

BRIEFING NOTE:

NEU ZUGEWANDERTE TAUBE UND SCHWERHÖRIGE SCHÜLER*INNEN

Von Chloë Ruth Marshall und dem IDeALL-Team

Übertragen und angepasst für Deutschland durch Violeta Blahusch, Jürgen Wessel und Nicole Marx



Kurzinfo:

1. Taube und schwerhörige Kinder und Jugendliche sind eine zahlenmäßig kleine, heterogene und dennoch bedeutsame Gruppe von Eingewanderten in Europa. Das Erlernen der Sprache(n) des Landes, in dem sie sich niederlassen, kann für sie eine besondere Herausforderung darstellen.
2. Wie andere neu zugewanderte Schüler*innen müssen auch neu zugewanderte taube und schwerhörige Schüler*innen eine neue Sprache in Wort und/oder Schrift sowie gegebenenfalls die Gebärdensprache des neuen Landes lernen. Sie hatten jedoch unter Umständen nicht die Möglichkeit, gute Kenntnisse in einer Erstsprache zu entwickeln (sei es die Sprache des Herkunftslandes, die in der Familie gesprochene Sprache oder eine Gebärdensprache), und sie können möglicherweise noch nicht lesen und schreiben. Das bedeutet, dass das Sprachenlernen für sie oft mit größeren Herausforderungen verbunden ist als für hörende neu zugewanderte Schüler*innen.
3. Es ist von zentraler Bedeutung, dass sich pädagogisches Personal und politische Entscheidungsträger*innen der Sprachlernbedürfnisse dieser Zielgruppe bewusst werden, um eine optimale Unterstützung in der Schule zu gewährleisten.

Empfehlungen:

1. Lehrkräfte sollten die individuelle Sprach(en)geschichte der Schüler*innen detailliert erarbeiten: Welche Sprachen (gesprochen, gebärdet, geschrieben) wurden zu Hause, in der Schule und in früheren Aufenthaltsländern gelernt, welche Sprachen werden aktuell verwendet, und welche Hörtechnik wird genutzt? Diese Erarbeitung sollte gemeinsam mit den Schüler*innen und ihren Familienmitgliedern erfolgen.
2. Alle am Schulleben beteiligten Personen sollten für die besonderen Bedarfe tauber und schwerhöriger Schüler*innen sensibilisiert werden.
3. Lehrkräfte sollten sowohl mit den Eltern als auch mit einem multidisziplinären Team zusammenarbeiten, um Fachwissen auszutauschen und die Bedürfnisse der Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen.

Der Kontext

Im Jahr 2022 (dem letzten Jahr, für das Zahlen vorliegen) sind 7 Millionen Menschen in die Europäische Union eingewandert (European Commission, 2024a). Viele davon sind Kinder, so dass derzeit in Deutschland ca. 13,3 % aller Personen im Alter von 5-20 Jahren selber zugewandert sind (Destatis, 2024). Diese Entwicklungen führen zu einer Zunahme der kulturellen und sprachlichen Vielfalt der Schülerschaft an Bildungseinrichtungen. Das gilt auch für deutsche Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Im Rahmen einer Fragebogenstudie im Jahr 2023 konnte gezeigt werden, dass 89 % dieser Schulen neu zugewanderte Schüler*innen beschulen (Kösler et al., 2025). Schulen sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, der damit verbundenen großen kulturellen und sprachlichen Vielfalt gerecht zu werden, denn für diese Schüler*innen ist die Unterrichtssprache meist nicht identisch mit der Sprache, die im familiären Umfeld genutzt wird.

In diesem Informationsblatt werden die Herausforderungen des Sprachenlernens für taube und schwerhörige neu zugewanderte Schüler*innen vorgestellt. Neben den allgemeinen Herausforderungen, mit denen alle neu zugewanderten Schüler*innen konfrontiert sind, begegnen diese Lernenden zusätzlichen Herausforderungen, die mit ihrer Hörbehinderung und den daraus resultierenden Schwierigkeiten schon beim Erwerb der Familiensprache(n) zusammenhängen. In diesem Informationsblatt wird dargelegt, worin diese Herausforderungen bestehen und wie sie sich auf die Lernenden auswirken können. Es richtet sich an Pädagog*innen, Lehrer*innen, Schulaufsichtsbehörden und politische Entscheidungstragende, die bislang nur wenig Berührungspunkte mit der Lebenswirklichkeit tauber und schwerhöriger Lernender hatten. Unser Ziel ist es, das Bewusstsein für die Bedürfnisse dieser Lernenden zu schärfen, um die Qualität der Unterstützung, die sie in den Schulen erhalten, zu verbessern.

