

Grundzüge der Gehörlosenpädagogik unter besonderer Berücksichtigung des sprachlichen Aspekts

Diplomarbeit zur Abschlußprüfung
an der Fachhochschule Darmstadt,
Fachbereich Sozialpädagogik

Vorgelegt von Anja Gentes

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	01
2. Der Gehörsinn	05
2.1. Anatomie und Arbeitsweise des Ohres	05
Das äußere Ohr	05
Das Mittelohr	05
Das Innenohr	06
2.2. Funktionen des Ohres	07
3. Hörschädigungen	10
3.1. Formen von Hörschädigungen	10
3.2. Zur Ätiologie von Hörschädigungen	12
Pränatale Störungen	12
Perinatale Störungen	12
Postnatale Störungen	13
3.3. Diagnose von Hörschäden	13
Schwellenaudiometrie	14
Überschwellige Audiometrie	14
Sprachaudiometrie	14
4. Sprache und frühkindliche Sprachentwicklung	15
4.1. Phasen der sprachlichen Entwicklung beim Kind	15
4.2. Zusammenhang von Denken und Sprache	19
4.2.1. Sprechen und Denken beim Kind unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Theorien	19
Die Sprachtheorie Piagets	20
Unterschiedliche Formen egozentrischer Sprache beim Kind	20
Die sozialisierte Sprache des Kindes	21
Kindliches Denken	21
Das Fragealter	22
Die Theorie von Wygotski	23
Sprachliche Entwicklungsstadien beim Kind	26

Ergänzende Theorien	27
Sprachtheoretischer Ansatz von Brunner	28
Der behavioristische Ansatz	29
Die nativistische Sicht von Lenneberg und Chomsky	30
Churchs Verständnis von Sprache	30
Fazit	32
4.2.2. Zusammenfassung der Erkenntnisse hinsichtlich der entstehenden Problematik für Gehörlose	32
Kognitive Unterteilung in psychische Funktionen	34
Visuelle Wahrnehmung	34
Die Funktion der Sprache für das Gedächtnis	35
Das begriffliche Denken Gehörloser	37
Das abstrakte Denken Gehörloser	38
Die unterschiedlichen Entwicklungsphasen nach Piaget	39
Auswirkungen der Gehörlosigkeit auf die Sozialisation	41
5. Die sprachliche Situation Gehörloser	46
6. Die Gebärdensprache und ihre Erscheinungsbilder	53
6.1. Die Deutsche Gebärdensprache (DGS)	54
6.1.1. Der Aufbau der Gebärdenzeichen	55
6.1.2. Die Grammatik der DGS	58
6.2. Die Lautsprachbegleitende Gebärde (LBG)	61
7. Resümee	63
Literaturnachweis	65
Abbildungsverzeichnis	70
Erklärung	71

Hauptreferent: Dr. Dieter Mattner

1. Einleitung

Die Entscheidung, über Gehörlose und ihre Sprache zu schreiben ist mir nicht leicht gefallen. Von Anfang an konnte ich die unterschiedlichen Ansätze in der Gehörlosenpädagogik nicht unparteiisch betrachten. Mein (Vor-) Urteil hat sich im Laufe der Arbeit verstärkt, was mir das objektive Erörtern der gegensätzlichen Sichtweisen erschwert hat und nicht ohne Einfluß auf die Ausführungen geblieben ist.

Durch die Schwerhörigkeit meines Bruders, war mir die Tatsache, daß jemand nicht gut hört, vertraut. Ich lernte, deutlich zu sprechen und meinen Bruder dabei anzusehen, so daß er zum Verständnis die Mundbilder zu Hilfe nehmen konnte. Dabei dachte ich nie an den Begriff Behinderung - für mich hörte er nicht so gut. "Das war alles."

Mehr beschäftigte es mich, daß er ein Internat besuchte und nur an Wochenenden zu Hause war.

In diesem Internat waren sowohl Schwerhörige und Resthörige, als auch Gehörlose (siehe Kapitel 3) untergebracht. Schon als Kind hat es mich fasziniert, wenn sich Gehörlose unterhielten. Es kam mir vor wie eine Art Geheimsprache, die mich, obwohl ich kein Wort verstand, fesselte.

Später wurde mir klar, was diese Wirkung ausmachte: Gehörlose sprechen mit ihrem ganzen Körper. Sie können nicht wie Hörende beim Sprechen ihre Gefühle mit Worten verbergen. Da die Mimik ein Teil der Gebärdensprache ist, kann man auf ihrem Gesicht jede Gefühlsregung ablesen. Während sie miteinander reden, schauen sie sich konzentriert an und beschäftigen sich nicht noch mit anderen Dingen.

Mir war klar, daß die Gebärdensprache nur ein Aspekt der Behinderung ist, ein positiver. Aber mein Interesse an Gehörlosigkeit wuchs, so daß ich mich in Frankfurt an einer Hörbehindertenschule für ein Praktikum bewarb.

Bis zu diesem Zeitpunkt wußte ich nichts über gegensätzliche Lager in der Gehörlosenpädagogik. Ich dachte, alle Gehörlose werden in der Gebärdensprache unterrichtet und lernen zusätzlich die Lautsprache. Ich wußte nicht viel über die Problematik eines gehörlosen Kindes, das in einer hörenden Familie aufwächst.

Völlig ahnungslos ging ich den ersten Tag in eine der Vorklassen und wunderte mich zuerst, daß keine der Erzieherinnen gebärdete. Dies versuchte ich mir

damit zu erklären, daß es sich um eine Hörbehinderten- und keine Gehörlosenschule handelte.

Im Laufe des Praktikums stellte ich aber fest, daß die Mehrheit der Kinder fast gehörlos waren. In meiner Gruppe konnte von sechs Kindern nur ein einziges sprechen. Dennoch war die Gebärdensprache nicht im Sinne der Schule, die, wie ich erfuhr, unter dem Einfluß der Friedberger Schule stand. Die Gehörlosenschule Friedberg verfolgt sehr konsequent die "orale" Methode, bei der die Kinder lautsprachlich, unter Ausschluß von Gebärden, erzogen werden.

Je mehr Bezug ich zu den Kindern der Gruppe bekam, desto mehr berührte es mich, daß ich mich nicht richtig mit ihnen verständigen konnte. Wollte ich ihnen sagen, daß wir auf den Spielplatz gehen, mußte ich eine kleine Bildtafel zeigen. Ich konnte ihnen nicht erklären, warum sie dies oder jenes tun sollten. Umgekehrt merkte ich oft die Enttäuschung, wenn ich nicht verstand, was sie mir erzählen wollten.

In der Pause sah ich SchülerInnen, die sich angeregt in Gebärden unterhielten und fühlte mich wie ein Eindringling, weil ich mir nie die Mühe gemacht habe, ihre Sprache zu lernen. Der Kontakt zu ihnen beschränkte sich auf ein Lächeln oder ein Zunicken, so daß mein Wunsch, mitreden zu können und sie zu verstehen, größer wurde.

Mir stellte sich die Frage, wie es den ErzieherInnen und LehrerInnen geht, die genauso wenig wie ich die Gebärdensprache beherrschen, jedoch viel mehr Zeit mit den Kindern verbringen. Dieselben Kinder, die in der Pause unentwegt miteinander in Gebärden "plaudern", haben im Unterricht Mühe, die einfachsten Dinge zu verstehen.

Die Erzieherinnen meiner Gruppe versuchten sich mit den Kindern durch Bildtafeln, lautes Sprechen und Veranschaulichungen zu verständigen, wünschten sich jedoch auch ein gemeinsames Kommunikationsmittel, das sie den Kindern näher bringen könnte.

Von ihnen erfuhr ich etwas über die unterschiedlichen Ansätze der Gehörlosenpädagogik: Einerseits die orale Methode, d. h. eine lautsprachliche Erziehung unter Ausschluß von Gebärden, da diese den Lautspracherwerb hemmen könnten.

Andererseits die bisher auf Hamburg beschränkte manuelle Methode, bei der sowohl in der Gebärden- als auch in der Lautsprache unterrichtet wird.

Mit diesem Praktikum wuchs mein Interesse an der sprachlichen Situation der Gehörlosen. Die aus der Gehörlosigkeit entstehende Problematik machte sie für mich immer mehr zu einer Behinderung. Dabei fühlte auch ich mich behindert, sobald ich auf eine Gruppe gebärdender Kinder stieß. In dem Fall war ich diejenige, die weder verstehen noch mitreden konnte.

Ähnlich empfand ich einige Wochen später, als ich mit meinem Bruder das Gehörlosenzentrum in Karlsruhe besuchte. Ich war die einzige, die an den Gesprächen nicht teilnehmen konnte. Es kostete viel Zeit und Mühe, wenn ich mit einem/r der Anwesenden einige Sätze austauschen wollte. Mir war es unangenehm, immer wieder nachzufragen, was alle anderen bereits beim ersten Mal verstanden haben. Im Laufe des Abends zog ich mich mehr und mehr zurück, beobachtete fasziniert die fließenden Bewegungen der Gebärden, war aber schließlich erleichtert, als ich von einer Freundin abgeholt wurde. Im Gespräch mit ihr wurde mir klar, wie die Gehörlosen umgekehrt in einer Gruppe von Hörenden empfinden müssen. Sie haben zwar auch die Möglichkeit, sich in "ihre" Welt zurückzuziehen, werden aber jeden Tag mit der hörenden Welt konfrontiert.

Die Gehörlosen, die ich in Karlsruhe kennenlernte, haben bis auf wenige die Lautsprache gelernt. Sobald sie mit mir redeten, begleiteten sie ihre Gebärden mit Worten. Da sie sich selbst nicht hören, verschlucken sie einzelne Laute und betonen auf eine ungewohnte Weise, so daß ihre Sätze für mich fremdländisch klangen. Miteinander reden sie fast lautlos oder verzichten ganz auf Lippenbewegungen.

Im nachhinein kann ich den Ausspruch eines gehörlosen Gebärdensprachlehrers, namens Heiko Zienert, verstehen. Er meinte: "Taubheit ist nicht per se eine Behinderung, sondern wird durch die "hörende Welt" als solche definiert." (zitiert nach Neffe 1989, Seite 62)

Die Tatsache, daß Gehörlose in ihrem Kreis sowohl "hören", als auch "reden" können, darf meiner Meinung nach, nicht ignoriert werden. Unter sich sind sie zwar immer noch gehörlos, d. h. aber nicht, daß sie nicht "hören" können.

Es ist sicher utopisch, allen Hörenden die Gebärdensprache beibringen zu wollen, aber genauso unrealistisch empfinde ich den Wunsch der oralen Methode, aus Gehörlosen "normalsprechende" Menschen zu machen. Zienert (zitiert nach Neffe 1989, S.66) bezeichnet es als "Verbrechen, zugunsten einer Minderheit von angeblich "Heilbaren" die Mehrheit der Frühertaubten

sprachlos aufwachsen zu lassen, ihnen die Chance auf ein "normales Leben als Gehörlose" und den Anschluß an eine Gemeinschaft, ihre Gemeinschaft zu nehmen."

In den folgenden Kapiteln möchte ich mich intensiver mit der Gesamtsituation der Gehörlosen befassen. Dabei ist es mir wichtig die Hörbehinderung selbst, mit ihren Auswirkungen auf die Sprachentwicklung des Kindes darzustellen. Dieses Wissen bildet die Grundlage für alle weiteren Ausführungen, die sich auf die Problematik der Gehörlosigkeit beziehen. Eine Milderung der bestehenden Schwierigkeiten könnte meines Ermessens die Gebärdensprache mit sich bringen, würde sie in die Erziehung Gehörloser eingebaut. Aus diesem Grund werde ich sie im letzten Teil der Arbeit vorstellen.

2. Der Gehörsinn

2.1. Anatomie und Arbeitsweise des Ohres

Abbildung 1: Übersicht über das Hörorgan (Niemeyer 1972, Seite 20)

Wie die Abbildung zeigt, lässt sich unser Hörorgan in mehrere Teile gliedern, auf die ich im einzelnen eingehen werde. Es sind dies das äußere Ohr, das Mittelohr, das Innenohr, der Hörnerv und die zentralen Leitungsbahnen im Gehirn.

Das äußere Ohr

Die Ohrmuschel und der äußere Gehörgang bilden zusammen das äußere Ohr, welches am Trommelfell endet. Der Gehörgang leitet nicht nur den Schall zum Mittelohr, sondern er besitzt auch Drüsen, die das Ohrschmalz absondern. Dieses besitzt eine desinfizierende Wirkung und reinigt den Gehörgang selbsttätig.

Das Mittelohr

Es besteht aus dem Trommelfell und der Paukenhöhle, einem luftgefüllten Hohlraum. Dieser ist durch die Eustachische Röhre mit dem Nasenrachenraum verbunden, die das Mittelohr belüftet. Ohne diese Belüftung wäre normales Hören unmöglich. In der Paukenhöhle selbst befinden sich drei Gehörknöchelchen, die das Trommelfell mit dem Innenohr verbinden. Die

Knöchelchen Hammer, Amboß und Steigbügel, die zusammen mit dem Trommelfell den Schalleitungsapparat bilden, übertragen im Hebelsystem die Bewegungen des Trommelfells auf das Innenohr.

Dieser mechanische Vorgang der Schallleitung funktioniert folgendermaßen: sobald Schallwellen in den äußeren Gehörgang eindringen, kommt das Trommelfell zum Schwingen. Die Schwingungen gehen auf den Hammer über, der wiederum, mit Amboß und Steigbügel in einfachem Hebelmechanismus die Schallwellen zum Innenohr weiterleitet.

Liegt eine Schwerhörigkeit in diesem Bereich vor, eine sogenannte Schallleitungsschwerhörigkeit, besteht die Möglichkeit einer hörverbessernden Operation.

Ausgeschlossen sind Eingriffe bei der Schallempfindungsschwerhörigkeit, die durch krankhafte Veränderungen im Innenohr entstanden ist.

Das Innenohr

Das Innenohr, das in der Felsenbeinpyramide des Schädels liegt, ist ein mit Flüssigkeit gefüllter Hohlraum, der die Form eines Schneckenhauses hat. Mit seinen 2 ½ Windungen wird er auch Hörschnecke oder Cochlea genannt. Den Eingang zum Schneckenhaus bilden zwei Fenster; das ovale, das durch die Steigbügel Fußplatte verschlossen wird und das runde Fenster, eine feine Membran. Im Schneckengang, einem dünnen Schlauch, durch die Länge der Schneckenwindungen verlaufend, befinden sich ca. 20 000 Hörsinneszellen, die das eigentliche Hörorgan bilden. Kommt die Flüssigkeit im Schlauch in Bewegung, biegen sich die Hörsinneszellen, was mit ihrer Erregung gleichzusetzen ist, ein chemisch-elektrischer Prozeß.

Diese Erregung wird auf den Hörnerv übertragen, der sie über einige Schaltstationen zum Gehirn leitet. Dort greift sie auf die zentralen Leitungsbahnen über. Am Ende der Reihe sprechen wir vom Bewußtwerden der Hörwahrnehmung, einfacher ausgedrückt, vom Hören. (vergleiche Niemeyer 1972)

2.2. Funktionen des Ohres

Bleibt die Frage, wie nun laut und leise bzw. hohe und tiefe Töne für unser Gehör zustande kommen.

Je größer die Schallstärke, die auf das Gehör einwirkt, desto stärker werden die Hörsinneszellen erregt. So entstehen für uns laute und leise Töne.

Um das deutlich zu machen, möchte ich den Begriff Schall näher erläutern.

Schall ist eine sich wellenförmig ausbreitende Bewegungsenergie, die nicht an eine spezifische Materie gebunden ist. Nur im luftleeren Raum gibt es keinen Schall. Unser Ohr ist auf den Luftschall spezialisiert. Dieser entsteht durch die Schwingungen eines Körpers, der sogenannten Schallquelle, die sich auf die umgebende Luft übertragen.

Da diese Schallwellen Zonen der Verdichtung und Verdünnung entstehen lassen, kommt es zu Luftdruckschwankungen. Die sind es, auf die unser Ohr reagiert. Sind diese Druckschwankungen, die wir als Schall hören, klein, so hören wir leise Töne, sind sie groß, hören wir laute Töne.

Der Schall wird in der Maßeinheit Dezibel, abgekürzt dB, angegeben, wobei 0 dB als Hörschwelle bezeichnet wird. An dieser Stelle nämlich liegt die Grenze vom Unhörbaren zum Hörbaren.

Damit man eine Verbindung zwischen der Maßeinheit Dezibel und Alltagsgeräuschen ziehen kann, einige Beispiele im Anschluß.

Eine Mücke summt bei 10-15 dB, der ständige Geräuschpegel in Wohnungen liegt etwa bei 50 dB. Spricht jemand mit uns aus kurzer Entfernung, so sind das gewöhnlich rund 65 dB. Im fahrenden Auto sind wir einer Schallstärke von ca 75-90 dB ausgesetzt, die uns nach kurzer Zeit schon nicht mehr unangenehm auffällt. Jedoch hat man herausgefunden, daß ein Dauerschall von 90 dB über Jahre zu Hörschäden führen kann. (vergleiche Niemeyer 1972)

Bei 130-140 dB schließlich empfinden wir beim Hören schon Schmerzen, die bereits nach kurzer Zeit Hörprobleme nach sich ziehen. Als Beispiel wäre ein sich in nächster Nähe befindendes Düsentriebwerk zu nennen. (vergleiche Niemeyer 1972)

Aber nicht nur der Schalldruck bestimmt die Lautstärke eines Tones, sondern auch dessen Dauer.

