Frühe Dialoge – frühe Bildung

Zur Notwendigkeit einer Bildungsdiskussion in der Frühpädagogik

Ursula Horsch

Eltern schaffen Bildungsanlässe

Vom ersten Lebenstag an treten Eltern mit ihrem Kind in Beziehung und stellen ihm im dialogischen Miteinander sowohl die Menschen als auch ihre Welt vor. Hand in Hand damit leben und vermitteln sie basale dialogische Kompetenzen. In diesem hochkomplexen und ebenso sensiblen Entwicklungsprozess, in dem sowohl die Eltern als auch der Säugling stehen, sind die notwendigen Rahmenbedingungen und Inhalte gegeben, damit beim Kind erste Bildungsprozesse möglich werden.

Das Forschungsprojekt *Dialogische Entwicklung bei Säuglingen* geht diesen Fragen erstmals im Rahmen einer umfassenden Studie nach und will die Zusammenhänge zwischen Beziehungs-, Dialogentwicklung und frühen Bildungsprozessen sichtbar machen. Eltern und ihr hörgeschädigtes Kind bilden in dieser Studie eine wichtige Untersuchungsgruppe.

Abb. 1: Ich habe dich gehört und antworte dir in meinen Worten

In dem nachfolgenden Beitrag wird der Fokus auf die Entwicklung der Vokalisation, der Motherese und des dialogischen Echos gerichtet, weil diese das basale Grundmuster des Dialogs, den Turn-Wechsel im Sinne von »Jetzt bin ich dran – jetzt bist du dran« am eindrucksvollsten widerspiegeln und weil sie die Schwierigkeiten, die im Dialog von Kindern mit einer Hörschädigung und seinen Eltern entstehen können, sichtbar machen. Dieser Aspekt ist wiederum interessant im Hinblick auf eine Diskussion früher Bildungsprozesse.

Warum wir forschen müssen – ein Plädoyer für frühkindliche Bildungsforschung

Frühe Bildung

Verfolgt man die aktuelle Diskussion vor allem in der politischen Tagespresse so findet sich zunehmend häufiger die Forderung nach adäquaten institutionellen Betreuungsangeboten für Säuglinge und Kleinkinder und zwar zu Bedingungen, die zum einen für Eltern bezahlbar sind, die aber auch den Bedürfnissen der Eltern und Kinder entsprechen. Dabei werden auch eine flexiblere Betreuungszeit und ein zeitlich früherer Beginn der Kinderbetreuung gefordert; diskutiert wird der Beginn der Betreuung mit ca. einem halben Jahr.

Mit einem verbesserten institutionellen Angebot könnte ein erster Schritt zu einer positiven Veränderung der Situation von Eltern mit Kleinkindern getan sein, der Mut machen könnte. Allerdings sehe ich die Forderungen, alles so zu regeln wie unsere »erfolgreichen« europäischen Nachbarländer (zum Beispiel Frankreich oder Finnland) als problematisch an. Es ist zu kurz gedacht, hier inhaltlich eine Eins-zu-Eins-Übertragung ins Auge zu fassen. Die Gründe hierfür sind vielfältig.

Werte der Familie

Immer sind (auch) Wertvorstellungen der Eltern dahingehend mitentscheidend, ob, wem und wohin sie ihr Kind zur Betreuung geben bzw. von wem sie sich beraten lassen möchten. Immer gehören auch Fragen nach den Inhalten dazu. Dass beide – Werte und Inhalte – kulturspezifisch auch verschieden sein können, zeigen unsere vergleichenden Studien mit Wissenschaftlern der finnischen Universität Turku und der polnischen Universität in Olsztyn. Eine Eins-zu-Eins-Übertragung von Konzepten ist aus diesen Gründen derzeit nicht zu empfehlen; ein eigenes Konzept für diese ganz frühe Phase, das auch bildungstheoretische Aspekte beinhaltet, haben wir wiederum jedoch (noch) nicht. Die gilt sowohl für den Bereich der allgemeinen

Frühpädagogik als auch den Bereich der hörgeschädigtenspezifischen Frühpädagogik. Die Forderung nach frühkindlicher Bildung entbehrt also noch weitestgehend konkreter Inhalte.

Zwar wissen wir sehr viel über die einzelnen Entwicklungsschritte von Säuglingen und Kleinkindern in den unterschiedlichen Wahrnehmungsbereichen, doch dieses Wissen reicht als Grundlage für eine bildungsorientierte Frühpädagogik nicht aus, denn das Kind lernt (noch) nicht für sich alleine. Zwar ist die Aneignung von Bildung auch in dieser frühen Phase immer Selbstbildung, aber das Kind braucht in diesem Alter den Erwachsenen, um die notwendigen Lernschritte gehen zu können, es braucht die Erwachsenen, die ihm Bildungsanlässe schaffen. Deshalb muss untersucht werden, wie Wissen und Bildung im Prozess des Miteinanders von Eltern und Kind erworben werden. Erst wenn wir die Faktoren und Elemente kennen, die diesen Prozess des frühen Lernens in den Interaktionen gestalten, kann daraus ein Angebot sowohl für den individuellen als auch für den institutionellen Bereich entwickelt werden. Dies gilt ganz besonders für die Frühpädagogik in unserem Bereich, weil die Einführung des flächendeckenden Neugeborenen-Hörscreenings ein wissenschaftlich evaluiertes pädagogisches Follow-up für das erste Jahr nach der Geburt dringend erfordert. Dieses muss dem heutigen Verständnis einer frühen Bildung Rechnung tragen, damit unsere Angebote im internationalen Vergleich mithalten können

Bildung beginnt mit der Geburt

Während man noch bis Ende der 60er Jahre von den dummen ersten Jahren sprach und damit die Bildungsfähigkeit von Säuglingen und Kleinkindern als nicht gegeben angesehen hat, ist es heute Konsens, dass Bildung spätestens mit der Geburt beginnt und hier schon wesentliche Vorraussetzungen für spätere Bildungsprozesse gelegt werden. Dieser Prozess wurde nicht zuletzt durch vergleichende internationale Bildungsstudien (PISA-Studie) sowie durch Ergebnisse der Forschung, zum Beispiel der Säuglingsforschung oder der Hirnforschung, in Gang gesetzt. Die Auswirkungen dieser Erkenntnisse finden sich vor allem in den Forderungen kritischer Eltern wieder, die für ihr Kind eine bestmögliche Entwicklung gesichert sehen möchten und zwar unabhängig davon, ob diese sich innerhalb der Familie oder im Rahmen eines institutionellen Betreuungsangebots vollzieht.

Was bedeutet jedoch bestmögliche Entwicklung? Hinsichtlich der Lernschritte im kognitiven, motorischen und sprachlichen Bereich, also hinsichtlich der Inhalte und damit dem »Was« des Lernens, gibt es bereits eine Fülle wissenschaftlich belegter Aussagen, darauf habe ich oben bereits verwiesen, weil aber das Lernen in dieser frühen Phase ganz wesentlich von der Beziehung und dem Dialog zwischen Eltern und Kind bestimmt ist, wird es notwendig, das »Wie«, also die Form dieses Miteinander, in der gelernt wird und in der Bildungsangebote gemacht werden, zu evaluieren. Dies kann nur forschungsbasiert geleistet werden.

Projekt Dialogische Entwicklung bei Säuglingen

Das Projekt *Dialogische Entwicklung bei Säuglingen* (*Horsch* et al. 2004–2007) versteht sich als ein Beitrag zur frühen Bildungsforschung. Unser primäres Ziel ist es zu analysieren, wie der frühe Dialog als Ausdruck der Beziehung zwischen Eltern und Kind gelebt wird, welche dialogischen Elemente hierin besonders bedeutsam werden, in welcher Qualität und Quantität diese bezogen auf das Lebensalter des Kindes (1. bis 18. Lebensmonat) auftreten und wie dadurch nicht nur besser gelernt wird, sondern auch Bildungsanlässe geschaffen werden. Dies wird bei Eltern-Kind-Paaren nicht behinderter Kinder sowie Kindern mit einer Hörschädigung, Kindern mit Down-Syndrom und so genannten Frühchen untersucht und vergleichend miteinander in Beziehung gesetzt.

Die ersten Ergebnisse dieses Projekts belegen, dass die frühen dialogischen Interaktionen konstituierend sind für die Beziehung zwischen Eltern und Kind, dass sie gleichzeitig aber auch entscheidend sind für die Ausbildung basaler Lern- und Bildungsprozesse im Säuglings- und Kleinkindalter. Dies macht offensichtlich, dass den Eltern bzw. dem Erwachsenen im institutionellen Bereich dabei eine ganz entscheidende Rolle zukommt, die in der Wechselseitigkeit von Beziehungs-, Dialog- und Bildungsprozessen begründet ist. In den Dialogen wird nicht nur Beziehung erfahrbar, sondern es werden auch die Inhalte dieser Welt vorgestellt und dadurch für das Kind aneigenbar, wobei Bildung immer Selbstbildung ist. Dies gilt auch für die frühkindlichen Bildungsprozesse. Auch darauf habe ich bereits hingewiesen.