Das Informationsblatt ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden einige grundlegende Informationen über Taubheit und Hörbehinderung dargelegt. Es wird dann erklärt, wie diese sich auf das

Erlernen von Sprache, auf den Erwerb von Lesen und Schreiben sowie auf die kognitive Entwicklung und das Lernen im Allgemeinen auswirken. Anschließend werden die spezifische Situation neu zugewanderter tauber und schwerhöriger Schüler*innen sowie die Herausforderungen in Schule und Unterricht dargestellt. Abschließend werden drei Fallstudien von entsprechenden Schüler*innen vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf ihren Erfahrungen beim Sprachenlernen.

Einige Fakten über Taubheit und Hörverlust

Weltweit haben etwa 3,5 von 1.000 Kindern und Jugendlichen eine Hörbehinderung, wobei die Prävalenzrate von Region zu Region variiert: Sie ist höher in wirtschaftlich weniger entwickelten Ländern (Guo et al., 2024) und in Ländern und Gemeinschaften, in denen blutsverwandte Ehen üblich sind (Neumann et al., 2020). Eine Reihe von Faktoren kann zu dauerhafter Taubheit und Hörverlust führen, darunter genetische Faktoren, Infektionen während der Schwangerschaft (z. B. Röteln), Sauerstoffmangel bei der Geburt sowie Infektionen (z. B. Meningitis) und Unfälle in der Kindheit (WHO, 2021). Die häufigste Ursache für vorübergehenden Hörverlust bei Kindern ist eine Mittelohrentzündung (WHO, 2021). Taubheit und Schwerhörigkeit können auch in Verbindung mit anderen Behinderungen auftreten, darunter kognitive Behinderungen, Sehbehinderungen und das Down-Syndrom. Eine Hörbehinderung ist jedoch nicht per se eine kognitive Behinderung, auch wenn sie sich auf die kognitive Entwicklung und das Lernen auswirken kann.

Die Verbreitung von Neugeborenen-Hörscreenings in vielen Ländern hat zur Folge, dass angeborene Hörschädigungen zunehmend in den ersten Lebensmonaten erkannt werden und ein frühzeitiger Zugang zu hörtechnischer Versorgung [siehe Infokasten 1] und Interventionsprogrammen ermöglicht werden kann. Ein solches Screening erreicht in den meisten EU-Ländern eine sehr hohe Abdeckung (>85 % aller Neugeborenen), in wirtschaftlich weniger entwickelten Regionen der Welt ist die Abdeckung jedoch geringer (Neumann et al., 2020).

Sprachliche Entwicklung tauber und schwerhöriger Schüler*innen

Der Grad des Hörverlusts hat Einfluss darauf, ob und wieviel gesprochene Sprache taube und schwerhörige Personen hören können [siehe Infokasten 2]. Selbst ein sogenannter „leichter“ Hörverlust oder ein einseitiger Hörverlust (d. h., wenn nur ein Ohr betroffen ist) können zu Schwierigkeiten beim Verstehen von Sprache führen, wenn viele Umgebungsgeräusche vorhanden sind (was in Klassenzimmern häufig der Fall ist). Die Sprach- und Sprechleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung werden durch das Alter beeinflusst, in dem die Intervention, also die Bereitstellung von Hörtechnologie und Sprach- und Kommunikationsförderung, beginnt. Kinder, bei denen vor dem sechsten Lebensmonat eine Hörbehinderung diagnostiziert wird und denen eine sofortige Intervention angeboten wird, erzielen zu einem hohen Prozentsatz gute Werte in der Sprachentwicklung und in der Folge ebenso gute Werte im Bereich der kognitiven und psychosozialen Entwicklung (Yoshinaga-Itano, 2003).

Infokasten 1: Hörtechnische Versorgung für taube und schwerhörige Kinder und Jugendliche. Zu beachten ist, dass die hörtechnische Versorgung darauf abzielt, einen besseren Zugang zu Geräuschen zu verschaffen, dadurch Hörschädigungen aber nicht "geheilt" werden können und die Ergebnisse nicht bei allen Individuen gleich sind.



Hörgeräte können von Personen mit leichtem bis schwerem Hörverlust getragen werden [siehe Infokasten 2]. Sie sitzen hinter oder in der Ohrmuschel. Sie verstärken Geräusche (sowohl Sprache als auch Umgebungsgeräusche).

Cochlea-Implantate können von Personen mit schwerem bis hochgradigem Hörverlust [siehe Infokasten 2] verwendet werden, die eine dauerhafte Schädigung der Cochlea (Teil des Innenohrs) haben. Sie werden durch einen chirurgischen Eingriff implantiert. Sie wandeln Schall in elektrische Signale um, die den Hörnerv stimulieren.

