

1 Bausteine einer effektiven Frühförderung

Meindert Haveman

1.1 Einleitung

Gerade die Begleitung von sehr jungen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann eine komplexe und schwierige Aufgabe für deren Eltern sein. Da schon viele Aspekte der Erziehung, Bildung und Förderung durch außerfamiliäre professionelle Organisationen wie Kindergarten und Schule wahrgenommen werden, sollte hier dann nicht auch die Frühförderung außerfamiliär stattfinden? Im Ausland gibt es dafür genügend Beispiele.

Auch hier und jetzt gibt es jedoch viele Argumente, um Frühförderung und Familie eng zu verknüpfen. In diesem Kapitel sollen einige aktuelle wissenschaftliche Entwicklungen aufgezeigt werden, die zu einer erhöhten Relevanz einer Frühförderung in den Familien beitragen. Es geht dabei um sehr verschiedene Bereiche. Um nur einige zu nennen: die Entwicklungspsychologie, die Neurobiologie und -physiologie, die Familiensoziologie und die sozial-demographische Forschung. Mit den Entwicklungen im letzteren Bereich möchten wir beginnen.

1.2 Sozial-demographische Entwicklungen

Familie und Verwandtschaft stellen zweifellos die bedeutsamste Gruppenform der Menschheit dar. Ihr Ursprung ist älter als jede andere Gruppenform auf lokaler Basis, wie zum Beispiel Gemeinde und Gemeinschaft. Der Begriff „Familie“ bezeichnete ursprünglich die Gesamtheit derer, die einer Hausgemeinschaft durch Verwandtschaft und Abhängigkeit gesellschaftlich angehörten. Erst im Zuge der Industrialisierung beginnen sich die Familienbeziehungen und Funktionen zu verändern und schließlich langsam aufzulösen.

Vor einem viertel Jahrhundert hatte Cooper (1981) den „Tod der Familie“ prophezeit. Wenn er das Paradigma einer „traditionellen Normalfamilie“ meinte, dann hat er Recht behalten. Der Idealtypus einer bürgerlichen Familie war schon früher real betrachtet eher selten zu finden und ist in der reinen Form heute so gut wie ausgestorben. Sie „besteht aus einem Mann und einer Frau, die legal verbunden in einer dauerhaften und sexuell exklusiven Erstehe mit ihren Kindern in einem gemeinsamen Haushalt leben. Dabei widmet sich

der Mann voll dem Berufsleben, während die Frau sich weitgehend aus der Berufstätigkeit zurückzieht, um volle Verantwortung für Haushalt und Kindererziehung zu übernehmen“ (Scanzoni et al., 1989). Für jedes einzelne Kennzeichen dieses traditionellen Familienleitbildes und der bürgerlichen Familie vergangener Jahre haben sich pluriforme Alternativen herausgebildet (Macklin, 1987; Haveman, 2000). Grenzübergreifend hat sich eine experimentierfreudige Beziehungskultur zwischen Menschen geformt, die sich in heterogenen Familienformen äußert. Es wurde und wird auch heute noch viel diskutiert über Probleme „der Familie“, wie die Distanzierung der Generationen, zunehmende Therapiebedürftigkeit der Familienmitglieder, innerfamiliäre Gewalt, Brüche in der familiären Erziehungspraxis und wachsende Scheidungsraten.

Vor allem die wachsenden Scheidungsraten in den nord-, mittel- und westeuropäischen Ländern sind beeindruckend. Die Möglichkeit, dass verheiratete Frauen oder Männer während ihres Lebens geschieden werden, ist in den letzten Jahrzehnten erheblich gestiegen. Die Studie von Miettinen (1997) zeigt den Verlauf ab 1970 für einige Länder der Europäischen Union. Lag die Wahrscheinlichkeit, dass eine deutsche Frau oder ein deutscher Mann während ihres Lebens geschieden werden, 1970 noch bei 16 Prozent, so hatte sich dieser Prozentsatz 1995 verdoppelt (32 Prozent). Auffallend konsistent sind die Nord-Süd-Unterschiede zwischen den Ländern, wenn wir uns die Ergebnisse für die 1990er Jahre anschauen. Nahezu die Hälfte aller nordeuropäischen Ehepartner, ein Drittel der west- und mitteleuropäischen, und ungefähr ein Zehntel der südeuropäischen Ehen sind mindestens einmal geschieden.