Was sind frühkindliche Bildungsprozesse?

Bildungsangebote und Bildungsprozesse

Was können wir jedoch in dieser frühen Zeit unter Bildungsangeboten und Bildungsprozessen verstehen? Sicherlich ist Bildung nicht im klassisch traditionellen Verständnis gemeint,

dass Säuglinge zum Beispiel *Goethe*, *Schiller* oder *Beethoven* kennen sollten. Ich kann mir zumindest nur schwer einen Frühpädagogen in unserer Disziplin vorstellen, der den Eltern ernsthaft empfehlen würde, ihrem Kind diese Angebote zu machen. Dies zu tun bleibt den ganz persönlichen Wertvorstellungen der Eltern vorbehalten. Unter dem Aspekt elterlicher Werte ließen sich jedoch durchaus Elternhäuser denken, in denen bereits der Säugling mit klassischer Musik vertraut gemacht wird und diese auch subjektiv als positiv erlebt.

Für mich ist eine solche Sicht von Bildung nicht zwangsläufig veraltet, sie ist lediglich für die heutige Zeit zu eng. Sie ist zu sehr auf das Individuum ausgerichtet und berücksichtigt zu wenig den sozialen Aspekt, das Leben in der Gemeinschaft in einer zunehmend globalisierten Welt. Deshalb verstehe ich unter Bildung zunächst und vor allem einen Prozess, in dem Haltungen und Kompetenzen erworben werden, die es ermöglichen, selbstbestimmt sowie sich selbst und anderen gegenüber verantwortlich in der Gesellschaft sinnerfüllt leben zu können. Dazu bedarf es grundlegender basaler Fähigkeiten, die zum Beispiel darin bestehen, den anderen als Partner zu sehen, ihm zuzuhören, miteinander zu verhandeln, Gefühle miteinander zu teilen und dergleichen mehr. (*Horsch* 2003; vgl. Beitrag in diesem Buch: *Horsch,* Erziehung zum Dialog).

Um diese Bildungskriterien erwerben zu können, bedarf es eines Gegenübers, das bereit ist, diese Angebote zu machen. Das heißt, dass Bildung vor allem als ein sozial vermittelter Prozess verstanden wird. Das Kind braucht den Erwachsenen, der ihm in dieser Haltung begegnet, damit es die Chance hat, diese Kompetenzen selbst zu erwerben. Zu Beginn sind dies ohne Frage die Eltern. Sie sind es, die in den dialogischen Interaktionen mit ihrem Kind den Grundstein dafür legen, dass es zum Beispiel den Willen und die Bereitschaft zur Verständigung entwickeln kann, dass es mit anderen in den Dialog treten will und kann, dass es sich partnerschaftlich verhalten lernt, dass es verhandeln lernt und dadurch lernt, den eigenen Willen zu relativieren.

Durch diese liebevolle dialogische Umwelt werden dialogische Kompetenzen des Kindes angestoßen und das Kind erwirbt nach und nach ebenfalls diese Fähigkeiten, die es ihm wiederum ermöglichen, prozesshaft übergeordnete Kompetenzen und Haltungen, wie zum Beispiel Liebe, Akzeptanz und Verantwortung, auszubilden. Schritt für Schritt und im Dialog mit der Umwelt hel-

fen diese Kompetenzen, den Selbstbildungsprozess voranzubringen, sie verfestigen sich beispielsweise in Charakterzügen, wie zum Beispiel Toleranz oder Offenheit, die ein gebildeter Mensch unseres Erachtens heutzutage benötigt (*Hentig* 1999).

Frühkindliche Bildungsprozesse

Wir konnten den Beginn dieser Bildungsprozesse, wie beispielsweise den Beginn des Miteinander-Verhandelns zwischen der Mutter bzw. dem Vater und dem Kind bereits bei Säuglingen im Alter von ca. 6 Monaten beobachten und damit nachweisen, dass sie vor allem in den frühen dialogischen Interaktionen zwischen Eltern und Kind ihren Ursprung haben. Ob dazu auch die Fähigkeit gehört, zum Beispiel Glück wahrnehmen zu können, was *Hentig* (1996) als weiteres, unverzichtbares Bildungskriterium ansieht, ist für mich nach der Auswertung einer Fülle von Eltern-Kind-Dialogen keine Frage mehr. Nie mehr wirkt der Mensch so glücklich wie im Säuglingsalter und kann dies auch so unverschlüsselt zeigen. Aber Glückserfahrungen entstehen nicht einfach aus dem Nichts. Glücksanlässe werden geschaffen. Und wiederum sind es meist die Eltern, die dies leisten, aber auch die weiteren Familienmitglieder sind am Schaffen von Glücksanlässen ebenso wie am Herstellen von Bildungsangeboten beteiligt.

Dialogische Kompetenzen sind im Bildungsprozess folglich sowohl der Weg der Vermittlung als auch das Ziel des Prozesses. Ihnen kommt eine basale Bedeutung zu.

Ein kritischer Blick zeigt jedoch auch die Schwächen, die in diesem System gegeben sind. Es fällt sicher nicht schwer, sich zu vergegenwärtigen, dass nicht alle Eltern in der oben beschriebenen Weise mit ihrem Kind in den Dialog treten. Die Chancen früher Bildungsmöglichkeiten sind in unserer Gesellschaft nicht gleich verteilt. Gerade deshalb ist es notwendig, dass die Bildungsforschung die Zusammenhänge, die zu frühen Bildungsprozessen führen, genauer aufdeckt. Wir brauchen dieses Wissen, um einer Chancengleichheit hinsichtlich der Bildungsangebote im institutionell frühpädagogischen Bereich, aber auch im Elternhaus näher zu kommen.

Von der Beziehung zum Dialog – welcher Zusammenhang besteht?

Eine erste und noch eher allgemeine Antwort ist in dem von mir beschriebenen unmittelbaren Aufeinander-Bezogen-Sein von Dialog und Beziehung gegeben (*Horsch* 2003). Beziehung,

und insbesondere die Eltern-Kind-Beziehung, steht dabei an zentraler Stelle. Sie ist der Dreh- und Angelpunkt für Entwicklungsprozesse. Nicht selten findet diese Auffassung ihren Niederschlag in Gutachten dahingehend, dass zum Beispiel den Eltern, häufig je nach Entwicklungsstand des Kindes, eine gute oder weniger gute Beziehung zu ihrem Kind attestiert wird. Was bedeutet dies konkret? Woran kann diese gute Beziehung gemessen werden? Genügt dazu der viel beschworene pädagogische Blick? Um es vorweg zu sagen: Er genügt alleine nicht! Doch worauf wird dann geschaut?

Beziehung wird im Dialog erfahrbar

Ohne Frage ist Beziehung etwas, das gelebt werden will. Beziehung darf nicht nur in den Köpfen existieren, sondern sie muss konkret werden. Das Kind muss erfahren können, dass seine Eltern es lieben, es gern haben, für es da sind, zuverlässig sind usw. Das heißt, dass Beziehung ihre konkreten Ausdrucksformen haben muss. Diese sind für mich in den basalen dialogischen Elementen wie Blickkontakt, Motherese, Grußreaktionen, Dialogischem Echo, zärtliche Gesten u. a. sowie in der Bereitschaft miteinander zu handeln, etwas gemeinsam zu tun und damit Turn-Wechsel zu leben, gegeben. In der Qualität und auch in der Häufigkeit dieser Dialogelemente zeigt sich Beziehung für den Beobachter; Beziehung wird hierin aber auch für das Kind erfahrbar. Sie vermitteln ihm, dass es geliebt wird, dass es ernst genommen wird, dass es ein Partner ist, mit dem sich die Eltern austauschen, mit dem sie verhandeln, gemeinsam etwas tun. Hand in Hand damit entwickeln Eltern (eher unreflektiert) ihre dialogische Haltung, die das Kind zunehmend mehr und in veränderter Qualität als kompetenten Partner wahrnimmt, die ihm etwas zutraut, es fordert und fördert, die Regeln und Werte vermittelt usw. (*Horsch* 2004). Beziehung und Dialog, Liebe und Haltung zum Kind bilden folglich einen engen unmittelbaren Zusammenhang.

Die neurobiologische Forschung hat hierzu schon eine Reihe von Aussagen getroffen. *Greenspan* (1997) vertritt am radikalsten die These, dass emotionale Erfahrungen die Grundlage bilden, die Welt ordnen und deuten zu können. Gefühle bestimmen die Architektur des Gehirns, so jedenfalls lautet eine seiner Grundthesen. Es steht dabei außer Frage, dass Gefühle nicht an sich entstehen, sondern ihren Ort in der Zuwendung und Beziehung zweier Menschen zueinander haben (*Hüther* 2007; *Bauer* 2006), sie entstehen im Dialog. Beziehung wird im Dialog erfahrbar. Für unsere Diskussion ist dies der Dialog zwischen Eltern und Kind. Im Gegensatz zur Beziehung entzieht

er sich nicht einer direkten Beobachtung. Er wird in seinen Elementen quantifizierbar und qualifizierbar und kann so forschungsbasiert evaluiert werden.