"Verkürzen wir einen Ton bei gleichbleibendem Schalldruck unter eine Dauer von etwa $\frac{1}{2}$ Sekunde, so wird er um so leiser, je kürzer er wird." (Plath 1971, Seite 50)

Die Tonhöhenempfindung kommt durch starke Flüssigkeitsbewegungen in unterschiedlichen Abschnitten der Schneckenwindungen zustande. Bei tiefen Tönen sind die Bewegungen in der Schneckenspitze am stärksten, bei hohen Tönen in der Nähe des ovalen und runden Fensters.

Wie jedoch entstehen hohe und tiefe Töne überhaupt?

Die Tonhöhe kommt durch die Anzahl der Schallschwingungen pro Sekunde zustande. Diese Schwingungszahl, Frequenz genannt und in Hertz (Hz) ausgedrückt, ist umso häufiger, je höher der Ton ist. Geht die Schwingungszahl über den menschlichen Hörbereich hinaus, spricht man von Ultraschall, liegt sie darunter, von Infraschall. Unser Hörbereich befindet sich zwischen 16 und ca. 20 000 Hz.

Auch hier ein kurzer Vergleich:

In der Musik reichen die Töne bis 10 000 Hz, das Sprechen geht nur bis 8 000 Hz. Wobei uns aber im normalen Gespräch der Frequenzbereich von 100 - 4 000 Hz ausreicht. (vergleiche Niemeyer 1972)

Wir treffen in der Natur jedoch nur selten einzelne Töne an, sondern eine Mischung verschiedener Töne, wie zum Beispiel Klänge und Geräusche.

Einen Klang hören wir, wenn die höheren Töne eine größere Schwingungszahl haben, als der tiefste Einzelton. Geräusche nehmen wir dann wahr, wenn die Schwingungszahlen eines Schalles dicht und unregelmäßig beieinander liegen.

"Die Art eines Geräusches wird durch Zahl, Dichte, Stärke und Höhe der in ihm enthaltenen Töne charakterisiert." (Niemeyer 1972, Seite 12)

Lärm ist für jeden von uns etwas anderes. Er wird sehr subjektiv empfunden, kommt uns aber meist dann als solcher vor, wenn sehr unterschiedliche Töne zusammentreffen und die Schallstärke hoch ist.

So können uns diese Funktionen des Ohres über das Wesen und den Ursprung des Schalls informieren. Weiterhin helfen sie uns aber auch, Töne zu lokalisieren.

Befindet sich der Schall nicht genau in der Mitte der beiden Ohren, erreicht er sie unterschiedlich laut und zeitlich verzögert. Indem wir den Kopf drehen, können wir den Effekt noch verstärken. Unserem "Richtungsgehör" gelingt

es nur dann, für uns wichtige Schallereignisse von Lärm zu unterscheiden, wenn wir auf beiden Ohren gleich gut hören. (vergleiche Plath 1971)

3. Hörschädigungen

3.1. Formen von Hörschädigungen

Pädagogisch betrachtet, versteht man unter Hörschädigung alle Arten und Grade von Hörbeeinträchtigungen. Im Gegensatz zur Hörstörung ist eine Hörschädigung immer irreversibel. (vergleiche Löwe 1974)

Ohne auf die sehr differenzierte medizinische Einteilung der Schwerhörigkeitsgrade einzugehen, greife ich auf eine vor allem an praktischen Erfordernissen orientierte Einteilung des Hörvermögens und seiner Störungen zurück:

1. Normalhörigkeit,
2. annähernde Normalhörigkeit,
3. geringgradige Schwerhörigkeit,
4. mittelgradige Schwerhörigkeit,
5. hochgradige Schwerhörigkeit,
6. an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit,
7. praktische Taubheit,
8. völlige Taubheit.

Zu erwähnen wäre noch die einohrige Schwerhörigkeit bzw. Taubheit, die das Orten eines Schalls behindert oder unmöglich macht. (vergleiche Niemeyer 1972)

Der Begriff der Hörschädigung sagt, wie bereits genannt, über die einzelnen Grade des Hörvermögens etwas aus, aber auch über die Arten der Hörschädigung.

Das Hörvermögen kann an verschiedenen Orten im Ohr gestört sein.

Wir sprechen von einer Schalleitungsschwerhörigkeit, wenn die Störung ihren Sitz im Mittelohr hat. Eine andere Bezeichnung dafür, wäre konduktive Schwerhörigkeit.

Liegt eine Schädigung des Innenohrs vor, handelt es sich um eine Schallempfindungsschwerhörigkeit, auch sensorineurale Schwerhörigkeit genannt.

Zuletzt gibt es die kombinierte Schwerhörigkeit, in deren Fall sowohl im Mittelohr, als auch im Innenohr krankhafte Veränderungen vorliegen.

Eine Hörschädigung kann akustische Phänomene für den Hörer verändern.

Alich spricht von:

- Intensitätsverlust

Töne von geringerer Intensität können vom Hörgeschädigten nicht mehr wahrgenommen werden.

- Dynamikverlust

Das Ohr besitzt eine Dynamikbreite von 120-130 Phon, die durch die Störung so stark eingeengt sein kann, daß die Wahrnehmung sehr schnell zwischen Nichthören und überlauter Tonempfindung wechselt.

- Phasenverlust

Die Leitungsbahnen führen die Impulse dem Hörzentrum mit unterschiedlicher Frequenz und Laufzeit zu. In dem Fall gelingt die Zeitmustererkennung bestimmter Lautgruppen nicht mehr.

- Richtungsverlust

Ist die Hörschädigung auf beiden Ohren unterschiedlich stark, ist der Schwerhörige, wie bereits erwähnt, nicht fähig das Schallereignis zu lokalisieren. Außerdem wird es ihm unmöglich, bei gleichzeitigem Sprechen mehrerer Personen etwas zu verstehen.

Wichtig bei der Einschätzung von Hörschädigungen ist der Eintritt der Behinderung. Setzte die Schwerhörigkeit bzw. Gehörlosigkeit vor oder nach dem Spracherwerb ein? (vergleiche Alich, 1987)

In dieser Arbeit möchte ich mich auf die von Geburt an bzw. prälingual ertaubten Gehörlosen beschränken, da die entstehenden Schwierigkeiten auf Menschen, die bei Eintritt ihrer Taubheit bereits sprechen konnten, nicht zutreffen.

Abschließen möchte ich dieses Kapitel über Hörschädigungen mit einem grundlegenden pädagogischen Unterschied zwischen Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit, wie ihn Löwe anführt:

"Ein gehörloses Kind ist vor allem ein Augenmensch. Es nimmt die Sprache hauptsächlich durch das Sehen auf, d.h. es sieht sie als gesprochene Sprache vom Mund seiner Mitmenschen ab...

Beim schwerhörigen Kind verhält es sich gerade umgekehrt. Das ihm im Vergleich zum gehörlosen Kind in einem größeren Umfang gebliebene Hörvermögen befähigt es, die Sprache hauptsächlich über das Gehör aufzunehmen,..." (Löwe 1974, Seite 43)

Doch auch das schwerhörige Kind nimmt das Sehen zu Hilfe und liest zusätzlich vom Mund ab.

3.2. Zur Ätiologie von Hörschädigungen

Noch immer existiert ein relativ hoher Prozentsatz von Hörschädigungen, deren Ursachen nicht geklärt werden können, jedoch kann in jedem Fall eine Unterscheidung zwischen erbten und erworbenen Hörschädigungen gemacht werden. Man hat festgestellt, daß die erbten Schäden nur einen geringen Anteil ausmachen. (vergleiche Dierig 1977)

Graf (nach Dierig 1977) hat für die andere Gruppe eine Aufstellung angeboten:

Pränatale Störungen

Dazu können eine Viruserkrankung der Mutter während der Schwangerschaft, z.B. die Röteln, gehören. Desweiteren können Medikamente und andere Gifte das Gehör beeinträchtigt haben; Blutungen bzw. eine drohende Fehlgeburt, Blutgruppenunverträglichkeit, eine Schwangerschaftstoxikose und eine rezidivierende Schwangerschaftsgelbsucht zählen auch zu den Risikofaktoren.

Perinatale Störungen

Hierzu zählen eine schwere, lang andauernde oder auch komplizierte Geburt, eine Frühgeburt, eine Asphyxie (Atemstillstand, Sauerstoffmangel), die pathologische Neugeborenenengelbsucht und andere Neugeborenenenerkrankungen, wie Sepsis und Pneumonie.

Postnatale Störungen

Auch nach der Geburt können schwerere Kinderkrankheiten, wie Masern, Diphtherie, Scharlach und Mittelohrentzündungen, Hörschäden verursachen. Eine Him - bzw. Hirnhautentzündung (Meningo-Enzephalitis) kann Hörsinnesnerven absterben lassen, außerdem alle anderen Arten von Hirnschädigungen, die durch Unfälle, Narkose etc. herbeigeführt wurden.

In den meisten Fällen liegt eine Schallempfindungsschwerhörigkeit vor, also eine Schädigung des Innenohrs.

Die Schalleitungsschwerhörigkeit ist häufig die Ursache von einer Otosklerose, der Verwachsung und Beweglichkeitseinschränkung der Gehörknöchelchen. Aber auch durch äußere Gewalteinwirkungen oder chronische Mittelohrentzündungen entstandene Trommelfellverletzungen können diese Art von Hörschädigung bedingen. (vergleiche Richtberg 1980)

3.3. Diagnose von Hörschäden

Das Entscheidende an der Feststellung einer Hörbehinderung ist, daß sie so früh wie möglich diagnostiziert wird, um die negativen Auswirkungen auf die sprachliche und geistige Entwicklung des Kindes möglichst gering zu halten.

Die Mehrheit der Tests beruht auf der Zusammenarbeit mit den PatientInnen, was die Ausführung mit Kleinkindern erschwert. Um dennoch Risikokinder auf ihr Hörvermögen zu prüfen, führt man mit ihnen eigene Hörtests durch, die jedoch nicht differenziert Auskunft über den Hörschaden geben.

In den ersten Monaten kann ein Säugling noch nicht zwischen wichtigen und unwichtigen Geräuschen unterscheiden, so daß er bei einer bestimmten Lautstärke erschrickt. Das Ausbleiben dieses Reflexes, genannt Moro-Reflex, der eine Streckung des ganzen Körpers zur Folge hätte, ist bereits auffällig.

Ab dem vierten Monat wird das Kind schon den Kopf in Richtung der Schallquelle drehen.

Will man herausfinden, in welchen Frequenzen der Säugling hört, nimmt man Lärminstrumente zur Hilfe, die verschieden zusammengesetzt sind. (vergleiche Plath 1971)

Genauere Angaben können erst später gemacht werden, wenn das Kind mitarbeitet.

Auf die unterschiedlichen audiometrischen Verfahren möchte ich im folgenden kurz eingehen. Plath beschreibt einige dieser Testverfahren:

Schwellenaudiometrie

Mit diesem Verfahren wird festgestellt, wann der Ton die Schwelle zum Hörbaren überschreitet. Dazu wird mit 8-12 Tönen geprüft, bei welcher Lautstärke der Patient den Ton gerade so hört.

Überschwellige Audiometrie

Hier muß der Patient nicht nur angeben, ob er etwas hört, sondern auch was er hört. Man kann mit diesen Tests vor allem zwischen Innenohr- und Hörmervenschwerhörigkeit differenzieren.

Sprachaudiometrie

Dieses audiometrische Verfahren läßt eine genaue Bestimmung des Schwerhörigkeitsgrades zu. Der Patient muß nachsprechen, was er verstanden hat. Dabei handelt es sich um eine genormte Prüfstimme aus gleichbleibendem Abstand.

Nach einem groben Überblick über die Physiologie des Gehörs, wird im folgenden seine Bedeutung für die frühkindliche Sprachentwicklung herausgestellt. Dazu möchte ich zuerst die einzelnen Stationen des Sprechenlernens beim Kind schildern und danach auf den Zusammenhang zwischen Denken und Sprache eingehen.

Mir geht es darum, die daraus resultierende Problematik für gehörlose Menschen zu erkennen.

4. Sprache und frühkindliche Sprachentwicklung

Von Anfang an haben sich Philosophen mit der menschlichen Sprache und deren Struktur beschäftigt. Dabei gingen die Sophisten davon aus, die Sprache sei durch eine willkürliche Absprache zwischen den Menschen entstanden. Dem entgegneten die Stoiker, Sprache sei eine von der Natur gegebene Fertigkeit. Plato und Aristoteles sind zwischen diesen beiden Positionen anzusiedeln.

Seit Wilhelm von Humboldt (1766-1855) wurde aus der Sprachphilosophie eine eigene Disziplin, die sich insbesondere mit dem Aufbau der Sprache, dem Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen, den Ausdrücken und deren Darstellungsfunktionen in der Sprache befaßt. (vergleiche Mönks/Knoers 1976)

Schon an dieser Stelle drängt sich die Frage auf, welche Bedeutung der Sprache zukommt. Ich will versuchen, an den einzelnen Stationen der frühkindlichen Sprachentwicklung die unterschiedlichen Funktionen von Sprache zu verdeutlichen. Was darüber hinausgeht, werde ich dann im folgenden aufzeigen.

4.1. Phasen der sprachlichen Entwicklung beim Kind

Der erste Laut des Säuglings, der Geburtsschrei, dient ihm zur eigenständigen Atmung. (vergleiche Atzesberger 1978)

Aus diesem Schrei entwickelt sich sehr schnell ein "moduliertes" Schreien, das Aufschluß über den jeweiligen Gemütszustand des Kindes gibt und als Appell an seine Umgebung zu verstehen ist. (vergleiche Radigk 1982)

Mit ca. 2 Monaten beginnt das Kind zu lallen und übt damit bereits die Phonation und Artikulation für die spätere Laut - und Wortbildung. Anfangs ist das Lallen endogen bedingt, wird jedoch durch den "akusto-artikulatorischen" Kreisprozeß weiter stimuliert. Das bedeutet, das Kind wird zum Lallen angeregt, wenn es sich selbst hört. (vergleiche Atzesberger 1978)

Das Kind kontrolliert sich beim Bilden von Lauten selbst. Es merkt, daß es mit Ändern der Sprechbewegung verschiedene Laute hört. Dadurch bildet sich der primäre Kontrollkreis, auch motorisch-kinästhetisch genannt. Radigk erklärt es folgendermaßen: "Die motorischen Erregungen werden in Sprache

umgesetzt, gleichzeitig aber auch durch die kinästhetischen Zentren kontrolliert und mit den motorischen Speicherungen verglichen." (Radigk 1982, Seite 16)

Weiterhin erfährt das Kind den Zusammenhang zwischen Sprechbewegung, Lautbildung und Hörwahrnehmung. Der sekundäre bzw. motorisch-kinästhetisch-akustische Kontrollkreis wird aufgebaut. Mit Radigks Worten: "Die motorischen Erregungen werden in Sprache umgesetzt und durch das kinästhetische Zentrum kontrolliert. Gleichzeitig hört der Sprechende sich selbst und vergleicht die Wahrnehmung seiner Sprache mit den Lautklangbildern des akustischen Zentrums und den kinästhetischen und den motorischen Speicherungen." (Radigk 1982, Seite 17)

Mit ca. 8 Monaten beginnt die Phase der Echolalie, d.h. das Lallen bekommt sozialen Charakter. Durch das Verstärken bestimmter Laute von außen wird das Kind angeregt, diese Laute nachzubilden. Dabei schaut es auch auf die Lippenbewegungen der Sprechenden. Während das Kind Laute nachahmt, achtet es auf die Reaktionen seiner Umgebung darauf und lernt so, zu agieren. In dem Stadium besitzt die Sprache des Kindes bereits einen kommunikativen Wert. (vergleiche Radigk 1982)

Mit 10 Monaten begreift das Kind einiges von dem, was es hört. Jedoch benötigt es dazu noch die Verbindung von Tonfall, Mimik, Gestik und die Gesamtsituation. So ist es mit ca. einem Jahr in der Lage, durch nonverbale Kommunikation an es gerichtete Botschaften zu verstehen.

Kurz darauf entwickelt sich die aktive Sprache. Das Kind kann sich beim Hören eines Lautes etwas Dazugehöriges vorstellen. Pawlow nennt diese Erscheinung "bedingt reflektorische Verbindung".

Nach und nach ist das Kind fähig dem gehörten Wort einen Sinn geben bzw. zuordnen. Dieser Sinn wird durch das Aussprechen des Wortes wieder hervorgerufen.

Price spricht bei dem Bilden eines Begriffes von der einsetzenden Erkenntnisfähigkeit des Kindes. Schnell merkt das inzwischen 1 ½ - 2 Jahre alte Kind, daß verschiedene Gegenstände dieselbe Bezeichnung haben und sammelt erste Merkmalerfahrungen. Mit dieser Erkenntnis setzt die Neugierde ein und das Verlangen allem einen Namen zu geben.

Stern drückt es so aus: "Das Kind braucht nicht nur die Worte als Symbole, sondern merkt, daß die Worte Symbole sind, und ist unausgesetzt auf der Suche nach ihnen. Es hat hier eine der wichtigsten Entdeckungen seines Lebens gemacht: daß zu jedem Gegenstand dauernd ein ihm symbolisierender, zur Bezeichnung und Mitteilung dienender Lautkomplex gehöre, d.h. daß jedes Ding einen Namen habe." (Stern 1965, Seite 190)

Joseph Church spricht in dieser Phase von einem Schneeballeffekt, was das Erlernen der Sprache betrifft. "Das Kind lernt umso mehr sprechen, je mehr es zu sprechen fähig ist." (Church 1971, Seite 94)

Der nächste Entwicklungsabschnitt mit ca. 2 ½ Jahren bezeichnet man als physiologisches Stammeln oder Entwicklungsstammeln. Das Kind lernt die akustischen-artikulatorischen Verbindungen herauszubilden.

