

Kognitive Entwicklungsprozesse Hörgeschädigter und ihre mögliche Bedeutung für die pädagogische Arbeit

Manfred Hintermair

Zu Beginn soll kurz geklärt werden, was der folgende Beitrag zum Ziel hat und was nicht:

Kein Forschungsüberblick:

Der Beitrag möchte und kann keinen umfassenden Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu Fragen der kognitiven Entwicklung hörgeschädigter Menschen geben. Dazu ist die Thematik zu komplex und umfassend. Wer sich dafür interessiert, kann hierfür u.a. Rückgriff nehmen auf einen Beitrag von Hintermair und Marschark (2008), in dem komprimiert hierauf eingegangen wird, oder noch sehr viel tiefergehender und differenzierter auf einen (allerdings englischsprachigen) Sammelband von Marschark und Hauser (2008).

Kein Diskurs über Sprache und Denken:

Der Beitrag möchte auch keinen Abriss geben über grundsätzliche Positionen zum Zusammenhang von Sprache und Denken (vgl. Marschark, Siple, Lillo-Martin, Campbell & Everhart, 1997), ein Thema, das die Wissenschaft schon lange und immer wieder bewegt hat und im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik vor allem durch die Kontroverse (die bei genauerer Betrachtung so kontrovers dann auch gar nicht war) zwischen Jean Piaget und Lew Wygotsky zum Tragen kam.

Wenn wir als zentrales Anliegen der kognitiven Entwicklung von (hörgeschädigten) Kindern die Aneignung von Wissen und Zusammenhängen über die uns umgebende Welt sowie die Erlangung von Problemlö-

sungsstrategien im Umgang mit dieser Welt und ihren Anforderungen verstehen, dann wird die Frage, ob man „zum Denken Sprache braucht oder nicht“, schnell zu einer sehr akademischen Frage:

Wir können sicherlich ohne Sprache durch unser von Geburt an permanentes Tätigsein in und mit unserer Umwelt kognitive Strukturen, Konzepte etc. entwickeln (vgl. dazu die Forschung von Piaget), aber für gewöhnlich benutzen Menschen eine Sprache, um sich Wissen anzueignen und dieses zu erweitern, da dadurch der Transport und die Ausdifferenzierung kognitiver Strukturen, von Wissen und Zusammenhängen immens beschleunigt wird.

Grimm und Weinert (2002) betonen das interdependente Verhältnis von Denken und Sprache in Bezug auf den Spracherwerb, wenn sie festhalten, dass die Beziehung zwischen kognitiven Strukturen und lexikalischen Repräsentationen sehr viel komplexer ist als das bloße Daraufsetzen eines Worts auf ein vorsprachlich vollständig konstruiertes Konstrukt: „Natürlich erwirbt das Kind schon Unterscheidungen zwischen Ereignissen und Objekten, bevor es die sprachlichen Bezeichnungen kennt. Aber das Auffassen einer Bezeichnung im syntaktischen Kontext kann umgekehrt auch dazu führen, dass eine konzeptuelle Unterscheidung erstmals oder differenzierter als zuvor gemacht wird. Zwischen der Sprache und der Kognition, so lässt sich verallgemeinernd schließen, besteht keine unilaterale, sondern eine reziproke Beziehung“ (S. 527f.).

Um was soll es dann gehen?

Es soll aufgezeigt werden, welche Bedeutung basale kognitive Prozesse wie Wahrnehmung, Verarbeitung, Merkfähigkeit, Speicherung, Abrufen gespeicherten Wissens etc. im Kontext von Hörschädigung bekommen. Es ist somit Ziel, zu sensibilisieren, was kognitive Entwicklung eigentlich bedeutet und welcher besonderer Stellenwert ihr im Bereich der Erziehung hörgeschädigter Kinder zukommt – wie wir sehen werden bislang noch viel zu wenig.

Was verstehen wir unter kognitiven Prozessen?

Warum dies vor allem in Deutschland bislang noch nicht in ausreichendem Ausmaß geschehen ist, mag daran liegen, dass wir das Thema „Hörschädigung“ sehr lange (zu lange?) aus der Perspektive des Methodenstreits betrachtet und diskutiert haben und sich entsprechend hierzulande keine so recht sichtbare Forschungslandschaft für Fragen der kognitiven Entwicklung entfalten konnte (es gibt einige wenige Untersuchungen auch hier, aber es sind vereinzelte, verstreute Aktivitäten und keine systematischen Forschungsprogramme).

