

1.4 Entwicklung sozial-kognitiver Fähigkeiten

Sozial-kognitive Fähigkeiten, emotionale Selbstregulation sowie soziale Fertigkeiten sind bedeutsam für die Gestaltung von sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen. Sozial-kognitive Fähigkeiten umfassen die Kompetenz eines Kindes, verbale und nonverbale soziale und emotionale Hinweise zu erkennen und korrekt zu interpretieren sowie verschiedene Handlungsmöglichkeiten in sozialen Situationen zu kennen und ihre Konsequenzen einschätzen zu können. Emotionale Selbstregulation bezieht sich auf die Fähigkeit, positive und negative Emotionen in sozialen Situationen angemessen auszudrücken und so zu regulieren, dass sie die sozialen Beziehungen nicht belasten. Soziale Fertigkeiten sind schließlich spezifische Verhaltensweisen, die das Kind gelernt hat, um das Verhalten anderer Kinder zu beeinflussen und seine Ziele zu erreichen, ohne den sozialen Kontakt zu belasten (Guralnick 1999).

Die Entwicklung sozialer Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen baut auf den Erfahrungen auf, die Kinder in den ersten Lebensjahren in den Beziehungen mit ihren Eltern machen. Eine sichere Bindung, in der sie erleben, dass ihre Eltern ihre Bedürfnisse wahrnehmen und angemessen beantworten, ihre Emotionen benennen und ihnen helfen, soziale Situationen zu verstehen und das Verhalten anderer Menschen einzuordnen, sind günstige Voraussetzungen für die Entwicklung sozialer Kompetenz. Darüber hinaus können Eltern zur Entwicklung in diesem Bereich beitragen, indem sie Gelegenheiten zur Begegnung mit anderen Kindern außerhalb der Familie schaffen und die Kinder dabei unterstützen, soziale Herausforderungen im »Peer-Kontakt« zu bewältigen.

Zu den Voraussetzungen, von denen das Gelingen sozialer Kontakte mit Gleichaltrigen abhängt, gehört darüber hinaus die Fähigkeit, das soziale Geschehen aufmerksam zu verfolgen, die Aufmerksamkeit mit einem (Spiel- oder Gesprächs-) Partner auf das gleiche Thema abstimmen zu können und sich sprachlich oder mit alternativen Kommunikationsmitteln mit ihm verständigen, Wünsche mitteilen und Handlungspläne koordinieren zu können. Im Einzelnen zeigt sich die soziale Kompetenz eines Kindes zum Beispiel daran,

- dass es anderen Kindern sein Interesse daran zeigt, mitspielen zu dürfen
- dass es Spielhandlungen eines anderen Kindes nachahmt
- dass es Spielzeuge mit anderen Kindern teilt oder ihnen seine Hilfe anbietet
- dass es andere Kinder anspricht oder auf die Äußerungen anderer Kinder antwortet
- dass es destruktive oder aggressive Handlungsimpulse kontrolliert
- dass es Ärger oder Frustration in einer sozial akzeptablen Form ausdrückt
- dass es in Konfliktsituationen einen Kompromiss vorschlägt

Kinder sind im Allgemeinen schon sehr früh in der Lage, Annahmen, Emotionen und Motivationen anderer Menschen zu verstehen. Diese Kompetenz ist ein Grundstein beim Aufbau sozialer Beziehungen, sei es innerhalb der Familie, sei es im Kindergarten oder später in der Schule. Warum diese sozial-kognitiven Fähigkeiten

so wichtig sind, wird zum Beispiel in der sozialen Verarbeitungstheorie von Crick und Dodge (1994) thematisiert. Diese Autoren sehen in Defiziten in der kognitiven Verarbeitung sozialer Informationen einen Hauptgrund für Schwierigkeiten der sozialen Anpassung und die Ausbildung von aggressiven Verhaltensweisen. Crick und Dodge zeigen auf, dass Kinder mit aggressiv-dissozialen Auffälligkeiten soziale Situationen und soziale Signale in Interaktionen mit anderen Kindern falsch interpretieren und dann mit aggressiven Verhaltensmustern beantworten. Sie unterstellen zum Beispiel häufiger eine böswillige Absicht statt eines Missgeschicks. Es fällt ihnen schwer, die Intentionen ihrer Interaktionspartner richtig zu verstehen und angemessene Strategien zu wählen, um soziale Interaktionen erfolgreich zu gestalten.

