

Einleitung

Können wir auch ohne Sprache denken? Beeinflußt das Sprechen das Denken oder ist es umgekehrt? Wie muß man sich die Verbindung von Sprechen und Denken vorstellen? Diese Fragen sind schon seit Jahrhunderten ein beliebtes Diskussionsfeld für Philosophen und andere Geisteswissenschaftler, die Psychologie hat - je nach theoretischer Ausrichtung ihrer Vertreter - verschiedene Antworten hervorgebracht, und noch immer ist das Thema aktuell.

Bekannte Wissenschaftler wie Wygotski (1934/64) und Piaget (1975) haben diesem Thema Bücher gewidmet und gaben Anlaß zu unzähligen weiteren Diskussionen (und auch Mißverständnissen). Daß das Problem bei weitem noch nicht ausdiskutiert ist, zeigen Arbeiten allerneuesten Datums (z.B. Dromi, im Druck).

In der vorliegenden Studie geht es um die beschreibende Darstellung der kognitiven Entwicklung vier- bis siebenjähriger Kinder unter dem Einfluß verschiedener linguistischer Systeme und bei unterschiedlich großen kommunikativen Fähigkeiten. Anders gesagt: Es geht um die Darstellung der Auswirkungen, die verschiedene *Input*-Bedingungen¹ auf die Entwicklung des Weltbildes von Vorschulkindern haben. Gerade in jüngster Zeit gibt es vermehrt Publikationen, die den Einfluß von *Input*-Variablen bei der sprachlichen Entwicklung von Kindern thematisieren (vgl. Kap. II,2), es gibt jedoch m.W. keine Arbeiten, **die die Begriffsbildung als**

1 Der englische Terminus 'Input' soll in dieser Arbeit beibehalten werden, da es im Deutschen keinen Ausdruck gibt, der in einem Wort das Gemeinte wiedergibt. Unter *Input* sollen alle linguistischen und nicht-linguistischen Umweltvariablen verstanden werden, unter deren Einfluß sich die kognitive Entwicklung eines Kindes vollzieht.

abhängige Variable unter dem Einfluß verschiedener sprachlicher und sozial-kommunikativer Gegebenheiten untersuchen. Genau dies ist die zentrale Fragestellung meiner Studie.

Hochgradig hörbehinderte und taube Menschen waren und sind ein beliebter Forschungsgegenstand, wenn es um die Frage nach dem Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache geht, da sie aufgrund des stark eingeschränkten oder fehlenden Hörvermögens besondere Probleme beim Erlernen der Lautsprache der Kultur ihres Lebensbereichs haben und Taubheit vor allem als Kommunikationsbehinderung manifest wird. Wie sich solche Untersuchungen in der Art ihrer Fragestellung und in der konkreten Herangehensweise an den Forschungsgegenstand je nach theoretischer Ausrichtung des Autors veränderten, zeigt Arnold (1985) in seinem geschichtlichen Überblicksartikel überzeugend auf.

Bahnbrechend waren sicherlich die Arbeiten von Hans Furth (z.B. 1964, 1971, 1966/72). In der Tradition der genetischen Erkenntnistheorie Piagets stehend, zeigte Furth in zahlreichen Experimenten mit tauben Kindern und Jugendlichen, daß eine selbständige Denkentwicklung auch ohne Verbalsprache möglich ist. Er lieferte jedoch auch Hinweise darauf, in welchen Bereichen diese Entwicklung aufgrund kommunikativer Defizite verlangsamt abläuft.

Trotz dieser Erkenntnisse tendieren viele Forscher dazu, den Hörbehinderten ein Stück Menschlichkeit abzusprechen, mit der Begründung, daß die Sprache eines der wesentlichen Kriterien ist, das uns von den Tieren unterscheidet. Ein Beispiel dafür gibt C. Stalder :

Wer nicht oder schlecht hört, hat die größten Schwierigkeiten zu verstehen, und daher auch die Sprache zu lernen. Wer aber nicht spricht, hat eine schwierige und untergeordnete Stellung in der menschlichen Gemeinschaft, da ihm das Menschlichste, was wir haben, eben die Sprache (Fontane) fehlt. (1968, S. 16).