Nichtsdestotrotz wurden in der Hörgeschädigtenpädagogik immer schon eifrig Entwicklungsmaßnahmen und Fördervorschläge auf den Weg gebracht, ohne dass zuviel darüber nachgedacht wurde, auf welcher Basis diese Maßnahmen getätigt werden.

Detterman & Thompson (1997) haben in diesem Zusammenhang in einem Artikel mit dem bezeichnenden Titel „What is so special about special education?“ festgehalten, dass



Manfred Hintermair

“...lack of understanding of the cognitive skills underlying educational interventions is the fundamental problem in the development of special education” (Detterman & Thompson, 1997, S. 1983). Sie wollen damit zum Ausdruck bringen, dass (Sonder-)Pädagogik häufig spezifische Maßnahmen für ihr jeweiliges Klientel auf den Weg bringt, ohne genau zu wissen, inwieweit diese Maßnahmen abgestimmt sind mit den individuellen Besonderheiten und Voraussetzungen der Betroffenen, für die diese Maßnahmen entwickelt wurden.

So betonen die Autoren, dass der festgestellte Intelligenzquotient (IQ) dafür nicht ausreicht, da sich in diesem globalen Maß eine Vielzahl von Kompetenzen zu einem Wert verdichten, der auf jeden Fall für ein vertieftes Verständnis kindlicher Entwicklungsprozesse nicht ausreicht. Hier spielt mit hinein, dass sehr viele den Begriff „Kognition“ mit „Intelligenz“ identisch sehen und so häufig kognitive Entwicklung und kognitives Handeln mit Intelligenz gleichgesetzt wird.

Kognitive Entwicklungsprozesse Hörgeschädigter
*Bottom-up- und Top-down-Prozesse
als entwicklungspsychologischer Motor*

Die folgende Definition von kognitiver Entwicklung zeigt auf, dass dies zu kurz gedacht ist: „Bei kognitiver Entwicklung geht es um die Entwicklung geistiger Fähigkeiten des Menschen. Sie gründen sich auf Prozesse des Aufmerkens, Abstrahierens, Problemlösens, Lernens, Speicherns und Erinnerns, Sprechens, Denkens. Oder in einen aktuellen Ausdruck zusammengefasst: Es geht um die Entwicklung des Menschen als eines informationsverarbeitenden Systems und der

darin verfügbaren Prozesse“ (Huber & Mandl, 1979, S. 53). Wir sehen daran, dass eine Vielzahl von Prozesskomponenten mit „hineinspielen“, wenn es darum geht, sprachliche, schulische oder sozial-emotionale Verhaltensmuster von (hörgeschädigten) Kindern vertieft zu verstehen.

Bottom-up- und Top-down-Prozesse als entwicklungspsychologischer Motor

Zunächst ist festzuhalten, dass Sprache, Kognition und Lernen in einer intensiven wechselseitigen Beziehung zueinander stehen und sich gegenseitig verstärken. Jeder Mensch steht vom ersten Tag seines Leben in Beziehung zu (s)einem unmittelbaren Umfeld und macht Erfahrungen in diesem

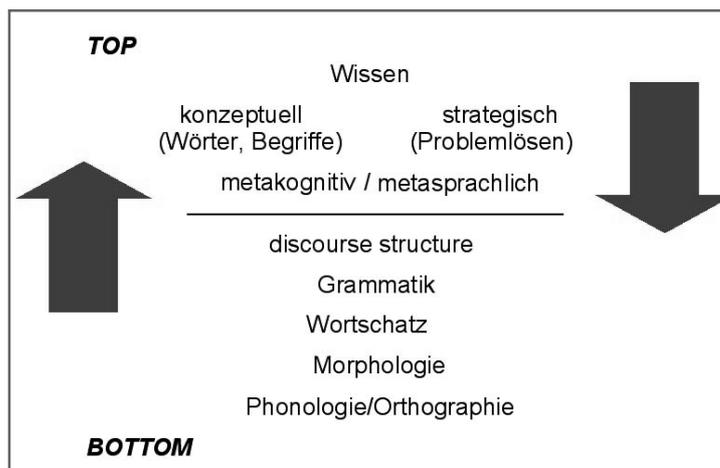


Abb. 1: Bottom-up- und Top-down-Prozesse in ihrer Bedeutung zur Bewältigung von Alltagsanforderungen (nach M. Marschark, Powerpointpräsentation auf dem 7. European Congress on Mental Health and Deafness in Haarlem/Niederlande vom 12.-15.9.2007)

Umfeld. Diese Erfahrungen werden abgespeichert im menschlichen Gehirn und sie werden nicht isoliert abgespeichert, sondern es entsteht ein komplexes Netz an Erfahrungsmustern, auf das fortlaufend Rückgriff genommen wird und das auch fortlaufend darüber mitbestimmt, wie wir neue Erfahrungen bewerten und verwerten. Man kann diesen fortlaufenden Austausch und Abgleich von neuen Erfahrungen und bereits vorhandenem Wissen auch mit den Begriffen Bottom-up- und Top-down-Prozessen beschreiben.

