

# Ursula Horsch

---

## Wurzeln früher Bildungsprozesse – oder – Mehr Bildungschancen durch das NHS?

---

Niepełnosprawność nr 7, 25-46

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Ursula Horsch

## **Wurzeln früher Bildungsprozesse – oder – Mehr Bildungschancen durch das NHS?**

Abb. 1: Vater – Tochter – Dialog – ein Bildungsort

### **Zusammenfassung**

Dem Recht auf Bildung ab der Geburt um Chancengleichheit zu gewährleisten wird mit dem Neugeborenen-Hörscreening (NHS) der Weg gebahnt. Ob dieser Behauptung uneingeschränkt zugestimmt werden kann, wird im Forschungsprojekt: *Frühe Bildungsprozesse bei Kindern mit Hörschädigung* (Horsch et al. 2008–2011) evaluiert. Das Forschungsprojekt geht Fragen frühkindlicher Bildung erstmals bundesweit im Rahmen umfassender Studien nach. Es hat zum Ziel Zusammenhänge zwischen der Dialogentwicklung in den frühen Eltern-Kind-Interaktionen und den darin möglichen frühen Bildungsprozessen bei hörgeschädigten Kindern, die durch das NHS früh erfasst und versorgt wurden, aufzudecken. Die so ermittelten Daten werden mit Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt *Frühe Dialoge und Bildungsprozesse bei hörenden Säuglingen und Kleinkindern* (Horsch et al. 2004–2008) vergleichend in Beziehung gesetzt. Ziel beider Studien ist es zu klären, ob NHS- Kinder eine hörenden Kindern vergleichbare Entwicklung hinsichtlich dialogischer Elemente zeigen und ob sich auf dem Hintergrund der ermittelten Daten frühe Bildungsprozesse beschreiben lassen, die im Zusammenhang mit dialogischen Kompetenzen stehen und die sichtbar machen, wie frühe Bildung im ersten Lebensjahr/Hörjahr aussehen kann.

### **Bildung beginnt mit der Geburt**

Bildung beginnt mit der Geburt. Diese These wird in den vergangenen Jahren sowohl in der Fachliteratur als auch in populärwissenschaftlichen Texten vertreten und damit muss Bildung folglich auch mit der Geburt ermöglicht werden. Für Menschen mit Behinderung wird diese aktuelle Bildungsoffensive durch Artikel

24 der UN-Resolution geregelt, der das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung anerkennt und ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen fordert mit dem Ziel Menschen mit Behinderung zur wirklichen Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen.

Für den naiven Leser entsteht durch die Forderungen, die in der UN Resolution enthalten sind leicht der Eindruck, dass sich Bildungsprozesse bei Kindern mit Behinderung anders entwickeln könnten. Müssen wir deshalb Bildung neu denken? Das ist meines Erachtens eine grundlegende Frage, die durch die Forschung geklärt werden muss und die vor allem in der Beantwortung der Frage liegt, wie diese uneingeschränkte Teilhabe von Anfang an aussehen soll.

Für die Hörgeschädigtenpädagogik ist mit der bundesweiten Einführung des Neugeborenen- Hör screenings ein erster Schritt für eine möglichst frühe Erfassung und technische Versorgung von Kindern mit einer Hörschädigung getan. Ist damit auch ein Schritt in Richtung Bildung von Anfang an getan? Es ist nahe liegend, das Neugeborenen- Hör screening und das Recht auf Bildung nicht mehr unabhängig voneinander zu diskutieren. Dabei sehe ich jedoch die Gefahr, dass die Effizienz des NHS viel zu eng in den Bereichen Hören lernen und Sprache erwerben gesehen und diskutiert wird, und dass die durch die frühe Erfassung und Versorgung grundlegenden Möglichkeiten für die gesamte kindliche Entwicklung des Kindes leicht aus den Augen verloren werden. Zwar sind mit der Fähigkeit Hören zu können und Sprache zu erwerben schon bildungsrelevante Anlässe gegeben, aber erst in einem umfassenderen pädagogischen Verständnis erhält das NHS die Bedeutung, die ihm zukommt. Diese kann und darf nicht ausschließlich in der Entwicklung des Hörens und der Sprache gesehen werden. Die Chancen, die durch das NHS und einer frühen technischen Versorgung einerseits gegeben sind und die Möglichkeiten einer dadurch optimierten Gesamtentwicklung des Kindes andererseits, müssen deshalb umfassend wissenschaftlich erforscht und dokumentiert werden. Ziel der frühen Bildungsforschung ist es zu evaluieren, wie sich Kinder mit einer Hörschädigung, die durch das NHS erfasst wurden in ihrer Entwicklung darstellen und wie sich frühe Bildungsprozesse bei ihnen im Vergleich zu hörenden Kindern im ersten Lebensjahr entwickeln.

### **Forschung beginnt mit der Geburt**

Was aber lässt sich unmittelbar nach der Geburt konkret beobachten und beschreiben? Legt man die Forderung, die hinsichtlich Bildung erfüllt sein muss, der Forschungsfrage zugrunde, dann ist es Aufgabe der frühen Bildungsforschung zu klären, wie Kompetenzen, die dazu führen, sich in dieser Welt orientieren und zurechtfinden zu können, um darin subjektiv sinnerfüllt in der Gemeinschaft mit anderen leben zu können (v. Hentig 1996), in den ersten

Lebensjahren erworben werden können. Forschungsergebnisse belegen, dass diese Kompetenzen vorwiegend in sozialen Bezügen gelebt und erworben werden. Erst in der Beziehung mit Menschen, im Dialog<sup>1</sup> mit ihnen werden Menschen und Welt erfahrbar. Dieser Prozess beginnt in der Regel im Elternhaus, im Dialog zwischen Eltern und Kind. Der frühe Dialog als Ausdruck der Beziehung zwischen Eltern und Säugling rückt damit in den Fokus der Forschung (Horsch 2004). In der Interaktion mit seinen Eltern, im Dialog mit ihnen, bekommt der Säugling die Welt und seine Menschen vorgestellt und er erfährt was Beziehung sein kann. Für den Wissenserwerb, für die Initiierung von Selbstbildungsprozessen aber auch für seine Gesamtentwicklung braucht der Säugling den Erwachsenen, um später diese Prozesse selbstverantwortlich initiieren, leben und gestalten zu können. Frühe Bildung ist folglich eng mit der ersten Beziehungsnahe zwischen Eltern und Kind im Dialog verknüpft. Im Dialog werden erste Beziehungen gelebt, Lernprozesse beginnen sich zu entwickeln und Bildung entsteht (Horsch 2010). Warum dies so ist soll nachfolgend vorgestellt und diskutiert werden. Machen wir uns also auf die Suche nach den Wurzeln früher Bildung,

### **Wo sind die Wurzeln früher Bildungsprozesse**

Wenn zunächst die Frage nach der Konkretheit von Beziehung, die als notwendige Basis für Lernprozesse gesehen wird (Hüther 2005, Bauer 2006) gelöst werden soll, muss eine Antwort darauf gegeben werden, wie Beziehung gelebt wird und über welche Ausdrucksformen sie verfügt.