Wie steht es aber um die Ehen, in denen Kinder mit geistiger Behinderung geboren werden? Das länderübergreifende Klischee, Ehen zerbrächen an der Behinderung des Kindes, ist falsch (Van Berkum & Haveman, 1995). Wenn schon, dann sind es die sich aus der Behinderung ergebenden Belastungen, die einen Risikofaktor für die Ehe darstellen (Haveman et al., 1997; Müller-Zurek, 2002, 33). Bei einer repräsentativen Stichprobe unter Eltern mit Kindern mit geistiger Behinderung fanden Haveman et al. (1997) im südlichen Teil der Niederlande übrigens keine höhere Scheidungsrate für Eltern mit geistig behinderten Kindern. Von den Eltern mit geistig behinderten Kindern waren 86 Prozent verheiratet oder lebten mit einem Partner zusammen (für die niederländische Bevölkerung waren dies 84 Prozent; ebd., 327).

Durch die Ehescheidungen hat sich die Zahl der Ein-Eltern-Familien in den letzten Jahrzehnten in Deutschland erhöht. Sie haben auch bewirkt, dass, wenn auch nur in einem geringen Umfang, die Stiefelternefamilien zugenommen haben. Ihr Anteil an allen Familienformen beträgt heutzutage acht Prozent (Onnen-Iseman, 2002). Die Adoptions-Familien nehmen dagegen laufend ab. Hier übersteigt die Nachfrage das Angebot. Die Pluralität der Familienformen mag nach außen hin den Schein einer großen Heterogenität als Erziehungsinstanz wecken. Gerade in dieser Hinsicht hat sich jedoch nichts Wesentliches gewandelt. So gilt auch heute, dass noch über 80 Prozent der Kinder bei ihren leiblichen Eltern aufwachsen. Umgekehrt bedeutet dies übrigens auch, dass ungefähr ein Fünftel aller Kinder ohne ihre leiblichen

Eltern aufwächst und dass es einen deutlichen Trend zu Ein-Eltern-Familien gibt. Es kam und kommt zu vielen Geburten in nichtehelichen Partnerschaften. In Ostdeutschland wohnen knapp ein Drittel der Kinder unter zwei Jahren und elf Prozent der sechs- bis siebenjährigen in nichtehelichen Lebensgemeinschaften (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1999).

Alle diese gesellschaftlichen Änderungen, die direkt oder indirekt die Institution „Familie“ betreffen, gelten auch für Familien mit geistig behinderten Kindern. So gibt es immer mehr Mütter, die allein vor der Aufgabe stehen, für ein Kind mit geistiger Behinderung zu sorgen. Es gibt zwei Erklärungen für dieses Phänomen. Die wichtigste Erklärung, die vor allem auch die jüngeren Kinder trifft, ist die Scheidungsrate. Die zweite Erklärung ist, dass geistig behinderte Kinder länger bei ihren Eltern wohnen, oft bis ins hohe Erwachsenenalter. Durch vielerlei Faktoren veranlasst, unter anderem durch das Fehlen geeigneter Wohnmöglichkeiten für die behinderte Tochter oder den behinderten Sohn, findet der Ablösungsprozess später oder gar nicht statt. Dies bedeutet, dass in einigen Fällen das erwachsene geistig behinderte Kind in der Familie verbleibt – auch noch im hohen Alter oder wenn ein Elternteil verstorben ist. Die höhere Lebenserwartung von Menschen mit geistiger Behinderung hat unter anderem zur Folge, dass diese viel häufiger als früher ihre Eltern überleben (Haveman & Stöppler, 2004).

Die bis jetzt beschriebenen sozial-demographischen Trends haben verschiedene Konsequenzen:

- Die Anzahl der alleinerziehenden Eltern nimmt zu.
- Die Periode, in der die Familie für das behinderte Kind verantwortlich sein kann, ist länger.
- Die Geschwister stehen in einem intensiveren Kontakt zu dem behinderten Bruder oder der behinderten Schwester.
- Es gibt weniger Kernfamilienmitglieder (Geschwister, geschiedene Ehepartner), die die Versorgungsrolle der Mutter übernehmen wollen/können.