In Zweiwortsätzen versucht es erstmals Pluralformen anzuwenden. (vergleiche Radigk 1982)

Schon in diesen kurzen Sätzen ist es dem Kind möglich, nuancierte Intentionen auszudrücken. (vergleiche Mönks/Knoers 1976)

Durch die Kodierung seiner Umgebung mit Worten, kann das Kind Vergangenes erfassen. Darauf stützen sich alle weiteren Aktionen.

Der Aufbau der Grammatik erfolgt schrittweise: von den Einwortsätzen, die ihren Sinn noch durch Tonhöhe und Modulation bekamen, zu Wortketten, bei denen die Verben im Infinitiv gebraucht sind. Mit ca. 2 Jahren bildet das Kind schon kurze Sätze, in denen Flexion und Syntax vorkommen, die jedoch nicht fehlerfrei sind, z.B. "Andi Milli dedrinkt".

Mit ca. 4-5 Jahren spricht das Kind einfache, grammatisch richtige Sätze.

Die Zeit, in der das Kind seine Sprache durch Transfer bewältigt, wird physiologischer Agrammatismus genannt.

Konkrete sprachliche Erfahrungen werden auf bestimmte, allgemeine Merkmale einer Gruppe von Erfahrungen übertragen, meint Radigk. (vergleiche 1986)

Danach lernt das Kind, Dinge seiner Umgebung zu abstrahieren. Es weiß, was einen Gegenstand auszeichnet und ordnet so seine Umwelt ein.

Zu Beginn des 3. Lebensjahres vermenschlicht das Kind Spielzeug und andere Gegenstände. Der Abschnitt wird als anthromorphistisches Denken bezeichnet. Oft spricht das Kind, während es spielt, so als würde es laut

denken. Piaget hat diese Selbstgespräche egozentrisches Sprechen genannt, auf das ich im folgenden noch eingehen werde.

Diese Gespräche mit sich selbst können als Übergang von der sozialen, äußeren Sprache zur inneren Sprache verstanden werden. Das Kind hört sich selbst Anweisungen geben, die es dann ausführt.

In dem Alter ist es dem Kind auch möglich, die bisherigen Erfahrungen mit Hilfe seines gewonnenen Wortschatzes zu kombinieren und auszudrücken. Fehlen ihm die Begriffe, kann es Vergleiche ziehen und Dinge beschreiben.

Mit knapp 4 Jahren kommt es oft zu einem physiologischen Stottern, was den Wunsch ausdrückt schneller zu sprechen, als die Wortfindung, Atmung, Sprechmotorik und Koordination zulassen. (vergleiche Radigk 1982)

Ab 4 Jahren beginnt sich die Sprache zu vervollkommen. Das Kind setzt die Worte nun sehr genau ein, da sein Wortschatz beträchtlich zugenommen hat. Der Satzbau wird immer komplizierter und gleichzeitig fehlerfrei. Das Kind hat gelernt, richtig zu konjugieren und zu deklinieren.

All dies gibt ihm die Fähigkeit, seine Umwelt immer besser zu abstrahieren. (vergleiche Radigk 1982)

4.2. Zusammenhang von Denken und Sprache

Die Sprache dient dem Kind also dazu, seine Umwelt mit Hilfe von Zeichen zu erfahren. Prillwitz spricht von der Symbolfunktion der Sprache und definiert es folgendermaßen:

"Die Symbolfunktion kann im wesentlichen als die Fähigkeit definiert werden, Wirklichkeit durch die Vermittlung von Zeichen, die von dem, was sie bezeichnen, unterschieden sind, darzustellen." (Prillwitz 1975, Seite 115)

Welche Bedeutung die Sprache für die geistige Entwicklung des Kindes hat, kann niemand mit Sicherheit sagen. Unterschiedliche Theorien wurden aufgestellt, die gegensätzliche Ansätze in der Gehörlosenpädagogik zur Folge hatten.

Die zwei wohl bekanntesten Kontrahenten, die sich mit der Funktion der Sprache für die kognitive Entwicklung des Kindes beschäftigten, sind J. Piaget und L.S. Wygotski.

Während für Piaget Denken einfach lautloses Sprechen ist, also ohne Sprache unmöglich wird, sieht Wygotski in Denken und Sprechen verschiedene Bewußtseinsfunktionen. Er geht von unterschiedlichen phylogenetischen Wurzeln aus, was ich im folgenden erläutere. (vergleiche Wygotski 1979)

Neben diesen Sprachtheorien finden sich noch eine Menge anderer Überlegungen, die ich jedoch nur kurz anschneiden werde.

4.2.1. Sprechen und Denken beim Kind unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Theorien

Ihre entgegengesetzte Entwicklungstheorien haben sowohl Piaget, als auch Wygotski mit der Durchführung von ähnlichen Tests zu belegen versucht. Beiden ist es mit ihren Forschungen gelungen, die jeweilige Behauptung zu stützen.

Die Sprachtheorie Piagets

Der Ausgangspunkt Piagets ist die Frage, warum ein Kind überhaupt spricht. Da Kinder anfangs sehr viel mit sich selbst reden, kann es ihnen nicht nur darum gehen, ihre Gedanken jemandem mitzuteilen. Wie es scheint macht es ihnen solche Freude, vor sich hin zu reden, daß sie kaum das Bedürfnis mehr haben, anderen etwas mitzuteilen. Tun sie es doch, verfolgen sie damit ein bestimmtes Ziel. Sie veranlassen andere zu gewünschten Handlungen oder drücken ihre Gefühle aus. Die Sprache hat noch einen sehr affektiven Charakter. (vergleiche Piaget 1972)

Unterschiedliche Formen egozentrischer Sprache beim Kind

In Piagets Identitätstheorie taucht immer wieder der Begriff Egozentrismus auf. Er spricht von einer egozentrischen Sprache des Kindes, die er nochmal in drei Formen unterteilt: die Wiederholung, den Monolog und den Monolog zu zweit oder den kollektive Monolog.

In der Wiederholung oder auch Echolalie sieht Piaget eine häufige Erscheinungsform von egozentrischem Sprechen. Das Kind hat Freude daran Wortketten nachzusprechen, wobei es ihm gleichgültig ist, ob ihm zugehört wird oder jemand es versteht.

Baldwin und Janet behaupten, diese Imitation bzw. Nachahmung ist nur durch die Verwechslung zwischen dem ICH und dem NICHT-ICH möglich. Das Kind identifiziert sich derart mit dem imitierten Objekt, ohne zu merken, daß es nachahmt. (vergleiche Piaget 1972, Seite 23f.)

Die zweite Form ist der Monolog, den Piaget auch als lautes Denken bezeichnet hat. Das Kind legt weiterhin keinen Wert darauf, ob man ihm zuhört.

Laut Psychoanalyse ist das gesprochene Wort so eng mit der Handlung verbunden, daß es diese oft einleitet. Daraus kann abgeleitet werden, daß das Kind seine Handlungen durch Worte begleiten muß. Außerdem kann es mit Worten etwas erreichen, was mit der Handlung nicht möglich wäre. So wird es nie über einen "See fliegen" können, mit Worten jedoch ist es dazu in der Lage.

Die Wörter besitzen noch keine soziale Funktion; sie dienen lediglich dazu, Handlungen zu begleiten, zu verstärken und zu ersetzen.

Für das Kind ist die Nachahmung und das Bedürfnis von den Eltern etwas zu erreichen unerlässlich, um sprechen zu lernen.

Zum Abschluß seiner diesbezüglichen Beobachtungen, nennt er den Monolog zu zweit bzw. den kollektiven Monolog. Wie bei der zweiten Form spricht das Kind, während es spielt zum Beispiel, vor sich hin. Die sich in seiner Nähe befindlichen Personen, regen es lediglich durch ihre Anwesenheit zum Sprechen an.

Die sozialisierte Sprache des Kindes

Diese ausnahmslos Ich-bezogene Sprache wird mit fortschreitendem Alter des Kindes von einer anderen, sozialisierten Sprache abgelöst. Auch hier unterscheidet Piaget folgende Formen:

Ist das Kind in der Lage, auf einen selbstbestimmten Gesprächspartner einzugehen, bezeichnet er das als angepaßte Information, da die Möglichkeit eines Gespräches zwar nun gegeben ist, es meist jedoch bei einem reinen Informationsaustausch bleibt. In beiden Fällen wird das Kind keine Versuche machen, seine Behauptungen zu begründen.

Piaget geht davon aus, daß das Kind zu diesem Zeitpunkt noch eher in Bildern, als in Worten denkt, also für sich allein denkt.

Eine Nuance dieser angepaßten Information ist die Kritik. Das Kind wirkt mit seinen eher affektiven Äußerungen auf die Gesprächspartner handelnd ein. Dies geschieht auch mit Befehlen, Drohungen und Bitten, die andere zu einer Handlung veranlassen sollen.

Zuletzt zählen zur Kategorie der sozialisierten Sprache die Fragen und Antworten des Kindes. (vergleiche Piaget 1972)

Kindliches Denken

Piaget spricht von zwei Arten des Denkens: das gelenkte, intelligente Denken und das ungelenkte oder autistische Denken. Während das gelenkte Denken bewußt Ziele verfolgt und durch Sprache mitteilbar ist, ist das autistische Denken unterbewußt und schafft sich seine eigene Wirklichkeit. Es ist ein Denken in Bildern und kann sich nicht direkt mitteilen.

Piaget sagt dazu: "... ein großer Teil ihrer Unterschiedlichkeit geht auf die Tatsache zurück, daß die Intelligenz sich nach und nach sozialisiert und immer mehr mit Begriffen arbeitet, dank der SPRACHE, die das Denken mit dem Wort verbindet." (Piaget 1972, Seite 51)

In dem Satz findet sich Piagets Theorie deutlich wieder. Intelligentes Denken ist ohne Sprache nicht möglich, denn es bleibt bildhaft.

Mit ca. 7 Jahren ist das Kind in der Lage, abstrakt zu denken. Piaget beschreibt das folgendermaßen: "Unter abstraktem Denken ist jenes kindliche Denken zu verstehen, das nicht mehr an das aktuelle Handeln gebunden ist, sondern das sich vornimmt, eine Erklärung zu finden oder eine Geschichte oder eine Erinnerung zu rekonstruieren, indem die Reihenfolge, die Umstände oder die Wahrheit der Berichte erörtert werden." Dennoch wird das Kind weiterhin Monologe halten. (Piaget 1972, Seite 97)

Bevor sich das Kind an einer logisch geführten Diskussion beteiligen kann, durchläuft es die Stadien der primitiven Diskussion und der Auseinandersetzung. Während die primitive Diskussion lediglich aus Behauptungen besteht, liegen der Auseinandersetzung Handlungen zugrunde. Beiden jedoch fehlen explizite Beweise und logische Verbindungen, die eine echte Diskussion, wie sie unter Erwachsenen geführt wird, auszeichnen.

Das Fragealter

Erst im Alter von 7-8 Jahren finden wir gehäuft Satzkonstruktionen mit "weil" und "denn". Diese neugewonnene Fähigkeit läuft mit den verstärkt einsetzenden Warum-Fragen parallel.

Schon mit 3 Jahren stellt das Kind seine Warum - Fragen, die aber zu dem Zeitpunkt noch affektiv die Enttäuschung über das Fehlen eines Gegenstandes oder über das Nichteintreten eines Ereignisses widerspiegeln. Auch ist es für Kinder eine Möglichkeit, ohne Angst auf Widerspruch zu stoßen, Behauptungen aufzustellen.

Piaget unterscheidet 3 Typen des Warums; das Warum der kausalen Erklärung, das der Motivation und ab ca. 7 Jahren das Warum der logischen Begründung. (Piaget 1972, Seite 194ff.)

Im ersten Fall von Fragen geht es Kindern entweder darum, eine logische Erklärung zu finden, die ihnen dabei hilft, das Unbekannte auf das Bekannte zurückzuführen. Oder sie versuchen, die Ursachen eines Phänomens zu ergründen. Desweiteren sucht das Kind mit seinen Warum-Fragen nach dem Motiv oder der Absicht einer Handlung. Erkennen die Kinder die Regeln, so streben sie hierbei nach einer logischen Begründung. Sie suchen nach dem

Motiv dieser Regeln, wobei es ihnen weniger um das psychologische Motiv geht, sondern mehr um einen Grund, der ihre eigene Intelligenz befriedigt.

In diesem Alter setzen jedoch nicht nur die Warum-Fragen ein, auch allgemeine Fragen treten vermehrt auf. Die Neugier des Kindes für seine Umwelt ist geweckt. Sie verlangen Erklärungen für die Wirkungsweise von Dingen, hinterfragen Tatsachen und Ereignisse, ohne sich jedoch um deren Ursache zu kümmern. Sie erkundigen sich nach menschlichen Handlungen, wobei auffällig ist, wie allwissend ein Erwachsener einem Kind erscheinen muß.

Mit Hilfe der Fragen suchen sie nach Definitionen für bereits bekannte Gegenstände. Sie verlangen von den Erwachsenen Werturteile, die es ihnen erleichtern sollen, ihre Umgebung einzuschätzen. (vergleiche Piaget 1972)

Die Sprachtheorie von Wygotski

Im Gegensatz zu Piaget, sieht Wygotski Denken und Sprechen nicht derart verknüpft. Sie entwickeln sich unabhängig voneinander, zeitweise jedoch parallel. Ihm ist jedoch klar, daß Sprache nicht nur der Kommunikation dient und zudem nicht vom Denken isoliert werden kann. Zwar bringt er Denken und Sprache in keinen offensichtlichen Zusammenhang, sieht aber in der Wortbedeutung zumindest ein Bindungsglied, weil sie sowohl die Verständigung ermöglicht, als auch ein wichtiger Faktor des Denkens ist.

Für Wygotski ist das Wort lediglich die "äußere Seite der Sprache". Die Zuordnung von Zeichen und Gegenständen ist erforderlich, um Mitteilungen zu verallgemeinern.

So meint er, "Folglich sind die höheren, dem Menschen eigenen Formen des Verkehrs nur dadurch möglich, daß der Mensch denkend die Wirklichkeit verallgemeinert widerspiegelt." (Wygotski 1979, Seite 12f.)

Er trennt die lautliche Seite und die Bedeutungsseite der Sprache, aus denen sie sich zusammensetzt. Ihm ist es wichtig, die affektive Seite der Sprache nicht von der intellektuellen abzuspalten, da wie er betont, eine Erklärung der Grundlagen des Denkens auch die Motive des Denkens, die Bedürfnisse und Interessen, die Impulse und Tendenzen einschließt, die die Gedanken in eine bestimmte Richtung lenken. Umgekehrt ist der Einfluß des Denkens auf die affektive Natur nicht weniger entscheidend. (vergleiche Wygotski 1979, Seite 15)

Nach Wygotskis These haben Denken und Sprechen einen unterschiedlichen genetischen Ursprung, was er mit Beobachtungen bei Affen zu belegen versuchte. Die sind in der Lage, Werkzeug herzustellen, ohne über eine ausgereifte Sprache zu verfügen. Jedoch ist das Fehlen der Sprache nach der Meinung von Köhler (nach Wygotski 1979) dafür verantwortlich, daß es den Affen nicht gelingt, sich eine Kultur aufzubauen.

Wygotski sieht es als "Vorhandensein einer menschenähnlichen Intelligenz beim Fehlen einer in dieser Hinsicht irgendwie menschenähnlichen Sprache und die Unabhängigkeit der intellektuellen Operationen von der Sprache." (Wygotski 1979, Seite 75)

Die Fähigkeit der Schimpansen, Werkzeuge herzustellen, also das sogenannte "Werkzeugdenken", ist auch beim Menschen nicht so sehr an Sprache gebunden, wie viele andere Formen des Denkens. Das bringt Wygotski zu dem Schluß, "daß im Denken der Erwachsenen das Verhältnis von Intellekt und Sprache nicht konstant und nicht für alle Funktionen, für alle Formen der intellektuellen und sprachlichen Tätigkeit gleich ist." (Wygotski 1979, Seite 76)

Nach weiteren Beobachtungen von Affen, faßt es Wygotski folgendermaßen zusammen:

Für ihn haben Denken und Sprechen, wie bereits erwähnt verschiedene, entwicklungsgeschichtliche Wurzeln, die unabhängig voneinander verlaufen. Dabei ist das Verhältnis zwischen beiden im Laufe der phylogenetischen Entwicklung keine konstante Größe. Köhler hat festgestellt, daß die Anthropoiden in einigen Beziehungen, wie zum Beispiel beim Hantieren mit Werkzeug, eine menschenähnliche Intelligenz zeigen, in ganz anderen Beziehungen jedoch eine menschenähnliche Sprache erkennen lassen, vorwiegend in sozialer Funktion.

Von ihnen ausgehend ist es unmöglich, einen Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen für den Menschen festzustellen. Der Autor sieht in der Phylogenese des Denkens und Sprechens eine vorsprachliche Phase in der Entwicklung der Intelligenz und eine vorintellektuelle Phase in der Entwicklung der Sprache. (vergleiche Wygotski 1979)

Auch bei der Ontogenese stößt man beim Kind auf ein vorsprachliches Stadium. Bevor es sprechen kann, macht es bereits primitive Erfindungen. Weiterhin reagiert es sehr affektiv auf Sprache, ähnlich Schimpansen; d.h. die Sprache hat zuerst nur die Funktion des sozialen Kontaktmittels. All das findet im ersten Lebensjahr statt.

