom Charakter bzw. der Handlung eines Textes. Und ist ebenso in der Lage, Texte zu verstehen wie ein hörendes Kind, das an gemeinsamen Leseaktivitäten teilgenommen hat (Bahan 2006, Rathmann u.a. 2007, Sutton-Spence 2010, Napoli et al. 2015).

Die in diesem Positionspapier der WFD vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass gehörlose Kinder in einer Umgebung ausgebildet werden sollten, die einen uneingeschränkten Zugang zur Gebärdensprache ermöglicht, und das bezogen auf Lehrer ebenso wie auf Gleichaltrige. Dies wird gestützt durch Artikel 24 (Bildung) des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN CRPD), das entworfen wurde, um deutlich zu benennen, wie Bildungsbarrieren überwunden und die Verwirklichung des Rechts auf Bildung für alle Kinder mit Behinderungen weltweit durchgesetzt werden können. Das Ziel von Artikel 24 ist die Verbesserung des Zugangs zu Bildung für alle Kinder (und Erwachsenen) mit Behinderungen (einschließlich jener, die gehörlos sind). Es geht um eine Bildung, die ihre Bedürfnisse berücksichtigt.

Insbesondere schreibt Artikel 24 Folgendes vor:

- Die Vertragsstaaten müssen auf allen Ebenen ein inklusives Bildungssystem gewährleisten (Artikel 24 Absatz 1);
- die Vertragsstaaten müssen das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosengemeinschaft erleichtern (Art. 24 Abs. 3 Buchst. B);
- die Vertragsstaaten müssen sicherstellen, dass die Bildung, insbesondere von gehörlosen Kindern, in den am besten geeigneten Sprachen und Modi und Kommunikationsmitteln für den Einzelnen erfolgt, und dies in Umgebungen, die die schulische bzw. bildungstechnische und soziale Entwicklung bestmöglich fördert (Art. 24 (3) (c)); und
- die Vertragsstaaten müssen geeignete Maßnahmen ergreifen, um Lehrer einzustellen, einschließlich Lehrer mit Behinderungen, [d.h. gehörlose Lehrer], die in Gebärdensprache qualifiziert sind und sie müssen Fachkräfte und Mitarbeiter ausbilden, die auf allen Bildungsebenen arbeiten. Diese Ausbildung muss "alternative Modi, Mittel und Formate" der Kommunikation sowie pädagogische Techniken und Materialien umfassen, um gehörlose Kinder bestmöglich zu unterstützen (Art. 24 (4)).

Es gab viel Verwirrung bezüglich der Definition von "inklusive" Erziehung in Artikel 24.

Einige haben argumentiert, dies bedeute, dass alle Kinder, einschließlich gehörloser Kinder, "Regel-" Bildungseinrichtungen besuchen müssen und Gehörlosenschulen per Definition "schlecht" sind und

deswegen geschlossen werden sollten. Dies widerspricht aber der Entstehungsgeschichte der UN-Behindertenrechtskonvention: Diese zeigt deutlich, dass Regierungen und andere Interessengruppen verstanden haben, dass gehörlose, taubblinde und blinde Kinder gemeinsam mit anderen Kindern, die so sind wie sie, und mit Würde unterrichtet werden sollen. Sie sollen die wesentlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die sie benötigen, um lebenslang sozial, kulturell, wirtschaftlich und politisch an der Gesellschaft teilhaben zu können.

Die Beteiligten im BRK-Prozess der Vereinten Nationen (einschließlich den zivilgesellschaftlichen Organisationen, die Gehörlose vertreten,) erkannten die Notwendigkeit, dass gehörlose Kinder die Möglichkeit erhalten müssen, sich mit Gleichaltrigen und in Gebärdensprachen zu bilden. So betonen die Artikel 24 (3) und 24 (4) die besonderen Bedürfnisse dieser Gruppe von Kindern. Artikel 24 stellt klar, dass keine Regelschule ein gehörloses Kind von der Teilnahme ausschließen kann, wenn es sich für diesen Weg entschieden hat. Artikel 24 sollte jedoch nicht so verstanden werden, dass hier die Regelschule als die einzige Bildungsform für alle gehörlosen Kinder vorgeschrieben wird.