Die zunehmende Erwerbstätigkeit der Mütter hat zwei weitere Konsequenzen:

- Die Mütter haben weniger Zeit für Erziehungsaufgaben. Väter sind mehr gefragt, im Haushalt und in der Erziehung Aufgaben zu übernehmen.
- Familien sind für die Versorgung, Begleitung und Erziehung ihres Kindes mehr auf das informelle (z. B. Großeltern) oder professionelle soziale Umfeld (z. B. Familienunterstützende Dienste) angewiesen.

In vielen Familien sind es die Großeltern, die versuchen, einen Teil der Belastungen aufzufangen. Müller-Zurek (2002) nennt allerdings drei Faktoren, die eine einschränkende Rolle spielen:

1. In der mobilen Gesellschaft leben die Großeltern oft weit entfernt.
2. Moderne Großmütter sind häufig berufstätig.
3. Die Kräfte der Großeltern lassen nach (ebd., 33).

Die Erwerbstätigkeit der Mutter hat also in den letzten Jahrzehnten stetig zugenommen: 43 Prozent aller Mütter mit Kindern unter 15 Jahren in den alten und 70 Prozent in den neuen deutschen Bundesländern sind erwerbstätig. Vor allem bei Frauen, deren Kinder das Schulalter erreicht haben, ist die Erwerbsquote in den vergangenen zwei Jahrzehnten kräftig gestiegen. Verglichen mit der Generation ihrer Mütter treten die jüngeren westdeutschen Frauenjahrgänge zwar erst in einem höheren Alter ins Berufsleben ein, bleiben dann aber auch als Mütter häufiger erwerbstätig beziehungsweise unterbrechen kürzer.

Der Anstieg dieser Müttererwerbsquote in den alten Bundesländern geht fast ausschließlich auf eine Zunahme der Teilzeittätigkeiten und geringfügigen Beschäftigungen zurück. Der Anteil der in Vollzeit erwerbstätigen Mütter mit Kindern unter 18 Jahren hat sich gegenüber den 1970er Jahren sogar etwas verringert (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1999, 109). In der Familienphase mit Kindern im Kindergarten- und Schulalter ist es im Westen Deutschlands dadurch zu einer quantitativen Verlagerung vom Modell der „Versorgerehe“ zum Modell der „Zuverdienerin-Ehe“ gekommen. Solange die Kinder noch nicht zur Schule gehen, sind westdeutsche Frauen heute jedoch genauso selten erwerbstätig wie Anfang der 1970er Jahre. In der ehemaligen DDR waren in den 1980er Jahren neun von zehn Müttern berufstätig, und zwar überwiegend in Vollzeit. Die meisten Frauen kehrten spätestens ein Jahr nach der Geburt ihres Kindes ins Arbeitsleben zurück. Nach der Wiedervereinigung ist die Müttererwerbstätigkeit in den neuen Ländern erheblich zurückgegangen, besonders stark bei Frauen mit Kindern unter sechs Jahren. Der Hauptgrund ist die gestiegene Arbeitslosigkeit, von der Mütter überdurchschnittlich stark betroffen sind (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1999, 110).

Wie aber sieht die Situation für Familien aus, in denen das Kind schon ziemlich früh eine ernste Entwicklungsverzögerung zeigt? Wie passt sich die Familie an dieses oft nicht erwartete Ereignis und die neue Situation an? Kinder mit Down-Syndrom werden oft als anhänglich, sozial, kontaktfreudig und lenkbar (Gibbs & Thorpe, 1983), wie auch liebenswürdig und entgegenkommend (Gunn & Berry, 1985) beschrieben, und man könnte meinen, dass sie sich hinsichtlich der Belastung einer Familiensituation kaum von anderen Kindern unterscheiden. Auch in der Coping-Literatur zu diesem Thema gibt es verschiedene Autoren, die gerade bei Familien mit einem Kind mit Down-Syndrom beobachteten, dass sich die Eltern effektiv und positiv an die zusätzlichen Anforderungen ihres behinderten Kindes anpassten (Bristol, 1987; Erickson & Upsher, 1989; Krauss, 1990; Noh et al., 1989; Singer & Farkas, 1989; Wijngaarden-Krauss, 1993).