Um das zweite Jahr verläuft die Entwicklung von Denken und Sprechen parallel und das Kind macht die Entdeckung, daß "jedes Ding einen Namen hat", wie William Stern es formuliert. (Stern 1965, Seite 190) Von diesem Zeitpunkt an drückt sich das Denken in Sprache aus, was man daran merkt, daß das Kind bei allem nach dessen Bezeichnung fragt und so sein Wortschatz rasch größer wird. Stern betrachtet diesen Prozeß sogar als den ersten allgemeinen Gedanken des Kindes.

Wenn auch in der ontogenetischen Entwicklung das Denken und das Sprechen verschiedene Wurzeln haben, so ist doch klarzustellen, daß die Entdeckung der Sprache das Denken voraussetzt.

Wygotski stellt sich gegen die These vieler Psychologen, Denken sei lautloses Sprechen. Zwar stimmt er Watson (zitiert nach Wygotski 1979, S.92) zu, daß Kinder laut denken, weil "ihre Umwelt keine rasche Umwandlung der geäußerten Sprache in eine verdeckte erforderlich macht", jedoch sucht er diesen Umstand in Experimenten zu klären, in denen er die Flüstersprache bei kleinen Kindern untersucht. Für ihn bestätigt sich Watsons Theorie "daß bereits im Alter von 3 Jahren das Kind unter dem Druck sozialer Forderungen zum leisen Sprechen und zum Flüstern übergeht."

Wygotski geht davon aus, daß die Sprache der Kinder zu einer inneren wird, weil sich ihre Funktion ändert. So wäre die Reihenfolge nicht mehr, wie bei Watson {lautes Sprechen, Flüstern, lautloses Sprechen}, sondern {äußere Sprache, egozentrische Sprache, innere Sprache} .

Sprachliche Entwicklungsstadien beim Kind

In der Entwicklung des Kindes erkennt Wygotski vier Stadien.

Das erste, noch primitive Stadium, das die vorintellektuelle Sprache und das vorsprachliche Denken beinhaltet. Dem folgt eine Zeit, genannt Stadium der naiven Psychologie, in der das Kind erste Erfahrungen mit seinem eigenen Körper und anderen Gegenständen macht. Was das Sprechen betrifft, finden sich nun schon Nebensätze ein, die jedoch in keinem Zusammenhang mit dem Begreifen von Kausalität, Konditionalität, etc. stehen. Daraus kann man schließen, daß das Kind die "Syntax der Sprache früher als die Syntax des Denkens erwirbt." (Wygotski 1979, Seite 94)

Mit den Erfahrungen, die das Kind macht, kommt es zu dem Stadium des äußeren Zeichens. Aufgaben werden durch Handlungen bewältigt. Der Autor setzt dieses Stadium mit der egozentrischen Sprache, die zur selben Zeit auftritt, gleich.

Zuletzt schließlich werden diese äußeren Operationen verinnerlicht, d.h. das Kind spricht lautlos.

In zahlreichen Untersuchungen sieht sich Wygotski bestätigt, daß Denken und Sprechen nur in kleinen Teilen zusammenfallen, wie zum Beispiel im sprachlichen Denken. Die praktische Intelligenz oder das "Werkzeugdenken" hat für ihn nichts mit dem sprachlichen Denken zu tun. Das Auswendiglernen eines Gedichts oder Poesie ist keine intellektuelle Leistung. (Wygotski 1979, Seite 95f)

Fasse ich nun Piagets und Wygotskis Theorien zusammen, so erkenne ich einen wesentlichen Gegensatz:

Für Piaget ist Denken und Sprache eine einzige psychische Aktivität. Durch die Sprache wird das Denken mit dem Wort verbunden. Dabei ist seine Reihenfolge, daß sich die Entwicklung vom autistischen Denken über die egozentrische Sprache hin zur sozialisierten Sprache und zum logischen Denken vollzieht.

Wygotski sieht die entgegengesetzte Entwicklung von der äußeren, sozialen Sprache über die egozentrische Sprache zur inneren Sprache.

Für ihn ist das Monologisieren kein gefühlsbetontes, egozentrisches Sprechen, wie für Piaget, sondern "eine spezifisch menschliche Möglichkeit, die bestehende Situation oder ein Problem über Sprache abzubilden,

gewissermaßen eine verbale Kopie herzustellen und damit die Assoziation seiner früheren Erfahrungen zu reproduzieren." (auch Olbrich 1989, S.23)

Ergänzende Theorien

Sowohl Lurija und Judowitsch als auch Kohlberg (vergleiche Lurija/Judowitsch 1970) belegten mit ihren Untersuchungen von Selbstgesprächen bei Kindern, Wygotskis These, die von der Wichtigkeit dieser für die geistige Entwicklung von Kindern ausgeht.

Piagets Theorie, daß Selbstgespräche von sozial verwahrlosten Kindern am häufigsten geführt werden, da sie egozentrischer sind, aber auch die Theorie von Watson, diese Kinder würden weniger auf soziale Anforderungen reagieren, fand Kohlberg nicht bestätigt. Seine Untersuchungen ergaben das Gegenteil: die beliebtesten Kinder führten die ausgiebigsten Selbstgespräche.

Berk (vergleiche 1986) versuchte ähnlich wie Kohlberg, Wygotskis These zu stützen, indem sie Appalachen-Kinder, ein sprachlich unterentwickeltes Bergvolk, mit Mittelschichtskindern verglich. Sie stellte fest, daß in beiden Gruppen Selbstgespräche dann zunahmen, wenn die Kinder schwierigere Aufgaben zu lösen hatten. Das verzögerte Entwicklungstempo der Appalachen-Kinder spricht dafür, daß die bei den Appalachen ungern gesehenen Selbstgespräche das soziale Sprechen erleichtern.

Beim Protokollieren der Sprechweise machte die egozentrische Kommunikation nach Piaget weniger als ein Prozent aus.

Im Gegensatz zu Piagets Theorie, nehmen Selbstgespräche bei Kindern in Gruppen, angeregt durch soziale Erfahrungen eher zu.

Bleibt ein wesentlicher Unterschied in diesen gegensätzlichen Anschauungen herauszustellen. Während für Piaget "die Sprache ein Mittel zum Ausdruck ist", stellt sie für Wygotski "das entscheidende Instrument zur Aneignung der Welt" dar. (Olbrich 1989, Seite 23)

Auf diese Kontroverse beziehen sich weitere Theorien, die obige Behauptungen stützen, ergänzen oder auch ein wenig abwandeln.

Mit der Beantwortung der Frage, welchen Anteil die Sprache an Lern- und Bildungsprozessen hat, schafft man zugleich unterschiedliche Perspektiven für die Arbeit mit gehörlosen Menschen, auf die ich des weiteren noch eingehe.

Die verschiedenen Lerntheorien sind sich in dem Punkt einig, daß die syntaktische Struktur der Sprache die Möglichkeit gibt, abstrakt zu denken, Kategorien und Hypothesen zu bilden und Probleme logisch zu lösen. Jedoch herrscht weiterhin Uneinigkeit, was die Identität von Denken und Sprache betrifft. (vergleiche Lurija/Judowitsch 1972)

Sprachtheoretischer Ansatz von Brunner

(vergleiche Lurija/Judowitsch 1972)

Bei Lurija und Judowitsch finden wir einen Ansatz von Brunner, der sich mit den unterschiedlichen Arten des Lernens auseinandersetzt. Brunner spricht von drei Repräsentationssystemen, mit Hilfe derer der Mensch sich seine Umwelt aneignet.

Alles, was das Kind durch seinen Körper erfährt, bezeichnet er als enaktive Repräsentation. Das Lernen durch Vorstellung und Wahrnehmung nennt er ikonische Repräsentation. Die symbolische Repräsentation schließlich ist vor allem durch die Sprache möglich, mit der nun abstrahiert werden kann.

Mit diesen drei Systemen können die unterschiedlichen Lernprozesse differenziert werden, da nicht in jedem Bereich die Sprache eine gleich wichtige Rolle inne hat.

Für Lurija und Judowitsch vermittelt Sprache nicht nur kognitiv-operative Aspekte, sondern auch emotiv-kommunikative. Sie kommen zu dem Schluß: "Der einzelne muß seine emotive Sprache, die seine sozialen Bedürfnisse und Erfahrungen, seine persönliche Antriebsstruktur und die Erfüllungen wie die Versagungen der sozialen Wirklichkeit in ihren verschiedenen Kontexten spiegelt, in seiner kognitiven Sprache ausdrücklich reflektieren und im Zusammenhang der Normen und Ziele seines Selbstverständnisses kritisch und produktiv interpretieren, um zu einer befreienden Selbstverwirklichung zu gelangen." (Lurija/Judowitsch 1972, Seite 13)

Der behavioristische Ansatz

So lehnen sie auch die behavioristische Theorie, die die kognitiv-operativen Sprachleistungen auf die emotiv-kommunikativen reduziert, ab. Die Behavioristen gehen von dem Prinzip der Stimuluskontrolle aus, was bedeutet, daß "bedingt durch äußere Faktoren, wie gegenwärtige Umweltreize oder Stimuli und die Geschichte verstärkender Umweltreize, ein Mensch verbale

Äußerungen macht. Um verbales Verhalten vorherzusagen, muß man daher nur diese äußeren Faktoren bestimmen." (Szagun 1980, Seite 20)

Abgesehen davon, daß Skinner seine Versuche mit richtsprechenden Ratten ohne weiteres auf den Menschen überträgt, hat der Linguist Chomsky (nach Szagun 1980) das behavioristische Modell in einigen Punkten heftig kritisiert. Der Hauptpunkt seiner Kritik richtet sich auf die unnatürlichen Versuchsbedingungen. Die Ratten befanden sich in der sogenannten Skinner-Box und wurden für jede richtige Reaktion belohnt. Die Kinder dagegen sind in ihrer normalen Umgebung, in der sie nicht für jedes Sprechen eine positive oder negative Reaktion erhalten. Skinner vernachlässigt bei seiner Theorie die natürliche Neugier und das Interesse, etwas zu erfahren sowohl bei Kindern, als auch bei Tieren. (vergleiche Szagun 1980)

Die behavioristische Sicht hat mit ihrer nahezu reinen physikalisch-physiologischen Betrachtung einige Jahrzehnte die Sprachforschung beherrscht. Dabei wurde übersehen, daß Sprechenlernen keine graduelle Entwicklung ist, sondern der Schritt zum richtigen Sprechen meist sprunghaft vonstatten geht. Dies könnte man mit dem passiven Sprechen des Kindes in der Zeit vorher erklären.

Aber auch Chomskys These, die linguistischen Strukturen seien angeboren, wurden zwar von Lenneberg (nach Church 1971) noch biologisch zu rechtfertigen versucht, von anderen jedoch wieder kritisiert.

Die nativistische Sicht von Lenneberg und Chomsky

Der Biologe Lenneberg hat die These aufgestellt, daß jede Art die Umgebung auf ihre spezifische Weise erkennt, was beim Menschen die Sprache ist. Ihre Entwicklung ist biologisch determiniert und setzt mit dem Reifezustand des Organismus ein, sofern sich das Kind in einer adäquaten Umwelt befindet. Die Sprachbereitschaft des Kindes, wie es Lenneberg nennt, ist also Ursache für dessen Sprachentwicklung und nicht die äußere Umwelt. Diese ist in der kritischen Phase, mit ca. zwei Jahren Auslöser, Sprache zu erwerben. Geht man von dieser kritischen Phase aus, kann man sich Lennebergs Folgerung anschließen, daß Kinder nur in dieser Zeit Sprachstrukturen mühelos aufbauen. Sind sie keiner Sprache ausgesetzt, werden sie sich später, d.h. mit Einsetzen der Pubertät, mit dem Erlernen einer Grammatik sehr schwer tun. Lediglich der Wortschatz wird sich auch dann noch erweitern.

Mit seiner Behauptung, Sprache geschieht spontan und natürlich, ohne von Umweltreizen beeinflusst zu werden, widerspricht auch er den Behavioristen, die sich durch Üben ein schnelleres Lernen von Sprache vorstellen. (vergleiche Szagun 1980)

Church bezeichnet das nativistische Modell als undifferenziert, da gerade Chomsky statt auf die individuelle Sprache einzugehen, sich in den Strukturen der Semantik verirrt. Ähnliches unterstellt er Piaget, der selbst zwar nicht mit Chomskys Nativismus übereinstimmt, aber auch von der biologischen Reifung ausgeht, die für die sprachliche Entwicklung wesentlich ist.

Churchs Verständnis von Sprache

(vergleiche 1971)

Bei seinen Untersuchungen zum Verhältnis von Denken und Sprache, stößt auch Church auf die beiden Gegensätze und formuliert sie neu:

"Die eine Schule sagt, Denken bestehe im Verbalisieren; der Gedanke und sein Ausdruck in Worten seien eines und dasselbe. Die andere sagt, Denken forme sich unabhängig von Sprache, und Sprache sei nur das Vehikel, das Gehäuse eines bereits fertigen Gedankens." (Church 1971, Seite 151)

Wie bereits Lurija und Judowitsch erscheint es auch ihm unerlässlich, die Wichtigkeit von Sprache für die unterschiedlichen geistigen Aktivitäten jeweils neu herauszustellen. Auf diese komme ich im nächsten Kapitel.

Sprache ermöglicht uns, ohne physische Einwirkung mit Dingen aus der Distanz umzugehen. Verbal können wir Situationen schaffen, die in der Realität nicht bestehen können. Wir sind in der Lage zeitlich auseinanderliegende Ereignisse zu vergleichen und verschiedene Aspekte eines Objekts isolieren. Kinder lernen durch die Sprache der Erwachsenen, verbal zu operieren. Sie fällen Werturteile, bilden Hypothesen, sie kritisieren, generalisieren etc. Mit der Sprache verändert sich ihre Sicht von der Wirklichkeit. Sie sehen die Dinge nun so, wie sie in der Sprache ausgedrückt werden können; das wird zur Realität. (vergleiche Church 1971)

Church setzt zwei Realitäten voraus, die für uns durch unsere Sprache kaum noch zu unterscheiden sind: Er spricht von der konkreten Welt der Objekte, die sich mit der Zeit durch verschiedene Faktoren verändern können und von der Wirklichkeit der Sprache, die sich in der Wahrnehmung von Reaktionen anderer Menschen darauf manifestiert, aber auch wie oben beschrieben eine eigene Realität schafft (vergleiche Church 1971)

Church geht davon aus, daß Denken nicht durch Sprache determiniert ist. Lediglich schränkt eine begrenzte verbale Fähigkeit die Möglichkeit, Probleme symbolisch zu lösen, ein.

Er definiert Denken folgendermaßen: "Wenn der menschliche Organismus eine Fähigkeit oder Eigenschaft hat, die beanspruchen könnte, Geist zu heißen, so wäre es die Fähigkeit, mit sich selbst zu sprechen, zu grübeln, zu erinnern, zu antizipieren, zu planen, sich zu sorgen, verbale Spiele zu spielen, Schlüsse zu ziehen, Erfahrungen zu ordnen - kurz, die Fähigkeit, eine Äußerung zu konstruieren, ein Gebäude aus Symbolen, und auf dieses als auf ein Objekt zu reagieren. Das ist es, was wir Denken nennen." (Church 1971, Seite 163)

Fazit

Nun kommen mir Zweifel, ob allein unsere Lautsprache uns zu den einzelnen Aktionen, die für Church Denken ausmachen, befähigen. Church vertritt zwar die Meinung, Sprache ermögliche es uns erst zu denken, jedoch erwähnt er nicht welcher Natur diese Sprache sein muß.

Anhand der kurzangeschnittenen Sprachtheorien, läßt sich eine nicht abzustreitende Gemeinsamkeit feststellen: Die Sprache ist für das Denken von großer Bedeutung, da sie durch das Festlegen von Begriffen die Möglichkeit zur Verallgemeinerung, zur Klassifizierung und Abstrahierung gibt. Mit ihrer Hilfe können wir von Vergangenheit und Zukunft, von abwesenden Gegenständen und entfernten Orten reden. Wir sind fähig, Situationen, Objekte und Ereignisse, die zusammenhanglos im Raum stehen, miteinander zu vergleichen.

Wesentlich empfinde ich auch die Tatsache, daß wir in der Lage sind, anderen Menschen etwas über uns mitzuteilen: über unsere Gefühle, was wir erlebt haben, Dinge, die uns beschäftigen. Wir können uns austauschen und im Gespräch zu Einsichten gelangen.

Aus dieser Überlegung heraus, möchte ich im nächsten Kapitel auf die Probleme eingehen, die für Gehörlose entstehen können. Gehörlose, die in den meisten Fällen unter einem gravierenden Sprachdefizit zu leiden haben.

4.2.2. Zusammenfassung der Erkenntnisse hinsichtlich der entstehenden Problematik für Gehörlose

Wie in Kapitel 3.1. bereits kurz erwähnt, besteht ein großer Unterschied zwischen Menschen, die taub geboren wurden oder vor dem Spracherwerb ertaubten und solchen, die schon sprechen konnten als sie gehörlos wurden. Menschen, die nie gehört haben, verfügen über keinerlei Vorstellung, was Sprache betrifft. Sie wissen weder, wie sie sich anhört, noch haben sie eine Ahnung von Grammatik oder Intonation.