Laut Lexikon werden mit Bottom-up- und Top-down-Prozessen „zwei komplementäre Herangehensweisen an Problemstellungen bezeichnet, die entweder von allgemeinen Ansätzen auf spezielle Lösungen kommen (top down) oder umgekehrt (<http://>

Manfred Hintermair



de.wikipedia.org/wiki/Top-down_und_Bottom-up).

Die elementare Qualität der Erfahrungen auf der Bottom-Ebene spielt also eine bedeutende Rolle, was auf der Top-Ebene ankommt und dort verarbeitet wird und umgekehrt spielt das, was auf der Top-Ebene vorgehalten wird, eine entscheidende Rolle, wie neuen Erfahrungen begegnet wird. Abbildung 1 zeigt diese fortlaufende Aufeinanderbezogenheit von elementaren Prozessen und übergeordneten (in der Biographie erworbenen) Erfahrungen, Begriffen, Konzepten, Zusammenhängen etc..

Um dieses Phänomen in seiner Relevanz noch genauer verstehbar zu machen, zwei Beispiele aus alltäglichen Lebenszusammenhängen:

Beispiel 1 (Lesen):

In einer Ausgabe der beliebten deutschen Ratesendung „Wer wird Millionär“ wurde sinngemäß folgende Frage gestellt: „Was braucht ein Mehrkampfsportler ganz dringend?“. Als Antwortalternativen wurden angeboten: Meersburg, Lindau, Konstanz, Friedrichshafen.

Um diese Aufgabe zu lösen, braucht es – wenn man sie lesend bewältigen will – natürlich grundlegende Schriftsprachkompetenzen wie phonemische, graphemische oder syntaktische Repräsentationen, es braucht einen Wortschatz etc.; im richtigen Quiz kann man sie auch rein hörend angehen, auch hier gehört diese Frage zu den einfacheren Problemen.

Insgesamt handelt es sich hier also sicherlich um keine anspruchsvolle Fragestellung, was die Bottom-up-Prozesse angeht (wenn

man nicht Probleme im Lesen oder beim Hören hat).

Die Lösung der Aufgabe hingegen kann nur durch Rückgriff auf Top-down-Prozesse gefunden werden, die hierzu notwendig sind (und die in ihrer Qualität abhängig sind von vielen früheren guten und differenzierten Bottom-up-Erfahrungen): Man muss zunächst eine Vorstellung des Wortes „Mehrkampfsportler“ haben und die hat man noch nicht, wenn man das Wort fehlerfrei lesen oder akustisch verstehen kann: Man muss also wissen, was in dieser Sportart alles passiert und was verlangt wird.

Als Zweites muss man wissen, dass die zur Auswahl stehenden vier Antworten alle Städte sind und zwar Städte am Bodensee.

Als Drittes muss dann die Verbindung zur Frage hergestellt werden, mithin also festgestellt werden, dass Frage und Antworten eigentlich nicht richtig zusammenpassen können.

Da man sich aber in einem Quiz mit Ernstcharakter befindet, muss man als nächstes schließen, dass irgendein Zusammenhang bestehen muss und muss somit in einem weiteren Schritt prüfen, ob denn eine der Antworten auch noch etwas anderes als eine deutsche Stadt am Bodensee bedeuten kann. Hierzu müssen Frage und Antwort auf einer Metaebene verknüpft werden, um auf die richtige Antwort „Konstanz“ zu kommen.

Beispiel 2 (Kommunikation):

Wenn man sich in einem anderen Land mit einer anderen Sprache aufhält und diese Sprache nicht fließend, sondern nur relativ rudimentär beherrscht, kommt man sehr

Kognitive Entwicklungsprozesse Hörgeschädigter
*Bottom-up- und Top-down-Prozesse
unter der Bedingung „Hörschädigung“*

schnell immer wieder in Situationen, in denen man angesprochen wird und in Verlegenheit kommt und dabei dann häufig unangemessene Reaktionen zeigt. Warum?