Wie kann ich verstehen, was der Säugling mir sagen will?

Um diese äußerst differenzierten und hochsensiblen Prozesse des Miteinander erfassen, beschreiben und für die Förderung nutzbar machen zu können, untersuchen wir in der Langzeitstudie *Dialogische Entwicklung bei Säuglingen* die ersten 18 Lebensmonate (beim hörgeschädigten Kind handelt es sich um das Höralter) hinsichtlich der dialogischen Entwicklung bei behinderten und nicht behinderten Säuglingen und ihren Eltern. Ziel ist es, die Entwicklung in dieser frühen Phase in allen untersuchten Gruppen (Eltern und Kinder mit einer Hörschädigung, Kinder mit Down-Syndrom und sogenannte Frühchen) zu beschreiben und im Vergleich zur Kontrollgruppe (Eltern und nicht behindertes Kind) Unterschiede in der Entwicklung sichtbar und Möglichkeiten der Förderung aufzeigen zu können.

Internationale Studie

Insgesamt können wir in diesem international und interdisziplinär ausgerichteten Forschungsprojekt auf die Daten von 111 Eltern-Kind-Paaren alleine in Deutschland zurückgreifen, zusammen mit unseren finnischen und polnischen Partnern (Universität Turku, Finnland, und Ermland-Masuren-Universität Olsztyn, Polen) sowie mit Partnern aus Seattle, USA, sind 266 Eltern-Kind-Paare an dem Projekt beteiligt.

In monatlichen Abständen werden in allen Eltern-Kind-Gruppen ca. 30-minütige Videoaufnahmen im natural setting, also in den dialogischen Alltagssituation von Eltern und Kind, gemacht, die dann mit dem computergestützten Verfahren »*interact*« ausgewertet und vergleichend miteinander in Beziehung gesetzt werden (*interact* Mangold).

Die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf das erste Lebensjahr, wobei noch nicht alle teilnehmenden Eltern-Kind-Gruppen ausgewertet sind. Dies gilt sowohl für die Gruppe mit hörgeschädigten als auch mit hörenden Säuglingen. Dieser aktuellen Studie ging ein Vorläuferprojekt »Babywatching – Wie Dialoge entstehen« (*Horsch* 1999–2003) voraus. Die hierbei gewonnenen Forschungsergebnisse bilden die Basis für dieses neue Projekt (*Horsch, Bischoff, Fautz* 2002; *Horsch*

2003). Erstmals konnte die Motherese[1] und das Dialogische Echo[2] als Beziehungsangebot und als Hör- und Sprachlehrstrategie der Eltern herausgearbeitet und zur Grundlage der Elternbegleitung in der Frühförderung hörgeschädigter Kinder gemacht werden (*Horsch* 2004). Beide Aspekte werden nun in dieser neuen Studie vertiefend und an einer größeren Gruppe untersucht.

Wie kompetent ist der Säugling?

Wissenschaftler sprechen vom Jahrzehnt der Kleinstkindforschung, weil zahlreiche Studien sich der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Säuglings widmen. Ich habe darauf bereits verwiesen. Es liegen jedoch nur wenige gesicherte wissenschaftliche Ergebnisse bezüglich des Zusammenspiels der basalen elterlichen Dialogangebote und des dialogischen Angebot- und Antwortverhaltens des Säuglings vor. Dies spiegeln auch die Ergebnisse von ICIS 2006 (International Conference on Infant Studies/Berkeley University) in Kyoto, Japan wider. Ein zunehmendes wissenschaftliches Interesse an diesen Fragen kann jedoch konstatiert werden. Interessant ist vor allem, dass Studien, die sich mit dieser Thematik befassen, immer von einem kompetenten Säugling ausgehen. Dabei werden vor allem kognitive Fähigkeiten genannt, dialogische Kompetenzen werden dem Säugling häufig erst ab einem bestimmten Alter zugebilligt, dies jedoch meist ohne Studien darüber durchgeführt zu haben.

Dialogische Kompetenzen des Säuglings

Die Ergebnisse unserer Studie, die diesen Bereich erstmals umfassend untersucht, belegen, dass es sich in dieser frühen Phase bereits um einen echten Dialog handelt, der nicht allein durch die Mutter aufrechterhalten, sondern ganz entscheidend vom Kind mitgestaltet wird. Auch der Säugling verfügt über dialogische Kompetenzen – und dies von Geburt an. Dies konnten wir in dieser Studie nachweisen. Er sendet Angebote und zeigt den Eltern, was er will. Eltern wiederum lehnen diese Angebote ab oder nehmen sie an. Wann und warum tun sie dies? Zeigen auch Eltern eine Entwicklung in ihren dialogischen Kompe-

[1] Motherese ist die an das Kind gerichtete Sprache. Sie ist die Aufforderung zum Dialog, enthält eine Beziehungsebene und eine Hör-, Sprach-, Lehr- und Lern-Strategie (*Horsch* 2004).

[2] Das Dialogische Echo ist die Wiederholung der kindlichen Vokalisation durch die Eltern, wobei der Dialog vom Kind ausgeht. Eltern ahmen dabei ihren Säugling nach (*Horsch* 2008).

Abb. 2: Dialog in der face-to-face Situation

tenzen und wie sieht diese aus? Und vor allem, wie hängen diese Faktoren mit dem Schaffen von Bildungsanlässen zusammen? Diese Fragen sollen nachfolgend erörtert werden.

Turn-Wechsel[3] wandeln den Monolog in einen Dialog

Dieser These liegen unsere Forschungsergebnisse zugrunde, die belegen, dass der Säugling sehr früh als aktiver Partner den Dialog mitgestaltet und deshalb von Anfang an zwischen Eltern und Kind ein dialogisches Aufeinander-Bezogensein besteht. Tatsächlich konnten wir die ersten Turn-Wechsel bereits ab der Geburt beobachten und zwar in Form von ersten Vokalisationen[4] des Säuglings und dem Dialogischen Echo als Antwort der Eltern darauf. Konkret bedeutet dies, dass das Kind ein Vokalisationsangebot macht und die Eltern den Turn mit dem Dialogischen Echo übernehmen.

Prototyp des Dialogs: Vokalisation und Dialogisches Echo

Abbildung 3 macht dies sichtbar. Die Kurven sind Mittelwerte (n = 10) von Vokalisation und Dialogischem Echo von Eltern

[3] Turn-Wechsel sind das Grundmuster des Dialogs. Sie meinen das sich Abwechseln im Sinne von »Jetzt bin ich dran, dann bist du dran«.

[4] Unter Vokalisation verstehen wir jede Form der kindlichen Äußerung (*Horsch* 2003).

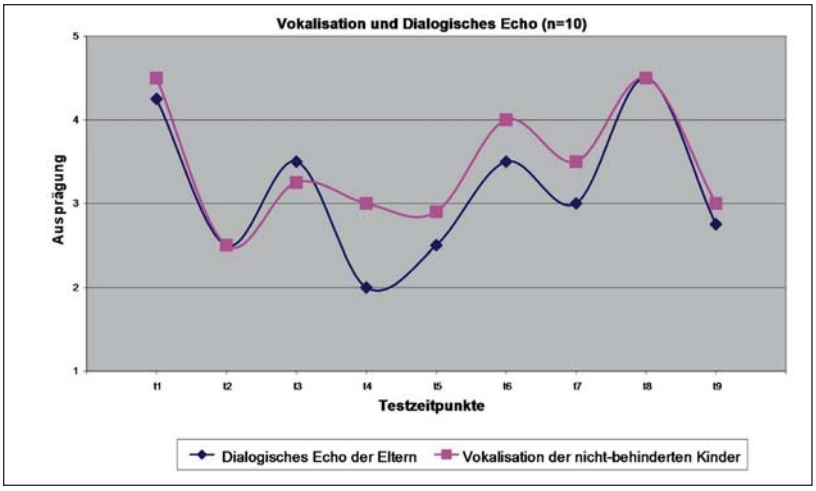

Abb. 3: Vokalisation und Dialogisches Echo bei Eltern und nicht behinderten Kindern (n = 10)

und nicht behinderten Kindern. Das Auswahlkriterium innerhalb der Eltern-Kind-Gruppen war die Regelmäßigkeit der Aufnahmen. Aus dem sich hieraus ergebenden Datenpool wurden für die hier vorgestellten Ergebnisse schließlich zehn Familien ausgelost. Abbildung 3 spiegelt die Ergebnisse des Ratingverfahrens wider. Der mittlere Ausprägungsgrad von 1 bis 5 liegt bei 3, wobei 1 bedeutet, dass die Eltern nie die Vokalisation ihres Kindes im Dialogischen Echo wiederholen und 5 bedeutet, dass sie sie immer wiederholen.