Es ist auch wichtig anzumerken, dass Artikel 24 nicht isoliert betrachtet und verstanden werden kann. Der Artikel muss auch in Verbindung mit umfassenderen Grundsätzen und Artikeln in der UN-BRK gelesen werden, in denen die Vertragsstaaten

- die Gleichwertigkeit von Gebärdensprache zu gesprochener Sprache anerkennen (Artikel 2, Definition von "Sprache");
- die Gebärdensprachen achten und fördern (Artikel 21 Buchstabe e);
- die kulturelle und sprachliche Identität von Gehörlosen - einschließlich Gebärdensprachen und Gehörlosenkultur - anerkennen und unterstützen (Artikel 30 Absatz 4);
- die Bedeutung der individuellen Autonomie und Unabhängigkeit von Gehörlosen, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, anerkennen (Präambel (n));
- gehörlosen Menschen die Möglichkeit geben, sich aktiv an Entscheidungsprozessen in Bezug auf Politiken und Programme zu beteiligen, einschließlich solcher, die sie direkt betreffen, (Präambel (o));
- die sich entwickelnden Fähigkeiten gehörloser Kinder achten und das Recht achten, ihre Identität zu wahren (Artikel 3 Buchstabe h); und
- Organisationen konsultieren, in denen Gehörlose in Angelegenheiten, die sie betreffen, vertreten sind (Artikel 4 Absatz 3).

Daher kann keine Auslegung von Artikel 24, die bestreitet, dass Schulen als Ort für gehörlose Kinder jene oben genannten Rechte innehaben, unterstützt werden. Jede Auslegung muss sich auf eine evidenzbasierte Entscheidungsfindung einlassen und die Frage beantworten, was gehörlosen Kindern am besten helfen kann, ihr kognitiv-bildungstechnisches Potenzial, ihre Würde und ihre Identität zu erlangen und sich als Menschen bestmöglich zu entwickeln. Im Mittelpunkt muss stets die Wahlmöglichkeit stehen, und das schließt auch Schulen ein, die ausschließlich in Gebärdensprache als Unterrichtssprache unterrichten.

5. ZUSAMMENFASSUNG

Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die Entscheidungsfindung über die Bildungsschritte von gehörlosen Kindern auf Beweisen und solider Forschung beruht. Die bildungsbezogene und soziale Entwicklung gehörloser Kinder und ihre zukünftige erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft hängt von den Entscheidungen ab, die wir heute treffen. Wir haben hier den Forschungsstand über den mehrsprachigen Spracherwerb von gehörlosen Kindern dargelegt und aufgezeigt, auf welcher Grundlage die UN-BRK einen positiven und proaktiven Ansatz zur Förderung von Gebärdensprachen in der Erziehung von gehörlosen Kindern entwickelt hat.

Der WFD spricht sich entschieden für qualitativ hochwertige mehrsprachige Ansätze aus, kombiniert mit staatlichen Maßnahmen zur Unterstützung von Familien beim Erlernen der Gebärdensprache, um ihr Kind bestmöglich zu unterstützen. Es gibt viele Wege in der Erziehung von Gehörlosen, die gelingen können: Schulen für gehörlose Kinder mit gehörlosen / gebärdenden Lehrern, Regelschulen mit umfangreichen Mitteln, um große Peer-Gruppenbildung zu ermöglichen, ein umfassend gebärdensprachliches Umfeld in den ersten Jahren eines Kindes oder Kinderbetreuungen, die je zur Hälfte aus gehörlosen und zur Hälfte aus hörenden Kindern bestehen.