Infokasten 2: Grade der Schwerhörigkeit (WHO, 2021) und wie sie das Hörerlebnis beeinflussen

| Grad des Hörverlusts | Hörschwelle des besser hörenden Ohrs in Dezibel (dB) | Wahrscheinliche Hörerfahrung in lauter Umgebung, z. B. im Klassenzimmer, jeweils ohne technische Hörhilfen |
|-----------------------------|---|---|
| Leichter Hörverlust | 20 bis <35 dB | Potenzielle Schwierigkeiten, gesprochene Sprache zu verstehen |
| Mäßiger Hörverlust | 35 bis <50 dB | Schwierigkeiten, Sprache zu hören und sich an Gesprächen zu beteiligen |
| Mäßig schwerer Hörverlust | 50 bis <65 dB | Überwiegend Schwierigkeiten, Sprache zu hören und an Gesprächen teilzunehmen |
| Schwerer Hörverlust | 65 bis <80 dB | Extreme Schwierigkeiten, Sprache zu hören und sich an Gesprächen zu beteiligen |
| Sehr schwerer Hörverlust | 80 bis <95 dB | Unmöglich, gesprochene Sprache zu hören |

Der sprachliche Input für taube und schwerhörige Kinder muss nicht unbedingt in Form von Lautsprache erfolgen: Gebärdensprachen [siehe Infokasten 3] sind für die Kommunikation und die Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder ebenso effektiv (Hall et al., 2019). Allerdings haben nur sehr wenige Kinder die Möglichkeit, in einem frühen Alter eine Gebärdensprache zu erlernen: Mehr als 90 % der Kinder mit Hörbehinderung haben hörende Eltern (Mitchell & Karchmer, 2004), bei denen es sehr unwahrscheinlich ist, dass sie eine Gebärdensprache beherrschen – und die den Einfluss der Hörbehinderung auf die Entwicklung ihres Kindes oft unterschätzen. Darüber hinaus gibt es weit verbreitete Mythen, dass das Erlernen einer Gebärdensprache die Entwicklung der Laut- und Schriftsprache der Kinder beeinträchtigt, obwohl es für diese Behauptung keine empirischen Belege gibt (Marshall, 2021). Im Gegenteil: Das (frühe) Erlernen der Gebärdensprache unterstützt den Erwerb von gesprochenen/geschriebenen Sprachen (Zhang et al., 2024).

Infokasten 3: Gebärdensprachen

Gruppen tauber Menschen verwenden seit jeher Gebärdensprachen. Gebärdensprachen sind vollständige, natürliche Sprachen mit eigener Grammatik und eigenem Wortschatz. Sie werden nicht nur mit den Händen, sondern auch mit dem Gesicht (Augen, Mund, Augenbrauen), dem Kopf und dem Oberkörper artikuliert. Es gibt über 150 Gebärdensprachen auf der Welt, und – wie bei gesprochenen Sprachen – verstehen die Nutzer*innen einer Gebärdensprache (z. B. Deutsche Gebärdensprache, DGS) nicht unbedingt eine andere Gebärdensprache (z. B. American Sign Language, ASL). Gebärdensprachen sind unabhängig von der/den gesprochenen Sprache(n) der jeweiligen Sprachumgebung. Einige verwenden jedoch ein Fingeralphabet, um Wörter aus der lokalen gesprochenen Sprache zu buchstabieren (z. B. Eigennamen von Personen und Orten).

In einem Land kann es mehrere Gebärdensprachen geben. Beispielsweise ist die nationale Gebärdensprache Nepals (Nepalesische Gebärdensprache) wahrscheinlich vor mehreren Jahrzehnten in einer Schule für gehörlose Schüler in der Hauptstadt Kathmandu entstanden. Es gibt aber in Nepal noch weitere Gebärdensprachen, die in Dorfgemeinschaften mit einer überdurchschnittlichen Inzidenz von Taubheit entstanden sind. Darunter sind die Jumla-Gebärdensprache, die Jhyankot-Gebärdensprache und die Ghandruk-Gebärdensprache (Ethnologue, 2024). Auch in Ländern, die sich eine gemeinsame Laut- und Schriftsprache teilen, kann es unterschiedliche Gebärdensprachen geben – so wird in Deutschland die Deutsche Gebärdensprache (DGS), aber in Österreich die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) und in der deutschsprachigen Schweiz die Deutschschweizerische Gebärdensprache (DSGS) verwendet.

Aufgrund ihres durch die Hörbehinderung eingeschränkten Zugangs zu Lautsprache und ihres geringen oder gar fehlenden Zugangs zu Gebärdensprache sind taube und schwerhörige Kinder dem Risiko eines verzögerten Spracherwerbs ausgesetzt, ein Phänomen, das als "Sprachdeprivation" bekannt ist (Hall, 2017). Eine verzögerte Sprachentwicklung kann sich wiederum auf die schulischen Fähigkeiten und die soziale Entwicklung dieser Kinder auswirken und längerfristige Folgen in Bezug auf die körperliche und geistige Gesundheit sowie die Erwerbstätigkeit haben. Es ist aber

wichtig zu wissen, dass diese Folgeerscheinungen nicht eine Folge der Hörbehinderung *an sich* sind, sondern eine mögliche Folge der Sprachdeprivation.