Wir werden im Folgenden auf drei Bereiche näher eingehen, zu denen in den letzten Jahren zahlreiche Forschungsergebnisse bei hörgeschädigten Kindern vorgelegt wurden: Zum einen wird genauer betrachtet, wie gut hörgeschädigte Kinder in der Lage sind, *Emotionen* bei anderen Menschen zu erkennen und diese zu verarbeiten; weiter wird mit der *Theory of Mind* ein Blick darauf geworfen, wie gut es hörgeschädigten Kindern gelingt, sich die Perspektive anderer Menschen bewusst zu machen, bzw. sie zu übernehmen und welche Unterstützung es braucht, um diese Kompetenzen zu erwerben; schließlich wird mit einem kurzen Überblick zu den sogenannten *exekutiven Funktionen* geschaut, wie sich bei hörgeschädigten Kindern die Fähigkeiten zur Emotions- und Impulskontrolle, Handlungsplanung und Handlungsevaluation entwickeln, die für die Bewältigung sozialer Anforderungen von zentraler Bedeutung sind. Anschließend werden wir auf die Befunde zu emotionaler Selbstregulation und zu sozialen Beziehungen von Kindern mit Hörschädigungen eingehen (vgl. dazu auch ganz aktuell Antia & Kreimeyer 2015)

1.4.1 Emotionen verstehen

Verstehen von Emotionen bei hörenden Kindern

Es ist von großer Bedeutung für die kindliche Gesamtentwicklung, dass Kinder lernen, die eigenen Emotionen zu verstehen und zu kontrollieren, ebenso wie die Emotionen anderer verstehen zu können. Das Erkennen und Regulieren der eigenen Emotionen ist für das psychosoziale Wohlbefinden und die psychische Gesundheit in späteren Jahren relevant und beeinflusst die soziale Entwicklung und die schulischen Leistungen der Kinder (Hintermair, Knoors, Marschark 2014, S. 162 ff.).

Emotionen werden durch Sprache sowie Gesichtsausdruck und Körperhaltung zum Ausdruck gebracht. Entsprechend wird Emotionswahrnehmung in aller Regel über die visuelle und auditive Wahrnehmung und Verarbeitung realisiert. Menschen mit und ohne Hörverlust können visuell ausgedrückte Emotionen besser wahrnehmen als auditive, aber Hörenden gelingt die Wahrnehmung von Affekten am besten, wenn visuelle und auditive Hinweise kombiniert werden. Zu den auditiven Hinweisen bei der Wahrnehmung von Emotionen anderer Menschen zählen normalerweise Merkmale wie Sprechgeschwindigkeit und -intensität (zum Beispiel Lautstärke, Betonung etc.), während visuelle Hinweise über die Augen und den Mund gegeben werden.

Das Verstehen von Emotionen ist ein Entwicklungsprozess, der bereits im ersten Lebensjahr beginnt, wenn Kinder anfangen, Interesse für die emotionale Bedeutung von verschiedenen Gesichtsausdrücken und von lautlichen Vokalisationen zu entwickeln (vgl. im Folgenden vor allem *Ziv, Most & Cohen* 2013, S. 161 ff.). Mit zwei Jahren können sie dann bereits einfache Emotionen identifizieren und beginnen, sie zu benennen. Wenn sie dann drei Jahre alt sind, können sie über ihre eigenen Gefühle und die Gefühle anderer sprechen (Mama, Papa, Geschwister etc.) und auch bestimmte Situationen und Umstände nachvollziehen, die zu bestimmten Gefühlszuständen führen. Damit das gelingen kann, bedarf es ausreichender Möglichkeiten zum sprachlich-kommunikativen Austausch. Die emotionale Entwicklung geht schneller und besser vonstatten, wenn Kinder mit ihren Geschwisterkindern oder ihren Freunden interagieren und wenn sie Eltern haben, die mit ihnen in Austausch treten über emotionale Erfahrungen, die Gründe für diese Erfahrungen oder wie man unangenehme emotionale Zustände bewältigen kann (zum Beispiel was hilft, wenn man traurig ist etc.).

Ein bedeutsamer Meilenstein in der Entwicklung eines Verständnisses von Emotionen ist, wenn Kinder es schaffen, Emotionen, die auf einem bestimmten Gesichtsausdruck basieren, zu identifizieren und zu benennen. In Studien werden dazu zumeist folgende sechs Grundgefühle zur Untersuchung verwendet: Freude, Trauer, Wut, Furcht, Ekel und Überraschung. Es zeigt sich ein gewisses Entwicklungsmuster in der zeitlichen Abfolge, wie diese Emotionen gelernt bzw. verstanden werden: Freude und Trauer werden bereits ca. um den zweiten Geburtstag verstanden, während sich das Verständnis für die anderen vier emotiven Zustände zeitlich später entwickelt.