Die beiden aufeinander bezogenen Kurven veranschaulichen sehr eindrucksvoll, dass Eltern in ihrem Kind einen kompetenten Dialogpartner sehen, auf dessen Angebot sie vom ersten Lebenstag an warten. Nehmen sie ein solches Angebot wahr, dann antworten sie in der Regel unmittelbar darauf. Dieses Ergebnis zeigt sich unabhängig davon, ob das Kind behindert ist oder nicht. Das heißt, dass wir dieses Verhalten auch bei Kindern mit Hörschädigung beobachten können. Ich werde später darauf nochmals eingehen. Beeindruckend ist die hohe Rate an Vokalisationen des Kindes und dialogischem Echo der Eltern gerade im 1. Lebensmonat des Kindes. Wir haben dieses Phänomen als Willkommensgruß der Eltern gedeutet. Die Freude über die Geburt des Kindes und es in dieser Welt begrüßen zu können, drückt sich in diesem hohen Antwortverhalten der Eltern auf die ersten kindlichen Vokalisationen aus. Es geht danach wieder zurück, um erst im 8. Lebensmonat wieder auf der Höhe des ersten Lebensmonates zu sein.

Abb. 4: Lachdialog zwischen Vater und seinem Kind

Interessant ist nun die Diskussion, warum sich Eltern und Kind so verhalten. Zeigt sich darin die anthropologisch begründete Kompetenz des Menschen, die es ihm möglich macht, von Beginn seines Lebens an mit anderen Menschen in Beziehung, in den Dialog zu treten, wie *Buber* (1995) dies in seinen Schriften darstellt? Gibt es eine spezifische Kompetenz des Menschen, den Dialog zu suchen, ihn aufrecht zu halten und Schritt für Schritt weiter zu entwickeln? Wenn dies so ist, dann gilt das sowohl für die Eltern als auch für den Säugling. Beim Säugling bedarf es der Dialogangebote und -antworten der Eltern; die Eltern wiederum brauchen Angebote und Antworten des Säuglings, um ihre Dialog zu aktivieren und aufrecht zu halten und weiter zu entwickeln. Dies konnten wir für die Motherese und das Dialogische Echo auch bei Eltern hörgeschädigter Kinder nachweisen. Es ist ein Prozess, in dem beide stehen und auf den sich beide, Eltern und Säugling, einlassen. Nur dann kann er gelingen. Dort wo die Antworten und Angebote der Kinder ausbleiben, gehen auch die Dialogangebote der Eltern zurück. Ebenso gilt auch die umgekehrte Regel. Dies belegen bereits unsere Forschungsergebnisse bei gehörlosen und hörenden Eltern hörgeschädigter und hörender Kinder aus dem Projekt »Babywatching« (*Horsch* 2004; *Bischoff, Bischoff, Horsch* 2004).

Wie Turn-Wechsel sich entwickeln und eine Lernmatrix entsteht

Beziehung und Dialog – Haltung und Verhalten

Dialoge sind nie ohne Inhalt und sie haben ihre Rahmenbedingungen, die gleichzeitig die Inhalte bestimmen – die Formate. Immer geschieht in diesen etwas, immer dienen sie dazu, die Welt, die Menschen und die Objekte vorzustellen. Beziehung und Dialog stehen zueinander wie Haltung und Verhalten und immer bedürfen sie eines Inhalts und fast immer werden sie in Formaten realisiert. Wichtig ist deshalb schon, was in den frühen Dialogen vermittelt und gelernt wird. Dies kann hier jedoch nicht weiter diskutiert werden, denn letztlich ist, (fast) unabhängig von den Inhalten, die Beziehungsstruktur entscheidend, in der diese Inhalte transportiert und angeboten werden. Ist diese Beziehungsstruktur von einer dialogischen Grundhaltung bestimmt, dann werden die Eltern darauf achten, dass ihr Kind sich einbringen kann, dass der Turn von ihnen zum Kind und wieder zu ihnen zurückgegeben wird. Das Grundmuster »Jetzt bin ich dran, dann bist du dran« ist eine notwendige Voraussetzung für die Organisation von Lernprozessen in Formaten. Die Turn-Wechsel – als das Grundmuster des Dialogs – spielen deshalb in diesem Prozess der Aneignung von Welt eine entscheidende Rolle.

Formate

Turn-Wechsel entstehen, entwickeln sich und werden mit zunehmenden Fähigkeiten des Kindes immer dichter. Alltagssituationen – sogenannte Formate, wie das Füttern, Wickeln und Baden, vor allem jedoch die Spielsituationen mit ihren ganz unterschiedlichen Inhalten – bilden hierbei eine Art Rahmenhandlung, die dem Kind die nötige Sicherheit geben, sich selbst einzubringen, seinen Turn zu übernehmen. Wichtig ist, dass die Eltern ihrem Kind den Raum geben, damit es seinen Turn übernehmen kann, und andererseits sensibel genug sind, um seine Turnangebote wahrzunehmen. *Bruner* (1987), einer der führenden Vertreter dieses Aspektes in der Kleinkindforschung, nennt diese Verhaltensweise »Platzhalter schaffen«. Diesen Begriff findet man vergleichbar auch bei *van Uden*, einem der bedeutendsten Vertreter aus dem Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik, der sich bereits 1976 zur Bedeutung des Gesprächs zwischen Mutter und Kind äußerte und dabei von der Doppelrolle spricht, welche die Mutter lange Zeit – bis das Kind sich selbst sprachlich äußern kann – übernimmt (*Uden* 1976).

Nach den Ergebnissen unserer bisherigen Studien sind beide Begriffe inhaltlich zu eng gefasst. Es geht nicht nur darum,

Pausen zu machen, um dem Kind Gelegenheit zu bieten, sich einzubringen. Es geht auch nicht nur darum, das, was das Kind sagen möchte, zu sagen. Eltern handeln viel komplexer. Um dem Säugling einen Turn-Wechsel zu signalisieren bzw. ihn aufzufordern, ihnen zu antworten, setzen sie viele Signale, die dem Kind helfen, die Aufgabe zu lösen. Dazu gehören auch grob- und feinmotorische Bewegungen. So lehnen sie sich beispielsweise vor, solange sie selbst agieren, und zurück, sobald sie eine Antwort des Kindes erwarten. Sie geben dem Kind also auch durch Bewegung Raum, sich einzubringen und signalisieren zu gegebener Zeit »Jetzt bist du dran«. Darüber hinaus fordern sie eine Antwort des Säuglings durch beharrlich-liebevollen Blickkontakt, auffällige Grußreaktionen (zum Beispiel Hochziehen der Augenbrauen), Dialogisches Echo und eine ansprechende steigende Stimmkontur (ein Element der Motherese) ein. Es wird nachvollziehbar, dass diese dialogischen Angebote der Eltern so gut wie nie sprachlos und niemals bewegungslos sind, denn fast immer sprechen die Eltern mit ihrem Kind und häufig begleiten sie diese Sprache mit Bewegungen ihres Oberkörpers, ihres Kopfes, ihrer Hände oder ihrer Mimik.

Turn-Wechsel werden auf verschiedenen Ebenen signalisiert

Ein wichtiger weiterer Aspekt, der in den Videoanalysen sichtbar wird, ist, dass Mutter und Kind in dieser frühen Entwicklungs-Phase zunächst in dem gewählten Format bleiben. Dies belegen zumindest die Aufzeichnungen im natural setting, die diesen Lebensabschnitt erfassen. Turn-Wechsel finden fast ausschließlich innerhalb eines Formats statt, das jedoch nie identisch gestaltet wird. Gerade darin liegt die Lerneffizienz für das Kind. Mutter und Kind tauschen sich im Format über den jeweiligen Inhalt aus (zum Beispiel einen Turm zu bauen), sie verhandeln darüber, wer als nächster dran ist, sie betrachten gemeinsam das Ergebnis »von allen Seiten«. Nur in dieser konsequenten Bezogenheit, in dem Verweilen in einem Format, hat das Kind eine Chance, lernen zu können, kann es seine Lernmatrix weiter entwickeln. Dies ist eine wichtige Erkenntnis. Es ist faszinierend, mit wie viel Ausdauer und Beharrlichkeit, ja Konsequenz, Mutter und Kind in einem Format bleiben. Wir beobachten zum Beispiel das gemeinsame Türmchenbauen im Alter von einem halben Jahr bis zum Alter von drei Jahren (*Horsch* 2004) und sehen die Lernfortschritte des Kindes in diesen immer wiederkehrenden Situationen.