Schulische Sprachentwicklung tauber und schwerhöriger Kinder

Insgesamt erzielen taube und schwerhörige Schüler*innen im Vergleich zu ihren hörenden Mitschüler*innen mit höherer Wahrscheinlichkeit schlechtere Ergebnisse in Bezug auf das Lesen und Schreiben (Wang et al., 2021; Williams & Mayer, 2015). Diese sprachlichen Fähigkeiten sind jedoch für das Lernen in der Schule besonders relevant. Zu den Herausforderungen für taube und schwerhörige Schüler*innen gehören das Dekodieren von Wörtern, das Verstehen von Texten, das Verfassen von Texten und die Rechtschreibung.

Angesichts der engen Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sind diese Herausforderungen nicht überraschend. Schon das Wortschatzlernen ist für taube und schwerhörige Schüler*innen erschwert. Obwohl alle Schüler*innen ausgewählte Vokabeln direkt im Unterricht lernen, werden viele neue Wörter von gut hörenden Lerner*innen "beiläufig" gelernt, indem sie zufällig im Klassenzimmer oder auf dem Schulhof gehört – oder, im Falle von Gebärden, gesehen – werden. Taube und schwerhörige Schüler*innen sind seltener in der Lage, solch verbale Äußerungen zu verstehen, selbst wenn sie Hörgeräte oder Cochlea-Implantate benutzen [siehe Infokasten 1]. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie häufig auf sichtbare Sprache angewiesen sind und zusätzlich zum Höreindruck auch das Mundbild und die Mimik der Sprechenden Person nutzen. Das Gesichtsfeld ist im Vergleich zum akustischen Feld aber eingeschränkt (d. h. wenn sie die Sprechende Person nicht ansehen, können sie sie weniger gut verstehen). Taube und schwerhörige Schüler*innen haben daher eine geringere Wahrscheinlichkeit, sich neue Wörter zufällig anzueignen, was teilweise ihren eingeschränkten Wortschatz erklärt (Convertino et al., 2014). Ein geringerer Wortschatz wirkt sich wiederum insgesamt auf die Sprachkompetenz aus, insbesondere auf die formale akademische Sprache ["Kognitive akademische Sprachkompetenz", siehe Infokasten 4].

Die Wortschatz-, Lese- und Schreibfähigkeiten von tauben und schwerhörigen Schüler*innen sind jedoch sehr unterschiedlich und abhängig von verschiedenen Faktoren, darunter das Alter zum Zeitpunkt der Diagnose, der Schweregrad des Hörverlusts und die Lippenlesefähigkeiten; zudem bedingen sie sich gegenseitig (Kyle & Harris, 2010).

Infokasten 4. Verschiedene Arten von Sprachkompetenz

Cummins (2008) unterscheidet konzeptionell zwischen zwei Arten von Sprachkompetenzen, die für das Sprachenlernen relevant sind. Diese Unterscheidung ist nützlich, wenn man über das Sprachenlernen tauber und schwerhöriger Schüler*innen nachdenkt:

Alltägliche Sprachkompetenzen (*conversational fluency*): flüssige Konversation in einer gesprochenen Sprache oder Gebärdensprache, die oft als Sprache des Spielplatzes bezeichnet wird. Diese Sprachkompetenzen werden in der Erstsprache früh und unkompliziert erworben.

Bildungssprachliche Kompetenzen (*academic language proficiency*): Die Fähigkeit, Konzepte und Ideen, die für den schulischen Erfolg relevant sind, zu verstehen und auszudrücken. Diese Kompetenzen sind für das Klassifizieren, das Bewerten, das Aufstellen von Hypothesen, das Ziehen von Schlüssen und das Verallgemeinern erforderlich und werden durch die Auseinandersetzung mit Fachinhalten und Texten im Laufe der Schuljahre aufgebaut.

Die Bedeutung von Sprache für das schulische Lernen tauber und schwerhöriger Kinder

Eine Hörbehinderung kann sich langfristig auf die schulischen Leistungen eines Menschen auswirken. Schüler*innen mit Hörbehinderung haben im Vergleich zu hörenden Gleichaltrigen tendenziell schlechtere schulische Leistungen, durchlaufen das akademische System langsamer, haben ein höheres Risiko, die Schule abzubrechen, und bewerben sich seltener für eine weiterführende Ausbildung (Ildstad & Engdahl, 2019; Järvelin et al., 1997).