Forschungsergebnisse belegen, dass für die erste Beziehungsnahe Elemente des Miteinander und des Austausch zwischen Eltern und Säugling bereits nach der Geburt zu beobachten sind. So werden z.B. die Vokalisationen des Neugeborenen mit dem Dialogischen Echo der Eltern beantwortet (Horie 2006, Horsch et al. 2007, Keller 2006). In diesem Sich-Abwechseln im Dialog zeigt sich Beziehungsnahe. Es wäre aber zu kurz gedacht, wenn man nur auf diese beiden Elemente des Dialogs schaut, um daran Beziehung festzumachen. Es konnte bereits eine Vielzahl unterschiedlicher Dialogelemente evaluiert werden, die konstituierend für den frühen Dialog sind (Horsch 2004, Papousek 1998). Sie sind nicht nur Ausdruck der Beziehung sondern sie strukturieren auch die Interaktionen zwischen Eltern und Kind ganz entscheidend mit und nehmen dadurch Einfluss auf die Gestaltung der inhaltlichen Ebene. Bei der Ausgestaltung der dialogischen Interaktion im Rahmen der Formate sind sie ein wesentlicher Faktor, weil sie das

---

<sup>1</sup> Unter Dialog verstehe ich einen Austausch, der auf allen Ebenen und mit allen Modalitäten hergestellt werden kann und der zur Voraussetzung hat, dass eine Haltung gegeben ist, die ein partnerschaftliches und von Beziehung getragenes Miteinander sucht. Dialog ist deshalb mehr als sprachlicher Austausch (Horsch 2008).

gemeinsame Tun der Interaktionspartner und den dialogischen Wechsel kennzeichnen (Horsch 2006, Horsch 2003). Beziehung wird dadurch sowohl für die Eltern als auch für das Kind erfahrbar. Die Eltern vermitteln ihm auf mehreren Ebenen, z.B. dass es geliebt wird, dass es aber auch ernst genommen wird, dass es für die Eltern ein Partner ist, mit dem sie gerne etwas gemeinsam tun.

Diese vielschichtigen Erfahrungen bilden die Grundlage für Lernprozesse hinsichtlich des Erwerbs von Weltwissen, der o.g. Kompetenzen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen bereits im frühen Säuglingsalter, die nur in konkret erlebten dialogischen Interaktionen erworben bzw. weiter entwickelt werden können. Das heißt nichts anderes, als dass das Kind im Dialog seine dialogischen Kompetenzen entwickeln lernt, dass aber auch die Eltern lernen sich zunehmend auf das Kind einzustellen (Horsch 2004, Papousek 1998). Der Dialog kann nur im Dialog gelernt werden; er ist Weg und Ziel früher Bildung.

Aber, auch dieser Aspekt ist wichtig: Beziehung endet nicht, wenn zwischen den Dialogpartnern wie z.B. der Mutter und dem Kind aktuell kein dialogisches Element zu beobachten ist; auch keine Antwort kann als dialogisches Angebot gewertet werden. Dialogische Grundhaltung und Beziehung sind auch dann vorhanden, sie bilden das Zwischen zwischen Eltern und Kind, wie Buber (1929) dies bezeichnet. Diese besteht auch wenn keine Antworten gegeben werden

Die Qualität und die Häufigkeit, mit denen dem Kind in diesen Haltungen, Verhaltensweisen und Dialogelementen begegnet wird, zeigen sich auch dem wissenschaftlichen Beobachter. Sie werden für ihn quantifizierbar und qualifizierbar.

### **Forschungsprojekt: Frühkindliche Dialoge und Bildungsprozesse bei Kindern mit Hörschädigung**



Abb. 2: Beziehung – Nähe – Dialog

## Forschungsziele

Das Forschungsprojekt *Frühkindliche Bildung bei Hörgeschädigten* (Horsch et al. 2008–2011) geht den Fragen frühkindlicher Bildung erstmals bundesweit im Rahmen umfassender Studien nach. Es hat zum Ziel Zusammenhänge zwischen der Dialogentwicklung in den frühen Eltern-Kind-Interaktionen und den darin möglichen frühen Bildungsprozessen bei Kindern mit und ohne Hörschädigung aufzudecken. In diesem Forschungsprojekt werden Kinder mit Hörschädigung, die durch das Neugeborenen-Hörscreening früh erfasst wurden für die Dauer des ersten Lebensjahres einer umfassenden Studie unterzogen (manche Eltern waren bereit sich für ein weiteres Jahr an dem Projekt zu beteiligen, so dass derzeit Aufzeichnungen von 20 Lebensmonaten vorliegen). Das Alter der hörenden Kinder liegt zwischen null und einem Jahr; das Alter der Kinder mit einer Hörschädigung liegt beim jüngsten Kind bei fünf Monaten<sup>2</sup>. Es ist dies das Alter in dem es mit Hörgeräten versorgt wurde. Bei Kindern mit einer Hörschädigung wird dieses Höralter den Berechnungen zugrunde gelegt.

## Forschungsbereiche und Forschungsfragen

Basales Forschungsinteresse ist, zu analysieren wie die frühen dialogischen Interaktionen aussehen und worin der Motor für diese frühen Dialoge gesehen werden kann. Daran schließt sich die Frage an, ob bei allen Eltern- Kind- Paaren übergreifende Gemeinsamkeiten dialogischer Verhaltensweisen festzustellen sind, die nicht nur in der notwendigen Pflege des Kindes beobachtbar sind, sondern darüber hinaus als allgemeine Phänomene des frühen Eltern- Kind Dialogs evaluiert werden können. Daran schließt sich die Frage nach dem Entstehen von Bildungsanlässen an.

Aus diesem Verständnis heraus wird nachvollziehbar, dass ein wesentliches Forschungsanliegen darin besteht, die innere und äußere Dialogstruktur zu entdecken und auf ihre Regelmäßigkeit zu überprüfen. Die in einer Pilotstudie in Deutschland und Polen durchgeführten Untersuchungen (Kooperationsprojekt UWM Olsztyn und PH Heidelberg, 1999-2001) ergaben, dass es eine Reihe bedeutsamer Dialogelemente gibt, welche den Beginn, das Aufrechterhalten und die Weiterführung des Dialogs sichern. Diese Dialogelemente wurden in den nachfolgenden Forschungsprojekten sowie dem hier vorgestellten Projekt einer profunden Analyse hinsichtlich ihrer Evidenz unterzogen. Daran anschließend wird zu klären versucht, ob es einen Zusammenhang gibt, der bildungsrelevant

---

<sup>2</sup> Es wurde erwartet, dass durch das Neugeborenen-Hörscreening Neugeborene oder Säuglinge unter drei Monaten für das Forschungsprojekt rekrutiert werden können. Diese Erwartung hat sich nicht bestätigt. Das jüngste Kind war vier Monate alt.

ist. Im Einzelnen ergeben sich daraus folgende Forschungsbereiche, die in allen Forschungsprojekten mit unterschiedlichen Akzentsetzungen evaluiert werden. Forschungsbereiche:

- Ausgestaltung und Entwicklung des frühen Dialogs
- Bildungsprozesse im Dialog

Forschungsfragen:

- Welche Dialogangebote machen die Eltern bzw. macht der Säugling und wie antworten die Eltern bzw. antwortet der Säugling, damit der Dialog aufrecht erhalten wird?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen den Dialogelementen, die nicht zufällig sondern signifikant sind und lassen diese eine Beschreibung der Topologie des Dialogs zu?
- Wann und wodurch entstehen Bildungsanlässe und wie sehen diese bei Kindern in diesem frühen Lebensalter aus?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen dialogischer Entwicklung und Bildungsanlässen?
- Sind die evaluierten Ergebnisse bei Kindern mit und ohne Hörschädigung vergleichbar?

Erste Ergebnisse der Studie *Frühkindliche Bildung bei Hörgeschädigten* (Horsch et al. 2008–2011) hinsichtlich der Ausgestaltung und Entwicklung des Dialogs sowie zu darin verorteten Bildungsanlässen werden nachfolgend vergleichend mit Ergebnissen aus dem Projekt *Frühe Dialoge und Bildungsprozesse* (Horsch et al. 2004–2008) präsentiert.

## Datenerhebung und Auswertung

Methodisch sind beide Projekte als Querschnitt- und Langzeitstudie angelegt.