Nationale Verbände von gehörlosen Menschen auf der ganzen Welt sind das Kapital, auf die sich die Regierungen stützen können. Sie können maßgeblich bei der Reform der Gehörlosenbildung helfen. Gehörlose Menschen sind bereits in vielen Ländern der Welt in die Bildung Gehörloser und in den Gebärdensprachunterricht involviert. Ihre Erfahrung ist wertvoll für politische Entscheidungsträger und Pädagogen. Unabhängig davon, welche Modelle der Mehrsprachigkeit sich schließlich entwickeln werden ist es entscheidend, dass die Erfahrungen gehörloser Menschen in diese Prozesse einfließen und es ihnen ermöglicht wird, aktiv an der Erziehung und Bildung gehörloser Kinder teilzuhaben.

Gehörlose Menschen sollten die Möglichkeit haben, qualifizierte Lehrer, Erzieher in Kindergärten und Schulleiter zu werden und Familien mit gehörlosen Kindern in Gebärdensprache auszubilden. Die hier dargelegten Forschungsergebnisse zeigen, dass gehörlose Kinder, die mehrsprachig in einem hochwertigen Bildungssystem beschult werden, am ehesten bildungsbezogene Erfolge erlangen und aktive Bürger und Vollmitglieder der Gesellschaft werden können.

Gehörlosen Menschen sollte nicht verweigert werden, ein Bildungssystem zu wählen, das ihre kulturelle und sprachliche Identität fördert und respektiert, die Vielfalt ihrer Erfahrung und Entscheidungen respektiert und ihre sprachlichen, bildungsbezogenen, sozialen und auf längere Sicht wirtschaftlichen Erfolge bestmöglich fördert.

Die frühe Beschäftigung mit Gebärdensprache und mit Mehrsprachigkeit, in Verbindung mit einer starken familiären Unterstützung für Gebärdensprache bereitet gehörlose Kinder am besten auf eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft vor. So entsteht Gleichheit und Antidiskriminierung bezogen auf die Wahl des Bildungsweges, und so wird Bildung ermöglicht, die die Bedürfnisse, die Rechte und die Präferenzen gehörloser Lernender vollständig berücksichtigt.

DANKSAGUNG

Dieses Positionspapier wurde von Dr. Joseph J. Murray (Außerordentlicher Professor für ASL und Deaf Studies an der Gallaudet University und Vizepräsident, WFD), Herrn Kaj Kraus (Doktorand, ASL und Deaf Studies, Gallaudet University), Frau Elena Down (Human Rechtsreferent, WFD), Dr. Robert Adam (Leiter Weiterbildung für Gehörlose Kognition und Forschungszentrum, UCL London), Dr. Kristin Snoddon (Assistenzprofessorin für Angewandte Linguistik und Diskursforschung, Carlton University, Kanada) und Dr. Donna Jo Napoli (Professor, Linguistik, Swarthmore College) erstellt.

Der WFD dankt Dr. Robert Adam, Koordinator der WFD-Expertengruppe für Gebärdensprach- und Gehörlosenstudien, und Dr. Kristin Snoddon, Koordinatorin der WFD-Expertengruppe für Gehörlosenbildung, und den Mitgliedern ihrer jeweiligen Expertengruppen für ihre detaillierte Kommentare zu diesem Positionspapier.

Die in diesem Positionspapier zitierte Forschung bezieht sich auf die Arbeit des Zentrums für visuelle Sprache und visuelles Lernen (VL2) an der Universität Gallaudet. Der VL2 hat eine Reihe von Research Briefs in Englisch und Mandarin, die von Interesse sein können. Sie sind unter diesem Link einsehbar: <http://vl2.gallaudet.edu/research/research-briefs/>

QUELLEN

Alvarado J.M, Puente A, Herrera V. (2008) Visual and phonological coding in working memory and orthographic skills of deaf children using Chilean Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 152(5): 467-79.

Anderson R, Hiebert E, Scott J, Wilkinson I. (1985) *Becoming a nation of readers: The Report of the Commission on*

Reading, U. S. Department of Education. Champaign-Urbana, IL: Center for the Study of Reading.