Besonders wichtig für das formale Lernen im Klassenzimmer sind sogenannte "exekutive Funktionen". Diese sind kognitive Prozesse zur Selbstregulierung, die es dem Individuum ermöglichen, die eigene Aufmerksamkeit und das eigene Verhalten zu steuern, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (z. B. die Bewältigung einer Klassenarbeit). Dazu gehören der Widerstand gegen irrelevante Reize ("Inhibition"), der flexible Wechsel von einem Fokus zu einem anderen ("kognitive Flexibilität") und die Fähigkeit, Informationen zu behalten und zu verarbeiten ("Arbeitsgedächtnis"). Die Sprachentwicklung unterstützt die Entwicklung exekutiver Funktionen. Bei tauben und schwerhörigen Kindern mit geringer Sprachkompetenz ist die Entwicklung exekutiver Funktionen tendenziell schwächer (Jones et al., 2020).

Ein weiterer wichtiger Faktor für das schulische Lernen tauber und schwerhöriger Schüler*innen ist die kognitive Erschöpfung. Einige von ihnen werden schneller müde als ihre hörenden Mitschüler*innen, da sie sich stärker auf die Äußerungen von Lehrkräften und anderen Schüler*innen konzentrieren müssen, um sie verstehen zu können (Bess & Hornsby, 2014). Das muss von Lehrer*innen beachtet werden. Eine gezielte Planung von ruhigeren Unterrichtssequenzen, die Nutzung ruhiger Nebenräume in Einzel- oder Paararbeitsphasen, die Etablierung von Gesprächsregeln, aber auch der Einsatz von Höranlagen im Klassenraum kann zur Entlastung der Schüler*innen beitragen.

Die Beschulung tauber und schwerhöriger Schüler*innen ist im deutschsprachigen Raum unterschiedlich organisiert. Manche Kinder und Jugendliche besuchen eine Regelschule (mit oder ohne spezielle Unterstützung innerhalb oder außerhalb der Klasse), andere besuchen Förderzentren, die auf die Beschulung tauber und schwerhöriger Schüler*innen spezialisiert sind. Das Fachwissen des Personals ist in diesen Förderschwerpunktschulen zwar tendenziell größer, aber die Lehrkräfte haben oft selbst nur begrenzte Erfahrung mit der Unterstützung neu zugewanderter tauber und schwerhöriger Schüler*innen. Daher konzentrieren wir uns im nächsten Abschnitt auf diese spezifische Zielgruppe.

Herausforderungen für neu zugewanderte taube und schwerhörige Schüler*innen in Deutschland

Obwohl es keine offiziellen Statistiken über die Zahl der neu zugewanderten tauben und schwerhörigen Schüler*innen in Deutschland gibt (Marx & Mann, 2024), ist zu vermuten, dass es sich um eine kleine – und dabei sehr heterogene – Gruppe handelt. Wie alle tauben und schwerhörigen Schüler*innen unterscheiden sie sich in Bezug auf viele Faktoren, die das Lernen der neuen Sprachen (deutsche Lautsprache, Deutsche Gebärdensprache, deutsche Schriftsprache) beeinflussen können; dazu gehören der Hörstatus, das Alter zum Zeitpunkt der Diagnose, die Nutzung von Hörtechnik, zusätzliche Förderbedarfe und vieles mehr. Sie kommen zudem mit unterschiedlichen Migrationsgeschichten und Schulerfahrungen vor der Einwanderung nach Deutschland, einige haben möglicherweise bislang überhaupt keine formale Bildung erfahren können. Manche Familien haben die Migration geplant, andere sind unerwartet geflohen. Insbesondere geflüchtete taube und schwerhörige Schüler*innen haben möglicherweise traumatisierende Erfahrungen gemacht, manche haben auf der Flucht die einzigen Familienmitglieder verloren, mit denen sie kommunizieren konnten (z. B. in der Gebärdensprache des Herkunftslandes oder durch sog. Hausgebärden).

Diese Schüler*innen haben ganz unterschiedliche Erfahrungen in der sprachlichen Kommunikation. Bei einigen zugewanderten Kindern und Jugendlichen wurde nie oder erst sehr spät eine Diagnostik durchgeführt. Sie erhielten dadurch keine frühe Versorgung und Förderung. Möglicherweise hatten sie im Herkunftsland oder auf der (zum Teil länger andauernden) Flucht keine Gelegenheit, eine gesprochene oder gebärdete Sprache zu erwerben. Andere (auch ältere Kinder oder Jugendliche) können in der Herkunftssprache nicht lesen und schreiben. Oder sie haben in der Familie eine Reihe verschiedener Sprachen und Kommunikationsmethoden verwendet, einschließlich verschiedener Kombinationen von gesprochener Sprache, Gebärdensprache und Gestik (Duggan, 2024). Andere wiederum sind bereits in mehreren Laut- und Gebärdensprachen mehrsprachig. In Deutschland werden sich einige Familien dafür entscheiden, die Herkunftssprache(n) mit ihrem tauben oder schwerhörigen Kind beizubehalten, andere jedoch nicht (Bedoin, 2024).