Teilnehmer der Studie sind in der Referenzgruppe (Projekt *Frühe Dialoge und Bildungsprozesse*) 78 hörende Kinder, davon wurden 10 Kind per Los als Referenzgruppe ausgewählt, in der NHS- Gruppe sind es insgesamt 22 Kinder. Im ersten Lebensjahr werden monatlich Mutter und/oder Vater in zweckfreien und zweckgebundenen dialogischen Interaktionen (Formaten) mit ihrem Säugling/Kleinkind im natural setting über den Zeitraum von 20 Minuten videographiert (die Dauer von 20 Minuten ist notwendig, um Bildungsprozesse evaluieren zu können). Die Auswertung der Daten über vergleichende Zeitreihenanalysen beinhaltet derzeit das erste Lebensjahr. Diese Auswertung erfolgt mittels der Computersoftware *Interact* (Mangold). Dabei werden jeweils die ersten vier Minuten im Hinblick auf die häufigsten Dialogelemente analysiert. Die so ermittelten Daten werden mit den Ergebnissen der Entwicklungstests ELFRA und ET6-6, dem Fragebogen zur Eltern- Kind- Beziehung PCRI und dem PSI, einem Fragebo-

gen zum elterlichen Stressempfinden in Beziehung gesetzt und auf Bildungsrelevanz geprüft.

Des Weiteren arbeiten wir mit einem Picture- Grabber- Programm. Dieses Verfahren kann ausgewählte Sequenzen aus der mittels *Interact* analysierten Videosequenz ausschneiden und so den Prozess des Dialogs in Bildsequenzen sichtbar machen wodurch auch eine qualitative Analyse möglich wird.

Die empirisch ermittelten Daten beziehen sich sowohl auf die Ergebnisse der Mutter-Kind-Gruppen hörende Kindern (n= 10, die Auswahl erfolgte mittels Los, Bedingung war eine monatliche Aufzeichnung des ersten Lebensjahres) als auch auf die bislang ausgewerteten Daten von Mutter-Kind-Gruppen NHS- Kinder (n= 18), die qualitativen Daten aus dem Picture Grabber Programm sind ebenfalls dem aktuellen Forschungsprojekt *Frühkindliche Bildung bei Hörgeschädigten* (2008–2011) entnommen.

## Ergebnisse

### *Bereich 1: Ausgestaltung und Entwicklung des frühen Dialogs*

In der derzeitigen Gesamtauswertung der Daten ergibt sich hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung eine Reihe von Dialogelementen, die als basal für die dialogische Eltern- Kind- Interaktion angesehen werden können und die als durchgängig immer wiederkehrend in unterschiedlicher Häufigkeit zu beobachten sind. Es sind dies vor allem: Blickkontakt, Motherese, Grußmomente, Vokalisationen des Kindes, Dialogisches Echo, Zärtliche Gesten, Zuwendung, Körperkontakt sowie Lächeln und Lachen und dies im dialogischen Turnwechsel. Auch wenn nachfolgend die einzelnen Dialogelemente isoliert oder im Kontext eines weiteren Dialogelements diskutiert werden, darf dies nicht den Eindruck erwecken, dass nur diese dialogischen Elemente die Interaktion bestimmen: immer sind mehrere Dialogebenen vorhanden und nur aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Verstehbarkeit wird der Fokus auf die am häufigsten beobachtbaren dialogischen Angebote und Antworten gelegt. Diese sind zum derzeitigen Auswertungsstand die Motherese<sup>3</sup> und die Vokalisationen<sup>4</sup> des Kindes. Die Er-

---

<sup>3</sup> Unter Motherese/Fatherese versteht man die spezifische Form elterlicher Sprache, die sowohl emotionale Anteile enthält als auch auf das Hörenlernen des Kindes und dessen Spracherwerb bezogen ist. Sie ist demzufolge eine auf den Dialog mit dem Kind und auf dessen Entwicklung ausgerichtete, sehr dynamische Sprache (Horsch 2003).

<sup>4</sup> Unter Vokalisation des Kindes versteht man jede Form kindlicher Äußerungen. Diese können auch nichtsprachlicher Art sein, wie z. B. Räuspern, Niesen, Schmatzen. Kennzeichnend ist, dass die Eltern diese Äußerungen als kindliche Dialogangebote werten und diese wiederholen und/oder beantworten (Horsch 2004). Das Kind erfährt sich dadurch (z.B.) als Partner, es fühlt sich ernst genommen u.v.a.m.



gebnisse hierin sind besonders spannend vor allem hinsichtlich der unterschiedlichen Entwicklung bezogen auf das Lebensalter der Kinder.

Betrachtet man zunächst die Motherese vergleichend hinsichtlich der Anzahl der beobachteten Mothereseangebote in den ersten vier Minuten beider Kindergruppen, dann ergibt sich ein sehr beeindruckendes Bild (Abb. 3). Man kann dieses hinsichtlich der Frage nach den Gemeinsamkeiten der beiden Kurven analysieren.

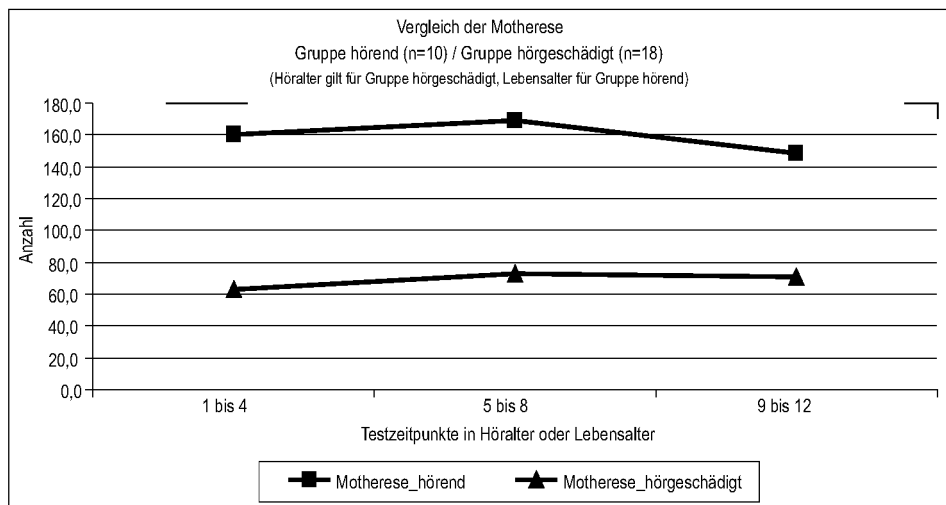


Abb. 3: Vergleich der Entwicklung von Motherese bei Müttern hörender (n=10) und hörgeschädigter Kinder (n=18) im ersten Lebensjahr bzw. im ersten Hörjahr

In Abbildung 3 sind auf der X-Achse die Testzeitpunkte im vier Monats-Rhythmus von t1 (1.bis 4. Lebensmonat/Hörmonat) bis t12 (9.bis 12. Lebensmonat/Hörmonat) angeführt, auf der Y-Achse die Anzahl der evaluierten Dialogelemente als Mittelwerte (Motherese) über die Gesamtzeit (vier Minuten) der ausgewerteten Videos.

### Was leistet die Motherese hinsichtlich Hörenlernen und Sprache erwerben?

Interessant ist, dass beide Motheresekurven einen ähnlichen Verlauf zeigen. In beiden wird eine kontinuierliche Zunahme der Motherese bis etwa zum achten Lebensmonat sichtbar. Des Weiteren zeigen beide Kurven um den achten Lebensmonat/Hörmonat des Kindes ein Maximum, das eine kurze Diskussion hinsichtlich des Hörenlernens und des Spracherwerbs des Kindes geradezu provoziert.

Bezogen auf beide Lernbereiche wird im Zeitraum vom 5. – 8. Lebensmonat ein Meilenstein in der Entwicklung sichtbar. In dieser Zeitspanne vollzieht sich spracherwerbstheoretisch eine ganz entscheidende Wende, denn in dieser Phase entwickeln die Kinder nicht nur Silbenketten und kanonische Silbenstrukturen, sie leisten den entscheidenden Schritt vom universellen Hörer und Sprecher hin zur Muttersprachspezifität (Gopnik, Meltzoff, Kuhl 1999).