Wer eine fremde Sprache nicht beherrscht, ist bei der Sprachwahrnehmung meist zu sehr auf Bottom-up-basierte Prozesse fixiert und hat dadurch vorübergehend reduzierten Zugriff auf sein mentales Wissens-, Begriffs- und Zusammenhangslexikon, der ihm helfen würde, die kommunikativen Intentionen des zu ihm Gesprochenen richtig in seiner Ganzheit zu verstehen und zu beantworten. So kann das angestrengte Bemühen, aus einem Satz zumindest einzelne Elemente herauszufiltern, dazu führen, dass man das Ganze nicht begreift. So dreht man sich vielleicht „Verständnis heuchelnd“ von seinem Gesprächspartner ab und stellt dann fest: „Huch, das war ja eine Frage!“.

Bottom-up- und Top-down-Prozesse unter der Bedingung „Hörschädigung“

Was hat das alles mit Hörschädigung zu tun? Wenn man sich hierzu wiederum Alltagssituationen von Kindern in Familien vorstellt (z.B. beim Essen, beim Spielen, beim Fernsehen etc.), dann ist sicherlich „Sprache“ derjenige Aspekt, der zur Erklärung der Unterschiedlichkeit als Erstes ins Feld geführt wird. Wenn eine Sprache als verlässliche Form der alltäglichen Kommunikation nicht zur Verfügung steht, dann ist die interaktive Welterschließung (Prillwitz, 1995) gefährdet. Wir können leider kleine Kinder dazu nicht befragen, sie können auch noch nicht einschätzen, was Ihnen möglicherweise alles entgeht. Diese Erfahrung des

mehr oder minder deutlich Ausgeschlossen-seins wächst erst mit den Jahren und lässt sich dann immer deutlicher von den Betroffenen zur Sprache bringen. Wer einen Blick in autobiographische Texte Betroffener wirft, findet hierzu reichhaltig Anschauungsmaterial! Die Reaktion darauf ist zumeist, dass man über die emotionalen und sozialen Konsequenzen dieser fraktionierten – also bruchstückhaften – Welterfahrung bestürzt ist. Mindestens genauso bedeutsam, wenn nicht sogar langfristig gesehen schwerwiegender sind jedoch die kognitiven Folgen, die sich daraus ergeben. Ein zentraler empirischer Befund aus Vergleichsstudien bei hörenden und hörgeschädigten Menschen ist, dass hörgeschädigte Menschen im Schnitt über weniger Wissen verfügen, und das gilt auch für Hörgeschädigte, die ein Zertifikat haben, das den Hochschulzugang ermöglicht.

Es kommen aber zwei Erschwernisse hinzu, welche die Situation bei Menschen mit einer Hörschädigung noch entscheidend verschärfen und vor allem die kognitiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse beeinflussen und auch in gewisser Weise erklären, warum der Wissensstand dieser Zielgruppe geringer ist:

- Da ist zum einen das Phänomen des „*beiläufigen Lernens*“: Damit ist gemeint, dass unser Wissen über die Welt nicht ausschließlich durch Input zustande kommt, den andere Menschen uns in gezielter Zuwendung geben oder den wir uns selbst geben durch Informationerschließung, sondern dass wir vieles durch „Nebenher-Kommunikation und Information“ erwerben: Wir sitzen in der U-Bahn und bekommen (was uns ab und

Manfred Hintermair



zu auch gewaltig nervt) die Gespräche über Gott und die Welt unserer Mitfahrer mit, wir sitzen zu Tisch und bekommen den Streit der Kinder im Kinderzimmer mit, gleichzeitig läuft der Radio oder Fernsehapparat und wir bekommen die neuesten Informationen zu einem Thema, das zuvor gerade am Tisch angesprochen wurde usw..

Was dadurch tagtäglich passiert, ist in seiner Bedeutung für Lernprozesse nicht hoch genug einzuschätzen. Durch dieses beiläufige Lernen vernetzt und vertieft, verschärft und differenziert sich unser Wissen fortlaufend. Für hörgeschädigte Menschen ist dieses beiläufige Lernen häufig sehr erschwert.

- Aber auch wenn Menschen (wie die Eltern, Pädagogen etc.) sich dem hörgeschädigten Kind direkt und gezielt zuwenden, ist das in aller Regel etwas anders als wenn das Gleiche mit gut hörenden Kindern geschieht.

Das Phänomen der „geteilten Aufmerksamkeit“ beschreibt den Umstand, dass in der Kommunikation mit dem hörgeschädigten Kind in der Regel nicht gleichzeitig das Kind sich einem Gegenstand zuwenden kann und gleichzeitig über diesen Gegenstand gesprochen werden kann.