Wie andere neu zugewanderte Schüler*innen müssen taube und schwerhörige Zugewanderte die deutsche Schriftsprache erlernen und zusätzlich die deutsche Lautsprache und/oder DGS. Hierbei wird eine Unterstützung für den Erwerb von alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Fähigkeiten [siehe Infokasten 4] erforderlich sein (Cannon & Guardino, 2022). Um die Bedürfnisse der Schüler*innen in Bezug auf den Spracherwerb adäquat zu unterstützen, ist zunächst die Erstellung eines umfassenden Sprachenprofils wichtig. Damit wird deutlich, welche Vorerfahrungen und Fähigkeiten ein Kind in unterschiedlichen Sprachen mitbringt (Pizzo & Ford, 2022).

Die Anwendung evidenzbasierter Praxis stellt Fachleute in der Arbeit mit neu zugewanderten tauben und schwerhörigen Schüler*innen vor eine große Herausforderung. Die Grundlage evidenz-

basierter Praxis bilden drei Komponenten: (a) die Nutzung der besten verfügbaren Forschungsergebnisse, (b) die Anwendung von Fachwissen und (c) die Perspektive der Schüler*innen und ihrer Familien (Roulstone, 2011). Derzeit liegen jedoch nur wenige Forschungsergebnisse vor, die die schrift-, laut- und gebärdensprachlichen Erwerbsverläufe und Kommunikationsstrategien von neu zugewanderten tauben und schwerhörigen Lernenden beschreiben. Bis solche Ergebnisse vorliegen, werden Pädagog*innen ermutigt, Forschungsergebnisse von hörenden zugewanderten Lernenden sowie nicht zugewanderten tauben und schwerhörigen Lernenden heranzuziehen (Scott et al., 2022) und auf dieser Basis Förderangebote zu entwickeln.

Fallvignetten

Wir schließen dieses Informationsblatt mit einer Reihe von Fallvignetten über neu zugewanderte taube und schwerhörige Schüler*innen ab. Die Erfahrungen der Schüler*innen sind individuell unterschiedlich, das Ziel dieser Fallvignetten ist es aber, einige der vielfältigen Erfahrungen dieser Zielgruppe beim Erlernen von Sprachen zu veranschaulichen.

Bei allen in diesen Fallstudien verwendeten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Fallvignette Mariam

Mariam ist 15 Jahre alt und mit ihrer Familie aus Syrien geflohen. Im Alter von drei Jahren wurde bei ihr eine beidseitige Gehörlosigkeit diagnostiziert. Sie wurde mit zwei CIs versorgt, eine kontinuierliche Nachsorge fand jedoch nicht statt. Die Familie bemüht sich sehr um gelingende Kommunikation, diese ist jedoch stark erschwert. Mariam verständigt sich zuhause mit Ein-Wort-Sätzen auf Arabisch sowie mit Hausgebärden. In ihrem Heimatland war Mariam kein Schulbesuch möglich. Seit ihrer Zuwanderung vor anderthalb Jahren besucht sie eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Hören und Kommunikation. Hier wird sie bimodal-bilingual unterrichtet, nutzt selbst aber v. a. DGS als Kommunikationsmittel. Zu Beginn wirkte Mariam ängstlich und zurückgezogen, mittlerweile öffnet sie sich zunehmend und findet Anschluss an die Klassengemeinschaft.

Fallvignette Ali

Ali ist ein 13 Jahre alter tauber Junge, der vor vier Jahren gemeinsam mit seiner Familie aus der Türkei nach Deutschland eingewandert ist. Er ist mit zwei CI versorgt, wobei das Implantationsalter nicht bekannt ist. Laut dem vorliegenden AO-SF-Gutachten (Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung in NRW) konnte Ali mithilfe der CI die türkische Lautsprache erwerben und sich in dieser mit seiner lautsprachlich kommunizierenden Familie verständigen. Bevor er nach Deutschland kam, beherrschte er keine Gebärdensprache. Aufgrund fehlender Schulunterlagen aus der Türkei wird davon ausgegangen, dass Ali erstmals in Deutschland eine Schule aufsuchte. Er besucht die vierte Klasse, wird bimodal-bilingual in Deutsch und Deutscher Gebärdensprache unterrichtet und ist laut Aussage seiner Klassenlehrerin auf dem Leistungsstand eines Zweitklässlers.