Das Verweilen im Format sichert Lernprozesse

Turn-Wechsel und Formate beim hörgeschädigten Kind

Beim Betrachten der Videoaufzeichnungen von Eltern mit einem hörgeschädigten Kind zeigt sich jedoch, dass häufig ein ganz anderes Merkmal als das Verweilen in einem Format für die Mutter-Kind-Interaktion entscheidend ist. So fällt auf, dass man die meisten Situationen zwar als hörgeleitet bezeichnen kann, jedoch selten als dialogisch, wobei sich diese beiden Merkmale nicht ausschließen. Ein Beispiel aus der Forschung soll dies verdeutlichen.

Geräusch-formate genügen nicht

In einer Videosequenz unternimmt die Mutter eine Reihe von Versuchen, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf akustische Stimuli zu richten. Dabei folgt ein akustischer Stimulus auf den nächsten, ohne dem Kind den Raum zu geben, diesen als Angebot für ein gemeinsames Spiel zu deuten. Es wirkt wie ein Befeuern des Kindes mit Signalen, auf die eine Hörreaktion erwartet wird. So wird mit der Rassel geklappert, gleich danach hält die Mutter ein Säckchen in der Hand, das beim Schütteln klappert, als Leo weiterhin kein Interesse zeigt und davonkrabbelt, wird eine raschelnde Folie herangezogen und letztendlich kommt ein Telefon zum Einsatz, das beim Drücken der Tasten eine Melodie spielt. Dieses bunte, musizierende Spielzeug fasziniert Leo, er krabbelt auf es zu, betrachtet es aufmerksam und drückt nach Aufforderung der Mutter selbst mehrfach eine Taste. Hier wäre eine Chance, in dem vom Kind akzeptierten Format zu bleiben und daraus ein Wechselspiel, eine dialogische Interaktion zwischen Mutter und Kind zu machen, fasziniert der Musik zu lauschen, die Überraschung, die Freude und das Interesse daran für das Kind spürbar zu machen, gemeinsam diese Emotionen zu teilen. Doch nach dem ersten Versuch des Kindes die Taste zu drücken, wird auch dieses Spiel von der Mutter aufgegeben und das nächste Hörangebot gemacht. Es ist ein Lernen nach dem Modell von Stimulus und Response, das hinsichtlich seiner Lerneffizienz als äußerst problematisch eingeschätzt werden muss.

Wie hätte die Situation dialogisch und gleichzeitig hörgeleitet gestaltet werden können?

Ohne Frage geht es der Mutter darum, die Hörentwicklung ihres Kindes zu unterstützen. Der Weg, den sie wählt, führt jedoch nur sehr begrenzt dahin. Wenn ich an die oben genannten Aussagen anknüpfe, dann sollte sich eine Reihe von Fakto-

ren im Mutter-Kind-Dialog zusammenfügen, damit er für das Kind lerneffizient werden kann. An erster Stelle steht hierbei für das Hören lernende Kind die Sprache der Mutter. In ihrem ganzen Spektrum von Beziehungsangebot bis zum Hör- und Spracherwerbsangebot ist sie die entscheidende Größe. Mit ihr vermag die Mutter die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken, von ihr geht die entscheidende Faszination für das Hören aus, nicht von den Geräuschen.

Motherese vermittelt Emotion

Motherese vermittelt Emotion, schafft Gemeinsamkeit, zieht das Kind in den Dialog. Sie ist unverzichtbar für eine am Hörenlernen sich orientierende Frühpädagogik.

Motherese zieht das Kind in den Dialog

Des Weiteren muss es darum gehen, Formate, die sicher schon vor der Hörgeräte- oder CI-Versorgung existiert haben, weiter zu leben. Sie bilden den vertrauten Rahmen, in dem Mutter und Kinder »schon immer« etwas miteinander getan haben, wie zum Beispiel das Bauen von Türmchen. Es müssen keine neuen »Geräuschformate« entwickelt werden. Wichtig ist, dass das Kind diese »alte« Sicherheit wieder erhält und weiß, was geschehen wird. Das heißt nichts anderes, als dass auf bereits Gelerntes zurückgegriffen werden soll, dass daran angeknüpft wird, was das Kind bereits kann, um hierin nun Hörerfahrungen möglich werden zu lassen und Sprache zu erwerben. Das kann das Neue und Faszinierende im alten Format für das Kind nun sein.

Sich den Interessen des Kindes anschließen

Und noch einen Aspekt möchte ich thematisieren. Es ist dies eine Frage zur Motivation des Kindes. Im obigen Beispiel wird wenig davon sichtbar. Das Kind scheint innerlich eher unbeteiligt. Eine wichtige Forderung der Frühpädagogik lautet deshalb für mich, sich, wann immer es möglich ist, den Interessen des Kindes anzuschließen, dem zu folgen, was das Kind interessiert, was es vorschlägt. Dieses Vorschlagen kann auf ganz unterschiedlichen Ebenen geschehen, durch Zeigegesten, zum Gegenstand schauen, zum interessanten Objekt krabbeln, sich hinüberlehnen usw. Ich will damit nur aufzeigen, dass schon ganz kleine Kinder in der Lage sind, uns zu zeigen, was sie interessiert, worüber sie sich mit uns austauschen möchten. Wir nehmen es häufig genug nur deshalb nicht wahr, weil wir unser eigenes Programm im Kopf haben

Abb. 5: Dem Kind zu folgen bedeutet, ihm Raum zu geben, selbst Angebote zu machen

Das Verweilen in Formaten, der Austausch im Dialog, der Hand in Hand mit den Formaten erweitert und ausgebaut wird, vergleichbar wie wir dies bei hörenden Kindern beobachten, ist auch für das Hören lernende Kind eine grundlegende Bedingung, damit es Lernfortschritte machen kann. Dies gilt unabhängig vom Alter. Auch bei hörenden Kindern beobachten wir Formate über einen sehr langen Zeitraum. Ich habe darauf bereits verwiesen. Sie müssen sich eben altersangemessen weiter entwickeln und den fortschreitenden Kompetenzen des Kindes Rechnung tragen. Es gibt kein Argument, Kindern mit einer Hörschädigung diese Lernprozesse vorzuenthalten.

Warum handeln Mütter wie sie handeln? Oder: Was ging verloren auf dem Weg zur Hörgeräte- bzw. Cochlear Implant-Versorgung?

Anhand der bislang vorliegenden Ergebnisse sollen auf der Grundlage forschungsbasierter Daten Unterschiede aufgezeigt und diskutiert werden. Zur Auswertung kamen die in der Feldbeobachtung über einen Zeitraum von 18 Monaten monatlich aufgenommenen ca. 30-minütigen Videosequenzen dialogischer Eltern-Kind-Interaktionen. Die Aufnahmen finden im natürlichen Lebensumfeld der Teilnehmer statt, im natural set-

ting. Um Aussagen über die vermuteten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dialogelementen treffen zu können, haben wir von allen erhaltenen Videosequenzen jeweils die ersten vier Minuten mittels der Software *Interact* hinsichtlich der ausgewählten, oben bereits vorgestellten Dialogvariablen analysiert, diese hinsichtlich der Häufigkeit der Ereignisse für eine Gruppe von nicht behinderten Kindern und ihren Eltern ausgezählt, Korrelationsanalysen durchgeführt und diese auf Signifikanzen geprüft. Das Auswahlkriterium für die Eltern-Kind-Gruppen hörender Kinder war die Regelmäßigkeit der Aufnahmen. Aus dem sich hieraus ergebenden Datenpool wurden für die hier vorgestellten Ergebnisse schließlich zehn Familien für den Zeitraum der ersten neun Monate (Abbildung 3) bzw. acht Familien für den Zeitraum der ersten zwölf Monate ausgelost (Abbildung 8 und 9 sowie Korrelations- und Signifikanzberechnungen).

Vergleichbar sind wir bei der Datenaufarbeitung und Ergebnisgewinnung bei Kindern mit einer Hörschädigung vorgegangen. Hier muss jedoch erwähnt werden, dass lediglich zehn Eltern-Kind-Gruppen zur Teilnahme am Projekt gewonnen werden konnten, was die Begrenzung der Gruppe hörender Eltern-Kind-Paare auf zehn Paare begründet, und dass die Eltern-Kind-Gruppen mit einer Hörschädigung nicht repräsentativ stehen können, da lediglich eine begrenzte Anzahl an Frühförderinstitutionen beteiligt war.

Computergestützte Videoanalyse

Die Auswertung des Videomaterials erfolgte mit der Computersoftware »*Interact*« (Mangold). Sie ermöglicht eine strukturierte und schnelle Erfassung der Beobachtungsdaten. Für die Untersuchung der Turn-Wechsel erweist sich der Interactsche Graph als besonders geeignet, weil er die kodierten dialogischen Elemente in einer Art Partitur visualisiert, die es erlaubt, Zusammenhänge zwischen Verhaltensmustern (zum Beispiel Motherese / Fatherese, Vokalisation und Dialogisches Echo etc.) zu entdecken und Wechselwirkungen nachvollziehbar aufzuzeigen und zu belegen. Ebenso wird auch die Quantität, also die Anzahl der Turn-Wechsel abgebildet, die innerhalb der Partitur sehr schön zu erkennen sind.