- Apuzzo M, Yoshinaga-Itano C. (1995) Early identification of infants with significant hearing loss and the Minnesota Child Development Inventory. *Seminars in Hearing*, 16(2): 124–139.
- ☐ Bahan B. (2006) Face-to-face tradition in the American Deaf community: Dynamics of the teller, the tale, and the audience. in Bauman H-L, Nelson J.L, Rose H.M. (Eds.) *Signing the body poetic: Essays on American Sign Language literature*. Berkeley: University of California Press.
- ☐ Berens M.S, Kovelman I, Petitto L-A. (2013) Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? *Bilingual Research Journal*, 36(1): 35-60.
- ☐ Bialystok E. (1988) Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
- ☐ Bialystok E, Feng X. (2009) Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults. *Brain and Language*, 109(2-3): 93-100.
- ☐ Boudreault P. (1999) *Grammatical processing in American sign language: Effects of age of acquisition and syntactic complexity*. Unpublished Masters thesis, McGill University.
- Calderon R. (2000) Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2): 140-155.
- Calderon R, Naidu S. (2000) Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *The Volta Review*, 100(5): 53–84.
- ☐ Cantone K.F. (2007) *Code-switching in bilingual children*. Dordrecht, NL: Springer.
- ☐ Chamberlain C, Mayberry R. (2000) Theorizing about the relationship between ASL and reading. In Chamberlain C, Morford J.P, Mayberry R.I. (Eds.), *Language Acquisition by Eye* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 221-259.
- Chamberlain C, Mayberry R. (2008) American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29: 367–388.
- ☐ Clark D, Hauser P, Miller P, Kargin T, Rathmann C, Guldenoglu B, Kubus O, Spurgeon E, Israel E. (2014) The importance of sign language acquisition for deaf readers. *Reading & Writing Quarterly*, 2014: 1-25.
- Costa A, Hernández M, Sebastián-Gallés N. (2008) Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. *Cognition*, 106: 59- 86.
- ☐ Corina D.P, Hafer S, Welch K. (2014) Phonological awareness for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4): 530-545.
- ☐ Cormier K, Schembri A, Vinson D, Orfanidou E. (2012) First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124(1): 50-65.
- ☐ Courtin C. (2000) The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of Theories of Mind. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 5(3): 266-276.
- Courtin C. (2010) A critical period for the acquisition of the theory of mind? Clues from homesigners. in Mathur G, Napoli J. *Deaf around the world: The impact of language*. New York: Oxford University Press. pp 184–93.
- Courtin C, Melot A.M. (2005) Metacognitive development of deaf children: Lessons from the appearance—Reality and false belief tasks. *Developmental Science*, 8: 16–25.
- Courtin C, Melot A, Corroyer D. (2008) Achieving efficient learning: Why theory of mind is essential for deaf children...and their teachers. In Marschark M, Hauser P. (Eds.) *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*. New York: Oxford University Press. pp.102–30.
- ☐ Dammeyer J. (2010) Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1): 50-8.
- Davidson K, Lillo-Martin D, Pichler D. (2014) Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2): 238–250.
- Dubuisson C, Parisot A-M, Vercaingne-Ménard A. (2008) Bilingualism and deafness: correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French, in Plaza-Pust C, Morales-López E, (Eds.) *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins pp 51-71.
- ☐ Emmorey K. (2002) *Language, Cognition and the Brain: Insights from Sign Language Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Engle R.W. (2002) Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1): 19–23.
- ☐ Erting L. (2001) Book sharing the deaf way: An ethnographic study in a bilingual preschool for deaf children. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Digital Dissertations database. (AAT 3035993)
- ☐ Fernald A. (2008) Looking while listening: using eye movements to monitor spoken language comprehension by infants and young children. In Sekerina I, Fernandez E, Clahsen H. (Eds.), *Developmental Psycholinguistics: On-line methods in children's language processing*.
- ☐ Figueras B, Edwards L, Langdon D. (2008) Executive function and language in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13: 362–77.