In der Entwicklung des Spracherwerbs geht damit die Fähigkeit verloren, theoretisch alle Sprachen dieser Welt lernen zu können zu Gunsten einer Spezifität für die Muttersprache. Diese wird vor allem durch das Hören geleistet. Konkret bedeutet dies, dass Kinder etwa bis zur ersten Hälfte des ersten Lebensjahres alle Laute dieser Welt wahrnehmen können. Diese Fähigkeit geht jedoch verloren zugunsten einer deutlicheren Wahrnehmung muttersprachspezifischer Phänomene. Dieser Wendepunkt wird von Spracherwerbsforschern zwischen dem 6.-8. Lebensmonat gesehen. Die Lernprozesse, die dazu führen, werden sehr stark vom Hören der Muttersprache, der Motherese, bestimmt, die auch auf die Hörbahnreifung ganz entscheidenden Einfluss nimmt. Das haben international vergleichende Studien nachgewiesen (Gopnik, Meltzoff, Kuhl 1999, Klinke 2004). Die Ergebnisse unserer Forschung bestätigen folglich internationale Forschungsergebnisse in diesem Bereich.

Schaut man unter einem dialogischen Paradigma vergleichend auf die Kurvenverläufe beider Gruppen, dann könnte man diese dahingehend deuten, dass die Mütter der Hör- und Sprachentwicklung ihrer Kinder folgen und diese durch ein verstärktes Mothereseangebot unterstützen. Überzeugend ist hierbei, dass sich dieser Prozess über die Dauer des ersten Lebensjahres hinweg nahezu unverändert darstellt.

### **Sprechen Mütter hörgeschädigter Kinder zu wenig mit ihrem Kind?**

Trotz eines vergleichbaren Verlaufs der Mothereseentwicklung zeigt sich jedoch ein wesentlicher Unterschied darin, dass Mütter hörender Kinder offensichtlich wesentlich häufiger Motherese verwenden als Mütter hörgeschädigter Kinder dies tun. Etwa 160 mal erscheint das Element Motherese auf der ausgezählten Skala innerhalb der ersten 4 Minuten als Mittelwert der Gruppe von Müttern hörender Kinder im ersten Lebensjahr. Im Gegensatz dazu wird bei Müttern von Kindern mit einer Hörschädigung nur ca. 70 mal Motherese als Mittelwert analysiert, also nicht einmal halb so oft. Auf den ersten Blick sieht es so aus, als ob Mütter hörgeschädigter Kinder zu wenig mit ihrem Kind sprechen. Dieses Ergebnis würde die Ergebnisse früherer Studien bestätigen (Horsch et al. 2008). Es wäre also kein deutlicher Fortschritt durch das NHS in Bezug auf das mütterliche Sprachverhalten zu beobachten.

Welches Bild zeigt sich jedoch, wenn man die Dauer der Motherese und deren Häufigkeit vergleichend miteinander in Beziehung setzt?

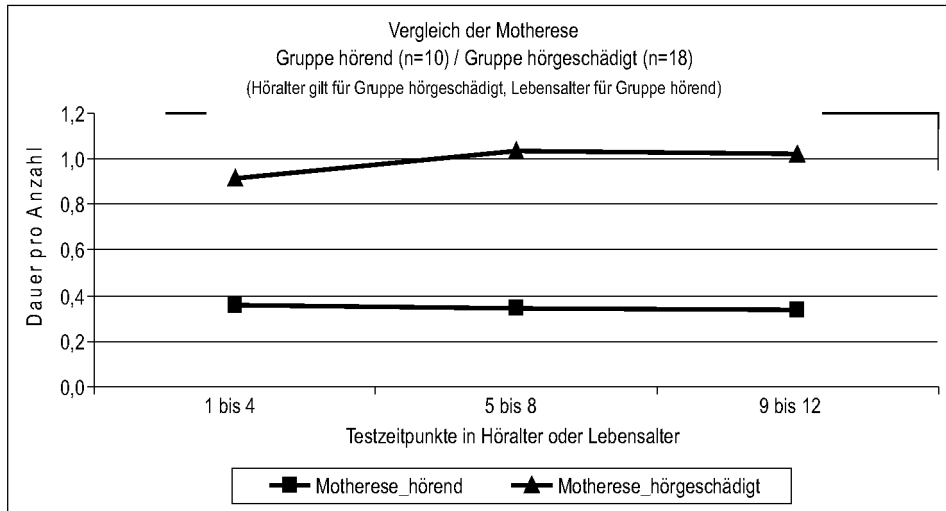


Abb. 4: Vergleich der Motherese im ersten Lebensjahr /Hörjahr hinsichtlich der Dauer pro Mothereseangebot

- Abbildung 4 zeigt das Ergebnis, wenn man die Anzahl mit der Dauer der jeweiligen Motheresesequenz in Beziehung setzt. Es entsteht ein neues Bild, das sichtbar macht, dass Mütter von Kindern mit einer Hörschädigung zwar weniger oft Motherese verwenden dafür jedoch deutlich länger in Motherese mit ihrem Kind sprechen. In diesem Ergebnis zeigt sich eine Veränderung gegenüber früheren Studien. Die Dauer könnte ein qualitativ verbessertes Angebot für das hörenlernende Kind sein, es muss dies aber nicht sein. Erst weiterführende spracherwerbsbezogene Analysen können zeigen, wodurch diese veränderte Dauer entsteht: sprechen die Mütter nur langsamer, sprechen sie akzentuierter, nehmen sie mehr Wiederholungen hinsichtlich relevanter sprachlicher Inhalte vor? Dies sind nur beispielhaft aufgelistete Fragen, die klären könnten, wodurch diese längere Dauer zustande kommt, die aber derzeit noch nicht beantwortet werden können und deshalb hinsichtlich der Qualität der Dauer noch keine Aussage zulassen. Man ist versucht, die Ergebnisse mit der Forderung von Clark in Beziehung zu setzen die besagt, dass Mütter von Kindern mit einer Hörschädigung ihren Kindern mehr vom Normalen anbieten sollten (2007). Aber was ist unter dem „Normalen“ zu verstehen? Sollen Mütter mehr sprechen und worin besteht dieses Mehr? Was ist besser für das Kind?

Eine mögliche Antwort auf die eine oder andere der hier thematisierten offenen Fragen findet sich, wenn man die Vokalisationen der Kinder mit in die Diskussion einbezieht.

### Wird ein Zusammenhang zwischen Vokalisation und Motherese sichtbar?

Die nachfolgende Abbildung 5 setzt die Motherese beider Gruppen in Beziehung zu den Vokalisationen der Kinder beider Gruppen.

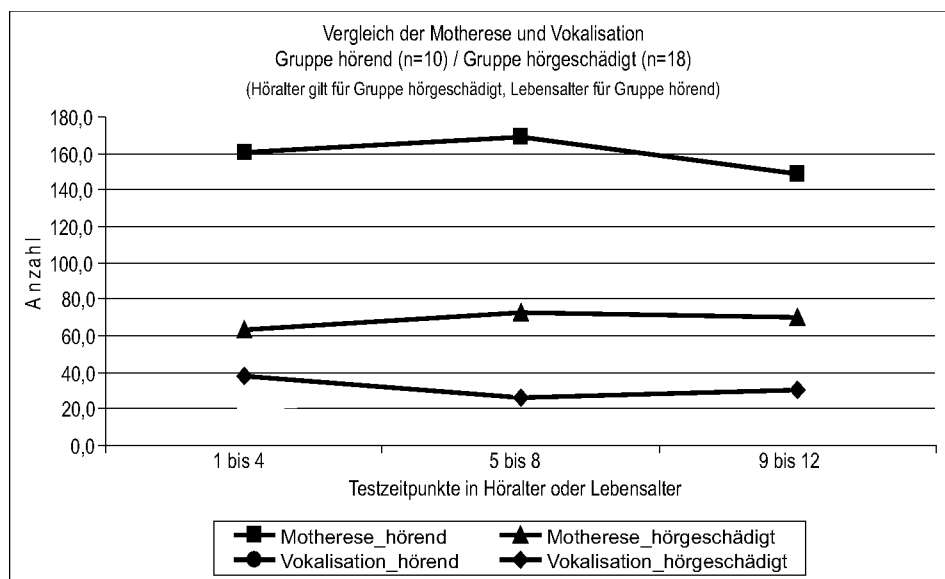


Abb. 5: Vergleichender Entwicklungsverlauf der Dialogelemente Vokalisation und Motherese im ersten Lebensjahr bei Mutter-Kind-Paaren hörend (n=10) und hörgeschädigt (n=18)

Wie in den obigen Abbildungen sind auf der X-Achse die Testzeitpunkte im vier Monats- Rhythmus von t1 (1. bis 4. Lebensmonat/Hörmonat) bis t12 (9. bis 12. Lebensmonat/Hörmonat) angeführt, auf der Y-Achse die Anzahl (Mittelwerte) der evaluierten Dialogelemente jeweils über die Gesamtzeit von vier Minuten. Die unteren Kurven geben die Häufigkeit der Vokalisationen der Kinder (hörend und hörgeschädigt) wieder, die oberen Kurven die der Motherese. Es zeigt sich, dass beide Motheresekurven quantitativ über den Vokalisationen des Kindes liegen.