Dialogmuster im Vergleich – was zeigen uns die Graphen?

Partitur eines Dialogs

In der nachfolgenden Abbildung 6 wird der Zusammenhang zwischen der Vokalisation eines hörenden Kindes und dem

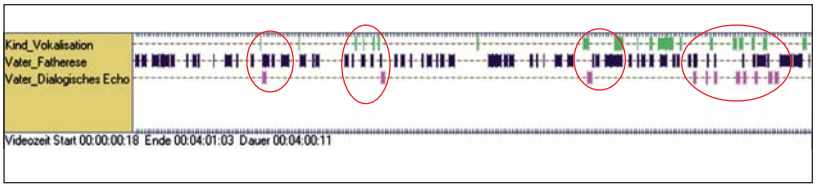

Abb. 6: Vokalisationen eines hörenden Kindes und Dialogisches Echo des Vaters; Alter des Kindes: 6 Monate

dialogischen Echo des Vaters unmittelbar sichtbar. Es zeigt sich deutlich, dass das Dialogangebot in Form einer Vokalisation vom Kind ausgeht, und der Vater diese Vokalisation als Dialogisches Echo aufnimmt. Die vorgenommenen kreisförmigen Markierungen stellen diese Turn-Wechsel nochmals deutlich heraus. Aus ihnen entwickeln sich regelrechte Echoketten, die am Ende der vierminütigen Sequenz gut erkennbar sind. Echoketten bedeuten, dass das Kind die Antworten des Vaters wieder aufnimmt, erneut vokalisiert und der Vater seinerseits wieder antwortet.

Diese Ketten belegen recht eindrucksvoll, dass die Dialogangebote im Bereich Vokalisation / Dialogisches Echo offensichtlich von grundlegender Bedeutung sind. Sie dienen sicherlich der Beziehungsstiftung im Dialog. Das wäre jedoch zu wenig. Die inhaltliche Analyse verweist auf einen Zusammenhang von Dialogischem Echo, Hören lernen und muttersprachspezifischem Phonemerwerb. Dadurch, dass immer wieder die gleichen Phonemverbindungen produziert werden, die vom Vater in Richtung Phonem der Muttersprache umgewandelt werden, entsteht für das Kind ein optimales Angebot für das Hören aber auch für die eigene Phonembildung. Darüber hinaus vermittelt die Darstellung im Graphen einen Eindruck über die Intensität der Turn-Wechsel. Man sieht, dass hier ein sehr intensiver dialogischer Austausch besteht. Die insgesamt 20 Vokalisationen des Kindes werden 18 Mal im Dialogischen Echo oder, etwas variiert, in der Fatherese[5] aufgegriffen, immer erhält das Kind jedoch eine Antwort. Dies ist eine wichtige Feststellung.

Wie stellt sich dieser Zeitausschnitt im Graphen eines hörgeschädigten Kindes, bezogen auf das vergleichbare Höralter dar? Die nachfolgende Abbildung 7 gibt darüber sehr schön Auskunft.

[5] Fatherese ist das Angebot des Vaters, vergleichbar der Motherese, wenn die Mutter spricht.

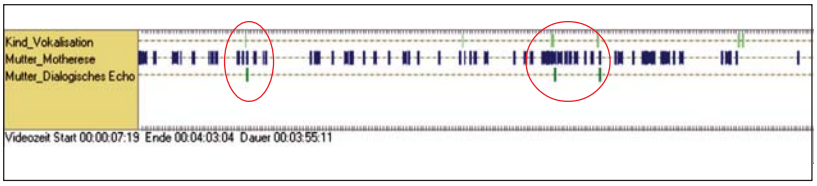

Abb. 7: Vokalisationen des hörgeschädigten Kindes und Dialogisches Echo der Mutter; Höralter des Kindes: 6 Monate

Auch in diesem Graphen sind die Turn-Wechsel sehr schön zu beobachten. Sie wirken noch nicht so umfangreich wie beim hörenden Kind, und sie sind es bei quantitativer Analyse auch nicht. Insgesamt lassen sich sechs Vokalisationen des Kindes feststellen, wovon die Mutter drei im Dialogischen Echo aufgreift, drei weitere Vokalisationen werden jedoch von der Mutter nicht beachtet. Im Vergleich zum hörenden Kind zeigen sich folglich insgesamt weniger Turn-Wechsel, weniger Vokalisationen und weniger Dialogische Echos.

Vergleich der Vokalisationen bei hörgeschädigten und hörenden Kindern

Da es sich jedoch um einen Ausschnitt (ein time sampling) des 6. Monats handelt, lohnt sich ein Blick auf die Entwicklung im ersten Lebensjahr, um festzustellen, ob sich diese Unterschiede auch in den anderen untersuchten Zeitpunkten zeigen. Die nachfolgende Abbildung 8 stellt die Entwicklung der Vokalisation von hörenden und hörgeschädigten Kindern vom Zeitpunkt t3 (3. Monat) bis zum Zeitpunkt t12 (12. Monat) im Vergleich vor. Wir beginnen mit t3, weil wir von der Zeit unmittelbar nach der Anpassung der Hörgeräte bzw. der Cochlea-Implantate derzeit keine Daten haben.

Die nachfolgenden Kurven sind geratet. Dazu wurde im Gesamt der Vokalisationen in der jeweiligen Gruppe die Minima und die Maxima ausgezählt und dementsprechend festgelegt, was die Ausprägung 1 im Vergleich zu Ausprägung 5 bedeutet.

Die Kurven hinsichtlich der Vokalisationen sind in ihrem Verlauf vergleichbar, wobei die Kurve der Gruppe hörgeschädigter Kinder auf einen höheren Anteil an Vokalisationen verweist mit einer steigenden Tendenz. Beide Gruppen enthalten in den Zeiträumen t6 und t12 einen Peak, der spracherwerbstheoretisch gedeutet werden könnte. So müssen nachfolgende inhaltliche Studien untersuchen, ob diese Peaks mit dem Beginn kanonischer Silben (t6) oder dem Beginn der Protowort-/Wortentwicklung in Zusammenhang gebracht werden können (t12). Eine qualitative Analyse der kindlichen Äußerungen wäre

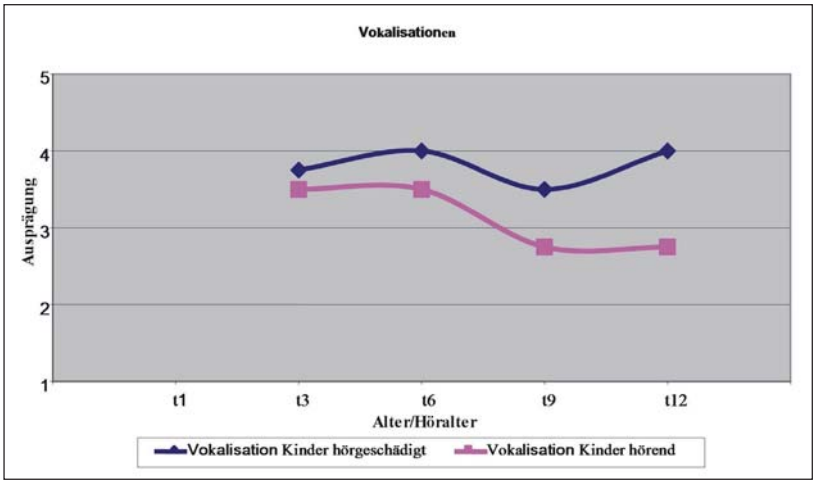

Abb. 8: Vokalisationen hörgeschädigter Kinder (n = 5) und hörender Kinder (n = 8) im Vergleich

auch im Vergleich der beiden Gruppen hoch interessant. Ich werde dies an anderer Stelle tun.

Was jedoch als erstes Fazit festgehalten werden kann, ist, dass hörgeschädigte Kinder im ersten Jahr nach der Hörgeräte- bzw. Cochlear Implant-Versorgung sprechfreudiger sind als hörende Kinder. Dies gilt es zu nutzen.

Motherese im Vergleich

Interessant ist deshalb eine Analyse des elterlichen Sprachangebots, der Motherese, im vergleichbaren Zeitraum. Die nachfolgende Abbildung 9 gibt hierüber Auskunft.