☐ Fitzgerald and Associates for the New Zealand Ministry of Education (2010) [Scoping support for New Zealand Sign Language users accessing the Curriculum. Part II: A New Zealand Overview.](#)

- Freil B.L, Clark M.D, Anderson M.L, Gilbert G.L, Musyoka M.M, Hauser P.C. (2011) Deaf individuals' bilingual abilities: American Sign Language proficiency, reading skills, and family characteristics. *Psychology*, 2: 18-23.
- ☐ Galambos S.J, Goldin-Meadow S. (1990) The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34(1): 1- 56.
- Giezen M. (2011) Speech and sign perception in deaf children with cochlear implants (English summary of thesis in Dutch). *Sign Language & Linguistics*, 14: 277–283.
- ☐ Giezen M.R, Baker A.E, Escudero P. (2014) Relationships between spoken word and sign processing in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1): 107–125.
- ☐ Goldin-Meadow S, Mayberry R.I. (2001) How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4). 222-229.
- ☐ Grabe W, Stoller F. (2013) *Teaching and researching: Reading*. New York/Abingdon: Routledge.
- ☐ Grosjean F. (2010) Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2): 133- 145.
- ☐ Grosjean F. (2008) *Studying bilinguals*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hassanzadeh S. (2012) Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: Comparative study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126 (10): 989–994.
- ☐ Hauser P, Hearn A, McKee M, Steider A, Thew D. (2010) Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, 154 (5): 486-492.
- ☐ Hermans D, Knoors H, Ormel E, Verhoeven L. (2008) The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13: 518-530; doi: 10.1093/deafed/enn009.
- ☐ Hoffmeister R. (1990) ASL and its implications for education, in Bornstein H. (Ed.) *Manual communication: Implications for education*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. pp 87-107.
- ☐ Hoffmeister R, de Villiers P, Engen E, Topol D. (1998) English reading achievement and ASL skills in deaf students. Paper presented at the 21st annual Boston University conference on language development, Brookline, MA.
- ☐ Hoffmeister R.J. (2000) A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In Chamberlain C, Morford J, Mayberry R, (Eds.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp 143-163..
- Hoffmeister R. (2005) "Sign language in deaf children: Development and education." 20th International Conference on the Education of the Deaf. Maastricht, The Netherlands. 18 July 2005. Keynote lecture.
- Humphries T, Kushalnagar P, Mathur G, Napoli DJ, Padden C, Rathmann C. (2014) Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language* 90(2): e31–e52.
- ☐ Humphries T, Kushalnagar P, Mathur G, Napoli D, Padden C, Rathmann C, Smith S. (2012) Language acquisition for deaf children: reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9(16).
- ☐ Hyde M.B. (2007) Deafness and Human Rights: How the 2007 UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities may influence current policies and programs. Keynote presentation at the Nordic Conference on Deafness: The dual languages of deaf and hearing impaired children, Gothenburg, Sweden, 3 September 2007.
- ☐ Jasinska K, Petitto L.A. (2013) How age of bilingual exposure can change the neural systems for language in the developing brain: A functional near infrared spectroscopy investigation of syntactic processing in monolingual and bilingual children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 6:87-101.
- Johnson R.E, Liddell S.K, Erting C.J. (1989) Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education (Working Paper 89–3). Washington, DC: Gallaudet Research Institute, Gallaudet University.
- Kyle F.E, Campbell R, MacSweeney M. (2016) The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children's reading ability. *Research in Developmental Disabilities* 48: 13-24.
- ☐ Lanza E. (2004) *Language-mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- ☐ Lederberg A.R, Spencer P.E. (2009) Wordlearning abilities in deaf and hard-of-hearing preschoolers: Effect of lexicon size and language modality. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1): 44-62.
- ☐ Lee J. (2011) Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1): 69-92.
- ☐ Ludago T.B. (2014) Signed language proficiency and reading comprehension skill of deaf children in special and integrated primary schools in Addis Ababa. *International Journal of Research*, 1(7): 729-751.
- MacSweeney M. (1998) Cognition and deafness. In Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. (Eds), *Issues in deaf education*, London: David Fulton. pp 20–27.
- ☐ Mann W. (2007) Examining German deaf children's understanding of referential distinction in written German and German Sign Language (DGS). *Educational and Child Psychology* 2007; 24(4): 59-76.
- ☐ Marschark M, Hauser P.C. (Eds.) (2008) *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. New York: Oxford University Press.
- ☐ Mayberry R. (1993) First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36: 1258-1270.
- Mayberry R.I. (2007) When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(3): 537–549.
- ☐ Mayberry R.I, del Giudice A.A, Lieberman A. (2011) Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2): 164-188.
- Mayberry R.I, Eichen E.B. (1991) The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the

critical period for language acquisition. *Journal of Memory & Language* 30(4): 486–512.