Deutet man dies auf dialogischem Hintergrund dann könnte das bedeuten, dass Mütter die kindlichen Vokalisationen häufig mehrfach wiederholen. Dadurch zeigen sie ihrem Kind, dass sie es gehört haben, dass sie es in seinen

Äußerungen bestärken und ihm im Dialog antworten. Dies sind auch Faktoren der Wertschätzung des Kindes auf partnerschaftlicher Ebene, die für die nachfolgend geführte Bildungsdiskussion sehr wichtig sein werden. Dennoch reicht diese dialogische und auf Beziehung ausgerichtete Interpretation nicht aus, um die Bedeutung der Motherese für diese frühe Entwicklungsphase herausarbeiten zu können, denn Motherese hat neben der Beziehungsdimension auch eine Hör- und Spracherwerbsdimension.

Mütter bieten mit den Mehrfachwiederholungen dem Kind das von ihm Geäußerte mehrfach zum Hören an, so dass das Kind ganz gezielt Hörmuster entwickeln kann auf deren Grundlage sich die Erwerbsprozesse hinsichtlich der muttersprachspezifischen Phoneme, der Intonationsstrukturen, der ersten Protowörter usw., so, wie dies bereits oben beschrieben wurde, vollziehen können (Horsch 2001).

### **Werden Kinder mit einer Hörschädigung zu wenig gehört?**

Man stutzt sicher beim Lesen diese Frage, denn üblicherweise wird diese Frage gerade nicht in dieser Passivform gestellt. Auf dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse ist sie jedoch eine sehr ernst zu nehmende Frage. Denn wenn man die Entwicklung der beiden Dialogelemente Motherese und Vokalisation in ihrem Verlauf bei Kindern mit einer Hörschädigung mit einander in Beziehung setzt, dann wird das oben gezeichnete Bild schwächer. Zwar liegt auch hier die Motherese über den Vokalisationen des Kindes, aber deutlich niedriger als bei Müttern hörender Kinder. In der oben geführten Diskussion wurde bereits angemerkt, dass Mütter von Kindern mit einer Hörschädigung zwar weniger oft, dafür aber deutlich länger Motherese zeigen, was zu der Frage führte, ob dies für das Hörenlernen und den Spracherwerb der Kinder lerneffizienter sein könnte. Interessant sind deshalb nun im Vergleich die Vokalisationen der Kinder. Während die Kinder mit einer Hörschädigung zu Beginn mehr als doppelt so viel vokalisieren wie hörende Kinder, gleichen sich diese Werte zum Zeitpunkt 5.-8. Hörmonat einander an, um danach bis zum Ende des 1. Hörjahres sogar etwas unter dem Wert hörender Kinder zu liegen. Dieses Ergebnis bestätigt die Ergebnisse der vorhergehenden Studie (Horsch 2008), und diese sind als eher problematisch einzuschätzen. Die Entwicklungskurven verlaufen hier nicht synchron aufeinander bezogen, sondern die Vokalisationen der Kinder nehmen ab, während die Motherese nur eine sehr geringe Zunahme verzeichnet. Wodurch verändert sich dieser Prozess der Vokalisationentwicklung hin zu einem schwächer sich darstellenden Lernbereich? Sind andere Lernbereiche für die Kinder interessanter geworden? Liegt es in der immer noch gegebenen Altersdiskrepanz zwischen hörenden und hörgeschädigten Kindern? Der Versuch einer positiven Deutung

ist schwierig, denn es darf bei all diesen Überlegungen nicht außer Acht gelassen werden, dass der Bereich der Vokalisationen die Phase des Gurrens und Hüsteln längst verlassen hat zugunsten eines Stadiums, in dem Silben, Silbenverbindungen, erste Protowörter und Wörter gebildet werden, denn die Kinder sind im letzten Drittel des ersten Hörjahres. Es muss also erneut die Frage gestellt werden, ob die Mütter hörgeschädigter Kinder ihren Kindern mehr Antworten geben, intensiver deren Vokalisationen aufnehmen sollten, um sie dadurch stärker in den Hör- und Sprachdialog zu ziehen?

Die Frage hinsichtlich der Effizienz des NHS kann folglich mit den derzeit vorliegenden Daten noch nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Als Hypothese wurde zumindest ein gleiches wenn nicht gar besseres Ergebnis als in der Studie von 2008 erwartet, bei der die Kinder deutlich älter waren als die Kinder der NHS- Gruppe. Deshalb muss die Frage nach Anzahl versus Dauer von Motherese hinsichtlich der Lernangebote genauer geprüft werden. Analysiert man die Vokalisationen im Kontext der Motherese, so scheint sich die These zu verdichten, dass Elemente, die den Hör- und Spracherwerbsprozess des Kindes unterstützen, stärker in den Fokus frühpädagogischen Tuns rücken sollten.

Es muss deshalb kritisch gefragt werden:

- Genügt das frühpädagogische Follow-up nach dem NHS den notwendigen Erfordernissen, um Eltern und Kind entwicklungsbezogen im Hör- und Spracherwerb zu begleiten?
- Wie sieht die Entwicklung in den anderen Entwicklungsbereichen aus? Wird auch diese umfassend in der Frühpädagogik berücksichtigt?
- Muss auch die Frage nach der elterlichen Sensitivität und Responsivität im Kontext des NHS detaillierter überprüft werden? Stellt die Hörschädigung des Kindes nach wie vor einen nicht unerheblichen Belastungsfaktor für die Eltern dar?

Wir haben diese Bereiche der Emotionalität und Beziehung, der belastenden Faktoren (Stressoren) im Kontext entwicklungsbezogener Verfahren in beiden Gruppen mit verschiedenen Testinstrumenten erfasst (PSI, ELFRA, ET6-6 PCRI) und sind derzeit dabei diese zu evaluieren. Ebenso werden die Ergebnisse der Langzeitstudie hinsichtlich der Frage des sprachlichen Fortschritts Aussagen dahingehend zulassen, welchen Effekt das NHS auf die sprachliche Entwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr hat, ob das NHS einen entscheidenden Faktor darstellt oder ob andere Faktoren, wie beispielsweise der Bildungsstand der Eltern stärker auf die Entwicklung der Kinder Einfluss nehmen (Szagun 2011). Möglicherweise ergeben sich hier weitere Hinweise für wichtige Handlungsfelder in der Frühpädagogik.