Wie ich finde, hat Furth (vergleiche 1977) einen treffenden Vergleich gezogen, als er die unterschiedliche Situation Spätertaubter und Frühertaubter folgendermaßen schilderte: Man stelle sich nur Fernsehen ohne den dazugehörigen Ton vor. Schaut man zudem noch einen fremdländischen

Sender, ist dies vergleichbar mit der Lage frühertaubter Menschen, die nie im Besitz der Lautsprache waren. (ebenda)

Wenn ich im Verlauf dieser Arbeit nun von "Gehörlosen" spreche, so meine ich damit immer die von Geburt an bzw. prälingual ertaubten Menschen.

Es ist gewiß leicht nachzuvollziehen, daß der fehlende Gehörsinn Auswirkungen auf die gesamte Entwicklung des Menschen hat. Wie nachhaltig die Folgen dieser Behinderung sich auf nahezu alle Lebensbereiche ausweiten und ob daraus nur Schwächen, jedoch keine Stärken für die Betroffenen resultieren können, darüber streitet sich die Fachwelt.

Auch herrscht Uneinigkeit, was die Kausalität der auftretenden Probleme betrifft:

Sind sie vor allem durch die Hörbehinderung selbst oder vielmehr durch das soziale Umfeld bedingt ? Mit dieser Frage werde ich mich im folgenden noch eingehender beschäftigen.

Einige Autoren, darunter Bosshard, Ewing & Ewing, Hofmarksrichter, Jussen, Kaiser, Levine, Myklebust, Seifert und Wolfgart kamen zu dem Schluß, daß eine starke Hörbeeinträchtigung den natürlichen Spracherwerb verhindert. (vergleiche Löwe 1974)

So meinte Levine: "To be born without the ability to hear is to be born without the natural ability to acquire verbal language." (zitiert nach Löwe 1974, Seite 54)

Die durch die Gehörlosigkeit reduzierte Erlebniswelt des Kindes wirkt sich also vorrangig auf die Sprachentwicklung aus und damit auch auf andere Verhaltensbereiche, wie Kognition, Sozialisation und Emotion. Obwohl diese drei Bereiche miteinander verknüpft sind, möchte ich sie in Anlehnung an Prillwitz gesondert betrachten. (vergleiche Prillwitz 1982)

Prillwitz unterteilt Kognition in verschiedene psychische Funktionen:

1. Wahrnehmen und Erkennen auf dem Wege der Sinnesorgane
2. Repräsentation dieser Erfahrung in uns (Vorstellung)
3. Gedächtnis, das die Erfahrung speichert und abrufbar macht
4. Bewußtsein als besondere Qualität der (Selbst-) Wahrnehmung, oft in Form der Reflexion.
5. Denken, Urteilen, Problemlösen, eine meist mehrgliedrige relationale Form des Erkenntnisprozesses, die sich bis zur kognitiven Verhaltenssteuerung ausweiten kann.
6. Lernen, als ein speziell auf Kenntniserwerb abzielender Prozeß, an dem die vorangehenden psychischen Prozesse in hohem Grade beteiligt sind. (Prillwitz 1982, Seite 16)

Einzelne Bereiche dieser Unterteilung möchte ich mir näher anschauen.

Bevor ich jedoch gehörlose Kinder mit hörenden Kindern vergleiche und über mögliche Schwächen und Stärken von Gehörlosen spreche, soll betont werden, daß nicht von einem "typischen" Gehörlosen ausgegangen wird. All das, was ich unter Zuhilfenahme der Fachliteratur und den unterschiedlichen Untersuchungen aufzeigen kann, ist lediglich eine tendentielle Beschreibung.

Visuelle Wahrnehmung

Können wir Objekte benennen, d.h. sprachlich voneinander unterscheiden, so lassen sie sich Kategorien zuordnen und fördern somit unsere Wahrnehmung. Prillwitz ist der Meinung, wir nehmen nur das wahr, wofür wir eine Bezeichnung haben. (vergleiche 1982)

Was die visuelle Wahrnehmung betrifft, so könnte angenommen werden, Gehörlose kompensierten durch sie das fehlende Gehör.

Lewis (vergleiche 1968) bestätigte diese Annahme in seiner Untersuchung von 7 ½ - 12 ½ jährigen gehörlosen Kindern, die beim Reproduzieren einfacher Formen bessere Werte erzielten als gleichaltrige hörende Kinder.

Neben ähnlichen Tests, die diese These stützen, fällt ein Forschungsprojekt ins Auge, das Bellugi (vergleiche Sachs 1990, Seite 134) in Hongkong durchführte. Sie zeigte hörenden, sowie gehörlosen Kindern, die die Gebärdensprache beherrschten, chinesische "Pseudoschriftzeichen". Während die gehörlosen Kinder ohne große Probleme diese Schriftzeichen aus dem

Gedächtnis nachzeichnen konnten, versagten die hörenden Kinder völlig. Bellugi machte für diese besonderen visuellen Fähigkeiten das Ausüben der Gebärdensprache verantwortlich, bei der die "Wahrnehmung der Form, die zuordnende Verfügung über den Raum sowie die Fähigkeit, das Objekt in der Vorstellung zu drehen", wesentlich ist. (ebenda)

Auf das Wesen der Gebärdensprache werde ich im nächsten Kapitel eingehen.

Solange es also um die Wahrnehmung einfacher Formen geht, sind die Gehörlosen den Hörenden mindestens gleichzustellen, wenn nicht gar manchmal überlegen.

Untersuchungen, in denen zu der einfachen Wahrnehmung noch weitere Zusammenhänge hinzukamen, wie zum Beispiel zu Bildkarten eine Bildergeschichte rekonstruieren, führten jedoch zu schlechteren Ergebnissen unter den Gehörlosen. (vergleiche Prillwitz 1982)

Die Funktion der Sprache für unser Gedächtnis

Wird unterschieden zwischen Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis, ist im ersten Fall die Sprache kaum von Bedeutung. Bei längerfristigen Gedächtnisleistungen erleichtert eine Kodierung durch Worte das Speichern und Abrufen der Wahrnehmungen. (vergleiche Prillwitz 1982)

Beim Wiedererinnerungsprozeß wird meist zuerst das Wort erinnert. Dieses wird dann dem wahrgenommenen Objekt angepaßt und damit desöfteren verfälscht wird. (ebenda)

Dennoch, so Prillwitz, ist hervorzuheben, "daß die Ordnungsprinzipien der Sprache die Verfügbarkeit und den Speichervorgang erleichtern, da über die sprachliche Kodierung die punktuelle, neue Wahrnehmung auf schon gemachte Erfahrungen bezogen wird und somit in das schon im Gedächtnis existierende System von Wissensvorrat integriert wird". (ebenda, Seite 29)

Auch die Hilfe, etwas ständig vor sich her zu sagen, um es nicht zu vergessen, ist uns bekannt bzw. wir erinnern uns erst wieder an Dinge, wenn wir sie in Worte gefaßt haben.

Neel (1974, S.42) geht soweit zu behaupten, "daß der weit verbreitete Mangel an Erinnerungen aus der frühen Kindheit nicht darauf hinweist, daß dieselben verdrängt sind, sondern nur, daß sie Erinnerungen der präverbalen Periode sind und so eine nicht-verbale Qualität besitzen, die sie weniger verfügbar für das Bewußtsein läßt."

Bei Tests mit Gehörlosen, in denen das Kurzzeitgedächtnis für Bewegungsabläufe geprüft wurde, erreichten diese sehr gute Ergebnisse. Myklebust (nach Prillwitz 1982) interpretierte das gute Abschneiden der Gehörlosen im visuellen und taktil - kinästhetischen Bereich als Kompensation für das fehlende Gehör.

In einer Reihe von Untersuchungen, die das visuelle Gedächtnis tauber Menschen austesten sollten, könnte die Schlußfolgerung gezogen werden, daß Gehörlose intensiver hinsehen. Dies ist auch für die Gebärdensprache wichtig, die ich in Kapitel 6 verdeutlichen werde.

Außerdem verbinden sie mit den gezeigten Formen keine Assoziationen, die ihre Reproduktionen verfälschen. (vergleiche Prillwitz 1982)

Sachs (1990, Seite 144) weist darauf hin, "daß ihre hochentwickelte Visualität sie für eine spezifisch "visuelle" oder räumlich - logische Form des Erinnerns und Denkens disponiert und daß Gehörlose bei der Auseinandersetzung mit vielschichtigen, komplexen Problemen dazu neigen, diese Probleme und ihre Lösungsansätze im logischen Raum zu ordnen, während Hörende sie in eine zeitliche Reihenfolge bringen."

Eine zusätzliche Konfrontation mit Sprache erwies sich auch hier als Problem für die Gehörlosen.

Auffällig ist das schlechte Zahlengedächtnis der gehörlosen Kinder. Während Lindner diesen Umstand auf den verzögerten Lautspracherwerb schiebt, verweist Furth auf das Erfahrungsdefizit bezüglich der Zahlen, unter dem Gehörlose leiden. (vergleiche Lindner und Furth in Prillwitz 1982)

Furth sieht für taube Kinder kaum Gelegenheit ihr Zahlengedächtnis zu trainieren, wie das hörende Kinder anhand von alltäglichen Dingen wie zum Beispiel telefonieren, schon können. Zur Verdeutlichung der Rolle, die das Vertrautsein mit Dingen spielt, erwähnt Furth blinde Kinder, bei denen eine außerordentliche Gedächtnisspanne für Zahlen, die sie weder aufschreiben, noch nachschlagen können, auffällig ist. (vergleiche Furth 1972)

Das begriffliche Denken Gehörloser

Für Prillwitz (vergleiche 1982) repräsentieren Begriffe Klassifikationsstrukturen, nach denen Menschen ihre Umwelt ordnen. Diese werden im Laufe der kindlichen Entwicklung durch die Sozialisation herausgebildet.

Furth versteht unter einem Begriff "eine abstrakte Einheit des Denkvorgangs, der in der Realität nicht vom Denken zu unterscheiden ist." (Furth 1972, Seite 46)

Das Kind erforscht seine Umgebung und erfährt so einzelne Merkmale, wie Farbe, Form oder Material eines Gegenstandes durch eigenes Handeln. Das bedeutet zwar, daß Kommunikation für die Mehrheit der konkreten Begriffe nicht erforderlich ist, jedoch die Aufmerksamkeit des Kindes auf gewisse Objekte zu lenken vermag. Außerdem kann bei der Bildung von abstrakten Begriffen auf Sprache nicht verzichtet werden, da diese nur durch zusätzliche Informationen an Bedeutung gewinnen. (vergleiche Prillwitz 1982)

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, daß die notwendige Kommunikation mit Erwachsenen zur Deutung abstrakter Begriffe, auch in Gebärden stattfinden könnte.

Folgende Tests zur begrifflichen Klassifikation kamen zu unterschiedlichen Ergebnissen:

Sowohl Vincent, als auch Furth stellten eine ca. 2-jährige Retardierung gehörloser 8-jähriger Kinder beim Gruppieren ihnen bekannter Objekte fest. Während Vincent diese Tatsache auf das Sprachdefizit zurückführte, erklärte Furth es aus dem daraus entstehenden Mangel an kindlicher Erfahrung. (Vincent und Furth nach Prillwitz 1982)

Furth stellte gehörlosen SchülerInnen unterschiedliche Aufgaben zu den Begriffen "Identität, Symmetrie und Opposition". Der letzte Begriff bereitete ihnen große Schwierigkeiten, was Furth zeigte, "daß die verbale Sprache, in der ständig Gegensätze verwendet werden, den hörfähigen Kindern sogar bei einer nichtverbalen Oppositions-Aufgabe einen besonderen Vorteil bringt." (Furth 1972, Seite 98)

Ein weiterer Test, bei dem es um den Begriff "mehr" geht, verdeutlicht die Gefahr des sprachlichen Mißverständnisses. Auf die Frage, "was ist mehr?" zeigten die Kinder jedes Mal auf die kleinere Menge, bis herausgefunden wurde, daß sie verstanden haben "wo fehlt mehr?". (vergleiche Furth, 1972)

Während das Raum - Denken den hörgeschädigten Kinder keine Schwierigkeiten machte, lagen sie bei den Zeitaufgaben, ähnlich den Ergebnissen beim Zahlengedächtnis um zwei Jahre hinter dem "Normbereich". (vergleiche Prillwitz 1982)

In allen Tests wurde deutlich, wie stark die Ergebnisse von der Art des Verfahrens abhängig waren. Handelte es sich um einen lautsprachlich durchgeführten Test, war die Differenz zwischen hörenden und gehörlosen Kindern weitaus größer, als im Fall der gebärdensprachlich vermittelten Auskünfte.

Das abstrakte Denken Gehörloser

Bei Untersuchungen bezüglich des abstrakten Denkens der Gehörlosen, erzielten diese meist schlechtere Ergebnisse als gleichaltrige Hörende.

Bei dem "Picture Story Language Test" von Myklebust (nach Prillwitz 1982), in dem 9 - 17jährige Schüler eine Bildergeschichte schriftlich nacherzählen mußten, wurden konkrete und abstrakte Äußerungen in ihrer Häufigkeit miteinander verglichen. Die Geschichten der Gehörlosen waren in der Regel konkreter, was jedoch mit zunehmendem Alter abnahm.

Der Autor schließt daraus, "daß diese Abstraktionsschwäche letztlich eine sekundäre, reziproke Auswirkung des Sprachdefizits ist und nicht eine wirklich mentale Behinderung. Wenn die sprachlich - symbolische Funktion wachsen würde, dürfte sich gleichzeitig auch das Abstraktionsniveau heben." (Myklebust zitiert nach Prillwitz 1982, Seite 54)

Furth stützt diese Behauptung, indem er einen Test zur Entdeckung logischer Symbole, bei dem gehörlose Kinder im Vergleich mit Landkindern, im ersten Teil gut abschnitten. Im zweiten Teil stellte sich jedoch heraus, daß sie nur mechanisch die Aufgaben gelernt hatten. Ihre Leistungen deckten sich mit denen der Gehörlosen, was Furth mit der mangelnden Anregung durch die Umwelt in Zusammenhang brachte, worunter beide Gruppen litten. So hielt er nicht nur das Sprachdefizit, sondern auch das soziale Umfeld für bedeutend, was die Fähigkeit logische Symbole zu verstehen und anzuwenden, betrifft. (vergleiche Furth 1972)

Nachdem ich einige empirische Ergebnisse, was den Zusammenhang von kognitiver und sprachlicher Entwicklung Gehörloser aufgezeigt habe, will ich im folgenden nochmal auf Piagets Ansatz eingehen und die Bedeutung der unterschiedlichen Entwicklungsphasen für die Sprache und das Denken des gehörlosen Kindes darstellen.

Die unterschiedlichen Entwicklungsphasen nach Piaget mit ihrer Bedeutung für die Sprache des Kindes

In der ersten sensomotorischen Phase spielt die Lautsprache im Hinblick auf die Kommunikation für das Kind noch keine große Rolle. In diesem Entwicklungsabschnitt ist das gehörlose Kind insofern benachteiligt, daß es keine auditiven Wahrnehmungen machen kann.

Bei einer Untersuchung von Best und Roberts (vergleiche 1976) mit Kleinkindern in den Bereichen Objektkonstanz, instrumenteller Gebrauch von Gegenständen, Entwicklung von Schemata, Kausalität, Konstruktion von Objekten im Raum vokale Nachahmung und motorische Nachahmung schnitten die gehörlosen Kinder, abgesehen von der Lautnachahmung nicht schlechter ab.

Dierig (vergleiche 1977) hingegen sieht in der Hörbehinderung eine ernsthafte Gefahr für die emotionale Bindung von Mutter und Kind. Über das Gehör ist die Mutter für das hörende Kind auch noch da, sobald sie nicht mehr in Sicht - bzw. Fühlweite ist. Somit wird der Mutter-Kind-Kontakt bei Gehörlosen verkürzt und zudem abrupt abgebrochen und wiederaufgenommen, wenn die Mutter kommt und geht.

In der folgenden präoperativen Entwicklungsphase bildet sich beim Kind ein "kommunikatives Symbolsystem" heraus. (vergleiche Prillwitz 1982)

Vertraut man nun den Testaussagen von Best/Roberts, so sind die Voraussetzungen hörender und gehörloser Kinder zu diesem Zeitpunkt noch nahezu die gleichen. Durch das fehlende Gehör aber ist es dem hörgeschädigten Kind selbst bei intensivem Üben der Lautsprache unmöglich soviel zu verstehen wie das gleichaltrige hörende Kind. Damit ist seine Fähigkeit, Wissen zu erwerben um ein Vielfaches eingeschränkt. Wäre nicht auch der "direkte Umgang mit der gegenständlichen Umwelt die Grundlage für die kognitive Entwicklung" in den ersten drei Zeitabschnitten, so wäre das gehörlose Kind sicher stärker als in den Tests beschrieben, retardiert. (Prillwitz 1982, Seite 64)

Im Stadium der logischen Operationen, das mit ca. 11 Jahren einsetzt, löst das Kind bereits komplizierte Aufgaben rein kognitiv. Mit dem Abstrahierungsvermögen geht die "symbolische Repräsentation mittels eines in sich stimmigen Zeichensystems" einher, "das die äußere Wirklichkeit nicht

mehr direkt abbildet, sondern in ein künstliches System von Zeichen übersetzt." (Brunner zitiert nach Prillwitz 1982, Seite 66)

Im Normalfall sind hörende Kinder im vollen Besitz der Lautsprache, die sie in der Grundschulzeit immer mehr verinnerlicht haben. Gehörlose Kinder waren aufgrund ihrer gestörten Kommunikation nicht in der Lage, eine innere Sprache zu entwickeln. (vergleiche Prillwitz 1982)

Man hat im Vergleich gehörloser Kinder hörender Eltern und gehörloser Kinder gehörloser Eltern, die sich miteinander in Gebärden unterhielten, einen klaren Entwicklungsvorsprung der letzten Gruppe festgestellt. Hinzu kommt die Tatsache, daß selbst gehörlose Kinder ohne Kenntnisse der Gebärdensprache eher nonverbale Selbstgespräche führten, als sich lautsprachlich zu äußern. (vergleiche Prillwitz 1982)

Im Hinblick auf die gestörte Kommunikationsfähigkeit des gehörlosen Kindes, stellt sich mir die Frage, ob eine Orientierung an den sprachlichen Möglichkeiten des Kindes nicht sinnvoller wäre. Dazu zählt für mich, in Anlehnung an Prillwitz, das Erlernen der Gebärdensprache, worauf ich in den folgenden Kapiteln noch eingehen werde.