Beim gut hörenden Kind ist das kein Problem: Die Mutter sitzt neben oder hinter dem Kind, sie kann sogar in der Küche stehen und ihr Kind im Wohnzimmer beim Spielen beobachten und gleichzeitig das Spiel ihres Kindes kommentieren. So erfährt das Kind sein eigenes Tun stets kontingent begleitet durch

kommunikative Kommentierung. Der Lerneffekt ist nicht zu überschätzen. Es ist aus Forschungsergebnissen bekannt, das bei hörgeschädigten Kindern erwachsene Bezugspersonen sehr häufig anfangen, mit den Kindern zu kommunizieren, obwohl die Kinder dafür (noch) nicht „empfangsbereit“ sind. So passiert eben gehäuft eine Dyssynchronisation von Handeln und begleitender Kommentierung, was Effekte für den Lernzuwachs der Kinder haben kann.

Die zentrale Botschaft aus diesen beschriebenen Phänomenen lässt sich mit einem Wort als das Grundproblem der Welterfahrung von hörgeschädigten Menschen zusammenfassen: **Access!** Access bedeutet Zugang zur Welt (vgl. im Folgenden Hintermair, 2007, S. 59)!

Marschark (2000) spricht entsprechend von der Notwendigkeit eines „early access to language, to social interactions and to experiential diversity“ (S. 279ff.), also die Sicherstellung eines frühen Zugangs zu Sprache, zu sozialen Interaktionen und zur Ermöglichung von Erfahrungsvielfalt. Diese Aspekte sind miteinander verknüpft, der Zugang zu Sprache (in welcher sprachlichen Modalität auch immer) ist jedoch der entscheidende dafür, dass auch die anderen beiden Aspekte umfänglich realisiert werden können.

Wir wissen aus Studien mit hörenden Kindern (Hart & Risley, 1995), dass das, was Eltern mit ihren Kindern innerhalb der ersten drei Lebensjahre sprechen und tun, großen Einfluss darauf hat, wie sich die Sprache der Kinder in höherem Alter entwickelt. Es zeigte sich, dass diese Erfahrungen der

ersten drei Jahre signifikant die Ergebnisse in Lese- und Wortschatztests beeinflussten, wenn die Kinder in der Grundschule waren. Es zeigte sich auch, dass 86 – 98 % der Wörter, die diese Kinder in ihrem Wortschatz hatten, Wörter waren, die sich auch im Wortschatz ihrer Eltern wiederfanden. Die frühe sprachliche Erfahrung ist somit von entscheidender Bedeutung für viele spätere Entwicklungsprozesse.

Das Beispiel „Metakognitive Prozesse beim Lesen“

Die Auswirkung dieser Situation zeigt sich in vielen Bereichen der kognitiven Entwicklung (z.B. visuelle Wahrnehmung, Kurzzeitgedächtnis, Langzeitgedächtnis und Wissensorganisation, Lernstile, metakognitive Prozesse, Wissensaneignung via Lautsprache, Gebärdensprache, sprachunterstützende Gebärdensysteme etc.) zu denen mittlerweile international eine Fülle von Studien verfügbar ist (vgl. dazu Hintermair & Marschark, 2008; Marschark & Hauser, 2008).

An dieser Stelle soll dies exemplarisch für die Anwendung metakognitiver Prozesse beim Lesen kurz dargestellt werden: Unter Metakognition versteht man die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen, es ist sozusagen das Wissen über das eigene Wissen (und die Anwendung dieses Wissens).

Betrachtet man sich die wesentlichen Ergebnisse verschiedener hierzu durchgeführter Studien, dann kann man zunächst auf Seiten der hörgeschädigten Schüler zusammenfassend feststellen (vgl. Strassman, 1997):

- Hörgeschädigte Kinder zeigen bzgl. der eigenen Lesekompetenz eine schlechtere Selbsteinschätzung als hörende Schüler, d.h. sie schätzen sich häufig besser oder schlechter ein als dies durch Lesetests indiziert ist.
- Das mag daran liegen, dass hörgeschädigte Kinder beim Lesen offensichtlich mehr „skill-oriented“ und eher passive Teilnehmer sind als hörende Kinder, d.h. sie konzentrieren sich beim Lesen z.B. vor allem darauf, richtig (vorzu)lesen und leiten aus dieser Fähigkeit möglicherweise ihre Selbsteinschätzung ab.
- Hörgeschädigte Kinder zeigen beim Lesen ein geringeres Wissen über die Strategien, die man braucht, um den genauen Inhalt eines Textes zu ergründen oder um zu wissen, was zu tun ist, wenn man an einer Textstelle „hängen bleibt“ („feeling-of-knowing“).
- Hörgeschädigte Kinder haben häufiger eine sog. „school-related“ Vorstellung über Lesen. Was damit gemeint ist, kann an der Aussage eines (amerikanischen Highschool-Studenten) deutlich gemacht werden: Auf die Frage, ob er (viel) lesen würde, antwortete er, dass er in diesem Semester nicht lesen würde, weil er keinen entsprechenden Kurs belegt habe. Lesen wird also nicht unbedingt als wesentliches und ständiges Mittel des Wissenserwerbs gesehen, sondern als (notwendiger) Teil des schulischen Curriculums, das zu absolvieren ist.