Einen zentralen Aspekt bei der Entwicklung des Verstehens von Emotionen stellt die Fähigkeit eines Kindes dar, eigene Gefühle zu trennen von den möglichen Gefühlen anderer Menschen in vergleichbaren Situationen. Ein Kind mag Angst haben vor einem Hund, sollte aber nachvollziehen können, dass ein anderes Kind einem Hund gegenüber positive Gefühle hegen kann und diesen vielleicht sogar streichelt. Die Forschung bei hörenden Kindern zeigt hierzu, dass Kinder im Alter von ca. drei Jahren in der Lage sind, solche Unterscheidungen vornehmen zu können, das heißt zu wissen, dass sich ihre eigenen Erfahrungen und emotionalen Präferenzen von denen anderer Menschen unterscheiden können. In jedem Fall stellt die Kompetenz, die Gefühle anderer zu verstehen, eine wesentliche Grundvoraussetzung dar, wenn es in späterem Alter darum geht, komplexere soziale und kognitive Situationen erfolgreich zu meistern.

Verstehen von Emotionen bei hörgeschädigten Kindern

Es liegen auch bei hörgeschädigten Kindern einige Studien zu dieser Thematik vor, die Ergebnisse sind in ihren Erkenntnissen jedoch nicht einheitlich. Eine Reihe von Studien untersuchte die weiter oben benannten sechs Gefühle, die auch bei hörenden Kindern untersucht wurden. Allerdings streut das Alter der untersuchten Personen über ein weites Spektrum, beginnend mit Vorschulkindern bis ins höhere Schulalter hinein.

In einer Studie untersuchten *Hosie, Gray, Russell, Scott* und *Hunter* (1998) die Emotionswahrnehmung bei einer Gruppe prälingual ertaubter Kinder mit Hilfe von Fotografien von Gesichtern, die Freude, Trauer, Angst, Ekel und Erstaunen ausdrückten. Die Kinder sollten die Emotionen auf diesen Fotos erkennen, sie benennen und verstehen. Beteiligt waren 22 hörgeschädigte Kinder, die alle eine Schule für Gehörlose und Schwerhörige besuchten, in der »total communication« mit simultaner Verwendung von Lautsprache und begleitenden Gebärden verwendet wurde. Die Kinder wurden in eine jüngere Gruppe (Alter 4 bis 8 Jahre) und eine ältere Gruppe (Alter 8 bis 12 Jahre) eingeteilt mit ebenfalls einer jüngeren und einer älteren Gruppe hörender Kinder als Kontrollgruppen. Bei der Bewältigung der Aufgaben zum Erkennen, Benennen und Verstehen zeigten sich keine generellen Unterschiede zwischen den hörgeschädigten und den hörenden Kindern. Hörgeschädigte Kinder konnten Angst besser, Ekel aber schlechter benennen als hörende Kinder.

Studien von *Dyck, Farrugia, Schocher* und *Holmes-Brown* (2004), *Wiefferink, Rieffe, Ketelaar, de Rave* und *Frjins* (2013) sowie von *Gray, Hosie, Russell* und *Ormel* (2001) konnten hingegen Unterschiede in der Emotionswahrnehmung feststellen. Dabei spielt die sprachliche Kompetenz der Kinder aber offenbar eine wichtige Rolle. *Dyck et al.* (2004) untersuchten 49 hörgeschädigte Kinder in zwei Altersgruppen (6- bis 11-Jährige und 12- bis 18-Jährige) mit den »Emotion Recognition Scales«, mit denen auditives und visuelles Erkennen von Emotionen (über sprachlichen Ausdruck bzw. Gesichtsausdruck) sowie das Verstehen von Emotionen überprüft werden kann. Die hörgeschädigten Kinder zeigten im Vergleich mit der hörenden Kontrollgruppe ($N = 79$) in allen Skalen signifikant schlechtere Werte. Wurde allerdings die Sprachkompetenz als Kovariate (verbaler IQ im Wechsler-Test) kontrolliert, erreichten die hörgeschädigten Kinder vergleichbare und zum Teil sogar bessere Werte als die hörenden Kinder. Die Autoren erklären entsprechend ihre Befunde mit der oft reduzierten sprachlichen Kompetenz hörgeschädigter Kinder.