Auswirkungen der Gehörlosigkeit auf die Sozialisation des Kindes

Die Sozialisierung des Kindes setzt bereits mit dem Erwerben einfacher Kenntnisse ein, unter anderem in der Interaktion mit Erwachsenen und älteren Kindern. In der Interaktion, die noch nicht lautsprachlich stattfinden muß, erfährt das Kind etwas vom Sinn und Zweck der Gegenstände um sich herum. Zum Beispiel werden ihm die Eltern vermitteln, daß ein Löffel ein Eßwerkzeug und kein Klopfinstrument ist.

Beim Herausbilden der speziellen Bedeutung eines Gegenstandes, greift das Kind auf bereits vorhandene Schemata zurück, im Fall des Löffels auf das Greifschema. Die Gesellschaft präsentiert sich dem Kind in Form von Spielzeug, das meist verkleinerte Alltagsgegenstände verkörpert, die dem Kind nun mit einer bestimmten Intention vorgestellt werden. (vergleiche Prillwitz 1982)

Für das Kind zählt neben der eigenen Erfahrung mit dem Objekt, auch die Informationen, die es von den Erwachsenen darüber erhält. Solange sich die Mitteilungen auf konkrete, anwesende Dinge beschränken, ist die Lautsprache

nicht erforderlich und damit der Kenntniserwerb ohne negative Auswirkungen für das gehörlose Kind. Dreht es sich aber um Abwesendes, Vergangenes oder Abstraktes, wird das Kind wiederum mit der ihm schwer verständlichen Lautsprache konfrontiert. (ebenda)

Das hörende Kind lernt Sprache durch die Kommunikation mit Erwachsenen, die sich anfangs noch aus mehreren Mitteln, wie Mimik, Gestik, Intonation, Handlung und Lautsprache zusammensetzt. Dadurch wird klar, daß auch das nichtbehinderte Kind beim Lautspracherwerb auf den Einsatz nonverbaler Elemente angewiesen ist. So erkennt zum Beispiel die Mutter, daß das Kind das "kaputte Spielzeug repariert haben will". Sie faßt seinen Wunsch in Worte, was aber keine Rolle für die Kommunikation an sich spielt und somit dem Verständnis des gehörlosen Kindes keinen Abbruch tut. (ebenda)

Nach Prillwitz handelt es sich bei der kognitiven Sozialisation "um eine Wechselwirkung von sprachlicher Kommunikation und kognitiver Entwicklung in den angrenzenden Teilbereichen, die sich dadurch auszeichnet, daß im nichtsprachlichen Bereich bestimmte Erfahrungsgrundlagen gelegt sein müssen, die ihre kommunikative Exploration erst möglich machen. Diese wiederum wirkt sich stabilisierend, differenzierend und weiterführend auf die kognitive Entwicklung aus." (Prillwitz 1982, Seite 87)

Das Kind kann also aufgrund bereits vorhandenen Wissens weiterfragen.

Wenn ich mir nun die Situation des gehörlosen Kindes betrachte, so empfinde ich es nicht verwunderlich, daß das in dieser Phase beim hörenden Kind einsetzende Neugierverhalten bei ihm nahezu ausbleibt.

Wie Sachs betont, werden die ständigen "Warum - Fragen" der Kinder (vergleiche Kap.4.2.1.) durch den kommunikativen Austausch angeregt, der bei Gehörlosen aufgrund der spärlichen Lautsprachkenntnisse nur ungenügend stattfindet. Oftmals begreifen sie gar nicht die Frageform. (Sachs 1990)

Durch das mühsame Lippenlesen und Sprechen wird die spontane Kommunikation behindert, was sich auf die Lernmotivation negativ auswirkt. Die so auch mit den Eltern erschwerte Interaktion führt nicht selten dazu, daß nur noch wesentliches angesprochen wird und vieles dem Kind nicht erklärt werden kann, weil eine gemeinsame Sprache fehlt. Dies wiederum verdeutlicht, daß nicht allein das fehlende Gehör die Behinderung darstellt, sondern diese durch die bestehende gesellschaftliche Norm der lautsprachlichen Kommunikation noch verstärkt wird.

Die Eltern vermitteln dem Kind nicht nur reines Wissen über seine Umgebung, sondern auch gesellschaftliche Normen und Werte. Durch Ver- und Gebote regulieren sie sein Verhalten, das Kinder wiederum mit Hilfe der Sprache kontrollieren können. So beobachtete eine Großmutter, wie ihre zweijährige Enkelin im Wohnzimmer umherging und bei einzelnen Gegenständen wiederholte: "Das ist verboten!". (vergleiche Prillwitz 1982)

Das soziale Verhalten des Kindes wird durch das regulierende Auftreten der Eltern, aber auch durch die Beobachtung seiner Umwelt geprägt.

Auf letzterem liegt für gehörlose Kinder der Schwerpunkt ihrer Sozialisation. Dennoch gelingt es ihnen, die zentralen Wertvorstellungen aufzubauen, ohne sie jedoch nuancieren zu können. Dazu fehlen ihnen wichtige Erklärungen und Zusammenhänge, die die Eltern ihnen allein durch Veranschaulichung oft nicht verständlich machen können. (ebenda)

Wirkt sich die Gehörlosigkeit auf die Persönlichkeitsstruktur aus?

Ohne von einer "typischen" emotionalen und sozialen Persönlichkeitsstruktur des gehörlosen Menschen auszugehen, sind gewisse negative Auswirkungen nicht abzustreiten.

In der Fachliteratur finden sich einige Spekulationen, was die Persönlichkeit und die emotionale Reife eines gehörlosen Menschen betrifft.

In der sprachlichen Kommunikation ist das hörende Kind fähig, sich selbst als erfolgreiche SprecherIn zu erfahren und sich auf diese Weise von anderen abzugrenzen. Anhand der Sprache gelingt es ihm, seine Individualität auszudrücken und seine Gefühle zu äußern. Es lernt, sich gegen andere durchzusetzen. (vergleiche Prillwitz 1977)

In diesem Zusammenhang ist Dührssens (zitiert nach Dierig 1977 Seite 188) Äußerung zu sehen: "Die stärksten Persönlichkeitsabweichungen treten auf, wenn Gehörlosigkeit von frühester Kindheit an besteht. Die Identifikationsprozesse werden stark erschwert und verzögert. Die Wahrnehmung wird verzerrt. Das Eigenbewußtsein wird spät ausgebildet und verändert. Die Haltung scheint unrealistisch und egozentrisch."

Garten (vergleiche 1973) schließt sich der Schilderung Dührssens an. Die Autorin fügt hinzu, daß Gehörlose Konflikte kaum wahrnehmen und schon aus diesem Grund in vielen Fällen unsensibler reagieren. So sei ihr aggressives Verhalten stärker ausgebildet und sie seien emotional labiler als Hörende, vor allem weil sie durch das fehlende Gehör meist isoliert sind.

In Anlehnung an Furth ist die Pauschalität der Aussagen zu kritisieren. Vermutlich käme niemand auf den Gedanken, sich derart unspezifisch über Hörende auszulassen. Meiner Meinung nach ist es wichtig, jedes Verhalten eines Menschen in dessen sozialen Umfeld und mit den Bedingungen, die durch die Familiensituation entstehen, zu sehen.

Charakterisiert man den "gehörlosen Menschen" als aggressiv, so muß berücksichtigt werden, daß die körperliche Auseinandersetzung oft seine einzige Möglichkeit ist, sich verständlich zu machen.

Während ein hörendes Kind seinem Ärger mit Worten Luft machen kann, ist das gehörlose Kind gezwungen, sich ein anderes Ventil zu suchen.

Einen ausgesprochen arroganten Schluß zieht Lewis (zitiert nach Furth 1977, Seite 118f.) in seiner Studie, die belegen soll, "daß sich die Kenntnis sprachlicher Begriffe im Bereich des Gefühls oder der Persönlichkeit reziprok verhalte zur Reife des Verhaltens." Als der Autor in einer Gruppe gehörloser englischer Kinder dafür keine Nachweise fand, stellte er ohne weiteres die Behauptung auf: "Die Schlußfolgerung vieler Beobachter, daß emotionale Unausgeglichenheit und unpassendes Verhalten den Spracherwerb negativ beeinflußt, wird in unseren Daten nicht belegt. Dies ist natürlich kein Beweis dafür, daß die Hypothese, die aus allgemeinen Gründen sehr wahrscheinlich ist, nicht zutrifft... Der Mangel an entsprechenden Befunden scheint eher auf Unzulänglichkeiten der Untersuchung hinzuweisen."

Daneben habe ich jedoch auch plausiblere Thesen in der Literatur entdeckt.

Emotionale Schädigungen, führt Schulmeister (vergleiche 1981) unter anderem auf das "geschockte" Verhalten der Eltern zurück, wenn diese von der Behinderung ihres Kindes erfahren.

Ausführungen speziell zu diesem Punkt würden an dieser Stelle zu weit führen. Besonders bei rein oral erzogenen Gehörlosen, d. h. bei einer Spracherziehung, die keine Gebärden zu Hilfe nimmt, leidet das Selbstwertgefühl, da die Gehörlosen den hohen Anforderungen der Lautsprache nie völlig gerecht werden können. Hinzu kommt ihre Kontaktarmut bezüglich hörender Gleichaltrigen, was die starke Orientierung an der Gehörlosengemeinschaft erklärt. In diesem Umfeld fühlen sie sich als gleichwertig akzeptiert und verstanden. Sie sind nicht wie in der Gruppe

Hörender, benachteiligt und wie Prillwitz schreibt, immer der "Dümmere". (vergleiche Prillwitz 1982)

In verschiedenen Untersuchungen der mir zugänglichen Literatur, die die affektive Situation Gehörloser betrafen, differierten die Ergebnisse stark voneinander.

So stellte Neyhus (zitiert nach Prillwitz 1982, Seite 129) in projektiven Persönlichkeitstests mit 18 - 65 - jährigen Gehörlosen fest, daß sie "am Konkreten haften bleiben, starke Rigidität und wenig Flexibilität, zwischen verschiedenen Kategorien zu wechseln, zeigten und eine deutliche soziale und emotionale Unreife erkennen ließen."

Vegely (nach Prillwitz 1982) hingegen, der 10- 16- jährige Gehörlose mit Hilfe eines nonverbalen Persönlichkeitstests untersuchte, stellte kaum Abweichungen zur Norm Hörender fest.

Es bietet sich an, die Ursache dieser unterschiedlichen Ergebnisse in dem Testverfahren zu suchen, das einmal lautsprachlich, ein anderes Mal nonverbal durchgeführt wurde.

Prillwitz kritisiert, "das, was der Gehörlose im normalen Alltag in seiner Sprache und im Rahmen seiner Bezugsgruppe an Gefühlen, physischen, psychischen und sozialen Verhaltensweisen, an kommunikativer, kognitiver und handlungsbezogener Kompetenz wirklich besitzt, wird in den meisten der herkömmlichen künstlichen Testverfahren, die dazu noch primär für Hörende entwickelt wurden, kaum wirklich erfaßt werden können." (Prillwitz 1982, Seite 131)

Sachs, der die gehörlosen Kinder einer amerikanischen, lautsprachlichen Internatsschule besuchte, schildert diese als passiv und schüchtern, ohne Vertrauen und Spontaneität sowohl im Unterricht, als auch im Umgang mit Menschen. Im Gegensatz dazu beschreibt er die Kinder eines anderen Internats, indem sowohl Lautsprache, als auch Gebärdensprache unterrichtet wird, als neugierig, gewandt und selbstbewußt. Durch diesen Vergleich findet er seine Annahme bestätigt, daß es vor allem die sozialen Umstände sind, die das natürliche Potential gehörloser Menschen behindern. (vergleiche Sachs 1990)

Da letztere Schulform bzw. Erziehungsmethode jedoch immer noch die Ausnahme bildet, kann eine stark belastete Persönlichkeitsentwicklung des Gehörlosen nicht abgestritten werden.

Mit der sprachlichen Situation der Gehörlosen, sowohl im familiären und schulischen Kreis, als auch in der Gehörlosengemeinschaft, werde ich mich im nächsten Kapitel befassen.

5. Die sprachliche Situation der Gehörlosen

Nach allem, was ich bisher über Gehörlose und ihr Leben erfahren habe, beschreibt es für mich ein Ausspruch Helen Kellers sehr treffend:

"Blindheit schließt Menschen von Dingen aus, Taubheit schließt Menschen von Menschen aus." (zitiert nach Walker 1989, S.32)

Die sowohl taube, als auch blinde Helen Keller trifft mit diesem Ausspruch sicherlich ins Schwarze, wenn sie von einem Leben in der Welt der Hörenden ausgeht. Hier sind die Gehörlosen durch ihre Behinderung ausgeschlossen. Selbst wenn sie im Besitz guter Lautsprachkenntnisse sind, was nicht die Regel ist, werden sie dennoch verglichen mit Hörenden, nicht so spontan kommunizieren. Oft werden sie aufgrund falscher Intonation oder dem Verschlucken von einzelnen Lauten nicht verstanden. Umgekehrt haben sie selbst Schwierigkeiten, alles zu verstehen, insbesondere wenn mehrere Personen ins Gespräch vertieft sind.

Die meisten Gehörlosen können zwar mehr oder weniger gut von den Lippen ablesen, da jedoch Vokale im Rachen gebildet werden, erscheinen Mundbilder von unterschiedlichen Wörtern gleich. So können geübte Lippenleser gerade 25 Prozent des Gesagten erkennen, den Rest müssen sie sich aus dem Kontext zusammenreimen. (vergleiche auch Walker 1989) Außerdem hat das Lippenlesen bei dem Dämmer- bzw. Kerzenlicht vieler Veranstaltungen ein Ende.

Völlig anders verhält es sich in der Gehörlosengemeinschaft. In diesem Kreis können sie trotz ihrer Hörbehinderung in der Gebärdensprache "sprechen" und "hören".

So schreibt Walker in ihrer Biographie von ihren gehörlosen Eltern, die gerade geheiratet haben: "Zum erstenmal in ihrem Leben gab es für Puff und Doris jemanden, mit dem sie vierundzwanzig Stunden am Tag reden konnten, und das jeden Tag. Sie mußten sich nicht länger um ihre Lehrer kümmern, die ihnen auf die Finger klopften, damit sie redeten. Der Vorhang, der aufgrund der Sprache zwischen Mama und ihrer Familie und Papa und seiner gefallen war, existierte nicht mehr. Nicht hören können ist ein Nachteil, nicht kommunizieren können eine Tragödie." (Walker 1989, Seite 62)

Prillwitz umschreibt die Situation Gehörloser mit einem Schlagwort: "Leben in zwei Welten mit zwei Sprachen". (Prillwitz 1989, Seite 263)

Die beiden Welten habe ich kurz erwähnt, auf die unterschiedlichen Sprachen möchte ich im folgenden eingehen.

In Deutschland besteht seit etlichen Jahren die Kontroverse zwischen den "Oralisten", deren Hauptziel der Erwerb einer vollwertigen Lautsprache unter völligem Verzicht von Gebärden ist und den "Manualisten", die sowohl auf die Lautsprache, als auch auf die Gebärdensprache drängen.

Bevor ich das Wesen der Gebärdensprache erläutere, möchte ich die wesentlichen Argumente dieses Meinungsstreits anführen.

Schon bei der Definition der Gehörlosigkeit beginnt die Diskussion zwischen den Kontrahenten. Die Oralisten scheuen vor der verfrühten Diagnose Gehörlosigkeit zurück, da sie mit Berufung auf Plath (vergleiche 1989), ein zuverlässiges Testergebnis in diesem Alter ausschließen. Sie ordnen also das "stark hörgeschädigte" Kind vorerst dem Kreis der Schwer- bzw. Resthörigen zu und bauen darauf ihre Frühförderung auf. Ausgehend von der Notwendigkeit des Lautspracherwerbs in den ersten beiden Lebensjahren, während sich das ZNS entwickelt und somit empfänglicher für akustische Reize ist, lehnen sie den Gebrauch von Gebärden ab. (vergleiche Diller 1990) Jussen betont, wie hinderlich sich Gebärden auf den Lautspracherwerb auswirken können, da sie die rein auf das Hören gerichtete Konzentration zunichte machen. (vergleiche Jussen 1990)

Van Uden schreibt den Gebärden einen negativen Einfluß auf die natürliche Körpersprache zu. Da bei der Gebärdensprache die Hände nicht frei sind, wird seiner Meinung nach, dadurch die eigene Gestik verhindert. (vergleiche Van Uden 1980)

Wie sieht nun die "orale Schule" für ein gehörloses Kind aus?