Nach einer ausführlichen Analyse der Studien in diesem Bereich meinen Cahill und Glidden (1996), dass diese populäre Vorstellung, Kindern mit Down-Syndrom seien weniger belastend für die Eltern und einfacher zu erziehen als andere behinderte Kinder, korrigiert werden sollte. Krankheiten der Kinder, Freizeitaktivitäten sowie erzieherische und Förder-Maßnahmen (Erikson & Upshur, 1989; Padeliadu, 1998) fordern viel Zeit von den Eltern,

oft vier bis fünf Stunden täglich (Haveman et al., 1997). Es sind vor allem die Mütter, die sowohl pflegerisch-erzieherisch als auch emotional den intensiveren Kontakt mit dem behinderten Kind haben. Sie trugen das Kind monatelang in sich, haben es gefühlt und mit ihm gelebt. Die Väter hatten während dieser Zeit einen mehr indirekten Kontakt zu dem Kind. Beide jedoch, Mutter und Vater, werden sich dem nicht normativen Ereignis, nämlich der Mitteilung, dass ihr Kind behindert ist, anpassen und sich mit ihm auseinandersetzen müssen.

Auch in Familien mit behinderten Kindern ist die Mutter noch immer die wichtigste Bezugs- und Pflegeperson, weniger der Vater. Die Geburt eines geistig behinderten Kindes, eines Kindes, das auch nach der Geburt jahrzehntelang abhängig von anderen Menschen bleiben wird, bedeutet, dass relativ stabile, erworbene und sozial anerkannte Rollen der Frau, wie z. B. die Arbeitsrolle oder Rollen im Freizeitbereich, ins Wanken geraten. Die Solidarität mit dem Kind sowie die zeitlichen Ansprüche, die das Kind stellt, lassen im Leben der Eltern oft sogar nicht einmal das Arbeiten in Teilzeit oder Hobbys, Besuche und Urlaub zu. Die Familie, vor allem die Eltern, müssen sich der neuen Situation anpassen. Die neue Lage wird diskutiert und führt zur Änderung von Positionen, Verhaltensweisen und schließlich zur Neudefinition von Rollen. Ohne gezielte emotionale, soziale und finanzielle Unterstützung der Familien führt dies in vielen Fällen dazu, dass erworbene Rechte und Positionen der Frau in einer zeitgemäßen Ehe aufgegeben oder zurückgestellt werden. Man könnte sagen, die Geburt eines behinderten Kindes trägt das Risiko in sich, dass ein traditionelles Rollengefüge entsteht, in dem der Ehemann die Familie ernährt und nach außen hin repräsentiert, während die Ehefrau sich Erziehungs- und Entwicklungsfragen der Kinder sowie dem Haushalt widmet.

Wie auch immer die Institution „Familie“ sich in Struktur, Bedeutung und Vielfältigkeit geändert hat, es verbleiben ihr immer noch zwei grundlegende Funktionen (Cloerkes, 1997):

- Sie bildet erstens die soziale Lebensgrundlage für die Beziehung von Mann und Frau und
- sie ist zweitens Erziehungsinstanz in einer frühen Entwicklungsphase des Kindes und prägt damit entscheidend die Bildung der gesamten Persönlichkeit.

Die zweite Funktion, die Erziehungsaufgabe der Eltern, erodiert jedoch immer mehr. Die Erziehung der Kinder wird mehr und mehr an andere gesellschaftliche Institutionen abgetreten: Kindergarten, Vorschule, Schule, öffentliche Medien wie Radio, Fernsehen, Internet, Zeitschriften und Zeitungen. Diese übernehmen weitgehend die ursprünglichen Bildungs- und Sozialisationsleistungen der Familie. Im April 1996 besuchten zwei Drittel aller drei bis fünf Jahre alten Kinder eine öffentliche Kinderbetreuungseinrichtung. Dabei gehen Kinder erwerbstätiger Mütter zu einem höheren Anteil in den Kindergarten als die von Hausfrauen, vor allem, wenn die Mutter alleinerziehend ist. Für ihre sechs- und zum Teil auch siebenjährigen Kinder, die noch nicht

zur Schule gehen, nehmen fast alle Eltern (neun von zehn) die Möglichkeit des Besuchs eines Kindergartens oder einer Tagesstätte in Anspruch (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1999, 126).