Fallvignette Bahira

Bahira, eine 15 Jahre alte hochgradig schwerhörige Schülerin, ist beidseitig mit Hörgeräten versorgt und kam vor zwei Jahren mit ihrer hörenden Familie nach Deutschland, nachdem sie aus Syrien nach Ägypten geflohen waren. Mit ihren Verwandten spricht Bahira Arabisch, aufgrund vorherigen Privatunterrichts kann sie auch Arabisch lesen und schreiben. Erst an der deutschen Schule kam Bahira mit einer Gebärdensprache in Kontakt und fühlt sich in dieser Modalität nach eigenen Angaben wohl. Gleichzeitig schämt sie sich, Deutsch zu sprechen – aus Angst, Wörter falsch auszusprechen. In einer siebten Klasse wird Bahira bimodal-bilingual in Deutsch und Deutscher Gebärdensprache unterrichtet und ist laut Aussage ihrer Klassenlehrerin auf dem Leistungsstand einer Grundschülerin.

Empfohlene Literatur

Cannon, J. E., Guardino, C., & Paul, P. V. (2022). *Deaf and hard of hearing multilingual learners: Foundations, strategies and resources*. Routledge.

Kösler, N., Marx, N., & Wessel, J. (2025). Die Situation neu zugewanderter Schüler*innen an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in Deutschland. *HörgeschädigtenPädagogik*, 79(2).

Marx, N., Adams Lyngbäck, L., Crowe, K., & Holmström, I. (Eds.) (2025). Special issue on immigrant deaf and hard-of-hearing additional language learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(2).

Marx, N., & Urbann, K. (2022). Inklusive Lerngruppen im DaZ- und DaF-Unterricht – am Beispiel neu zugewanderter tauber und schwerhöriger Schülerinnen und Schüler. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49(1), 63–78. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0004>

Quellen

Bedoin, D. (2024). Exploring identity building, language transmission and educational strategies for immigrant d/Deaf multilingual learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2390570>

Bess, F. H., & Hornsby, B. W. (2014). Commentary: listening can be exhausting - fatigue in children and adults with hearing loss. *Ear and Hearing*, 35(6), 592–599. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000099>

Bullock, B. E., & Toribio, A. J. (Eds.). (2009). *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge University Press.

Cannon, J., Guardino, C., & Paul, P. V. (2022). *Deaf and hard of hearing multilingual learners: Foundations, strategies and resources*. Routledge.

Convertino, C., Borgna, G., Marschark, M., & Durkin, A. (2014). Word and world knowledge among deaf learners with and without cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 471–483. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu024>

Crowe, K., & Guiberson, M. (2022). Language development, assessment, and intervention for d/Deaf and hard of hearing multilingual learners. In: Cannon et al. (Eds.) *Deaf and hard of hearing multilingual learners: Foundations, strategies and resources* (pp. 106-141). Routledge.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In Hornberger, N.H. (Ed.) *Encyclopedia of language and education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36

Destatis. (2024). Mikrozensus 2023: Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Erschienen am 02.04.2024. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/publikationen-innen-migrationshintergrund.html>