Manfred Hintermair



Schaut man nun die andere Seite der Medaille an, nämlich wie hörgeschädigte Schüler das Lesen lernen, dann zeigt sich knapp zusammengefasst Folgendes (vgl. Strassman, 1997):

- Die Lesegewohnheiten und Lesevorstellungen hörgeschädigter Leser spiegeln sehr häufig die Leselernprozesse wieder, die sie erfahren haben.
- Das heißt, dass die Konzentration im Unterricht auf dem Erlernen der „basic skills“ des Lesens liegt und eine eher geringe aktive Partizipation der Lernenden am Prozess des Lesenlernens festzustellen ist.
- Hörgeschädigte Leser wollen/können anspruchsvollere Texte lesen, bekommen sie im Unterricht offensichtlich aber nicht.
- Um sog. „independent strategies“ zu erwerben (also zu lernen, wie ich an Texte herangehe, was ich tun kann, wenn ich hängen bleibe etc.), benötigen hörgeschädigte Schüler aber komplexere Texte als die, die sie offensichtlich im Schnitt bekommen. Nur an komplexeren Texten lassen sich komplexere Strategien entwickeln.
- Insgesamt ist bei hörgeschädigten Lesern wenig Vorstellung vorhanden, was Lesen bedeutet. Bestimmte Techniken können angewendet werden, ohne dass diese Techniken in einen Gesamtkontext integriert und entsprechend genutzt werden können.

It's not a deficit, but it's a difference!

Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass dieses Problem des „Access“ nicht aus einer defizitären Position verstanden und diskutiert werden darf. Es hat also nichts damit zu tun, dass hörgeschädigte Menschen bestimmte Dinge nicht könnten oder aufgrund der Hörschädigung schlechter könnten als Hörende, sondern dass hörgeschädigte Menschen aufgrund ihrer Hörschädigung die Welt anders wahrnehmen und es Aufgabe von Pädagogik wie Gesellschaft ist, diesen Besonderheiten angemessen zu begegnen.

Dazu braucht es fundamentales Wissen über die kognitiven Prozesse hörgeschädigter Menschen und die Fähigkeit (vor allem) der Fachleute, sich auf diese veränderten Prozesse angemessen einzustellen. Erste Ergebnisse von Studien von Marschark, Sapere, Convertino und Pelz (zur Veröffentlichung eingereicht) enthalten Hinweise dahingehend, dass „skilled teachers“ (das waren erfahrene, z.T. mit Preisen belobigte Lehrer) offensichtlich wissen, worauf es ankommt. Es wird Aufgabe zukünftiger Forschungen sein, im Detail herauszufinden, was diese Lehrer konkret mit ihren Schülern im Unterricht tun. Motto könnte also sein, was Marschark auf der Basis vieler vorliegender Befunde zur Entwicklung hörgeschädigter Kinder immer für den Stellenwert jedes einzelnen Befundes betont:

It's not a deficit, but it's a difference!

Und es gilt, diese Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen und nicht – im Sinne einer falschen „Gleichmacherei“ – so zu tun, als gäbe es keine. Es geht nicht um Gleichheit, sondern um wechselseitigen „Anerkennung von Verschiedenheit“, einer sozialen Verbin-

derung über individuelle Unterschiede hinweg, in der Toleranz auf einer Gleich-Gül-

tigkeit von individuellen Lebensmodellen beruht“ (Kraus & Mitzscherlich, 1997, S. 166f.).

Was deuten sich für Konsequenzen am hörgeschädigtenpädagogischen Horizont an?

Wie wir gesehen haben, ist unser verfügbares Wissen über die Entwicklung hörgeschädigter Kinder wie ein Puzzle, zu dem längst nicht alle Mosaiksteine gefunden sind. Dennoch lassen sich erste Konsequenzen aus dem bisher Gesagten relativ prägnant bündeln zu kompakten Anforderungspaketen an alle, die mit hörgeschädigten Menschen zusammen leben oder zusammen arbeiten. Gleichwohl ist jedes dieser Pakete für sich betrachtet eine eigene große Herausforderung an die Hörgeschädigtenpädagogik.