## ***Bereich 2: Bildungsprozesse im Dialog***

Die Analyse des Dialogs hinsichtlich der am häufigsten verwendeten Dialogelemente deckt eine Reihe interessanter quantitativer Zusammenhänge dialogischer Elemente auf. Doch sagt die Quantität bereits etwas über die Qualität aus? Darf man zum Beispiel sagen, dass möglichst viele Dialogelemente für einen qualitativ hochwertigen Dialog sorgen? Sind Eltern dialogischer, also stärker auf das Kind bezogen, wenn sie viele Dialogelemente verwenden? Dies ist eine grundlegende Frage, die gestellt werden muss. Man kann sich einer Antwort nähern, wenn man sich nochmals das dialogische Prinzip vergegenwärtigt. Dieses besagt, dass erst das Geben einer Antwort, und der wechselseitige Austausch, das Ernstnehmen des Kindes, ihm zuzuhören und zu antworten, die Turnwechsel, den Dialog ausmachen. Bezogen auf den frühen Dialog zwischen Eltern und Kind heißt das, dass die Dialogelemente sich im Turnwechsel aufeinander beziehen müssen, dass also auf ein Angebot oder eine Antwort der Eltern ein Angebot oder eine Antwort des Kindes folgen muss, unabhängig von der gewählten Modalität: Erst dann darf man von einem Dialog sprechen, erst dann wird er bildungsrelevant, wobei nochmals darauf verwiesen werden soll, dass auch keine Antwort als Dialogelement gewertet werden kann (Horsch 2009). Wie kann man sich einen solchen Austausch vorstellen, der mehr ist als der Austausch dialogischer Elemente und Aussagen zur Bildungsrelevanz des Dialogs möglich macht.

### **Der Ventilator – Ein Bildungsmoment**

Nachfolgend soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie ein Vater, der in seiner Gesamtevaluation besonders hohe Werte in den einzelnen Dialogelementen aufweist, eine Interaktion mit seiner Tochter gestaltet, in der Bildungsanlässe für das Kind entstehen. Es soll sichtbar werden, wie Dialogisch- Sein und Bildungsanlässe- Schaffen sich ganz selbstverständlich zusammenfügen können.

Auf der Grundlage von Picture- Grabber- Bildern werden ausgewählte Sequenzen einer dialogischen Interaktion zwischen dem Vater und seiner 13 Monate alten Tochter (Frühchen und zum Zeitpunkt der Aufnahme gerade mit einem CI versorgt) vorgestellt, mit denen das Bildungskriterium Wissenserwerb sowie die soziale Dimension von Bildung aufgezeigt werden sollen.

### ***Erklär mir die Welt – Wissenserwerb als Bildungsmoment***

Betrachten wir zunächst das Bildungskriterium: Wissenserwerb. Was geschieht in dieser Videosequenz, die ich der Einfachheit halber „Der Ventilator“ genannt habe (Horsch 2010)?

Mittels Picture Grabber wurden die wichtigsten Sequenzen ausgeschnitten. Auf den ersten Blick sieht man, dass es dem Vater um ein Vorstellen und Vermitteln von Welt geht.

Das Kind scheint auf dem ersten Foto (Abb.8) den Vater zu fragen: „Was ist denn das da oben? Erklär mir die Welt, zumindest diesen Teil davon“. Es ist dies eine Frage nach der Welt, nach dem Wissen über diese Welt, mit der die Tochter den Vater einlädt mit ihr in den Dialog zu treten. Der Vater nimmt das Angebot an und antwortet ihr (Abb.9), wobei ganz entscheidend ist, wie er das tut.



Abb.8: Erklär mir die Welt



Abb.9: geteilte Aufmerksamkeit

Der Vater greift die Zeigebewegung des Kindes auf und zeigt ebenfalls auf das Objekt. Er geht folglich davon aus, dass das Kind wissen möchte, was der Ventilator macht. Dazu spricht er in elliptischen Äußerungen, in der für den Prozess des Spracherwerbs des Kindes notwendigen kurzen jedoch grammatisch korrekten Sprachform, in der das wichtigste Wort, der Ventilator, mehrfach und in besonders akzentuierter melodischer Form gesprochen wird: „*der Ventilator, der Ventilator, wie macht der Ventilator...?*“ um darauf selbst die Antwort zu geben, indem er zunächst den Finger seiner Hand, dann seine Hand und schließlich seinen Kopf in immer schneller werdenden Drehbewegungen kreisen lässt und diese mit einem entsprechenden Geräusch unterlegt: *Schneller, immer schneller, immer schneller...dreht sich der Ventilator*. Dieses schnelle Drehen wird im echten Sinn zum Ereignis für das Kind.

Doch nicht nur diese Drehbewegungen sind entscheidend, der Vater unterstützt seine Erklärungen mit einer Reihe dialogischer Elemente, die so gestaltet sind, dass das Kind sie verstehen kann. Er stellt Blickkontakt und Körperkontakt her, er spricht in der Fatherese, wendet sich dem Kind zu, so dass Nähe entsteht, er ist emotional beteiligt. Fasziniert beobachtet das Kind die Handlungen seines



Vaters, um selbst in die von ihm gemachten Drehbewegungen einzusteigen und seine Ärmchen und seinen Kopf ganz schnell zu drehen.



Abb. 10: der Ventilator dreht sich



Abb. 11: schneller immer schneller

Offensichtlich sind es viele Ebenen auf denen der Vater dem Kind den Ventilator erklärt. Und ebenso offensichtlich ist, dass dieses Format „Der Ventilator“ dem Kind schon vertraut ist: Vater und Tochter haben dieses gemeinsame Spiel, dieses gemeinsame Format vermutlich schon mehrfach miteinander gelebt, denn das Kind scheint zu wissen, was passieren wird, und dieses Wissen gibt ihm die Sicherheit sich einzubringen, nachzufragen, um jedes Mal etwas dazu zu lernen: kleinste Lernschritte werden in der Geborgenheit des Formats möglich, Wissen über die Welt wird erworben.

Doch ist damit schon ein Bildungsprozess in Gang gekommen, in dem das Kind lernt, dass dieses sich drehende Ding da oben an der Decke Ventilator heißt, und dass es weiß, was dieser Ventilator macht? Was macht diesen Dialog über die Wissensvermittlung hinaus bildungsrelevant?

### **Emotionalität – der - Bildungsmotor**

Das Besondere wird sichtbar, wenn man eine ganz einfache Gegenfrage stellt: Hätte es nicht gereicht, wenn der Vater auf den Ventilator gezeigt und dazu gesagt hätte: *Das ist ein Ventilator und der dreht sich*, so wie wir dies früher gemacht haben? Worin liegt der entscheidende Unterschied? In einem modernen Bildungsverständnis wäre diese Antwort des Vaters nicht ausreichend, um als Bildungsangebot zu genügen. Damit Bildung nachhaltig wird, muss der Faktor Emotionalität mit im Spiel sein (Bauer 2006, Spitzer 2005). Nur was emotional verankert wird, ist verfügbar. Das haben Forschungsergebnisse der Neurowissen-

schaften nachgewiesen. Dieses emotionale Kategoriensystem entwickelt sich schon sehr früh und wir legen dieses unseren Entscheidungen zugrunde - ein Leben lang. Wir meinen zwar, dass unsere Vernunft uns leitet, aber bevor sie zum Tragen kommt, haben wir bereits unbewusst emotionale Bewertungen vorgenommen.

Auf dieser emotionalen Ebene handelt auch der Vater. Er stellt nicht nur die Welt vor und erklärt sie dem Kind, er tut dies in einer emotional unverwechselbaren Form: gemeinsame Freude wird sichtbar, beide lachen (Abb.12), es entsteht Nähe, die nicht nur durch die körperliche Nähe zum Ausdruck kommt (Abb.13), Glücksmomente werden spürbar. Es ist ein

Dialog auf Augenhöhe, der zwischen den beiden abläuft, wodurch hocheffiziente Bildungsmomente entstehen. Es ist folglich die Emotionalität, die diesen Dialog entscheidend mitbestimmt und als weiterer starker Faktor zum Bildungsmotor wird (Horsch 2010).