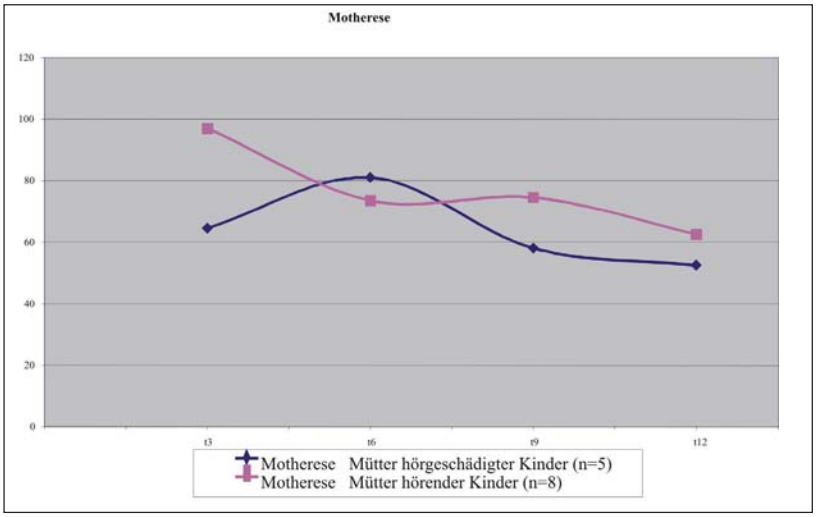

Abb. 9: Motherese von Müttern hörgeschädigter (n = 5) und hörender Kinder (n = 8)

Die ermittelten Kurven sind Anteilskurven, das heißt, dass sie die Häufigkeit dieses spezifischen sprachlichen Angebots im Vergleich beider Gruppen direkt abbilden. Für den angegebenen Zeitraum t3 bedeutet dies zum Beispiel, dass in der gemessenen Zeitspanne von jeweils vier Minuten die Motherese in der Gruppe der Mütter hörgeschädigter Kinder 63 Mal und in der Gruppe von Müttern hörender Kinder 98 Mal verwendet wurde.

Der Vergleich beider Kurven zeigt, dass Mütter hörgeschädigter Kinder weniger Motherese verwenden, d. h. dass sie die Vokalisationsangebote ihrer Kinder nicht in dem Umfang beantworten wie Mütter hörender Kinder dies tun. Letztendlich sprechen sie weniger, zu wenig, mit ihren Kindern. Betrachtet man unter diesem Aspekt nochmals die Ergebniskurven der Vokalisation der Kinder in Abbildung 8, denn dies sind die Kinder der unter Motherese evaluierten Mütter, so stimmt dies umso nachdenklicher, weil sichtbar wird, dass hörgeschädigte Kinder mehr Vokalisationsangebote machen als hörende Kinder, dass sie jedoch von ihren Müttern zu wenig gehört werden. Diese Ergebnisse bestätigen folglich die in den Graphen (vgl. Abbildung 6 und Abbildung 7) ermittelten Daten.

Weniger Turn-Wechsel beim hörgeschädigten Kind

Der Vergleich der obigen Abbildungen macht Unterschiede sichtbar, die in einer vergleichbaren dialogischen Interaktion zwischen Eltern und hörendem Kind bzw. zwischen Eltern und hörgeschädigtem Kind bestehen können. Vergleicht man die Daten, die in den beiden Graphen dargestellt sind (Abbildung 6 und 7), die jeweils eine einzige Interaktion widerspiegeln und keinen Mittelwert abbilden (wie Abbildung 8 und 9), so zeigt sich, dass auch in der Interaktion zwischen der Mutter und ihrem hörgeschädigten Kind Vokalisationen und Dialogisches Echo als Antwort stattfinden, beide sind jedoch nicht in der Häufigkeit zu beobachten wie in der Interaktion zwischen der Mutter und ihrem hörenden Kind. Insgesamt lassen sich sechs Vokalisationen des Kindes feststellen, dies ist weniger als beim hörenden Kind. Diese Vokalisationen werden jedoch nur zur Hälfte von der Mutter im Dialogischen Echo beantwortet, drei weitere Vokalisationen werden nicht von der Mutter beachtet. Im Vergleich zum hörenden Kind zeigen sich folglich insgesamt weniger Turn- Wechsel, weniger Vokalisationen und weniger Dialogische Echos.

Dies zeigt sich als Gesamtergebnis auch in den Korrelationsberechnungen, die bei der Gruppe der hörgeschädigten Kin-

Korrelationsanalysen und Signifikanzen

der alle ohne Signifikanzniveau korrelieren und deshalb hier nicht weiter vorgestellt werden. Unterzieht man jedoch die gewonnenen Ergebnisse der beiden Gruppen (hörende / hörgeschädigte Säuglinge) hinsichtlich der einzelnen Dialogelemente (*Horsch* 2008) einer vergleichenden Korrelationsanalyse und prüft diese auf Signifikanzen, dann stellen sich die Ergebnisse wie folgt dar:

- Die Anzahl motorischer Grußreaktionen in der Mutter-Kind-Interaktion korreliert signifikant negativ mit der Gruppenzugehörigkeit des Kindes ($r = -0{,}621$, $p<0{,}01$**[6]). Das bedeutet, je mehr motorische Grußreaktionen in der Mutter-Kind-Interaktion zu finden sind, desto eher handelt es sich um die Interaktion mit einem hörenden Säugling
- Die Anzahl sprachlich begleiteter Grußreaktionen in der Mutter-Kind-Interaktion korreliert signifikant negativ mit der Gruppenzugehörigkeit des Kindes ($r = -0{,}573$, $p<0{,}01$**). Je mehr sprachlich begleitete Grußreaktionen in der Mutter-Kind-Interaktion zu finden sind, desto eher handelt es sich um die Interaktion mit einem hörenden Säugling
- Die Anzahl von Blickkontaktsituationen in der Mutter-Kind-Interaktion korreliert signifikant negativ mit der Gruppenzugehörigkeit des Kindes ($r = -0{,}405$, $p<0{,}01$**). Je eher Blickkontaktsituationen in der Mutter-Kind-Interaktion zu finden sind, desto eher handelt es sich um die Interaktion mit einem hörenden Säugling
- Die Anzahl von Motherese in der Mutter-Kind-Interaktion korreliert signifikant negativ mit der Gruppenzugehörigkeit des Kindes ($r = -0{,}752$, $p<0{,}01$**). Je mehr Motherese in der Mutter-Kind-Interaktion zu finden ist, desto eher handelt es sich um die Interaktion mit einem hörenden Säugling
- Die Anzahl kindlicher Vokalisationen in der Mutter-Kind-Interaktion korreliert signifikant negativ mit der Gruppenzugehörigkeit des Kindes ($r = -0{,}309$, $p<0{,}05$*). Je mehr kindliche Vokalisationen in der Mutter-Kind-Interaktion zu finden sind, desto eher handelt es sich um die Interaktion mit einem hörenden Kind.

Für alle weiteren Dialogvariablen konnte kein Zusammenhang nachgewiesen werden. Der Vergleich auf Signifikanzniveauebene nach der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit macht eine wesentliche Problematik, die für Kinder mit einer Hör-

[6] $p<0{,}01$** hochsignifikant, $p<0{,}05$* signifikant

schädigung gegeben ist, sichtbar. Eltern hörgeschädigter Kinder müssten ihren Kindern mehr Angebote machen. Dies gilt zumindest für die oben dargestellten Bereiche dialogischer Verhaltensweisen wie Grußreaktionen, Blickkontakt und Motherese. Ob dabei das höhere Alter der hörgeschädigten Kinder oder andere Faktoren eine Rolle spielen, vermag erst eine Untersuchung mit neugeborenen hörgeschädigten Kindern, die über das Hörscreening entdeckt und früh versorgt werden, zu klären.

Ungeachtet dieser Einschränkung müssen die Ergebnisse auf dem Hintergrund unseres derzeitigen Wissens diskutiert werden, denn vieles deutet darauf hin, dass hier Potenziale brachliegen, die genutzt werden könnten. Ich möchte nachfolgend einige Aspekte aufzeigen.

Was bedeuten diese Ergebnisse für die Frühpädagogik?

Ich habe eingangs die Prämisse aufgestellt, dass Mütter Antworten ihrer Kinder brauchen, um weiter den Dialog mit ihnen zu suchen. Nun zeigt sich für die untersuchte Gruppe, dass diese Vokalisationsangebote durchaus gegeben sind und dass die Mütter zunächst darauf auch kontinuierlich ansteigend antworten, dann jedoch in den Angeboten schwächer werden.

Was verunsichert Mütter in ihrem Dialogverhalten?

Warum geschieht dies? Was verunsichert Mütter so, dass sie den Dialog mit dem Kind nicht mehr, vergleichbar wie Mütter hörender Kinder und wie sie es selbst vermutlich bislang getan haben, suchen?

Es ist nicht einfach, eine wirklich zufrieden stellende Antwort darauf zu geben, dazu bedarf es sicher noch weiterer Studien. Ich möchte aber versuchen, mit den Antwortmöglichkeiten die wir heute haben, die Probleme sichtbar zu machen.