Gray et al. (2001) kommen in ihrer Studie zu ähnlichen Erkenntnissen. Sie erklären die verzögerten Ergebnisse hörgeschädigter Kinder ebenfalls mit den reduzierten Erfahrungen, die hörgeschädigte Kinder in ihrem Umfeld häufig machen. Obwohl in den Testaufgaben lediglich visuelle Stimuli für hörende wie hörgeschädigte Kinder gegeben wurden, ist davon auszugehen, dass beim Erwerb dieser Kompetenzen in der Regel hörende Kinder davon profitieren, dass sie ihre visuelle Wahrnehmung von Emotionen stets auch eingebettet finden in auditive Kontexte, in denen sie zusätzliche anregende und erklärende Informationen erhalten.

Eine Studie, die auf Grund der jungen untersuchten Altersgruppe für den Kontext dieses Buches besonders interessant ist, wurde von *Wiefferink et al.* (2013) durchgeführt. Sie untersuchten Kinder im Alter zwischen 2.5 und 5 Jahren. 57 Kinder waren hörgeschädigt und trugen ein Cochlea-Implantat, 52 Kinder waren hörend und dienten als Kontrollgruppe. In Bezug auf das Erkennen von Emotionen verwendeten die Autoren eine nonverbale Aufgabe, indem die Kinder verschiedene Bilder mit Gefühlszuständen in verschiedenen Kästchen einordnen sollten. Die Autoren erwarteten, dass Kinder mit einem CI vergleichbare oder (ob ihrer möglichen besonderen Fokussierung auf visuelle Stimuli) gar bessere Leistungen erzielten, weil Sprache in die Aufgabenstellungen nicht unmittelbar involviert war. Dies bestätigte sich jedoch nicht.

Ein anderer Zugang, um die Fähigkeit zum Erkennen von Emotionen einzuschätzen, besteht darin, Geschichten mit emotionalem Inhalt zu präsentieren und die Kinder zu bitten, zu den Emotionen passende Bilder zuzuordnen. So untersuchten *Gray, Hosie, Russell, Scott und Hunter* (2007) in einer Studie 22 hörgeschädigte Kinder in zwei Altersgruppen (5- bis 8-Jährige, 9- bis 13-Jährige) zusammen mit einer hörenden Kontrollgruppe. Es wurden vier Geschichten – passend zu den oben genannten Grundgefühlen – sowohl in Gebärdensprache vorgetragen als auch in Form von vier Bildern anschließend präsentiert. Die Kinder sollten dann aus sechs Fotografien dasjenige aussuchen, welches zu der erzählten Geschichte am besten passt. Es wurde also zum Beispiel die Geschichte eines Mädchens erzählt, das ein Geschenk bekommt, was dann von den getesteten Kindern mit der Bildkarte »Freude« zu beantworten wäre. Auch hier unterschieden sich die hörgeschädigten Kinder von der hörenden Kontrollgruppe, wobei die älteren hörgeschädigten Kinder deutlich bessere Ergebnisse erzielten als die jüngeren, insgesamt die hörgeschädigten Kinder aber schlechtere Ergebnisse erreichten als hörende Kinder. Die Autoren führen ihre Ergebnisse analog zu den oben aufgeführten Befunden (*Gray et al.* 2011) darauf zurück, dass hörgeschädigte Kinder mit hörenden Eltern seltener Erfahrung im Kommentieren und im Umgang mit Emotionen machen.

Im Zuge zunehmender Cochlea-Implantationen liegen auch einige Studien explizit zu der Frage vor, wie sich die emotionalen Kompetenzen bei diesen Kindern entwickeln. Zwei Studien mit jüngeren Kindern wurden von der Forschergruppe um *Tova Most* in Israel durchgeführt. In einer der Studien (*Most & Michaelis* 2012) wurden 26 hörgeschädigte Kinder im Alter zwischen 4.0 und 6.6 Jahren und 14 hörende Kinder vergleichbaren Alters untersucht. Ihnen wurden neutrale Nonsens-Sätze in jeweils einer von den sechs Grundemotionen entweder visuell, auditiv oder visuell-auditiv vorgegeben. Die hörgeschädigten Kinder unterschieden sich in allen drei überprüften Modalitäten signifikant von den hörenden Kindern, die durchwegs höhere Werte erzielten. Die Ergebnisse in der visuell-auditiv präsentierten Form waren aber in beiden Gruppen besser als die rein auditive oder eine visuell präsentierte Form. Das bedeutet, dass hörgeschädigte Kinder von zusätzlichen auditiven Informationen bei ihrer Einschätzung profitieren. Die Ergebnisse der hörgeschädigten Kinder mit einem CI unterschieden sich nicht vom Ergebnis der Kinder, die Hörgeräte trugen.