Abb.12: Emotionen werden geteilt



Abb.13: Nähe wird spürbar

Überzeugend ist, dass der Vater authentisch ist, er handelt kongruent, er ist mit seiner ganzen Person da und das spürt auch das Kind. Seine Haltung zeigt sich in seinen Handlungen: Das *Du des Vaters* wird zum *Spiegel für das Ich des Kindes*. Das macht den Vater für das Kind so einzigartig. *Der Mensch wird am Du zum Ich* (Buber 1929), diese Aussage findet hier erneut ihre Bestätigung. Ich habe an anderer Stelle (Horsch 2004) bereits Bildungskriterien genannt, die in folgenden dialogischen Haltungen bzw. Verhaltensweisen sichtbar werden, und die wir auch beim Vater beobachten können, so z.B.:

- das Kind als Partner wahrnehmen, es ernst nehmen,
- ihm zuhören und antworten,
- auf seine Dialogangebote eingehen,

- mit ihm verhandeln,
- Emotionen miteinander teilen,
- Nähe leben...

### **Diskussion der Ergebnisse**

Für mich sind in diesen beispielhaft genannten Kriterien sozial bedeutsame Bildungsmomente enthalten, welche die Person nicht unbeteiligt lassen und auf deren Selbst verändernd einwirken. Ich komme deshalb nochmals auf meine Ausgangsfrage zurück, die nach den Wurzeln von Bildung fragt und danach, wann Bildung beginnt.

### **Wann beginnt Bildung und wo liegen ihre Wurzeln**

Die Analyse des Dialogs lässt zumindest folgende Aussagen zu: Es ist zunächst das Kind, das den Dialog beginnt, zumindest in unserem Beispiel. Es beginnt aktiv zu werden. Es fragt den Vater und dieser antwortet. Damit sind Chancen für bildungsrelevante Prozesse gegeben, denn mit der Eigenaktivität des Kindes beginnt Bildung, vorausgesetzt der Vater lässt sich uneingeschränkt auf das Kind ein. Wie wir gesehen haben, stellt sich der Vater dieser Aufgabe.

Entscheidend für den Erfolg ist die Erfahrung des Du des Vaters, der in seiner ganzen Person mit seiner Tochter den Dialog führt und ihr darin vermittelt, dass sie im Hier und Jetzt der einzig wichtige Mensch für ihn ist, der sie versteht, der ihr antwortet, ihre Nähe sucht, sich mit ihr freuen und Glücksmomente teilen kann.

Indem er ihr die Welt vorstellt, und dadurch Wissen vermittelt, begegnet er ihr gleichzeitig als Partner, der modellhaft steht für die Gesellschaft, in die sie hineinwächst. Es ist eine partnerschaftliche Begegnung, in der sowohl über Wissen verhandelt und Wissen erworben wird als auch sozial relevante Bildungsangebote gemacht werden. Das Verhalten des Vaters wird zum nachahmenswerten Modell, das durch die Emotionalität erst die Qualität erhält, damit es lern- und bildungsrelevant wird, denn Emotionen bestimmen die Struktur des Gehirns, die neuronalen Schaltmuster der frühkindlichen Entwicklung schaffen zum einen das Verlangen anerkannt und geliebt zu werden zum anderen befähigen sie erst dazu andere zu achten und zu lieben (Hüther 2005). Wir finden hier folglich die These bestätigt, dass in der frühkindlichen Phase ohne Emotionen keine sozial relevanten Bildungsanlässe entstehen.

## **Bildung ist immer ein Selbstbildungsprozess**

Bildung ist jedoch immer ein Selbstbildungsprozess, auch der Vater kann nur Anlässe schaffen, aber seine Begeisterung springt auch auf die Tochter über fesselt ihre Aufmerksamkeit und hält sie, emotional berührt, im Dialog. Dadurch werden Lernprozesse in Gang gesetzt und Bildung wird möglich, die vom Wissenserwerb bis hin zu persönlichen und sozial verorteten Bildungsprozessen reicht. Wenn das Kind die Erfahrungen von Liebe, Nähe, Wertschätzung und Akzeptanz durchgängig erleben kann, wenn es Antworten auf seine Fragen erhält, wenn es sich ernst genommen fühlt, und sich als Partner erleben kann, wenn es lernt sich auszutauschen, zu verhandeln und dann die Freude mit den Eltern teilen kann, dann werden Bildungsanlässe im Dialog geschaffen, die dem Kind helfen Bildungsprozesse selbst zu gestalten. Dem Kind zu vertrauen und ihm zu folgen bedeutet ihm Raum zu geben selbst Angebote zu machen. Hierin liegen Bildungschancen, hier beginnt Bildung.

Sind diese Erfahrungen vor allem dann gegeben, wenn Eltern eine sehr dichte Zuwendung zu Ihrem Kind zeigen, wenn Dialogelemente in den Turnwechseln eine sehr gute Passung sichtbar machen, so wie dies am Beispiel des Vaters aufgezeigt wurde? Die individuelle Passung zwischen Mutter/Vater und Kind wird als besonders bedeutsam eingeschätzt (Gopnik, Melzoff, Kuhl; Horsch et al. 2007). Es scheint sich ein enger Zusammenhang zwischen der Häufigkeit beobachteter Dialogelemente, die sich in Turnwechseln aufeinander beziehen und dem Entstehen und Herstellen von Bildungsanlässen abzuzeichnen. Der exemplarisch diskutierte Bildungsanlass *Der Ventilator* lässt zumindest diesen Schluss zu.

Auch der Verlauf der oben diskutierten Motherese- und Vokalisationskurven spiegelt dies wider, vor allem bei den hörenden Kindern. Dennoch bleibt immer noch als offene Frage, ob auch empirisch nachgewiesen werden kann, dass dialogische Eltern mehr Bildungsanlässe schaffen? Mittels standardisierter Testverfahren sind wir dieser Frage nachgegangen.

## **Erste empirisch belegte Zusammenhänge zwischen Dialog und Bildung**

Bislang liegen nur die Ergebnisse bei exemplarisch ausgewählten Familien mit hörenden Kindern aus der Vergleichsstudie mittels ELFRA vor. Diese belegen, dass Kinder, die im Verhältnis zu ihren Vokalisationen sehr viele Mothereseangebote erhalten, auch bessere Ergebnisse im Bereich standardisierter Messverfahren (ELFRA) erzielen (Horsch 2010).

Eine Reihe von internationalen Studien konnte ergänzend zeigen, dass Kinder mit einer Hörschädigung, die im ersten Lebenshalbjahr versorgt und ent-

sprechend frühpädagogisch betreut wurden, eine Sprachentwicklung zeigen, die der Altersnorm entspricht, wenn auch im unteren Bereich der Entwicklungsnorm. Ihr Spracherwerb liegt über dem später erkannter und versorgter Kinder (Yoshinaga-Itano 2001). Gerade die Responsivität der Mutter ist ein guter Prädiktor für die weitere globale und sprachliche Entwicklung (Yoder, Warren 1999). Dialoge, Dialogelemente und deren individuelle Passung leisten folglich einen wesentlichen Beitrag zur kindlichen Entwicklung, der als bildungsrelevant gedeutet werden kann.

### **Der Dialog- Bildungsort und Bildungsanlass**

Die bislang in den Forschungsprojekten ausgewerteten Daten lassen in ihren Ergebnissen erste Antworten auf die eingangs gestellten Fragen zu. So können aufgrund der computergestützten Analyse Aussagen hinsichtlich der wichtigsten Elemente des Dialogs, ihrer Quantität, ihres entwicklungsbezogenen Verlaufs und ihrer Passung getroffen werden. Eine wichtige Frage ist die nach dem Beginn des Dialogs. Sie kann anhand der ermittelten Entwicklungskurven beantwortet werden. Es zeigt sich, dass schon zu Beginn der Entwicklung Vokalisationen des Kindes und Antworten der Mutter in Form von Motherese beobachtbar sind. Darin liegen deutliche Hinweise, dass Dialoge in Form von Turnwechseln zwischen Vokalisation und Motherese schon im ersten Lebensmonat stattfinden. Der Dialog beginnt folglich mit der Geburt.