Für Kinder unter drei Jahren und für ABC-Schützen gibt es in den alten Bundesländern nur wenige (zwei Prozent) Gruppen- und Hortplätze. Im europäischen Vergleich gehört das frühere Bundesgebiet zu den Ländern mit einem relativ niedrigen Versorgungsgrad für diese Altersgruppen. 1996 haben im Westen Deutschlands nur 4,5 Prozent der unter dreijährigen und 64,1 Prozent der drei- bis fünfjährigen Kinder einen Teil des Tages in solchen Einrichtungen verbracht. Überdurchschnittlich oft waren es wiederum Kinder von Alleinerziehenden. Die neuen Bundesländer weisen hingegen auch im Vergleich zu anderen EU-Ländern einen besonders hohen Versorgungsgrad mit Kinderkrippen auf. 1996 wurden dort 33,2 Prozent aller Kinder unter drei Jahren außerhäuslich betreut, 1995 waren es allerdings noch 40 Prozent. Hier wirkt sich vermutlich die gesunkene Erwerbsbeteiligung der ostdeutschen Frauen mit Kleinkindern aus (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1999, 126).

In Ost und West sehen wir in den letzten zwei Jahrzehnten einen erheblichen Anstieg in der Schul- und Berufsausbildung der Eltern. Vor allem die Mütter sind besser ausgebildet und unterscheiden sich in diesem Sinne kaum von ihren Ehemännern. Noch nie gab es so viele laut Bildungsabschluss qualifizierte Frauen wie heute (Onnen-Isemann, 2002, 24). Ausbildung, Beruf und Einkommen sind die operationalen Indikatoren für die soziale Schichtung einer Gesellschaft. Wurde früher der sozial-ökonomische Status der Frau durch Beruf, Einkommen und Ausbildung des angeheirateten Mannes bestimmt, wird heute der Status der Frau eher autonom durch deren Qualifikation und Partizipation in der Gesellschaft definiert. Aufgrund der höheren Ausbildungsqualifikation und Berufsposition hat der Status der Frau innerhalb und außerhalb der Familie erheblich zugenommen.

Im Bericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1999) ist auffallend, dass sich ein Familientypus, nämlich vor allem der, der alleinerziehenden Mütter, im Keller der sozialen Stratifikation befindet: „Die Mehrzahl von ihnen ist geschieden und muss den Wegfall eines erheblichen Teils des bisherigen Einkommens und die zusätzlichen Kosten der getrennten Haushaltsführung verkraften. Ledige Mütter sind vergleichsweise jung, haben überwiegend Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter, sind deshalb seltener als die geschiedenen Mütter erwerbstätig, haben kürzere Arbeitszeiten, verdienen weniger und erhalten seltener und geringere Unterhaltszahlungen des Kindsvaters“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1999). An anderer Stelle heißt es: „Die oft prekäre Einkommenssituation alleinerziehender Mütter kommt auch darin zum Ausdruck, dass sie häufiger als alle anderen Haushalts- und Familientypen auf Sozialhilfe angewiesen sind. Ende 1995 erhielten 25 Prozent der alleinerziehenden Mütter mit minderjährigen Kindern laufende Hilfe zum Lebensunterhalt, im Durchschnitt seit 2¼ Jahren. Zum Vergleich: Von den Ehepaaren mit Kindern unter 18 Jahren waren nur zwei Prozent auf diese Unterstützung

angewiesen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1999, 139).

1.3 Entwicklungspsychologische Faktoren

Kinder werden also in sehr verschiedenen Familienstrukturen und -bedingungen hineingeboren, die Entwicklungschancen der Kinder sind daher nicht immer gleich. Trotzdem beeinflussen diese strukturellen Familienfaktoren die Entwicklungschancen nur indirekt und in extremen Fällen; nämlich nur dann, wenn das Kind bei Armut zur finanziellen Belastung wird, es keine geeignete Nahrung, Kleidung und entwicklungsgerechtes Spielzeug bekommt oder die Eltern zu wenig Zeit für das Kind haben. Noch wichtiger als die Familienstruktur ist für die Entwicklung des Kindes die Kultur der Familie, nämlich die Gesamtheit der Werte, der Erwartungen, des Erziehungswissens, der Gefühle und der Interaktions- und Kommunikationsprozesse rundum und mit dem Kind.