Steht eine Hörbehinderung fest, beginnt das Hörtraining zu Hause. Laut Schmid-Giovannini (vergleiche 1987), soll die Mutter den Säugling lange Zeit in ihren Armen halten und dabei oft in sein Ohr sprechen. Es ist entscheidend, daß auch weiterhin sich niemand dem Kind nähert, ohne vorher zu rufen. Dadurch lernt es, auf seinen Namen zu reagieren und andere Menschen genauso anzusprechen und nicht durch Berührungen auf sich aufmerksam zu machen. So früh wie möglich wird das Kind mit einem Hörgerät ausgestattet und wenn möglich auch operiert. Von nun an wird das Gehör des Kindes mit vielen verschiedenen Geräuschen trainiert, die sowohl für das tägliche Leben von Bedeutung sind, als auch zum Sprechen anregen sollen.

Die Hörerziehung in einer oral ausgerichteten Schule konzentriert sich vor allem auf das Hören, Artikulieren und Schreiben. Von der Frühförderung bis zum Schulabschluß ist die einheitliche Lautspracherziehung aufeinander abgestimmt.

Bei einem Besuch in der Gehörlosenschule in Friedberg saß ich in einer dritten Klasse, in der vier SchülerInnen gerade Biologieunterricht hatten. Ihre Lehrerin Frau Rovner sprach deutlich mit den Kindern, die alle mit speziellen Hörgeräten ausgestattet waren. Während des Unterrichts nahm sie die Schrift an der Tafel und die Aufgabenblätter zu Hilfe. Die Kinder schienen die Lehrerin auch dann zu verstehen, wenn die ihren Mund mit dem Papier verdeckte. Sie sprachen sehr deutlich, hatten jedoch große Mühe den Sinn der Fragen zu verstehen und richtig zu beantworten.

Frau Rovner erklärte mir in einem Gespräch nach der Stunde, daß es sich um eine sehr gute Klasse handelte. Nicht alle SchülerInnen beherrschen die Lautsprache so gut, was sie sich vor allem mit einer unzureichenden Früherziehung erklärte.

So hat man in Friedberg ab dem Kindergarten eine Dreiteilung vorgenommen. Die erste Gruppe wird weiterhin rein lautsprachlich unterrichtet, die zweite nimmt schwerpunktmäßig das Schriftbild und Fingerhandssysteme zu Hilfe. In der dritten Gruppe sind Kinder, die auf die Lautsprache kaum ansprechen. Ihnen werden zusätzlich lautsprachbegleitende Gebärden angeboten.

Mit diesen lautsprachbegleitenden Gebärden, die jedem Wort eine Gebärde zuordnen, befinden wir uns im anderen Lager, dem der Manualisten.

Im Laufe der Arbeit habe ich festgestellt, daß die Unterrichtsmethoden der verschiedenen Schulen sich zum Teil überschneiden und vielmehr der Ansatz die Kontroverse bildet.

Für die Oralisten sind Gehörlose "Menschen gleicher Art", die wie Hörende an der Gemeinschaft teilhaben sollen. Damit ist nicht nur die Gemeinschaft der Hörenden gemeint, sondern auch die sozio - kulturelle Lebenswelt, die ihnen durch die Sprache eröffnet wird. (vergleiche Jussen 1990)

Mit diesem Gedanken der Integration berühren sie vor allem bei den hörenden Eltern der gehörlosen Kinder einen wunden Punkt. Diese wünschen sich ein, trotz der Hörbehinderung normal kommunizierendes Kind, das in ihrer hörenden Gemeinschaft lebt. Daß es hier, wie die Praxis zeigte, auch mit einer

rein lautsprachlichen Erziehung in fast allen Fällen bei einem Wunsch blieb, scheint sowohl von den Pädagogen, als auch von den Eltern ignoriert zu werden. Im Gegenteil hat die orale Methode ein kommunikatives Defizit zur Folge, das nur durch den intuitiven Gebrauch nonverbaler Mittel von den Eltern gemildert wird. (vergleiche Prillwitz 1982)

Prillwitz, ein Verfechter der Zweisprachigkeit in der Erziehung Gehörloser verurteilt diese Art von Integration. (ebenda)

Mit den Oralisten ist er der Meinung, daß Gehörlose die Lautsprache erwerben müssen, um in der hörenden Welt zurechtzukommen. Den Gedanken, ausschließlich die Lautsprache zu erlernen, empfindet er inhuman.

Eine soziale Integration setzt Prillwitz Ansicht nach immer eine innere Integration voraus. (vergleiche Prillwitz 1990) Die wird jedoch durch das ständige Versagen der Gehörlosen unter Hörenden behindert, da die Gehörlosen sich nicht als gleichwertig erleben können. Die Notwendigkeit der inneren Integration, beschreibt Bouwmeester (zitiert nach Prillwitz 1990, Seite 362) mit folgenden Worten: "Wir müssen imstande sein, eine Interaktion, eine Kommunikation zu entwickeln, zu bilden mit dem gehörlosen Kind, basierend auf Respekt, Ehrfurcht, Wohlwollen und Gleichwertigkeit; zusammen lernen: zu leben, zusammen Mensch - sein, über die Behinderungen hinweg. Erst dann kann die Integration sich innerhalb des Menschen vollziehen, das heißt, daß der Mensch sich - innerlich - eins, im Gleichgewicht erfährt. Er ist O.K.. Er ist unversehrt, ungeteilt, ganz. Und der Mensch, der sich unbeschädigt, "ganz" fühlt, kann sich in der Welt wie "zu Hause" fühlen, vorausgesetzt, daß die Gesellschaft oder Mitmenschen ihm dieses "zu Hause" bieten."

Die orale Methode, so Prillwitz, verursacht zusätzlich zu der primären Hörbehinderung, sekundäre Behinderungen bzw. Verzögerungen auf sprachlich-kommunikativem, kognitivem, emotionalem und sozialen Gebiet. (vergleiche Prillwitz 1990) Diese Folgeerscheinungen, die ich in Kapitel 4.2.2. näher ausgeführt habe, können in den Augen der Manualisten durch den Gebrauch der Gebärdensprache vermieden werden.

Um diese These zu festigen, haben sie gehörlose Kinder hörender Eltern mit gehörlosen Kindern gehörloser Eltern verglichen. Ohne daß ich auf die einzelnen Studien eingehen möchte, verweisen die Manualisten auf die relativ normale kommunikative Situation in gehörlosen Familien. (vergleiche Prillwitz 1990)

In der gehörlosen Familie benutzen alle Mitglieder dasselbe Kommunikationssystem. Außerdem sind die gehörlosen Eltern mit ihrer eigenen Behinderung vertraut, so daß sie weder bei der Diagnose geschockt sein dürften, noch Probleme haben, ihr hörbehindertes Kind zu akzeptieren. Damit fallen die anfänglichen Schwierigkeiten, mit denen hörende Eltern zu kämpfen haben weg. (ebenda)

Während meines Praktikums in einer Hörbehindertenschule in Frankfurt formulierte es eine gehörlose Mutter einer gehörlosen Tochter und eines hörenden Sohnes ungefähr so: "Unser Sohn wird irgendwann weggehen, aber unsere Tochter bleibt in unserer Welt."

Von der Idee der Zweisprachigkeit ausgehend, die sich aus der Notwendigkeit einer "Doppelintegration" ergibt, ist das gesamte Hamburger Modell, das ich nun ausführen werde, bestimmt.

Insbesondere Prillwitz (vergleiche 1989), der mit anderen zusammen, das bilinguale Konzept in Hamburg verfolgt, geht von zwei Thesen aus:

Da die hörende Gesellschaft lautsprachlich orientiert ist und aufgrund einer Minderheit nicht gleichermaßen die Gebärdensprache lernt, ist der Erwerb der Lautsprache für die Gehörlosen unumgänglich, wollen sie selbständig in der hörenden Welt zurechtkommen. Gleichzeitig dürfen Gehörlose allein aufgrund ungenügender Lautsprachkenntnisse nicht in ihrer gesamten Entwicklung behindert werden, wenn die Möglichkeit einer für sie geeigneteren Sprachform vorhanden ist. (ebenda)

Im folgenden möchte ich das Konzept, das die Gebärden in die Erziehung Gehörloser miteinbezieht, kurz vorstellen.

Im Idealfall werden dem Kind von Beginn an, d. h. vom Zeitpunkt des Erkennens, sowohl die Lautsprache, als auch die Gebärden angeboten. Dies setzt natürlich voraus, daß seine Umgebung über beide Sprachformen verfügt, was über Gebärdensprachkurse insbesondere für die Eltern des gehörlosen Kindes, erreicht werden kann. Nicht nur beim Erlernen der Gebärdensprache soll jedoch den Eltern Hilfe geleistet werden, sondern auch auf emotionalem Sektor. Durch organisierte Elterntreffs und eine intensive Aufklärung und Betreuung mittels SozialarbeiterInnen fühlen sich die Betroffenen mit der Behinderung ihres Kindes nicht allein gelassen. Das erleichtert es ihnen einerseits den Schock über die Diagnose zu verkraften, andererseits fördert es

aufgrund der Informationen das Verständnis und die Akzeptanz für das gehörlose Kind. (vergleiche Prillwitz 1989)

Das Kind selbst wird so früh wie möglich mit Hörgeräten ausgestattet und nimmt im Kindergarten an unterschiedlichen Formen von Hörübungen teil. Die spontane Kommunikation zwischen Kindern und ErzieherInnen verläuft jedoch, anders als in einer oralen Schule, gebärdensprachlich. Bei Artikulationsübungen greift man, wie die Oralisten auch, auf ein phonembestimmtes Manualsystem zurück, bei dem die verschiedenen Laute neben dem Mund per Fingerstellung abgebildet werden.

In der Grundschule teilt sich der Unterricht sprachlich in zwei Bereiche. Die Wissensvermittlung findet in der Gebärdensprache statt, wobei die Schrift und die gesprochene Sprache begleitend dazu kommen. Im Sprachunterricht wird besonderer Wert auf den Lautspracherwerb gelegt; allerdings werden Inhalte der Grammatik zusätzlich gebärdensprachlich erläutert.

Die mündliche Seite des Sprachunterrichts besteht aus dem Artikulationstraining und dem inhalts- und handlungsbezogenen Sprechunterricht. Ersteres wird über eine gewisse Zeitspanne individuell durchgeführt. Im Sprechunterricht wird sowohl eine Verbindung zum Leseprozess hergestellt, als auch ist das sinnbezogene artikulierte Sprechen von Bedeutung.

Wichtig ist Prillwitz (vergleiche 1989) an diesem Konzept, daß gehörlose PädagogInnen und ErzieherInnen miteinbezogen werden und der Austausch unter den beiden Gruppen regelmäßig stattfindet. Das beinhaltet auch Gespräche zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, in denen der Lernprozeß umgekehrt wird.

Für die berufliche und schulische Zukunft der Gehörlosen, wünscht sich Prillwitz eine "normale" Ausbildung, die gerade an Universitäten mit Hilfe von GebärdensprachdolmetscherInnen stattfinden kann. (vergleiche 1989)

Das nächste Kapitel, indem das Wesen der Gebärdensprache analysiert werden soll, möchte ich mit einem Zitat von J. Schuyler Long, dem ehemaligen Direktor der Iowa Schule für Gehörlose in den USA einleiten.

(zitiert nach Sachs 1990, Seite 7)

"Die Gebärdensprache ist für diejenigen, die sie meisterhaft beherrschen, eine überaus schöne und ausdrucksvolle Sprache, für die im Hinblick auf ihre Eignung, den Gedankenaustausch zwischen Gehörlosen zu befördern und

einen leichten und raschen Zugang in die Geisteswelt von Gehörlosen zu finden, weder die Natur noch menschliche Kunstfertigkeit ein zufriedenstellendes Surrogat geschaffen haben.

Wer sie nicht versteht, kann unmöglich begreifen, welche Ausdrucksvielfalt sie den Gehörlosen bietet, wie wichtig sie für das ethische und soziale Glück derjenigen ist, die des Gehörs beraubt sind, und wie wunderbar sich ihre Macht ausnimmt, Menschen, deren Verstand sonst in immerwährende Finsternis getaucht wäre, Gedanken nahezubringen. Auch vermag er nicht zu ermessen, wieviel Halt sie den Gehörlosen gibt. Solange auch nur zwei Gehörlose auf dieser Erde leben, werden sie, wenn sie einander begegnen, Gebärden benutzen."

6. Die Gebärdensprache und ihre Erscheinungsbilder

Abbildung 2: Stroboskopien der Gebärden VERBINDEN UND INFORMIEREN
(Sacks 1990, Seite 8)

Bei der Gebärdensprache handelt es sich um unterschiedliche Ausformungen gebärdensprachlichen Verhaltens, die abhängig von personellen, thematischen und sozialen Zusammenhängen in ihrem Auftreten variieren. (vergleiche Prillwitz 1982)

In Anlehnung an Prillwitz sind vier verschiedene Erscheinungsbilder der Gebärdensprache zu nennen:

1. Die Familiengebärde ist kaum als richtige Gebärde zu bezeichnen, da sie lediglich die vorhandene Gestik und Mimik Hörender stärker ausnutzt, um so eine Kommunikation zwischen hörenden Eltern und ihren gehörlosen Kindern zu sichern.
2. Die Gehörlosengebärde ist die Sprache, in der Gehörlose miteinander kommunizieren. Diese Sprache der Gehörlosengemeinschaft wird auch Deutsche Gebärdensprache (DGS) genannt.
3. Die Dolmetschergebärde bzw. die Lautsprachbegleitende Gebärde orientiert sich an der Lautsprache, indem sie jedem gesprochenen Wort eine Gebärde zuordnet. Vor allem zwischen Hörenden und Gehörlosen ist sie von großer Bedeutung, wenn es um komplizierte Zusammenhänge vor Gericht oder auf Behörden geht, die wörtlich übersetzt werden müssen.
4. Künstliche Gebärdensprachen lehnen sich noch mehr als die Lautsprachbegleitende Gebärde an die Lautsprache an. Mit ihrer Hilfe wird versucht, grammatikalisch - formale Elemente der Lautsprache in die Gebärdensprache einzubauen. (vergleiche Prillwitz 1982)

Im 6.Kapitel soll das Wesen der Deutschen Gebärdensprache analysiert und der Lautsprachbegleitenden Gebärde gegenübergestellt werden.

Da die Gebärdensprache erst in den letzten 10 Jahren von dem Hamburger Psycholinguist Sigmund Prillwitz näher untersucht wurde, werden sich meine Ausführungen auf seine Arbeit beschränken.

6.1. Die Deutsche Gebärdensprache (DGS)

Ähnlich wie in der Lautsprache treten auch in der DGS verschiedene Dialekte auf, die sowohl regional, als auch in den einzelnen Gehörlosengemeinschaften differieren. Aufgrund der übereinstimmenden Grammatik handelt es sich jedoch um eine einzige Sprachform.

6.1.1. Der Aufbau der Gebärdenzeichen

Die Zeichen der Gebärdensprache ahmen die Wirklichkeit nicht pantomimisch nach, sondern sie unterliegen in ihrem Aufbau und ihrer Verknüpfung klaren Regeln.

Die Gebärdenzeichen lassen sich in einzelne Teile zerlegen, wie die Handform, die Handstellung, die Ausführungsstelle und die Bewegung selbst.

In der DGS gibt es ungefähr 30 unterschiedliche Handformen, wie das folgende Schaubild zeigt. Aus diesen Handformen baut sich ein großer Teil der Gebärdenzeichen auf. Außerdem sind ihre minimalen Nuancen verantwortlich für die verschiedenen gebärdensprachlichen Dialekte.

Abbildung 3: Die Handformen der DGS (Prillwitz 1986, Seite 60f.)

Abbildung 3: Die Handformen der DGS (Prillwitz 1986, Seite 60f.)

Wichtig für die Bedeutung ist auch, wie die Handform im Gebärdenraum steht, d. h. die Handstellung. Sie kann denn Sinn einer Handform verändern. (vergleiche Prillwitz 1986)

Abbildung 4: Verschiedene Stellungen der Handform "Faust"
(Prillwitz 1986, Seite 62)

Die Gebärden werden in einem begrenzten Raum ausgeführt, dem Gebärdenraum (siehe Abbildung).

Abbildung 5: Die verschiedenen Ausführungsstellen für Gebärdenzeichen
(Prillwitz 1986, Seite 62)

Werden Gebärden in kleineren Bewegungen ausgeführt, so entspricht das einem Flüstern, gehen sie über den Gebärdenraum hinaus, wird jemand etwas zugerufen. Innerhalb dieses Raumes gibt es unterschiedliche Ausführungsstellen, die zusammen mit der Handform und der Handstellung der Gebärde ihre Bedeutung geben. (vergleiche Braem 1989)

Zuletzt spielt der dynamische Verlauf des Handzeichens eine Rolle. Die Geschwindigkeit, die Richtung, die Intensität, die Dauer und die Form der Bewegung entscheiden mit über das, was die Gebärde ausdrücken soll. (vergleiche Prillwitz 1986)

Abbildung 6: Beispiele für bedeutungstragende Bewegungen (Prillwitz 1986, Seite 63)

Weitere Kombinationsmöglichkeiten ergeben sich durch das Fingeralphabet, das Mundbild und die Mimik, so daß das Ausdrucksvermögen dem der Lautsprache gleichzusetzen ist.