Ziv et al. (2013) untersuchten drei Gruppen von Kindern im Vorschulalter (5 bis 7 Jahre) unter anderem in Bezug auf das Verstehen von Emotionen: Eine Gruppe mit 20 hörgeschädigten Kindern, die ein CI trugen und ausschließlich lautsprachlich kommunizierten, eine Gruppe von 10 gehörlosen Kindern mit gehörlosen Eltern, die bevorzugt in Gebärdensprache kommunizierten sowie eine Kontrollgruppe mit 23 hörenden Kindern wurden mit vier verschiedenen Aufgabenstellungen konfrontiert, in denen es immer um das Erkennen und Einordnen von Emotionen ging. In der »Benennungsaufgabe« wurden den Kindern 24 Fotos (jeweils vier für jedes der sechs Grundgefühle) gezeigt und die Kinder mussten sagen, welches Gefühl das jeweilige Bild darstellt. In der »Zeigeaufgabe« wurden den Kindern sechs Fotos (pro Grundgefühl ein Foto) auf einmal vorgelegt und die Kinder mussten auf Aufforderung das entsprechende Bild zeigen (»Zeig mir das traurige Kind«). In der »Kontextaufgabe« wurden die sechs Grundgefühle in situative Kontexte eingebettet, die den Kindern

illustriert präsentiert wurden (Gefühl »Freude«: Eine Frau gibt dem Mädchen ein Geschenk; Gefühl »Trauer«: Der Junge hatte ein Spielzeug, das kaputt ging; etc.). Die Kinder wurden anschließend (in Laut- oder Gebärdensprache) gefragt, wie sich das jeweilige Kind in der Situation fühlt. Schließlich wurden in der »Perspektivübernahmeaufgabe« den Kindern vier Geschichten erzählt (in Laut- oder Gebärdensprache), bei denen in zwei Geschichten die Gefühle des Akteurs in der Geschichte den Gefühlen der Kinder widersprachen und in zwei Geschichten die Gefühle sich ähnelten (Beispiel für Geschichte mit unterschiedlichen Gefühlen: Es wird über einen Jungen berichtet, der es mag, Schlangen zu berühren. Im Vorfeld der Studie war geklärt worden, dass die Kinder der Studie das nicht mögen. Dann wurde die Frage gestellt: Ist das Kind in dieser Geschichte glücklich oder ängstlich?).

Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche zeigten keine Unterschiede zwischen den drei Gruppen in der »Benennungsaufgabe« und in der »Perspektivübernahmeaufgabe«. Unterschiede ergaben sich bei den anderen beiden Aufgaben (»Zeigeaufgabe« und »Kontextaufgabe«), bei denen die Kinder, die in Gebärdensprache kommunizierten, signifikant geringere Werte aufwiesen als die hörenden Kinder. In der »Zeigeaufgabe« unterschieden sich die Kinder mit Gebärdensprache zusätzlich signifikant von den CI-Kindern, die bessere Werte aufwiesen.

Die signifikanten Unterschiede werden von den Autoren damit erklärt, dass Gebärdensprache (in Israel) nur zuhause als Muttersprache benutzt werde, im Kindergarten jedoch, wo die meisten Kinder den ganzen Tag verbringen, nur in Lautsprache kommuniziert werde. So würden diese Kinder nicht den differenzierten sprachlichen Input erhalten, den sie benötigen, um alle Emotionsaufgaben erfolgreich zu bewältigen. In Bezug auf das positive Ergebnis in der »Kontextaufgabe« betonten die Autoren jedoch, dass hörgeschädigte Kindern in diesem jungen Alter (5 bis 7 Jahre) in bestimmten Situationen die gleiche Fähigkeit zum Erkennen von Emotionen zeigen können wie hörende Kinder. Weiterführende Studien mit 3- bis 4-jährigen Kindern sind wünschenswert, um zu prüfen, ob der Erwerb im gleichen Alter wie bei hörenden Kindern erfolgt.