Nun sind die strukturellen Rahmenbedingungen einerseits und die kulturellen Prozesse innerhalb der Familie andererseits nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Ergebnisse der Familiensoziologie und der Soziolinguistik, aber auch indirekt der PISA-Studie (Prenzel et al., 2004) und der IGLU-Studie (Bos et al., 2003) zeigen, wie stark soziale Schicht, Armut und Migranten-Status mit elementaren kulturellen Aspekten wie z. B. Sprache (Sprechen, Lesen und Schreiben) korreliert ist. Auch die Bemerkung von Knauer (2002, 310), dass 90 Prozent der Schüler und Schülerinnen der Lernhilfeschule aus sozial schwachen Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund stammen, macht deutlich, wie gravierend sich solche sozial-strukturelle Faktoren in Bildungslücken und besonderem Förderbedarf äußern können.

Die Familie bildet auch heute den unentbehrlichen institutionellen Rahmen, in dem das geborene Kind in Beziehung mit der Mutter und bedeutsamen anderen Personen (zum Beispiel Vater, Geschwister) sich selbst als soziales Wesen erfährt und in die Sprache und bedeutsame gesellschaftliche Spielregeln eingeweiht wird. Für die Entwicklung des Kindes in den ersten drei Lebensjahren ist die Qualität der familiären Beziehung mit dem Kind in diesem Sinne eine intime formende Lebenswelt, die durch keine andere Institution zu ersetzen ist.

1.3.1 Wichtige Bausteine für die Entwicklung

Über die wichtigsten Bausteine für eine günstige Frühentwicklung des Kindes im familiären Kontext herrscht innerhalb der entwicklungspsychologischen Fachliteratur Konsens. Da diese Prinzipien auch die Basis der sonderpädagogischen

gogischen Früherziehung und -förderung bilden, wird in diesem Abschnitt etwas ausführlicher darauf eingegangen.

Akzeptanz und unbedingte Wärme in den Beziehungen bieten Sicherheit und Intimität zwischen Eltern und Kind, auch wenn die Interaktionen manchmal mühsam verlaufen sollten. Diese Basishaltung der Eltern direkt ab der Geburt bis zum Kindes- und Jugendalter wird von vielen Autoren als eine natürliche Haltung und eine starke Seite bei der familiären Erziehung und Förderung des Kindes angesehen. Belsky et al. (1984) nennen noch fünf weitere Aspekte, die sich entwicklungsfördernd auf das Kind auswirken.

Aufmerksame Zuwendung (attentiveness). Allein die Zeit, die die Mutter damit verbringt, das Kind anzuschauen, ist bereits ein Prädiktor für dessen intellektuelle Leistungen ein Jahr später. Die Zeit der Beschäftigung mit dem Kind im Alter von fünf Monaten sagt dessen späteres Erkundungsverhalten voraus. Aufmerksamkeit und Zuwendung im ersten Lebensjahr sind generell positiv verbunden mit der späteren Sprachentwicklung und der intellektuellen Entwicklung. Hinter dieser aufmerksamen Zuwendung steckt eben mehr – vor allen Dingen das Verständnis für und das Eingehen auf die kindlichen Äußerungen.

Körperkontakt hat eine positive Auswirkung auf die kognitive Entwicklung des Kindes, da er Aktivität und Bewegung beim Kind auslöst und das Kind durch die Bewegungen oft in einen optimalen Erregungsstand versetzt wird, der die notwendigen Voraussetzungen für eine Auseinandersetzung mit der Umwelt bildet.

Verbale Stimulierung. Lange bevor das Kind sprechen kann, redet die Mutter (Pflegeperson) mit dem Kind, achtet auf dessen Vokalisation und antwortet darauf. Diese inzwischen recht genau untersuchte Zwiesprache zwischen Erwachsenen und Kind bedeutet eine weitere Anreicherung der Interaktion (u. a. Clarke-Stewart, 1977). Als Beispiel: Die mütterliche Fähigkeit, im Zwiegespräch mit dem Baby in dessen erstem Lebensjahr ihr emotionales Verhalten angemessen auf dessen emotionale Befindlichkeit abzustimmen, erlaubt es, die kindliche Fähigkeit zum Symbolspiel im Alter von 20 Monaten vorauszusagen (Feldman & Greenbaum, 1997; Bornstein, 2003).