Zur Verdeutlichung des Unterschieds zwischen schwerhörigen und tauben Menschen zitiert die Autorin J. Hepp:

Er möchte ... nicht zu den Taubstummen absinken. Er kennt den Ton und meidet die Gebärde. Er erfaßt die seelischen und gemütbildenden Werte, die im Klang und in der Sprache liegen. ... Er bedarf keiner Umerziehung von der Gebärden- zur Lautsprache. (Ebenda, S. 26).

Aus dieser Haltung resultieren dann ungeheuer mühevoll Bestrebungen, den Behinderten die allein als vollwertig angesehene Verbalsprache anzutrainieren, um sie sozusagen 'auf ein menschliches Niveau zu heben'. Die Frage, ob es neben der Verbalsprache auch andere gut funktionierende Kommunikationsmedien gibt, ob Hörbehinderte in ihrer Gebärdensprache, die sie untereinander fast ausschließlich benutzen, ein durchaus funktionstüchtiges und förderungswürdiges Kommunikationsmittel zur Verfügung haben, ist auch heute noch umstritten. (Vgl. Kap. II). So haben nicht nur in der deutschen Hörbehindertenpädagogik die sog. 'Oralisten' eine

sehr starke Position, die mit dem Argument, die Gebärdensprache sei der Tod der Lautsprache, die vorschulische und schulische Ausbildung der Hörbehinderten rein lautsprachlich gestalten wollen.

Die besonderen Bedingungen, unter denen die Entwicklung eines tauben Kleinkindes verläuft, sollen hier ganz kurz auf der Grundlage der Piaget'schen Entwicklungstheorie beschrieben werden.

Danach entwickelt sich ein Kind am Anfang seines Lebens, in der sensomotorischen Phase, durch die tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Über seine Sinnesempfindungen und die Erfahrungen, die es im Umgang mit der belebten und unbelebten Umwelt macht, entwickeln sich sog. sensomotorische Schemata, die in einem ständigen Prozeß der Akkommodation und Assimilation immer weiter ausdifferenziert werden. Gegen Ende dieser Phase erwirbt das Kind den Begriff der Objekt Konstanz, d.h. es weiß, daß Objekte auch dann weiterexistieren, wenn es sie augenblicklich nicht wahrnehmen kann. Das Kind unterscheidet nun zwischen 'Ich' und 'Umwelt'. Gleichzeitig wird es fähig, Symbole zu verwenden, was sich sowohl in den ersten sprachlichen Äußerungen als auch in aufgeschobener Imitation und symbolischem Spiel zeigt.²

Zunächst dient Sprache beim Kleinkind hauptsächlich der Kommunikation mit der Umwelt, zur Verdeutlichung von Wünschen, sie hat - nach Piaget - jedoch noch keinen wesentlichen Anteil am Aufbau der kognitiven Struktur.

Hörbehinderte Kinder sind in der sensomotorischen Entwicklungsstufe insofern benachteiligt, als bei ihnen ein ganzer Sinnesbereich ausfällt, so daß sie weniger und andere Informationen aus ihrer Umgebung beziehen können und andere sensomotorische Schemata als die normalhörenden Kinder ausbilden. Nach dem Gesetz der Summation der Reize verfestigt sich ein Eindruck umso besser, über je mehr Sinneskanäle er aufgenommen wird. In ihren Kommunikationsversuchen sind die hörbehinderten Kinder auf Mimik, Gestik und Deiktik angewiesen. Die kommunikative Situation zwischen einem tauben Baby und seinen Bezugspersonen ist in dieser Zeit jedoch noch relativ unbelastet, da die Interaktionen in den ersten Lebensmonaten durch die Erwachsenen zwar in der Regel sprachlich begleitet werden und über Tonfall, Tonhöhe und Lautstärke auch gewisse Informationen vermittelt werden, die wesentlichen Medien zum Austausch von Information sind in dieser Zeit jedoch Mimik und Hautkontakt. Sinnzusammenhänge werden von ganz kleinen Kindern nie aufgrund verbalsprachlicher Reize allein erfaßt, sondern sie werden immer im situativen Gesamtkontext, der auch einem tauben Kind weitgehend zugänglich ist, erarbeitet und konstruiert.