- Mayberry R.I, Fischer S.D. (1989) Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of nonnative sign language processing. *Memory and Cognition* 17: 740–754.
- ☐ Mayberry R, Lock E. (2003) Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain Lang.* 87: 369–383.
- McQuarrie L, Abbott M. (2013) Bilingual deaf students' phonological awareness in ASL and reading skills in English. *Sign Language Studies*, 14(1): 80-100.
- ☐ Napoli D.J, Mellon N, Niparko J, Rathmann C, Mathur G, Humphries T, Handley T, Scrambler S, Lantos J. (2015) Ethics rounds: Should all deaf children learn sign language? *Pediatrics*. Published online 15 June 2015. doi: 10.1542/peds.2014-1632.
- ☐ Miller P. (2013) Similarities and differences in the processing of written text by skilled and less skilled readers with prelingual deafness. *The Journal of Special Education* 46(4): 233-244.
- ☐ Mirus G, Napoli D.J. (forthcoming) Fun and language interaction: bilingual-bimodal ebooks. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.
- ☐ Moeller M.P. (2000) Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43.
- Morgan G, Kegl J. (2006) Nicaraguan Sign Language and theory of mind: The issue of critical period and abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47: 811–19.
- Morford J.P, Wilkinson E, Villwock A, Piñar P, & Kroll J.F. (2011) When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations? *Cognition*, 118: 286-292.
- ☐ Mouvet K. (2013) What about sign language?: A longitudinal study of the language development of young deaf children in Flanders in times of cochlear implantation. Ghent, Belgium: Ghent University. Doctoral dissertation.
- ☐ Napoli D.J, N. K. Mellon N.K, Niparko J.K, Rathmann C, Mathur G, Humphries T, Handley T, Scrambler S, Lantos J.D, Mirus G. (2015) Shared reading activities: A recommendation for deaf children. *Global Journal of Special Education and Services*, 3(1): 38-42.
- Newport E.L. (1990) Maturation Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14 (1): 11–28.
- ☐ Oyserman J, de Geus M. (2015) Teaching sign language to parents of deaf children. Poster presented at the 2nd International Conference on Sign Language Acquisition, University of Amsterdam.
- ☐ Padden C, Ramsey C. (2000) American Sign Language and reading ability in deaf children. In Chamberlain C, Morford J, Mayberry R, eds. *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp 165-189.
- Petitto L.A, Katerelos M, Levy B.G, Gauna K, Tétreault K, Ferraro V. (2001) Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal Of Child Language*, 28(2): 453-496.
- ☐ Petitto L.A, Holowka S. (2002) Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and a spoken language. *Sign Language Studies*, 3(1): 4-33.
- Preisler G, Tvingstedt A.L, Ahlstrom M. (2002) A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants, *Child: Care, Health and Development*, 28(5): 403–418.
- ☐ Prinz P, Strong M. (1998) ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*, 18: 47-60.
- ☐ Quadros R.M, Cru C.R, Pi io A.L. (2012) Mem ria fonol gica em crian as bil ngues bimodais e crian as com implante coclear [Phonological memory in bimodal bilingual children and children with cochlear implants]. *ReVEL* 10(19).
- ☐ Rathmann C, Mann W, Morgan G. (2007) Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness & Education International* 9(4): 187-196.
- ☐ Remmel E, Peters K. (2009) Theory of mind and language in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(2): 218–36.
- Rinaldi P, Caselli M.C. (2009) Lexical and grammatical abilities in deaf Italian preschoolers: The role of duration in formal language experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(1): 63–75.
- ☐ Rinaldi P, Caselli M.C. (2014) Language development in a bimodal bilingual child with cochlear implant: A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(04): 798–809.
- Rönnberg J. (2003) Working memory, neuroscience, and language: Evidence from deaf and hard-of-hearing individuals. In M. Marschark M, Spencer P. (Eds.) *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press. pp. 478–90.
- ☐ Scheele A.F, Leseman P.P.M, Mayo A.Y. (2010) The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1): 117-140.
- ☐ Schick B, de Villiers P, de Villiers J, Hoffmeister R. (2007) Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development* 78(2): 376–396.
- ☐ Schwartz M, Share D.L, Leikin M, KozminskyE. (2008) On the benefits of biliteracy: Just a head start in reading or specific orthographic insights? *Reading And Writing*, 21(9): 905-927.
- Sebastián-Gallés N, Bosch L. (2009). Developmental shift in the discrimination of vowel contrasts in bilingual infants: Is