Materialanregung. Kinder verbringen den größten Teil ihrer Wachzeit mit Spielen. Sie lernen, indem sie spielen. Ihr Spiel spiegelt zu einem gewissen Grad ihre kognitive Entwicklung wider (Largo & Benz, 2003, 56). Wenn das Kind Gelegenheit erhält, sich frühzeitig in Exploration und Spiel mit Materialien, vor allem mit Spielzeug, auseinanderzusetzen, so wirkt sich dies auf den späteren Schulerfolg aus. Dieser positive Zusammenhang kann darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder die in den Gegenständen steckenden Informationen (Fahren, Läuten, Klappern, Bauen) selbst erforschen können und so auch in Abwesenheit bzw. ohne aktives Eingreifen der Eltern (Bezugspersonen) Neues von der Welt kennen lernen. Materialien sind gewissermaßen ebenfalls Lehrmeister des Kindes.

Responsivität. Eltern antworten dem Säugling in unterschiedlich ausgeprägter Form auf sein Verhalten – sie lächeln, vokalisieren, nehmen das Kind auf oder reichen ihm einen Gegenstand. Die Responsivität ist das Gegenstück

zur Aufmerksamkeitszuwendung, denn diese ist die Voraussetzung für das Gewährwerden kindlicher Signale, Wünsche und Handlungen. Sensible Bezugspersonen modifizieren ihr Antwortverhalten mit fortschreitender Entwicklung, so dass immer differenziertere und höhere Ansprüche an die Kommunikation und die Reaktionen des Kindes gestellt werden (Belsky et al. 1984). Wenn Mütter zum Beispiel auf das Objektspiel ihrer 18 Monate alten Kleinkinder auf eine Optionen eröffnende Weise antworten (indem sie ermutigen, bestätigen und/oder die kindlichen Aktivitäten weiterentwickeln), führt dies im Alter von 40 Monaten zu signifikant höheren Ebenen des Symbolspiels, als wenn Mütter die Optionen einschränken, indem sie z. B. das kindliche Spiel missbilligen oder behindern (Stilson & Harding, 1997; Bornstein, 2003).

Aus ganz unterschiedlichen Gründen entfalten sich das Spiel in der frühen Kindheit wie auch die intuitive elterliche Früherziehung trotz ihrer psychobiologischen Verankerung (Papousek & Papousek, 1992) nicht immer so problemlos, wie in diesem Abschnitt dargestellt. Verschiedenartige biologisch-genetische, psychosoziale oder soziokulturelle Risikofaktoren können sowohl die Fähigkeiten und Motivationen des Säuglings zum Spiel beeinträchtigen als auch die intuitiven Kompetenzen der Eltern hemmen und den spielerischen Austausch mit dem Baby einschränken oder stören (Papousek, 2003, 52).

1.3.2 Frühes Vorlesen

Die im vorigen Abschnitt genannten Aspekte sind eigentlich alle im natürlichen Spielverhalten der Eltern mit dem Kind enthalten (Papousek & Papousek, 1986). Auch die Vorlesesituationen, vor allem das gemeinsame Lesen, bergen alle diese Aspekte der Stimulation in sich.

In einer US-Studie (Deckner et al., 2006) zeigte sich, dass mehr als die Hälfte der Mütter einer Stichprobe der sozial-ökonomischen Schicht der Mittelklasse ihrem Kind schon vor dessen sechstem Lebensmonat vorlasen. In zwei früheren Studien wurde das Alter, in dem mit Vorlesen begonnen wurde, mit 7,6 Monaten (DeBaryske, 1993) und neun Monaten (Senechal et al., 1998) angegeben, also zwei bis drei Monate später. Auch nach etwa 20 Monaten – die Stichprobe in der Studie von Deckner et al. (2006) bezog sich auf 27 Monate alte Kinder – wurde dieses Leseverhalten beibehalten und die Mutter las durchschnittlich zweimal am Tag mit einer mittleren Dauer von ungefähr 20 Minuten pro Leseinheit vor. Die durchschnittliche Anzahl von Kinderbüchern in den Haushalten war 126, mit einer Varianzbreite von 13 bis 1 750 Büchern. In der Woche vor der letzten Messung betrug die wöchentliche Vorlesezeit beinahe vier Stunden.