Gilt dies auch für Bildung? Legt man die ersten empirischen Ergebnisse zum Zusammenhang von Dialogelementen und Entwicklung des Kindes zugrunde, dann haben sich durch den Vergleich von Dialogdaten und durch weitere über Testverfahren ermittelte Daten bei ausgewählten Familien erste Hinweise auf den Zusammenhang zwischen Beziehung, Dialog und Bildung ergeben. Diese Hinweise wurden durch qualitativ ausgewertete Videosequenzen auch im Hinblick auf sozial relevante Bildungskriterien geprüft. Die daran festgemachte Diskussion reflektiert die Bedeutung der Eltern- Kind- Beziehung und die darin verorteten emotionalen Grundmuster, welche in den dialogischen Interaktionen sichtbar werden.

Im Hinblick auf Chancengleichheit durch das NHS muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass die frühe Erfassung über das Neugeborenen-Hörscreening alleine nicht ausreicht. Dieses Ergebnis war zwar zu vermuten, aber es hätte ebenso sein können, dass aufgrund der frühen Erfassung die intuitive Kompetenz der Eltern noch uneingeschränkt vorhanden ist. Dass dies nicht in vollem Umfang zutrifft, lassen die ermittelten Ergebnisse vermuten. Bildung muss deshalb jedoch nicht neu gedacht werden, wie dies eingangs als Frage aufgeworfen wurde. Aber die Frühpädagogik muss entlang der wissenschaftlichen Erkenntnisse hin-

sichtlich der Relevanz früher Dialoge und früher Bildung beraten und begleiten. Deshalb muss auch die Beratung der Eltern im pädagogischen Follow-up als ein kritischer Faktor gesehen werden, der die Meilensteine dieser frühen Entwicklung in den Begleitungsprozess mit aufzunehmen vermag. Im Hinblick auf das sprachliche Dialogangebot von Müttern hörender Kinder muss deshalb erneut die Frage gestellt werden, ob Kinder mit einer Hörschädigung wirklich vom Normalen immer mehr bekommen, wie Clark dies fordert (Clark 2009).

In der Hörgeschädigtenpädagogik stehen wir in der Gefahr an diesem Punkt mit der Argumentation aufzuhören. Wir dürfen jedoch nicht aus den Augen verlieren, dass den Eltern darüber hinaus als Repräsentanten der Gesellschaft im Mikrokosmos Familie auch die Aufgabe zufällt, die gesellschaftlich bedeutsame Dimension von Bildung zu initiieren, damit das Kind lernt selbstbestimmt in der Gesellschaft mit anderen zu leben (Hentig 1996).

Hierin liegen weitere Aspekte für wichtige Handlungsfelder in der Frühpädagogik, die Wegweiser für eine sich an einem umfassenderen Verständnis orientierende Frühpädagogik sein können. Frühpädagogik ist Bildungspädagogik.

Das Forschungsprojekt (Frühkindliche Bildungsprozesse bei Hörgeschädigten (2008 -2011; Horsch, Fürst, Scheele) wird mitfinanziert aus Mitteln der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie privaten Stiftungen und Sponsoren.

## Literatur

- Bauer J. (2006), *Warum ich fühle, was du fühlst*, Hamburg
- Buber M. (1929), *Rede über das Erzieherische. Tagung für Erneuerung des Bildungswesens Hephpenheim*, [in:] E. Michel, *Tagungsbericht des Hohenrodter Bundes II*, 29ff
- Clark M. (2009), *Interaktion mit hörgeschädigten Kindern*, München
- Gopnik A., Meltzoff P., Kuhl P. (1999), *The scientist in the crib*, New York
- Hentig von, H. (1996), *Bildung*, Weinheim, Basel
- Horie R. (2006), *Developmental changes of Japanese infants' preference for infant-directed speech in non-native languages*, Abstract/Poster ICIS, Kyoto
- Horsch U. (2001), *Wie das Kind hören und sprechen lernt. Hörenlernen und Spracherwerb begleiten*, [in:] *Hörgeschädigtenpädagogik*, Beiheft 44, Heidelberg, 248–279.
- Horsch U. (2003), *Emotionen – Hörenlernen – Sprache erwerben*, „Sprache – Stimme – Gehör“ 27, 1–7
- Horsch U. (2004), *Frühe Dialoge als Elemente der Hör- und Sprachentwicklung*, [in:] U. Horsch (hrsg.), *Frühe Dialoge*, Hamburg, 121-137
- Horsch U. (2006), *Der Dialog beginnt – Zur Notwendigkeit einer Bildungsdiskussion in der Frühpädagogik*, „Hörgeschädigtenpädagogik“, 6, 206–218
- Horsch U., Roth J., Bischoff C., Bischoff S., Scheele A. (2007), *Gibt es eine Grammatik des Dialogs? Dialogkompetenzen in der Säuglingsforschung*, „Hörgeschädigtenpädagogik“, 3, 94–100
- Horsch U. (2008), *Dialog und Bildung in der Vorsprachlichkeit. Zur Situation hörgeschädigter Kinder in der Frühpädagogik*, „Sprache – Stimme – Gehör“, 32, 1–8

- Horsch U., Roth J., Scheele A., Werding S. (2008), *Topologie des frühen Dialogs. Zu den Zusammenhängen dialogischer Verhaltensweisen von Eltern und Kind im Kontext von Down-Syndrom*, „Zeitschrift für Heilpädagogik“ 1, 10–20
- Horsch U. (2009), *Zur Bildungsrelevanz früher Dialoge bei Kindern mit Hörschädigung*, „Schnecke“ 63, 14–17
- Horsch U. (2010), *Inklusive Bildungsmomente in der frühen Eltern-Kind-Dyade*, [in:] Hessisches Ministerium (hrsg.), *25 Jahre Frühförderung in Hessen*, Fachtagung, Wiesbaden, 24–39.
- Hüther G. (2005), *Die Evolution der Liebe*, Göttingen
- Keller H. (2006), *Maternal contingency toward infant signals in german, euro-american, indian, chinese and cameroonian dyads*, Abstract/Poster ICIS, Kyoto
- Klinke R. (2004), *Neurophysiologische Grundlagen des Spracherwerbs*, [in:] U. Horsch, (hrsg.), *Frühe Dialoge*, Hamburg, 40–46
- Papousek M. (1998), *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*, Huber, Bern
- Spitzer M. (2005), *Nervensachen. Geschichten vom Gehirn*, Stuttgart
- Szagan G. (2011), *Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat: soziale Faktoren und Implantationsalter*, „Hörgeschädigtenpädagogik“, 1, 6–11
- Yoder P., Warren S. (1999), *Maternal responsivity mediates the relationship between pre-linguistic intentional communication and later language*, „Journal of Early Intervention“, 22, 126–136.
- Yoshinaga-Itano C. (2001), *The Social-Emotional Ramification of Universal Newborn Hearing Screening. Early Identification and Intervention of Children who are Deaf or Hard of Hearing*, Proceedings of the 2. International Conference a Sound Foundation Through Early Amplification, 221–231

**Podstawy procesu wczesnego kształcenia – czy – więcej szans  
poprzez NHS (wczesny trening słuchowy)  
(Streszczenie)**

Artykuł traktuje o wczesnym treningu słuchowym dziecka z uszkodzeniem słuchu. Oparty jest na projekcie naukowym, jaki był prowadzony w latach 2008–2011 pod kierownictwem autorki. To pierwszy tego typu projekt o zasięgu ogólnokrajowym. Jego celem było znalezienie związku pomiędzy rozwojem dialogów w interakcjach dzieci i rodziców a procesem kształcenia w postaci wczesnego treningu słuchowego. Te dane zostały połączone z danymi uzyskanymi z innego projektu na temat wykształcenia się zdolności dialogu u słyszących niemowląt (lata 2004–2008). Połączenie tych projektów umożliwia zbadanie efektywności wczesnego treningu słuchowego w wykształcaniu kompetencji słuchowych dziecka z uszkodzonym słuchem.