- Der entscheidende Motor für kognitive Entwicklung ist Sprache, Sprache, Sprache – und nochmals Sprache! Sprache ist der Dreh- und Angelpunkt jeglicher Entwicklung, unabhängig von der Modalität, in der diese Sprache realisiert wird! Entsprechend erwächst daraus die Aufgabe, hörgeschädigten Kindern so früh wie möglich sprachliche Mittel verfügbar zu machen zur Erschließung der Welt.
- Hörgeschädigte Kinder müssen zu aktiven Problemlösern werden! Problemsituationen (im Sinne von Anforderungssituationen) dürfen nicht gemieden, umgangen oder für die Kinder gelöst werden, sondern vielmehr müssen verstärkt reale Lebenssituationen aufgesucht und interaktiv und kognitiv durchdrungen

werden. Untersuchungen, was gute Problemlöser auszeichnet (vgl. Funke, 2007, S. 62), zeigen Fähigkeiten auf, die häufig bei hörgeschädigten Kindern vermisst werden: Gute Problemlöser legen eher Wert auf Genauigkeit als auf Geschwindigkeit; sie nehmen sich Zeit für die Informationssuche und das Problemverständnis („Was ist das eigentliche Problem?“), sie überwachen ihren eigenen Problemlösungsprozess und überprüfen die Wirksamkeit der eingesetzten Methoden, sie sind flexibel, betrachten ein Problem aus verschiedenen Perspektiven und halten sich verschiedene Handlungsoptionen offen und schließlich, sie nutzen Wissen und Erfahrungen aus anderen Bereichen.

- Eng mit der Fähigkeit des Problemlösens verknüpft ist die Aufforderung: Hörgeschädigte Kinder brauchen die Chance zum kreativen Denken! Alle Kinder bringen eine ganz eigene Neugierde mit, sich mit Dingen ihrer Umwelt zu beschäftigen. Die Erwachsenen sollten Raum für kreative Eigenprozesse schaffen. Das bedeutet, dass die Erwachsenen die wichtigsten Weichensteller und Impulsgeber für solche Prozesse sind.
- Schließlich gilt es mit allen verfügbaren Mitteln: Lesekompetenz hörgeschädigter

Manfred Hintermair



Kinder fördern! Lesekompetenz ist der zentrale Schlüssel zur Weltaneignung! Unsere moderne Gesellschaft ist eine Wissensgesellschaft und ohne ausreichende Lesekompetenz bleiben für hörgeschädigte Schüler große Bereiche dieses Wissens unerschlossen. Auf diesem Weg der Lesekompetenzförderung geht es vor allem darum, dass hörgeschädigte Schüler in der Schule das Lesen wirklich lernen (und nicht nur lernen, Texte fehlerfrei zu reproduzieren), dass die Lehrkräfte versuchen, wo immer möglich, das Textniveau und die Attraktivität der zu lesenden Texte zu steigern und schließlich den Schülern metakognitive Strategien zu vermitteln, die ihnen helfen, Texte für sich sinnvoll werden zu lassen.

Was die Zukunft bringt (bzw. bringen kann)

Wenn der möglichst barrierefreie Zugang zur Welt („Access“) so entscheidend ist, um sich die Welt differenziert aneignen zu können und um damit kognitive Prozesse hörgeschädigter Kinder positiv befördern zu können, dann steht mit dem universellen Neugeborenen-Hör-Screening (NHS) eine Möglichkeit zur Verfügung, die diesbezüglich Vieles verspricht. Was davon gehalten werden kann, hängt von den Anbietern (Medizinern, Pädagogen) und Nutzern (Eltern) des NHS entscheidend ab. Es sind im wesentlichen drei Dinge, die aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive von wesentlicher Bedeutung sind, die hier abschließend nur ganz kurz skizziert werden sollen, da sie andernorts bereits ausführlich dargestellt worden sind (vgl. Hintermair 2007, 2008 a, b):