Obwohl durch die Forschung dokumentiert wird, dass über die Hälfte der Eltern ihrem Kind während der frühen Kindheit vorlesen (Senechal et al., 1998), haben nur wenige Studien die Wirksamkeit des Vorlesens auf die Entwicklung des Kindes während der ersten eineinhalb Jahre untersucht

(DeBaryshe, 1993)). In den wenigen Langzeit-Studien, die bis jetzt stattfanden, hat sich jedoch herausgestellt, dass das Alter, in dem die Eltern mit ihren Kindern anfangen zu lesen, ein stabiler und robuster Prädiktor für deren spätere Sprachentwicklung ist. Je jünger die Kinder zu Beginn des gemeinsamen Lesens waren, desto besser waren später ihre Sprach- und Sprechfähigkeiten (DeBaryshe, 1993; Payne et al., 1994). Bus et al. (1995) erklären dieses Ergebnis damit, dass das Kind mit zunehmendem Alter verstärkt selber anfängt zu lesen und das gemeinsame Lesen mit den Eltern weniger braucht oder sogar weniger wünscht.

Obwohl auch schon im ersten Jahr des „gemeinsamen“ Lesens wichtige Faktoren für die kindliche Entwicklung enthalten sind (aufmerksame Zuwendung, Körperkontakt und erste Ansätze der verbalen Stimulierung), ist das Kind in anderen Entwicklungsaspekten noch nicht so weit (Responsivität) oder durch Bild und Wort überfordert. Zum Beispiel kann das Kind in der Regel mit vier Monaten die Mutter erkennen und nach Gegenständen wie Büchern und Seiten greifen. Es kann den Kopf gerade halten, sich aber nicht selbst in eine stützende Haltung bringen. Mit acht Monaten kann ein Kind in der Regel oft schon selbstständig sitzen, jedoch nicht laufen; auch nicht mit Unterstützung. Außerdem kann ein Kind mit acht Monaten oft schon verschiedene Silben äußern, aber es antwortet noch nicht auf verbale Aufforderungen der Eltern. Dies bedeutet, dass das gemeinsame Lesen eine Aktivität ist, die von den Eltern initiiert wird. Das Kind ist in dieser Phase noch eher ein passiver Partner. Trotzdem darf man den möglichen Einfluss dieser Leseaktivität auf die Entwicklung des Kindes auch in dieser ersten Phase nicht unterschätzen. Ein Mechanismus beim gemeinsamen Lesen, der die intellektuelle Entwicklung des Kleinkindes fördert, ist das Üben der gemeinsamen Aufmerksamkeit (joint attention). Es wird angenommen, dass die gemeinsame Aufmerksamkeit (die Mutter richtet den Blick auf ein Bild im Buch und das Kind folgt ihrem Blick) für das Kind vorhersagbare Lernmöglichkeiten schafft, was u. a. die Sprachentwicklung fördert (Tomasello & Farror, 1986). Während des gemeinsamen Lesens wird die kognitiv anspruchsvolle Aufgabe, Gegenstände mit Wörtern zu benennen, viel einfacher, da der Gegenstand sich auf der Seite befindet, auf die sowohl die Mutter/der Vater als auch das Kind blicken. Wenn der Gegenstand realistisch abgebildet ist und einen direkten Repräsentanten der Lebenswelt des Kindes darstellt, können die Eltern auf ihn zeigen, auch wenn er im Bild weniger ins Auge springt. So bekommt das Kind während des Lesens viele Gelegenheiten geboten, Worte mit Gegenständen zu verbinden (Bruner, 1985).

Wenn die Kinder älter sind, wird ihre Sprachentwicklung beim gemeinsamen Lesen auch durch die komplexere Sprache gefördert, die die Eltern dabei gebrauchen. So ist das Vokabular der geschriebenen Sprache differenzierter und grammatisch vollständiger, als das der gesprochenen Sprache, die von den Eltern bei der Versorgung und dem freien Spiel mit dem Kind gebraucht wird (Hoff-Ginsberg, 1991). Des Weiteren werden Kinder in Büchern mit einer großen Vielfalt an Gegenständen und Umgebungen bekannt gemacht, die sie vielleicht nicht in ihrem direkten täglichen Leben antreffen. So kann