Die sich an die sensomotorische Phase anschließende präoperationale Phase (ca. 2. bis 6./7. Lebensjahr) ist beim nicht-behinderten Kind gekennzeichnet durch einen

² Sehr gute Beschreibungen der zur Sprache hinführenden Entwicklung bei Kleinkindern finden sich etwa bei Cooper, Moodley & Reynell (1978) und bei Reynell (1980).

schnellen Erwerb der Verbalsprache und eine wachsende Verbegrifflichung (vgl. Kap. I,1). Begriffe haben noch anschaulichen Charakter, das Denken ist phänomengebunden und egozentrisch.

In dieser Zeit wird die Benachteiligung gehörloser Kinder in einer hörenden Umwelt immer gravierender. Sie werden zwar weiterhin, wie auch schon in der sensorischen Phase, ihre Umwelt handelnd und beobachtend erfahren können und auf diese Weise viele Begriffe erwerben, sie stoßen jedoch in ihrer kommunikativen Auseinandersetzung mit den Bezugspersonen auf enge Grenzen, können weniger gut als hörende Kinder nachfragen. Sie haben es infolgedessen schwerer als hörende Kinder, ihre eigenen Denkstrukturen sprachlich im Austausch mit der Erwachsenenwelt zu modifizieren und zu erweitern. Auch wenn - wie in der Fachliteratur häufig angenommen wird - das kindliche Denken auf der sensorischen und der vorbegrifflichen Stufe noch relativ unabhängig von sprachlichen Mustern abläuft, so haben diese doch spätestens auf der Stufe des anschaulichen Denkens (nach Piaget in der Zeit vom vierten bis zum siebten Lebensjahr) eine unterstützende und ordnende Funktion.

So stellt sich die Frage, ob bei stark hörbehinderten Kindern, die nicht über die sprachlichen Möglichkeiten normalhörender Gleichaltriger verfügen, die Entwicklung des Denkens anders verläuft und - falls das so ist - wie dieser andersartige Verlauf beschaffen ist, und ob er auf die nur rudimentäre Verfügbarkeit über die Lautsprache oder allgemeiner auf die eingeschränkte kommunikative Situation dieser Kinder zurückzuführen ist.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich folgendermaßen: In Kapitel I beschreibe ich, was ich unter dem Terminus 'Begriff' bzw. unter 'Begriffsentwicklung' verstehe und nehme zu verschiedenen theoretischen Ansätzen Bezug, die in der Begriffsbildungsforschung der letzten Jahre diskutiert wurden. Das Hauptgewicht liegt dabei auf der Frage, **in welchem Ausmaß solche Ansätze die Rolle sozialer Austauschprozesse bei der Begriffsbildung berücksichtigen.**

In Kapitel II wird zunächst die Situation gehörloser Menschen historisch und aktuell vor dem Hintergrund des Methodenstreits beschrieben (II,1). Nach einem Exkurs zur Bewertung von neueren Forschungen, in denen versucht wird, die neokortikale Organisation von Gehörlosen mit ihren Denkstrukturen in Zusammenhang zu bringen (II,2), folgt ein Überblick über den Stand der Forschung zum Einfluß verschiedener linguistischer Codes auf die Interaktionsfähigkeit Gehörloser (II,3) und zum Zusammenhang der kommunikativen Kompetenz mit der kognitiven Entwicklung (II,4).

In Kapitel III wird meine eigene Untersuchung beschrieben, die drei verschiedene Gruppen von Vorschulkindern hinsichtlich ihres Verständnisses für Zusammenhänge in der Umwelt vergleicht. Die drei Gruppen unterscheiden sich nach der Art des benutzten linguistischen Codes und nach der kommunikativen Kompetenz im engeren familiären Umfeld.

In Kapitel IV diskutiere ich die Ergebnisse zusammenfassend und leite daraus erste Vorschläge für eine (Früh-) Förderung gehörloser Kinder ab.

Damit sind zugleich die wesentlichen Ziele meiner Arbeit angesprochen: Sie soll den Einfluß der Qualität sozialer Austauschprozesse auf die kognitive Entwicklung untersuchen, die Einwirkung verschiedener linguistischer Systeme auf diese Entwicklung bestimmen und daraus Hinweise zur Frühförderung hörbehinderter Vorschulkinder ableiten.