- Frühes Entdecken einer Hörschädigung ermöglicht nicht nur, sondern erfordert auch zwingend die Berücksichtigung des Wissens um Prozesse des ersten Lebensjahres für die Zusammenarbeit mit Familien, deren Kinder so früh entdeckt werden konnten. Die Entwicklungspsychologie des 1. Lebensjahres wird zur Messlatte und Herausforderung für die Fachkräfte. Konzepte wie Bindungstheorie, frühe Interaktionen und was wir dazu alles bei hörgeschädigten Kindern wissen, werden zur Pflichtlektüre und das Einüben in die Beobachtung und Bewertung früher Interaktionen zentral.
- Das Wissen um Theorien der frühen Jahre allein reicht nicht aus, wir brauchen auch diagnostische Mittel, um Prozesse dieser frühen Zeit und ihre Qualität angemessen erfassen und einschätzen zu können. Es steht als neues zentrales Aufgabenfeld Beziehungsdiagnostik an neben allgemeiner entwicklungspsychologischer Diagnostik und audiologischer Diagnostik!
- Schließlich – und das ist in jeder Hinsicht Zukunftsmusik, aber wichtige! – müssen wir versuchen, diese frühe Erfassung zu nutzen, um herauszufinden, auf welchem Wege die einzelnen Kinder am besten in die Welt der Sprache kommen und sich so ihre Zukunft in sprachlicher, emotionaler, sozialer und kognitiver Hinsicht erschließen können. Ich wiederhole deshalb gerne eine früher getroffene Aussage hierzu: „Es wäre ein wesentlicher Fortschritt für die Hörgeschädigtenpädagogik, vor allem aber für die Kinder

und ihre Eltern, sehr früh schon gesicherte diagnostische Informationen verfügbar zu haben, unter welchen Voraussetzungen mit welchen Angeboten sich welche Kinder auf die für sie beste Weise entwickeln können“ (Hintermair, 2007, S. 59).

Das – wie wir gesehen haben – so wichtige fließende Ineinandergreifen von Bottom-up- und Top-down-Prozessen in der Erschließung der Welt könnte durch das Neugeborenen-Hör-Screening – wenn es entwicklungs- und kognitionspsychologisch richtig verortet wird – in einem für die Entwicklung hörgeschädigter Kinder beträchtlichem Ausmaß optimiert werden und so die Anreicherung von Wissen und der flexible Zugriff auf dieses Wissen positiv beeinflusst werden.

-
- Literatur:** Detterman, D.K. & Thompson, L.A. (1997). What is so special about special education? *American Psychologist*, 52, 1082-1090.
- Funke, J. (2007). Problemlösen: Wenn alles nur so einfach wäre!. *Psychologie Heute*, 34, 11, 60-64.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002⁵). Sprachentwicklung. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 517-550). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hart, T.R. & Risley, B. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hintermair, M. (2007). Welche diagnostischen Herausforderungen auf die Hörgeschädigtenpädagogik durch das Neugeborenen-Hör-Screening (NHS) zukommen – Es geht mehr als um frühes Hören! *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte*, 44, 53-60.
- Hintermair, M. (2008a). Neugeborenen-Hör-Screening (NHS) und Behinderungsverarbeitung von Eltern früh erfasster Kinder. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 183-189.
- Hintermair, M. (2008b). Ethische Fragen der Sonderpädagogik: Diskursarena Hörschädigung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 77, 110-122.

Verfasser:

Prof. Dr.

Manfred Hintermair,

Dipl.-Psych.

Pädagogische Hochschule

Heidelberg

Institut für Sonder-

pädagogik

Keplerstraße 87

D-69120 Heidelberg

E-mail: hintermair@ph-heidelberg.de

Hintermair, M. & Marschark, M. (2008). Kognitive Entwicklung gehörloser Kinder – Was die Forschung für die Praxis anbietet. *Das Zeichen*, 79(in Druck).

Huber, G.L. & Mandl, H. (1979). Kognitive Entwicklung. In: D.H. Rost (Hg.), *Entwicklungspsychologie für die Grundschule* (S. 53-81). Bad Heilbrunn: Klinkhard.

Kraus, W. & Mitzscherlich, B. (1997). Abschied vom Großprojekt. Normative Grundlagen der empirischen Identitätsforschung in der Tradition von James A. Marcia und die Notwendigkeit ihrer Reformulierung. In: H. Keupp, & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute* (S. 149-173). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Marschark, M. (2000). Education and development of deaf children – or is it development and education? In: P.E. Spencer, C.J. Erting & M. Marschark (Eds.), *The deafchild in the family and at school* (pp. 275-291). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Marschark, M., Siple, P., Lillo-Martin, D., Campbell, R. & Everhart, V.S. (1997). *Relations of language and thought. The view from sign language and deaf children*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Marschark, M. & Hauser, P. (Eds.) *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. New York: Oxford University Press.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Pelz, J. (submitted). Optimizing classroom learning by deaf students.

Prillwitz, S. (1995). Gebärdensprache in Erziehung und Bildung Gehörloser – Versuch einer Standortbestimmung. *Das Zeichen*, 32, 166-169.

Strassman, B. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 140-149.

Internet: http://de.wikipedia.org/wiki/Top-down_und_Bottom-up
[25.11.2007]