- Duggan, N. (2024). *Deaf migrants in Swedish adult education: Language ideologies, repertoires, and translanguaging practice*. PhD thesis, University of Stockholm.
- Ethnologue (2024). *Nepal*. <https://www.ethnologue.com/country/NP/>
- European Commission. (2024a). *Statistics on migration to Europe*. [Statistics on migration to Europe - European Commission \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&code=sdg10.10.1&plugin=1). 5th November 2024.
- European Commission. (2024b). *Separate special education needs provision in early childhood and school education*. [Separate special education needs provision in early childhood and school education \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&code=sdg10.10.1&plugin=1) 18th June 2024
- Eurostat. (2024). *Children in migration – demography and migration*. [Children in migration - demography and migration - Statistics Explained \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&code=sdg10.10.1&plugin=1) 14th June 2024.
- Guo, Z., Ji, W., Song, P. *et al.* (2024). Global, regional, and national burden of hearing loss in children and adolescents, 1990–2021: a systematic analysis from the Global Burden of Disease Study 2021. *BMC Public Health*, 24, 2521. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20010-0>
- Hall, W. C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), 961-965. <https://doi.org/10.1007/s10995-017-2287-y>
- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>
- Idstad M, & Engdahl B. (2019). Childhood sensorineural hearing loss and educational attainment in adulthood: results from the HUNT study. *Ear and Hearing*. 40(6), 1359–67. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000716>
- Järvelin, M.R., Mäki-Torkko, E., Sorri, M.J., & Rantakallio, P.T. (1997). Effect of hearing impairment on educational outcomes and employment up to the age of 25 years in northern Finland. *British Journal of Audiology*, 31(3), 165–75. <https://doi.org/10.3109/03005364000000019>
- Jones, A., Atkinson, J., Marshall, C., *et al.* (2020). Expressive vocabulary predicts nonverbal executive function: A 2-year longitudinal study of deaf and hearing children. *Child Development*, 91(2): e400-e414. <https://doi.org/10.1111/cdev.13226>
- Kyle, F. E. & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(3), 229-243. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.011>
- Marshall, C. R. (2021). *Facts and myths about deafness*. <https://www.educationalneuroscience.org.uk/deafness/>
- Marx, N., & Mann, W. (2024). Assessing vocabulary knowledge in written and signed languages of immigrant DHH learners – examining convergent validity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(2), 194–208. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2391066>
- Marx, N., & Urbann, K. (2022). Inklusive Lerngruppen im DaZ- und DaF-Unterricht – am Beispiel neu zugewanderter tauber und schwerhöriger Schülerinnen und Schüler. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49(1), 63–78. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0004>
- 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*, 4(2), 138-163. <https://www.jstor.org/stable/26190985>
- Neumann, K., Euler, H. A., Chadha, S., & White, K. R. (2020). A survey on the global status of newborn and infant hearing screening. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 5(2), 63-84. <https://doi.org/10.26077/a221-cc28>
- Neumann, K., Mathmann, P., Chadha, S. *et al.* (2022) Newborn hearing screening benefits children, but global disparities persist. *Journal of Clinical Medicine*, 11(1): 271. <https://doi.org/10.3390/jcm11010271>
- Pizzo, L., & Ford, L. (2022). Developing a comprehensive language profile to support learning: The assessment of d/Deaf and hard of hearing multilingual learners. In Cannon *et al.* (Eds.) *Deaf and hard of hearing multilingual learners: Foundations, strategies and resources* (pp. 67-105). Routledge.
- Roulstone, S. (2011). Evidence, expertise, and patient preference in speech-language pathology. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(1), 43–48. <https://doi.org/10.3109/17549507.2010.491130>

Scott, J., Amadi, C., & Butts, T. (2022). d/Deaf and hard of hearing multilingual learners and literacy instruction. In: Cannon et al. (Eds.) *Deaf and hard of hearing multilingual learners: Foundations, strategies and resources* (pp. 142-174). Routledge.

Wang, Y., Sibaii, F., Lee, K., et al. (2021). Meta-analytic findings on reading in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(3), 336-350. <https://doi.org/10.1093/deafed/enab010>

Williams, C., & Mayer, C. (2015). Writing in young deaf children. *Review of Educational Research*, 85(4), 630-666. <https://doi.org/10.3102/0034654314564882>

World Health Organisation (2021). *World report on deafness*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481>

Yoshinaga-Itano, C. (2003). Early intervention after universal neonatal hearing screening: Impact on outcomes. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 9, 252-266. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10088>

Zhang, D., Ke, S., Yang, J., & Anglin-Jaffe, H. (2024). Sign language in deaf students' spoken and written language development: A research synthesis and meta-analysis of cross-linguistic correlation coefficients. *Review of Education*, 12(3), e70016. <https://doi.org/10.1002/rev3.70016>

Bildmaterial

Seite 1: Lehrerin mit taubem Schüler: Amelie-Benoist/BSIP Corbis Documentary/Getty Images

Seite 3: Kind mit Hörgerät: Anna-Maria Schapp auf Flickr; Kind mit Cochlea-Implantat: vgajic.

Text

Dieses Informationsblatt wurde von Chloë Ruth Marshall im Namen des IDeALL-Teams und mit dessen Unterstützung in englischer Sprache verfasst. Das englische Dokument ist hier zu finden: https://ideall.uni-koeln.de/sites/IDeALL/user_upload/Briefing_note_-_IDeALL_-_11Dec24.pdf

Die deutschsprachige Version wurde von Violeta Blahusch für den deutschen Kontext überarbeitet und von Jürgen Wessel und Nicole Marx ergänzt.

Das Projekt *Immigrant Deaf and Hard-of-hearing Additional Language Learners* (IDeALL) wurde von 2021 bis 2025 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Ziel des Projekts war es, ein interdisziplinäres und internationales Austausch- und Forschungsnetzwerk als Grundlage für die Erforschung der Lernsituation neu zugewandeter tauber und schwerhöriger Schüler*innen, ihrer pädagogischen Förderung und der Weiterentwicklung der Lehreraus- und -fortbildung aufzubauen. Weitere Informationen finden Sie auf der Projektwebsite unter <https://ideall.uni-koeln.de>



Diese Lizenz erlaubt es, das Material in jedem Medium oder Format für nicht-kommerzielle Zwecke zu vervielfältigen und weiterzuverbreiten, das Material zu remixen, zu verändern und darauf aufzubauen, so lange Urheber- und Rechteangaben gemacht werden.

Versionsnummer: 1.1

Datum: 27.02.2025