Als erstes muss konstatiert werden, dass ein höherer Anteil an Motherese wünschenswert ist, um sicher zu stellen, dass die Angebote des Kindes nicht verhallen. Dies hat bereits *van Uden* gefordert. Diese Forderung hat heute nicht an Bedeutung verloren. Worauf die Frühpädagogik heute im Gegensatz zu *van Uden* damals vor allem achten kann und muss, ist die Entwicklung des Hörens, damit Spracherwerbsprozesse überhaupt erst möglich werden. Diese Entwicklung muss jedoch dialogisch in der Motherese verortet sein, Geräusche (nur um das

Motherese ist eine Hör-Sprachlehr-strategie

Beispiel nochmals aufzugreifen) nutzen hier wenig. Motherese, das zeigen unsere Forschungsergebnisse, ist Turn-Wechsel bestimmt. Das bedeutet, dass sie immer auf eine Antwort oder auf ein Angebot des Kindes ausgerichtet ist. In diesem Wechselspiel von »Jetzt bin ich dran, dann bist du dran« entwickelt sie, an der Entwicklung des Kindes sich orientierend und diese mitgehend, ihre Hör- und Sprachlehrstrategie. Wir konnten dies in unseren bisherigen Studien nachweisen. Sie ist also weit entfernt, das zu sein, was manchmal noch darunter verstanden wird: eine etwas läppische und in der Tonlage überhöhte Form der Ansprache an kleine Kinder und Säuglinge. Diese Position ist schon lange überwunden, zumindest im wissenschaftlichen Bereich. Das belegen sehr eindrucksvoll internationale Studien, wie sie beispielsweise auf der ICIS 2006 (International Conference on Infant Studies) in Kyoto, Japan präsentiert wurden (*Horie* 2006; *Keller* 2006).

Warum nutzen wir dieses Wissen in der Frühpädagogik dann so wenig? Warum empfehlen wir Müttern, den Weg des Hörenlernens zum Beispiel über Geräusche zu gehen? Wenn Geräusche in der Situation des Formats begründet sind, ist nichts dagegen einzuwenden. Alle weiteren Raschel-, Klopf- oder Klingelelemente sind jedoch für das Kind bedeutungs- und damit sinnlos. Sie sind weder dialogisch, ziehen also keine echten Turn- Wechsel nach sich sondern im besten Fall eine Reaktion auf einen Hörreiz, noch schaffen sie Bildungsanlässe. Es geht jedoch von Anfang an auch um Sinnstiftung für das Kind und das Schaffen von Bildungsanlässen. Eine moderne Frühpädagogik kann ohne diese Inhalte und Ziele nicht auskommen.

Folgende Faktoren halte ich folglich für unverzichtbar, um beim Kind Hörerfahrungen lerneffizient werden zu lassen. Da ist zum einen die Motherese, die das optimale Angebot für den Spracherwerb und das Hörenlernen ist, darüber hinaus steht sie für die Beziehung zwischen Mutter und Kind. Auch das ist ein essenzieller Faktor in dieser frühen Phase, der nicht unterschätzt werden darf. Ebenso muss für das Hören lernende Kind die Forderung Gültigkeit haben, dass die Mutter im Format verweilt, um ihrem Kind damit den Raum zu geben, in Ruhe und in einer auf das Hören-Lernen-Können vertrauenden Gelassenheit seine Erfahrungen zu sammeln, wieder und wieder und in Variationen, damit es selbst entdeckend lernen kann. Nur so kann sich eine Lernmatrix entwickeln. Dies ist für mich eine weitere unerlässliche Bedingung.

Ich möchte das Beispiel von oben nochmals aufgreifen, um einen weiteren Aspekt sichtbar zu machen. Es geht um das Verweilen in einem Format in einem gemeinsamen Spiel, zum Beispiel dem Türmchenbauen. Ein solches Format ist eine ideale Möglichkeit, sich über das gemeinsame Tun und die geplanten Absichten auszutauschen, darüber miteinander zu verhandeln, die Gefühle darin zu thematisieren. Die Spielsituation ist hervorragend geeignet, das Kind als Partner anzusprechen, mit ihm in den Dialog zu treten. Die Motherese erweist sich nach unseren Ergebnissen hierbei als das entscheidende Medium, dem das Kind nicht nur zuhören möchte, denn diese Sprachform fasziniert es (auch das belegen international vergleichende Studien), sie hält sie auch im Dialog. Dies vor allem deshalb, weil sie wie kein anderes dialogisches Element Botschaften an das Gegenüber enthält. Sie vermittelt das Gefühl, ernst genommen zu werden, sie verhandelt bereits auf ihrer prosodischen Ebene, sie gibt Raum zum Nachdenken, macht Vorschläge usw. Kinder spüren dies und handeln entsprechend. Wenn Kinder merken, dass sie als Partner wahrgenommen werden, auf den es ankommt, der das Format mitgestalten und verändern kann, der Verantwortung darin übernimmt (zum Beispiel vorsichtig ein weiteres Türmchenelement aufzulegen und darauf zu achten, dass der Turm nicht umfällt) und Erfolg dabei haben und die Freude darüber mit der Mutter teilen kann – »Super kannst du das« – und diese Achtung auch in der Sprache der Mutter mitschwingt, dann leistet Motherese mehr, als nur ein Angebot für das Hörenlernen und den Spracherwerb zu sein, dann schafft sie Bildungsanlässe, die dem Kind helfen, basale Bildungsprozesse selbst zu leisten. Dem Kind zu vertrauen und ihm zu folgen, bedeutet, ihm den Raum zu geben, selbst Angebote zu machen. Hierin liegen Bildungschancen, hier beginnt Bildung.

Motherese hält das Kind im Dialog

Basale Bildungsprozesse beginnen

Wir dürfen uns diese Chancen nicht entgehen lassen oder sie auf einen späteren Zeitpunkt verlagern. Dazu müssen die Eltern wieder Vertrauen in ihre dialogischen Kompetenzen und die ihres Kindes entwickeln können. Dass es diese gibt, konnte nachgewiesen werden, dass sie verloren gehen können, zeigen zumindest die Ergebnisse dieser Studie. Ich denke, es gilt Mut zu machen: den Eltern, dass sie sich trauen, mit ihrem Kind ihren Weg gehen, ihre jeweils individuellen Dialogkompetenzen zu entwickeln (*Horsch, Roth, Bischoff, Bischoff, Scheele* 2007); dem Frühpädagogen, dass er seine Beratungskompetenz darauf ausrichtet, diesen sensibel zu begleiten und frühen Bildungsprozessen Raum zu geben. Im Entwickeln dialogischer

Kompetenzen liegt eine große Chance. Vergeben wir sie nicht; lassen wir sie nicht ungenutzt, denn nur so kann Chancengleichheit für das hörgeschädigte Kind frühzeitig auf den Weg gebracht werden.

Literatur

Bauer J (2006[6]) Warum ich fühle, was du fühlst. München

Bischoff S, Bischoff C, Horsch U (2004) Dialog in zwei Sprachen. Zur Entwicklung von Gebärden- und Lautsprache als simultane Erwerbsprozesse. In: *Horsch U* (Hrsg.): Frühe Dialoge. Hamburg, 191–198

Bruner J (1987) Wie das Kind sprechen lernt. Bern

Buber M (1995) Reden über Erziehung. Gerlingen

Greenspan S (1997) The Growth of the Mind. London

Hentig H von (1996) Bildung. Weinheim

Hentig H von (1999) Ach, die Werte! Weinheim

Horie R (2006) Developmental change of Japanese infants' preference for infant-directed speech in non-native languages. Abstract/Poster ICIS Kyoto

Horsch U, Bischoff S, Fautz C (2002) Dialogische Früherziehung Interdisziplinär. In: *Horsch U* (Hrsg.) Cochlear Implant. Olsztyn: 167–172

Horsch U (2003) Vom Recht des hörgeschädigten Kindes auf Erziehung und Bildung – oder – Schule für Hörgeschädigte neu denken. hörgeschädigte Kinder 1: 16–22

Horsch U (2003) Emotionen – Hörenlernen – Sprache erwerben. Sprache – Stimme – Gehör 27: 1–7

Horsch U (2004) Frühe Dialoge. Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder. Hamburg

Horsch U, Roth J, Bischoff C, Bischoff S, Scheele A (2007) Gibt es einen Grammatik des Dialogs? Dialogkompetenzen in der Säuglingsforschung. HörPäd 3: 94–100

Horsch U et al. (2006) Turns as basic patterns of the dialogue in the parent-child-dyad. Abstract/Poster ICIS Kyoto.

Horsch U (2008) Dialog und Bildung in der Vorsprachlichkeit. Zur Situation hörgeschädigter Kinder in der Frühpädagogik. Sprache – Stimme - Gehör 32: 1–8

Hüther G (2007[4]) Die Evolution der Liebe. Göttingen

Interact, Mangold international. Arnstorf

Keller H (2006) Maternal Contingency Toward Infant Signals in German, Euro-American, Indian, Chinese and Cameroonian Dyads. Abstract/Poster ICIS Kyoto

Uden A van (1976) Die Welt der Sprache für gehörlose Kinder. Villingen-Schwenningen