the distributional account all there is to it? *Developmental Science*, 12(6): 874-887.

☐ Singleton J, Supalla S, Litchfield S, Schley S. (1998) From sign to word: Considering modality constraints in ASL/ English bilingual education. *Topics in Language Disorders*, 18: 16-29.

☐ Singleton J.L, Newport E.L. (2004) When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. *Cognitive Psychology*, 49: 370-407.

☐ Snoddon K. (2008) American Sign Language and early intervention. *Canadian Modern Language Review*, 64(4): 581-604.

☐ Snoddon K. (2014) Ways of taking from books in ASL book sharing. *Sign Language Studies*, 14(3): 338-359.

☐ Snyder L, Yoshinaga-Itano C. (1998) Specific play behaviors and the development of communication in children with hearing loss. *The Volta Review*, 100(3): 165-185.

☐ Strong M, Prinz P. (2000) Is American Sign Language skill related to English literacy? In Chamberlain C Morford J, Mayberry R. (Eds.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Erlbaum; pp. 131-142.

☐ Sutton-Spence R. (2010) The role of sign language narratives in developing identity for deaf children. *Journal of Folklore Research*, 47(3): 265-305.

☐ Swanwick R. (2001) The demands of a sign bilingual context for teachers and learners: An observation of language use and learning experiences. *Deafness and Education International*, 3(2): 62-79.

☐ Tang G, Lam S, Yiu K.M.C. (2014) Language development of deaf children in a sign bilingual and co-enrollment environment, in Marschark M, Tang G, Knoors H. *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, Oxford Scholarship Online. pp. 313-341.

☐ Trezek B.J, Wang Y, Paul P.V. (2010) *Reading and deafness: Theory, research, and practice*. Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.

• Trivette C, Dunst C, Gorman E. (2010) Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *CELLreviews* 3(2): 1–15.

☐ Woolfe T, Want S.C, Siegal M. (2002) Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73(3): 768-778.

☐ Yoshinaga-Itano C. (2003) From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1): 11-30.

• Yoshinaga-Itano C, Sedey A, Coulter D, Mehl A. (1998) Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5): 1161– 1171.

ÜBER DEN WELTVERBAND DER GEHÖRLOSEN (WFD)

Der Weltverband der Gehörlosen (WFD) ist eine internationale Nichtregierungsorganisation, die weltweit rund 70 Millionen Menschen mit Gehörlosigkeit vertritt und fördert. Der WFD ist eine Föderation von Gehörlosenorganisationen aus 132 Nationen. Seine Aufgabe ist es, die Menschenrechte gehörloser Menschen und vollen, gleichberechtigten Zugang zu allen Lebensbereichen zu fördern, einschließlich Selbstbestimmung, Gebärdensprache, Bildung, Beschäftigung und Gemeinschaftsleben. Der WFD hat einen beratenden Status bei den Vereinten Nationen und ist Gründungsmitglied der International Disability Alliance (IDA). (www.wfdeaf.org) E-Mail: info@wfdeaf.fi

Der WFD-Vorstand hat das Positionspapier am 7. September 2016 genehmigt.

Herr Colin Allen Präsident
Weltverband der Gehörlosen

Die Übersetzung ins Deutsche erfolgte mittels google, und begrenzte Korrekturen durch Dr. Ulrike Gotthardt, Helmut Vogel und Daniel Büter.