6.1.2. Die Grammatik der DGS

Wie das Chinesische zählt die Gebärdensprache zu den trennenden, isolierenden Sprachen, d. h. die Wörter werden nicht wie im Deutschen miteinander verknüpft. Sie werden weder gebeugt, noch findet man viele Konjunktionen, Präpositionen, Prä- und Affixe.

Mit Hilfe einer bestimmten Körperhaltung und Mimik, der sogenannten Satzmimik, werden unterschiedliche Sprechhandlungen wie Fragen, Bestätigen, Befehlen etc. ausgedrückt. Die Sätze werden durch Rhythmik, Pausen und Akzent gegliedert. So bedeutet z. B. die kurze Ruhestellung der Hände, die Entspannung des Körpers und des Gesichts und ein kurzes Augenblinzeln das Ende eines Satzes. (vergleiche Prillwitz 1986)

In der DGS existieren fünf grundlegende Wesensmerkmale: die *Einverleibung* (Inkorporation), die *Gleichzeitigkeit* (Simultaneität), die *Wirtschaftlichkeit* (Ökonomie) und die *Lebendigkeit* (Vitalität) und *Logik*.

Von *Einverleibung* kann gesprochen werden, wenn eine Grundgebärde mit Verändern der Handform, der Handstellung, der Ausführungsstelle oder der Bewegung eine zusätzliche Bedeutung bekommt. Ähnlich wie Vorsilben oder Endungen die gesprochene Sprache verändern können.

Beim Prinzip der *Gleichzeitigkeit* sind verschiedene Anwendungsbereiche zu nennen. Einerseits können Gebärden gleichzeitig von Mimik begleitet werden, die die Bedeutungen unterstreichen, aber auch verändern. Andererseits kann die Mimik, die Kopf - und Körperhaltung miteinschließt, allein schon ausreichende Aussagen zu machen.

Wie bei den Handzeichen auch, lassen sich die mimischen Zeichen in bestimmte Bauteile zerlegen:

- Haltung von Kopf, Schultern und Oberkörper (Neigung, Schräge, Anspannung etc.)
 - Augenbrauen (hochgezogen, zusammengezogen)
 - Augenöffnung (weit geöffnet, zusammengekniffen, blinzeln)
 - Mundpartie (offen, geschlossen, zusammengepreßt, Mundwinkel hoch-/runtergezogen, Kußmund, Unterlippe, Zunge)
- (Prillwitz 1986, Seite 71)

Die *Wirtschaftlichkeit* ergibt sich bereits aus den beiden vorangegangenen Wesenszügen, der *Einverleibung* und der *Gleichzeitigkeit*. Darüberhinaus ist ihre Kenntlichmachung der Zeitfolge ein gutes Beispiel für die Ökonomie. Wurde einmal eine Zeitangabe gemacht, bleibt diese bestehen, bis eine neue erfolgt.

Zuletzt ist die *Lebendigkeit* und *Logik* der DGS zu nennen. Da sie fast ausschließlich in spontanen Alltagsgesprächen verwendet wird und nicht wie die Lautsprache der Schrift angepaßt werden mußte, ist sie eine lebendige "Sprech"-sprache geblieben.

Im Gegensatz zur Lautsprache orientiert sich die Gebärdensprache sehr stark an der inhaltlichen Bedeutung. Will sie zum Beispiel ausdrücken, daß das "bergauf radeln" sehr anstrengend war, benutzt sie ungern die Gebärde für

"sehr", sondern steigert mimisch den anstrengenden Vorgang, in diesem Fall das Radfahren. (vergleiche Prillwitz 1986)

Die Vielfalt, die durch die Struktur der Gebärden und die Grammatik dieser visuellen Sprache entsteht, faßt Sachs zusammen: "Wir sehen also, daß sich die Gebärdensprache auf allen Ebenen - auf der lexikalischen, der grammatischen und der syntaktischen Ebene - den Raum linguistisch zunutze macht, und diese Nutzung ist unglaublich komplex, denn vieles, was die Lautsprache linear, sequentiell und in zeitlicher Abfolge ausdrückt, wird in der Gebärdensprache zu etwas Gleichzeitigem, Gleichberechtigtem, Vielschichtigem. Die "Oberfläche" der Gebärdensprache mag einfach aussehen, wie die der Gestik oder Mimik, aber man stellt bald fest, daß dies eine Täuschung ist: Was so einfach aussieht, besteht in Wirklichkeit aus unzähligen räumlichen Mustern, die dreidimensional ineinander verschachtelt sind." (Sachs 1990, Seite 120)

Nur einige der Abwandlungsmöglichkeiten der Stammgebärde "Ansehen" zeigt die Abbildung auf der nächsten Seite.

Abbildung 7: Abwandlungen der Stammgebärde ANSEHEN (Sacks 1990, Seite 118)

6.2. Die Lautsprachbegleitende Gebärde (LBG)

Wie zu Anfang des Kapitel bereits ausgeführt, orientiert sich die LBG sowohl in der Übersetzung, als auch in ihrer Grammatik an der Lautsprache. Sie könnte als eine Mischung von der Laut - und der Gebärdensprache bezeichnet werden, die vor allem der Verständigung zwischen Hörenden und Gehörlosen dient. Sie übersetzt die gesprochene Sprache fast wörtlich ohne über eine eigene Grammatik zu verfügen. Da Gehörlose die Lautsprache visuell nur unvollständig aufnehmen können und sich gerade die lautsprachliche Grammatik zum größten Teil in den schwer verständlichen Endungen

ausdrückt, ist es für Gehörlose fast unmöglich, die Grammatik im Ganzen zu erfassen. (vergleiche Prillwitz 1986)

Dennoch darf nicht vergessen werden, daß das gehörlose Kind auf die Lautsprache angewiesen ist, da es in einer hörenden Umgebung aufwächst und lebt. Die LBG bietet ihm Mundbilder an, die ihm den Lautspracherwerb erleichtern können. Abgesehen davon ist der Erwerb der LBG für die hörenden Eltern des Kindes um ein Vielfaches leichter als der Erwerb der DGS, die eine völlig andere Sprache darstellt.

7. Resümee

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich versucht einen Überblick über verschiedene Aspekte der Gehörlosenpädagogik zu geben. In ihrem Verlauf erschien mir der Bereich komplexer, als ich anfangs angenommen hatte. Die Gebärdensprache für sich hätte ein eigenes Thema abgedeckt, was jedoch an dieser Stelle nicht der Kernpunkt sein sollte.

Wesentlich war, die defizitäre sprachliche Situation mit ihren negativen Auswirkungen für das gehörlose Kind, im kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich darzustellen. Dabei ist festzuhalten, daß es allein aufgrund der primären Hörbehinderung zu keinen sekundären Behinderungen, wie zum Beispiel einer Retardierung in einem der obengenannten Bereiche kommen muß, wird dem Kind zusätzlich eine visuelle Sprache angeboten.

Die These der Oralisten, Gebärden behindern den Erwerb der Lautsprache und sind aus diesem Grund zu umgehen, ruft Zweifel in mir hervor. Weder die reine Lautsprachmethode noch die zweisprachige Erziehung Gehörloser kann den völligen Besitz der Lautsprache garantieren. Abgesehen davon, daß dieser Gedanke meines Ermessens nach unrealistisch ist.

Mir stellt sich vielmehr die Frage, welcher Ansatz dem Kind eine "normale" Entwicklung in allen anderen Lebensbereichen ermöglicht. Es geht nicht nur darum, Gehörlose durch den Besitz der Lautsprache der "Norm" anzupassen, sondern sie in ihrer Ganzheit als Mensch zu sehen.

Statt dem Versuch der Gleichmachung, sollten Gehörlose in ihrem "Anderssein" akzeptiert werden. Ein Zeichen von Respekt vor der Minderheit der Gehörlosen wäre die gesellschaftliche Anerkennung der Gebärdensprache. Wie Prillwitz (1989, Seite 274) betont, "darf es nicht darum gehen, Gehörlose als (sprech-) defekte Menschen anzusehen und sie gleichsam reparieren zu wollen. Wir müssen vielmehr lernen, im Gehörlosen einen anderssprachigen (und gehörlosen) Menschen zu sehen, der auf der Grundlage seiner Gebärdensprache sich auch die Laut- und Schriftsprache der hörenden Umwelt zu erobern wünscht."

Dieser Zustand wurde für einige Gehörlose im 19. Jahrhundert auf der Insel Martha's Vineyard Wirklichkeit. In dieser Gemeinschaft trat über einige Generationen ererbte Gehörlosigkeit auf. Da jeder fünfte Inselbewohner taub war, sprach jeder die Gebärdensprache. Gehörlosigkeit war nichts Ungewöhnliches und schon gar keine Behinderung. Groce (vergleiche 1990),

die alte InselbewohnerInnen nach ihren gehörlosen Nachbarn fragte, mußte feststellen, daß die sich oft erst im Laufe der Gespräche an die Gehörlosigkeit erinnerten. Diese war für das Zusammenleben nicht von Bedeutung. Eine 80-jährige Frau meinte, zu den gehörlosen FreundInnen ihrer Kindheit befragt: "Oh, diese Menschen waren nicht behindert. Sie waren nur gehörlos." (zitiert nach Groce 1990, Seite 17)

Es sollte in meiner Arbeit nicht der Eindruck erweckt werden, daß Gehörlosigkeit allein durch gesellschaftliche Umstände zu einer Behinderung wird. Selbst bei völliger Akzeptanz der Gehörlosen durch die Hörenden, bleibt die Tatsache des fehlenden Gehörsinns bestehen. Die entstehenden Nachteile für Gehörlose sind nicht in jedem Fall auszuräumen.

Durch die Anerkennung der Gehörlosengemeinschaft und ihrer Gebärdensprache jedoch würde aus dem "bemitleidenswerten" Gehörlosen, ein gleichberechtigter Mensch mit einer anderen Sprache. (vergleiche Prillwitz 1990)

Literaturnachweis:

Atzesberger, Michael. Sprachaufbau, Sprachbehinderungen, Pädagogische Hilfen. 1978. Stuttgart (Klett)

Berk, Laura E. Selbst-redend denken lernen. In: Psychologie heute Taschenbuch. Thema: Kinderpsychologie. Klein sein, groß werden. 1987. Weinheim und Basel (Beltz)

Burlingham, Dorothy. Labyrinth Kindheit. Beiträge zur Psychoanalyse des Kindes. 1989. Frankfurt am Main (Fischer)

Church, Joseph. Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit. Über den Spracherwerb beim Kleinkind. 1971. Frankfurt am Main (Fischer)

Dale, D.M.C. Die pädagogische Förderung hörgeschädigter Kinder im Elternhaus und Schule. 1974. Berlin-Charlottenburg (Carl Marhold)

Dierig, Johannes. Psychagogik bei Hörgeschädigten. 1977. Heidelberg (Julius Groos)

Diller, G. Gehörlosigkeit in der Früherziehung - Annahme oder Realität? In: Hörgeschädigtenpädagogik Band 2, 1990, Heidelberg.

Furth, Hans G. Denkprozesse ohne Sprache. 1972. Düsseldorf (Schwann)

Furth, Hans G. Lernen ohne Sprache. 1977. Weinheim und Basel (Beltz)

Garten, H.K. Untersuchungen zur Psychologie der Gehörlosen. 1973. Karlsruhe.

Gegner, Ursula. Orientierungen der Hörgeschädigtenpädagogik. Festschrift zum Geburtstag von Alfred Braun. Beiheft 21. 1987. Heidelberg (Julius Groos)

Verwendete Beiträge:

Alich, G. Zur Problematik der Terminologie bei Hörgeschädigten

Prillwitz, Siegmund. Schulische Kommunikation Gehörloser unter Einbeziehen der Gebärde.

Schmid-Giovannini, S. Hörerziehung.

Groce, Ellen Nora. Jeder sprach hier Gebärdensprache. Erblich bedingte Gehörlosigkeit auf der Insel Martha's Vineyard. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser Band 4. 1990. Hamburg (Signum)

Jussen, H. Lautsprachorientierte Erziehung für Gehörlose im Pfalzinstitut - Rückblick und Perspektiven. In: HörgeschädigtenPädagogik Band 3, 1990, Heidelberg.

Jussen, Heribert und Krüger, Michael. Manuelle Kommunikationshilfen bei Gehörlosen. Das Fingeralphabet. 1975. Berlin-Charlottenburg (Carl Marhold)

Kraft, Jutta. Koordination in Wahrnehmung, Bewegung und Sprache. Psychomotorische Grundlagen für die Förderung des gehörlosen Kindes im Kindergartenalter. 1986. Hamburg (Dissertation)

Lewis, M.M. Sprache, Denken und Persönlichkeit im Kindesalter. 1970. Düsseldorf (Schwann)

Löwe, Armin. Gehörlose und ihre Bildung. In: Sonderpädagogik, Band 2. 1974. Stuttgart.

Löwe, Armin. Kinderaudiometrie. Eine Einführung aus pädagogischer Sicht. 1974. Berlin-Charlottenburg (Carl Marhold)

Lüdtke, Kathrin. Besseres Hören. Erfolgreich Hörprobleme bewältigen. 1989. Hamburg (Germa Press)

Lurija, A.R. und Judowitsch, F.Ia. Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. 1972. Düsseldorf (Schwann)

Michels, Johannes. Frühe Spracherziehung für hörgeschädigte und sprachentwicklungsgestörte Kinder. 1973. Berlin-Charlottenburg (Carl Marhold)

Mönks, Franz J. und Knoers, M.P. Entwicklungspsychologie. 1976. Stuttgart (Kohlhammer)

Neel, A.F. Handbuch der psychologischen Theorien. 1974. München.

Neffe, Jürgen. Der Ausdruck der Gebärden stärkt die Gemeinschaft. In: GEO Wissen Heft 2. 1989.

Niemeyer, Wolfhart. abc für Hörbehinderte. 1972. Stuttgart (Georg Thieme)

Olbrich, Ingrid. Auditive Wahrnehmung und Sprache. Psychomotorische Entwicklungsförderung Band 6. 1989. Dortmund (modernes lernen)

Piaget, Jean. Sprechen und Denken des Kindes. 1972. Düsseldorf (Schwann)

Plath, Peter. Das Hörorgan und seine Funktion. Einführung in die Audiometrie. 1971. Berlin-Charlottenburg (Carl Marhold)

Prillwitz, Siegmund. Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Internationaler Kongreß im November 1985. Tagungsbericht. 1986. Hamburg (Hörgeschädigte Kinder GmbH)

Prillwitz, Siegmund. Jochens, Birgitt. Stosch, Eberhard. Der kindliche Spracherwerb. 1975. Braunschweig (Westermann)

Prillwitz, Siegmund. Schulmeister, Rolf. Wutke, Hubert. Kommunikation ohne Sprache. Zur kommunikativen Situation hörsprachgeschädigter Vorschulkinder im Familienalltag. 1977. Weinheim und Basel (Beltz)

Prillwitz, Siegmund. Zum Konzept der Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser: Eine Einladung zur Diskussion. In: Hörgeschädigtenpädagogik Band 5, 1989, Heidelberg.

Prillwitz, Siegmund. Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik. 1982. Stuttgart (Kohlhammer)

Prillwitz, Siegmund. Zur Akzeptanz der Gehörlosen und ihrer Gebärdensprache - früher und heute. In: Hörgeschädigtenpädagogik Band 6, 1990, Heidelberg.

Radigk, Werner. Wie Andi das Sprechen lernt. 1982. Königsstein

Rammel, Georg. Die Gebärdensprache. Versuch einer Wesensanalyse. 1974. Berlin-Charlottenburg (Carl Marhold)

Richtberg, Wolfgang. Hörbehinderung als psychosoziales Leiden. 1980. Heidelberg (Julius Groos)

Sachs, Oliver. Stumme Stimmen. 1990. Hamburg (Rowohlt)

Schulmeister, R. Erziehungsverhalten und Einstellungen von Eltern hörgeschädigter Kinder zur Behinderung des Kindes - Eine Analyse von Vorurteilen. In: Hörgeschädigten Pädagogik Band 4, 1981.

Schulte, Klaus. Sprechlehrhilfe PMS. 1980, Göttingen (Julius Groos)

Sickert, Klaus. Automatische Spracheingabe und Sprachausgabe. Analyse, Synthese und Erkennung menschlicher Sprache mit digitalen Systemen. 1983. München (Markt und Technik)

Stern, Clara und William. Die Kindersprache. 1965. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Szagun, Gisela. Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung. 1980. München-Wien-Baltimore (Urban&Schwarzenberg)

Van Uden, Antonius. Das gehörlose Kind. Fragen seiner Entwicklung. 1980. Heidelberg (Julius Groos)

Walker, Lou Ann. Leben in einer stummen Welt. 1989. München (Knaur)

Wygotski, Lew Semjonowitsch. Denken und Sprechen. 1979. Frankfurt am Main (Fischer)

Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abbildung 1: Übersicht über das Hörorgan	05
Abbildung 2: Stroboskopien der Gebärden VERBINDEN UND INFORMIEREN	53
Abbildung 3: Die Handformen der DGS	55f
Abbildung 4: Verschiedene Stellungen der Handform "Faust"	56
Abbildung 5: Ausführungsstellen der Gebärdenzeichen	57
Abbildung 6: Beispiele für Bedeutungstragende Bewegungen	58
Abbildung 7: Abwandlungen der Stammgebärde ANSEHEN	61

Erklärung

Ich erkläre, daß ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Benutzung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche Entlehnungen und Anlehnungen sind unter Quellenangabe kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsstelle vorgelegen.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift