

Kommunikation von und mit Kleinkindern im ersten Lebensjahr

von Claudia Wirts

ABSTRACT

Der Studententext beschäftigt sich mit verschiedenen Aspekten der frühen Kommunikationsentwicklung, die für die Interaktion mit Krippenkindern praktische Relevanz besitzen. So wird beginnend bei den ersten Lautäußerungen des Säuglings die Bedeutung von eigenem Initiieren, Blickkontakt, Aufmerksamkeit, Gesten, früher Artikulation und Prosodie für die Kommunikation zwischen Bezugspersonen und Kind verdeutlicht. Dabei werden immer auch Konsequenzen für das pädagogische Handeln thematisiert, um einen Transfer des theoretischen Wissens in die praktische Umsetzung zu erleichtern.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Frühe kommunikative Entwicklung und ihre Entwicklungsbedingungen
 - 2.1. Schreien als Signal
 - 2.2. Verantwortung für die Kommunikation übernehmen
 - 2.3. Blickkontakt
 - 2.4. Aufmerksamkeitsentwicklung
 - 2.5. Gesten
 - 2.6. Frühe Artikulation und Prosodie
3. Schlussbemerkung
4. Fragen und weiterführende Informationen
 - 4.1. Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
 - 4.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
 - 4.3. Glossar

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Claudia Wirts ist als wissenschaftliche Referentin mit dem Schwerpunktbereich Sprache im Staatsinstitut für Frühpädagogik (München) tätig. Lehraufträge an der LMU München (2005-2007) und der PH Heidelberg (2007, 2009) zum Themenbereich Früherkennung und Frühintervention bei Sprachentwicklungsstörungen. Derzeitige Forschungsschwerpunkte: Erwachsenen-Kind-Interaktion; Gesprächsführung in professionellen pädagogischen Kontexten

1. Einleitung

Kinder lernen Sprache, weil es dem menschlichen Grundbedürfnis entspricht, sich mit anderen Menschen auszutauschen (vgl. Tomasello 2009). Schon lange bevor ein Kind anfängt, die ersten Wörter zu benutzen, beginnt es auf vielfältige Weise zu kommunizieren. Diese frühen kommunikativen Fähigkeiten differenzieren sich zunehmend – auch in Abhängigkeit von der Resonanz, mit der ihnen begegnet wird – aus. Die Lautsprache ist eine Fortsetzung der frühen Kommunikation mit anderen Mitteln. Viele Studien (vgl. Papousek 2001; Horsch 2004) legen nahe, dass es sich bei der kommunikativen Entwicklung um ein Kontinuum handelt, so dass man von Vorläuferfähigkeiten für die Sprachentwicklung nur bedingt sprechen kann, sondern viel eher von früher Kommunikationskompetenz.

Um diese kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln, braucht das Kind Interaktionspartner, die es mit Hilfe intuitiver oder gezielt verstärkender Strategien in seiner Entwicklung unterstützen. Dabei geht eine einfühlsame Interaktion der Bezugspersonen eng mit der Bindungsentwicklung einher. Viele sprachentwicklungsförderliche Verhaltensweisen sind bereits durch Ainsworth (Ainsworth & Bell 2003) im Kontext der Bindungsentwicklung als feinfühliges Verhalten beschrieben worden. Eine Weiterführung dieser Forschung in Bezug auf die Sprachentwicklung ist Papoušek (Papoušek 2001) zu verdanken.

Sprachförderung in den ersten Lebensjahren ist daher auch immer eng mit der sozial-emotionalen Entwicklung verknüpft. Die wirkungsvollste Sprachförderung basiert auf intuitiven Kommunikationsstrategien der Bezugspersonen (vgl. Papousek 2006). „So verfügen Eltern über ein genuines Know-how, ein intuitiv gesteuertes, implizites Beziehungswissen, wie man den Säugling beruhigt und anregt, Anregungen angemessen dosiert, sich in Sprache, Mimik und Gestik verständlich und voraussagbar macht, und sich dabei von Signalen der Aufnahmebereitschaft und Belastbarkeit des Kindes leiten lässt.“ (Papousek 2006, 15)

Die Interaktion mit Bezugspersonen ist eine grundlegende Bedingung für den Spracherwerb. Ohne den dialogischen Austausch ist Sprachlernen nicht möglich. Es geht dabei immer um „Kommunikation und die Mitteilung von Bedeutungsinhalten“ (Whitehead 2007). Fehlt dieser interaktionale und sprachpragmatische Aspekt, bleibt Sprache (z.B. aus Baby-Sprachlern-DVDs) zweckfrei bzw. bedeutungslos für das Kind und es stellt sich kein Lernerfolg ein, wie Studien belegen (u.a. DeLoache et al. 2010).

Das bedeutet für den Krippenalltag, dass intensive face-to-face-Unterhaltungen, z.B. Einzelgespräche in Pflegesituationen, dialogisch angelegten Bilderbuchbetrachtungen, individuelle Dialoge über Spiel- oder Alltagsgeschehen und die Be-

rücksichtigung der aktuellen Bedürfnisse der Kinder, die besten Grundvoraussetzungen für sprachliches Lernen schaffen.

2. Frühe kommunikative Entwicklung und ihre Entwicklungsbedingungen

Im folgenden Kapitel werden einige Bereiche früher Kommunikationsentwicklung beschrieben, die für die Arbeit mit Krippenkindern relevant sind. Dabei finden nicht nur die Entwicklung der entsprechenden kommunikativen Fähigkeiten Berücksichtigung, sondern es wird auch immer der Bezug zu förderlichem Verhalten der Bezugspersonen hergestellt, um den Praxistransfer zu erleichtern.

2.1 Schreien als Signal

Ein Säugling ist schon in seinen ersten Lebenswochen in der Lage, seiner Umgebung mitzuteilen, ob er sich wohlfühlt oder ob seine Bedürfnisse nicht erfüllt sind. Schreien als Ausdruck von Unwohlsein aller Art signalisiert seiner Umgebung Handlungsbedarf, es wirkt als Distanz- und Alarmsignal. Diese angeborene Fähigkeit, Bedürfnisse zu kommunizieren, differenziert sich im Verlauf der ersten Monate, im Wechselspiel mit immer wiederkehrenden Rückmeldungen der Bezugspersonen, zu einer willentlich steuerbaren Kompetenz aus.

Diese Fähigkeit erwirbt der Säugling in der Interaktion. Wichtig sind dabei verlässliche, sich wiederholende Reaktionen der Bezugspersonen. Nur so kann der Säugling Erwartungshaltungen, hinsichtlich seiner eigenen Wirksamkeit, entwickeln. Die Bezugspersonen sollten die Interessen, Bedürfnisse oder Handlungen des Kindes möglichst genau wahrnehmen und auf diese kongruent (passend) reagieren.

Verlässliche Reaktionen sind für den Säugling am besten in der direkten Interaktion mit einer Bezugsperson erkennbar. Daher sollten Zeiten, in denen es möglich ist, mit dem Säugling allein zu interagieren, gezielt genutzt werden, um mit ihm in den Dialog zu treten. Beim Wickeln oder anderen Eins-zu-eins-Situationen kann das Kind die volle Aufmerksamkeit der Fachkraft bekommen, so dass ihre Reaktionen tatsächlich als Reaktionen auf das eigene Verhalten erlebt werden können. Auch das möglichst unmittelbare Getröstet-Werden bei Kummer oder Schmerz ist eine wichtige Erfahrung. Langes Schreienlassen bewirkt bei Säuglingen eine Erfahrung von Hilflosigkeit und Verlassenheit. Kinder, die nicht verlässlich getröstet werden, tendieren in der späteren Entwicklung dazu, häufiger zu weinen – statt seltener, wie traditionelle (Alltags-) Erziehungstheorien dies zum Teil vermitteln.

Insgesamt sind klare Strukturen und Rituale im Kita-Alltag ein wichtiger Rahmen, um verlässliche Reaktionen zu erfahren und richtig einordnen zu können.

2.2 Verantwortung für die Kommunikation übernehmen

Der eigenen Initiative kommt in der Kommunikationsentwicklung eine entscheidende Rolle zu, denn das Kind trägt dabei selbst Verantwortung für die Kommunikation. Ein Kind lernt, wie es durch eigene Initiative in den Austausch mit anderen treten, mit ihnen Gefühle oder Erfahrungen teilen oder sie als „Werkzeug“ zur Erfüllung eigener Bedürfnisse einsetzen kann (vgl. dazu auch die folgenden Kapitel „Aufmerksamkeitsentwicklung“ und „Gesten“). Unterstützt werden kann das Initiieren insbesondere durch das Schaffen von Gelegenheiten, in denen das Kind Initiative ergreifen kann. Dabei sind Gesten, zielgerichtete Blicke oder Lautäußerungen genauso einsetzbar, wie später sprachliche Äußerungen. Pausen der Erwachsenen bieten dem Kind die Gelegenheit zur Übernahme der Initiative und stellen damit im Kommunikationsprozess einen wichtigen Entwicklungsmotor dar. Sie sollen dabei nicht als Leerlauf und passives Abwarten verstanden werden, sondern als Zeichen der Bereitschaft zum aktiven Zuhören, bei dem sich der Gesprächspartner auf das Kind einlässt und versucht, seine Intentionen und Bedürfnisse – seien sie verbal oder nonverbal vermittelt – angemessen zu interpretieren.

In unserer Kultur werden längere Pausen leider meist als Problem betrachtet, das es durch eigene Aktivität zu lösen gilt. Diese Wahrnehmung führt, insbesondere bei Kindern mit verzögertem Sprechbeginn, häufig zu einem ansteigenden Redefluss des Kommunikationspartners, bei dem der Erwachsene die Initiativrolle fast vollständig übernimmt. Genau das entgegengesetzte Verhalten unterstützt jedoch die Sprachentwicklung: Viele Pausen, die das Kind anregen, die Initiative in der Kommunikation zu übernehmen und sei es durch nonverbale Initiativen, bringen das Kind leichter auf den Weg zur Verantwortungsübernahme für den kommunikativen Austausch und geben dem Kind Zeit, seine verbalen (oder auch nonverbalen) Äußerungen zu planen.

2.3 Blickkontakt

Etwa im Alter von drei Monaten signalisieren Säuglinge durch Blickzuwendung zur Bezugsperson Interesse und Interaktionsbereitschaft. Dieses Interesse führt auf Seiten der Eltern zu einem verstärkten Angebot lautlicher Äußerungen, die dazu dienen, mit dem Kind in einen dialogischen Austausch zu treten (vgl. dazu Kapitel „Artikulation“).

Der Blickkontakt zwischen Kind und Bezugsperson ist aber auch eine zusätzliche Informationsquelle für das Sprachlernen. In den ersten Jahren beobachten Kinder in der Regel intensiv die Mimik des Gesprächspartners, um Informationen über Sinngehalt, Artikulation oder Emotionen des Gegenübers zu entschlüs-

Kommunikation von und mit Kleinkindern im ersten Lebensjahr

von Claudia Wirts

seln. So gibt der Gesprächspartner über Lächeln, aufmunterndes Augenbrauen hochziehen oder aber den mimischen Ausdruck von Ärger oder Erstaunen dem Kind Hinweise, die ihm helfen, die begleitenden sprachlichen Inhalte zu interpretieren. Zudem ist auch die Lautbildung zu einem bestimmten Prozentsatz beobachtbar, so haben z.B. die Vokale, aber auch einige Konsonanten sichtbar unterschiedliche Mundbilder, die schon Säuglinge nachahmen.

Über den Blickkontakt kann zudem sichergestellt werden, dass beide Kommunikationspartner mit ihrer Aufmerksamkeit auf den gemeinsamen Austausch gerichtet sind. Zudem hilft der Blickkontakt beiderseits Missverständnisse oder Fehlinterpretationen zu vermeiden: Ist vielleicht gerade die Kugelbahn viel interessanter als der „Monolog“ der Fachkraft? Schimpft Mama mit mir oder mit dem großen Bruder?

Bei Kleinkindern, die wenig Blickkontakt aufnehmen, hilft häufig eine bessere Platzierung. So ist die natürliche Blickrichtung von Kleinkindern ein abfallender 45° Winkel, d.h. platziert sich die Fachkraft beim Spiel mit einem Krippenkind im Seitstütz vor ihm oder nutzt die Situation beim Wickeln, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für die Herstellung und Aufrechterhaltung des Blickkontakts erheblich. Diese Unterstützung ist vor allem bei Kleinkindern angebracht, die von sich aus auffällig selten oder gar keinen Blickkontakt aufnehmen. Die Positionierung im Blickfeld des Kindes hilft aber auch dem/der Pädagogen/-in, die sich durch die direkte körperliche Zuwendung besser auf das einzelne Kind einlassen kann.

Fehlender Blickkontakt muss nicht immer auf eine grundsätzliche Entwicklungsproblematik hindeuten, viel häufiger ist der Grund Schüchternheit, Angst, mangelnde Vertrautheit oder fehlendes Vertrauen in den Interaktionspartner. Liegt diese Vermutung nahe, da der Blickkontakt nur in bestimmten Situationen oder gegenüber einzelnen Personen vermieden wird, sollte die pädagogische Energie eher in die Beziehung als in die (schlimmstenfalls erzwungene) Herstellung von Blickkontakt investiert werden.

2.4 Aufmerksamkeitsentwicklung

Die aufmerksame Wahrnehmung der kommunikativen Funktion von Handlungen, Gesten und sprachlichen Botschaften anderer Menschen ist eine wichtige Voraussetzung zur Ausdifferenzierung der eigenen kommunikativen Kompetenzen. Dazu muss das Kind die Fähigkeit zur gezielten willentlichen Konzentration auf bestimmte Aspekte der Umgebung entwickeln und diese gerichtete Aufmerksamkeit in der weiteren Entwicklung mit einem Kommunikationspartner abstimmen (teilen).

Kommunikation von und mit Kleinkindern im ersten Lebensjahr

von Claudia Wirts

Neben der Aufmerksamkeitsspanne, die sich in den ersten Lebensjahren zunehmend verlängert, ist auch die Ablenkbarkeit beim Säugling noch extrem groß. Eine weitere wichtige Rolle für die Kommunikations- und Sprachentwicklung spielt die Entwicklung der auditiven Aufmerksamkeit. Der Säugling ist zunächst noch nicht in der Lage, Hintergrundgeräusche auszublenden und sich gezielt auf die an ihn gerichteten Sprachlaute zu konzentrieren. Er kann auch noch keine Geräuschquelle gezielt lokalisieren. Diese Fähigkeit entwickelt sich erst im Laufe des sechsten bis neunten Lebensmonats (vgl. Ward 2001) und differenziert sich in den nächsten Jahren weiter aus. Aus der Sensibilität der Mutter für die Aufmerksamkeit ihres Kindes lässt sich der Sprachentwicklungsstand des Kindes mit 13 Monaten vorhersagen (vgl. Ward 2011). Um das Kind dabei zu unterstützen, seine Aufmerksamkeit allgemein und die auditive Aufmerksamkeit im Speziellen zu entwickeln, ist es wichtig, dass die Bezugsperson in der Interaktion dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes folgt und sprachliche Inhalte auf diesen Fokus abstimmt. Intuitiv folgen Eltern in den ersten Monaten der visuellen Aufmerksamkeit des Kindes, wenn sie versuchen, die Aufmerksamkeit gemeinsam auf Gegenstände oder Ereignisse zu richten. Zwischen dem 5. und 7. Lebensmonat bemühen sich Mütter darum besonders intensiv und ebenfalls in diesem Alter wird häufig versucht, die Aufmerksamkeit des Kindes gezielt auf etwas zu lenken (vgl. Papousek 2001).

Hintergrundgeräusche sind für die kindliche Aufmerksamkeit eine zusätzliche Herausforderung, die nach Möglichkeit minimiert werden sollte. Im Hintergrund laufende Musik, der eingeschaltete Fernseher oder auch Störgeräusche wie Straßenlärm oder viele Kinder im Raum binden einen Teil der Aufmerksamkeit des Kindes und treten damit in Konkurrenz zum sprachlichen Input. Musik ist förderlich für die Sprachentwicklung, aber nur, wenn sie gezielt eingesetzt wird – also nicht als Hintergrundablenkung, sondern als bewusstes Hörerlebnis. Ebenso wichtig ist es, in der Krippe immer wieder Phasen der Interaktion in Kleingruppen zu schaffen.

Häufig verhindern schlechte raumakustische Bedingungen die ablenkungsfreie Interaktion, deshalb ist es wichtig, z.B. mittels Vorhängen, Wandverkleidung (z.B. Bastelarbeiten der Kinder aus Eierkartons) oder Teppichen für möglichst gute raumakustische Bedingungen zu sorgen.

Geteilte Aufmerksamkeit

Die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit seitens des Kindes gilt als unabdingbare Voraussetzung für das Erlernen von Sprache. Unter geteilter Aufmerksamkeit versteht man, dass zwei oder mehr Personen sich mit demselben (Gesprächs-) „Gegenstand“ beschäftigen.

Kommunikation von und mit Kleinkindern im ersten Lebensjahr von Claudia Wirts

Zollinger (vgl. Zollinger 2004) betont dabei insbesondere den Stellenwert des triangulären Blicks. Dieses sichtbare Zeichen, dass das Kind von sich aus die Aufmerksamkeit des Kommunikationspartners lenkt und sicherstellt, begünstigt die Erweiterung des Wortschatzes, da das Kind eigenaktiv Informationen einholen und die Zuordnung zwischen Objekt oder Handlung und dem Begriff durch den rückversichernden Blick sicherstellen kann. Das Sprachlernen kann aber auch von Seiten der Bezugsperson unterstützt werden, indem diese die geteilte Aufmerksamkeit sicherstellt (s.o.). Für den Krippenalltag besonders wichtig ist es, dem Kind bei Gesprächen möglichst die uneingeschränkte eigene Aufmerksamkeit zu schenken, um Missverständnisse zu vermeiden.

2.5 Gesten

Die geteilte Aufmerksamkeit ist die Grundbedingung für die Verwendung kommunikativer Gesten.

Zeigegesten

Kinder setzen meist bereits vor dem ersten Geburtstag, bevor sie die ersten Wörter sprechen, Zeigegesten zur Befriedigung eigener Bedürfnisse (z.B. um Dinge zu verlangen) ein und auch, um ihre Erfahrungen und Gefühle mit anderen zu teilen. Diese verschiedenen Funktionen von Zeigegesten werden von Kindern sehr differenziert eingesetzt. So konnten Tomasello und Kollegen (vgl. Tomasello 2009, 30ff.) in verschiedenen Studien zeigen, dass imperative (auffordernde) Gesten von Befehlen bis Empfehlen oder Vorschlagen, in viele verschiedene Nuancen unterschieden werden können. Und auch die deklarativen (bezeichnenden) Gesten können verschiedene Funktionen haben. Tomasello (2009) unterscheidet zwischen der Funktion, Einstellungen bezüglich eines bestimmten Bezugsgegenstandes zu teilen und der Funktion, den Erwachsenen mit notwendigen oder wünschenswerten Informationen über einen Bezugsgegenstand zu versorgen.

Symbolische Gesten

Ebenfalls meist vor dem ersten Geburtstag verwenden Kinder erste symbolische Gesten (Kopfschütteln=Nein, Winken=Tschüss, Pusten=zu heiß etc.). „Vieles deutet darauf hin, dass Kleinkinder diese konventionalisierten Gesten im Grunde auf dieselbe Weise erwerben, wie sie sprachliche Konventionen erwerben und verwenden.“ (Tomasello 2009, 160) Kinder lernen symbolische Gesten (nicht nur konventionalisierte, auch selbst erfundene) ebenso wie neue Wörter in Abhängigkeit von der Häufigkeit und der Art ihrer Einführung durch Erwachsene (vgl. Tomasello 2009). Ein weiteres Indiz für die Ähnlichkeit von symbolischen Gesten und Sprache ist, dass parallel zum Beginn des Spracherwerbs die Häufigkeit des Einsatzes symbolischer Gesten abnimmt, sie verlieren ihre hervorgehobene

Kommunikation von und mit Kleinkindern im ersten Lebensjahr

von Claudia Wirts

kommunikative Bedeutung, weil sich das Ausdrucksrepertoire der Kinder durch die Sprache wesentlich erweitert. Symbolische Gesten sind keinesfalls als Konkurrenz zur Sprache zu betrachten: Studien zum Sprachentwicklungsverlauf zeigen, dass Kinder, die viele symbolische Gesten einsetzen, eine bessere Prognose für ihren Spracherwerb haben (vgl. Brady, Marquis, Fleming & McLean 2004) und an der Reichhaltigkeit der Gesten lässt sich auch die Bildungsnähe der Elternhäuser ablesen. So benutzen Kinder aus bildungsfernen Familien deutlich weniger differenzierte Gesten als Kinder aus bildungsnahen Familien, die später über einen größeren und differenzierteren passiven Wortschatz verfügen (vgl. Rowe & Goldin-Meadow 2009). Dieser Vorteil ist laut Rowe & Goldin-Meadow (2009) auf eine erhöhte Gestennutzung seitens der Eltern zurückzuführen.

Um den Spracherwerb zu unterstützen ist daher der Einsatz von Gesten in der Alltagskommunikation vorteilhaft, wobei dies kein Plädoyer für Programme, die Baby-Signs vermitteln, sein soll sondern eine Ermutigung, Gesten zur Unterstützung der Alltagskommunikation einzusetzen.

Gesteneinsatz seitens der Bezugspersonen erleichtert das Verstehen von Sprache. Gerade bei Kindern in den ersten Lebensjahren und Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache können Gesten einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, das Verstehen beim Kind und damit auch die Verständigung mit dem Kind zu unterstützen und abzusichern.

2.6 Frühe Artikulation und Prosodie

Das Kind muss aber nicht nur seine kommunikativen Kompetenzen ausbauen, um zum kompetenten Sprecher zu werden. Auch die motorischen Fähigkeiten spielen eine wichtige Rolle beim Einstieg ins Sprechen. Bereits in den ersten Lebensmonaten produzieren Säuglinge erste Grundlaute, die sich im zweiten Monat zu vokalartigen Lauten ausdifferenzieren (vgl. Papousek 2001). Diese frühen Laute sind für die Übung des Zusammenspiels von Atmung und Stimmbandaktivierung von Bedeutung. In Folge tauchen die sog. Gurrlaute auf, die zeigen, dass bereits der obere Stimmtrakt (oberhalb der Stimmlippen) an der Lautbildung beteiligt ist – ein erster Schritt zur echten Lautbildung, die dann in der Phase des „Spiels mit der Stimme“ (Papousek 2001, 81) weiter ausdifferenziert wird. Allerdings sind solche frühen Lallmonologe (um den dritten Lebensmonat) auch bei gehörlosen Kindern zu beobachten, sie scheinen somit genetisch angelegt zu sein.

Aber nicht nur als motorische „Übung“ haben diese frühen Lautäußerungen eine wichtige Funktion. Sie helfen den Bezugspersonen, die Stimmungen des Säuglings zu interpretieren und animieren zum gemeinsamen Spiel mit Lauten.

Kommunikation von und mit Kleinkindern im ersten Lebensjahr von Claudia Wirts

Die ersten Dialoge beginnen: Eltern imitieren die Laute des Säuglings und variieren diese, indem Stimmlage, Tempo, Rhythmus oder Lautstärke modifiziert werden (vgl. Papousek 2001). Prosodische (sprachmelodische) Aspekte spielen bei der Identifikation von Stimmungen eine besondere Rolle. Erwachsene nutzen bei der Kommunikation mit Säuglingen und Kleinkindern unterschiedliche melodische Prototypen. So werden zum Beruhigen eines schreienden Säuglings niederfrequente, langsam fallende Melodien eingesetzt, zum Anregen hohe Frequenzen und steigende Melodien (vgl. Papousek 2001). Ebenso existieren typische melodische Gesten zum Belohnen oder Ablehnen und zum Eröffnen oder Abschließen eines Dialogs (vgl. Papousek 2011). Prosodische Merkmale erleichtern es dem Kind auch, die sprachlichen Botschaften der Bezugspersonen zu interpretieren. So erkennen Kleinkinder schon sehr früh mit Hilfe prosodischer Markierungen sinntragende Einheiten, da diese durch Pausen oder besondere Betonung in der intuitiv angepassten elterlichen Sprache gekennzeichnet werden. Säuglinge zeigen bereits direkt nach der Geburt eine Präferenz für die Sprache der Mutter, was vermutlich auf die Wahrnehmung spezifischer prosodischer Merkmale dieser Sprache zurückzuführen ist (vgl. Weissenborn 2003).

Im Verlauf des ersten Lebensjahres gewinnt das Kind zunehmend Kontrolle über die Feinabstimmung seiner artikulatorischen Bewegungen. Ist in den ersten Lebensmonaten noch zu beobachten, dass die produzierten Laute zwar sprachähnlich aber selten muttersprachlich klingen, beginnt um den sechsten bis neunten Lebensmonat die Phase des so genannten kanonischen (wiederholenden) Lallens. Dieses Lallen ist gekennzeichnet durch Silbenwiederholungen, die schon an das in der Umgebungssprache vorkommende Silbenrepertoire angelehnt sind. Viele Eltern freuen sich in dieser Zeit über das erste „Mama“ oder „Papa“, das aus sprachwissenschaftlicher Perspektive noch kein Wort mit Bedeutungsinhalt ist, sondern lediglich die Aneinanderreihung muttersprachlich gebräuchlicher Silben. Gleichwertig produziert das Kind in dieser Phase auch andere kanonische Silben wie „dadada“, „bobobo“, „gaga“ etc.. Taucht diese Phase bis zum 10. Lebensmonat nicht auf, ist dringend eine Hörüberprüfung angezeigt, denn die kanonischen Silben sind tatsächlich der Umgebungssprache angepasst und bleiben bei gehörlosen oder stark schwerhörigen Kindern daher aus.

Die Bezugspersonen können diese Fähigkeiten unterstützen, indem sie Lallmonologe fördern, sich Zeit nehmen, das Kind in seinen ersten lautsprachlichen Versuchen positiv zu verstärken und später dem Kind auch Bedeutungsinterpretationen zu seinen Lautäußerungen anbieten. Auch hierfür bieten sich in der Krippe z.B. Wickelsituationen an. Prosodische Fähigkeiten können in der Krippe über Reime, Singspiele oder Kniereiter ebenfalls gut gefördert werden.

3. Schlussbemerkung

Die kindliche Kommunikationsentwicklung ist ein sehr komplexer Prozess. Die oben genannten Aspekte erhellen nur einen kleinen Teil dessen, was in der Kommunikationsentwicklung von Kindern im ersten Lebensjahr passiert. Die Auswahl erfolgte nach dem Kriterium der Praxisrelevanz für die Arbeit mit Kindern im Krippenalter und soll anregen, sich weiterführend mit dem Thema auseinander zu setzen. Im Anhang finden sich dazu geeignete Literaturempfehlungen.

4. Fragen und weiterführende Informationen

4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Beobachten Sie in Ihrer Praxiseinrichtung die Kommunikation eines Kindes mit Kindern und Erwachsenen über einen längeren Zeitraum (mindestens 30 Minuten) und versuchen Sie, anhand der oben genannten Bereiche (Initiieren, Blickkontakt, Aufmerksamkeit, Gesten, Artikulation und Prosodie), die Fähigkeiten des Kindes in diesen Bereichen zu beschreiben (z.B. nimmt häufig Blickkontakt auf; versucht, mit Hilfe von Lautäußerungen Kontakt zu PädagogInnen aufzunehmen; setzt Zeigegesten ein, um seine Bedürfnisse zu erfüllen; lautiert wenig; zeigt wenig prosodische Modulation). Machen Sie sich dazu während der Beobachtung Notizen, um die Aussagen zu belegen.



AUFGABE 2:

Versuchen Sie, drei der oben genannten Vorschläge zur praktischen Umsetzung kommunikationsförderlichen Verhaltens in Ihrer Praxiseinrichtung einzusetzen. Achten Sie auf Veränderungen in der eigenen Wahrnehmung/dem eigenem Verhalten und dem kindlichen Kommunikationsverhalten. Notieren Sie Ihre Beobachtungen und versuchen Sie diese theoretisch mit Hilfe des Textes zu begründen (z.B. Kind übernimmt häufiger die Initiative, da es durch meine Pausen dazu Raum bekommen hat).

LITERATUR- VERZEICHNIS

4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (2003): Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brady, N. C.; Marquis, J.; Fleming, K. & McLean, L. (2004): Prelinguistic Predictors of Language Growth in Children With Developmental Disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 47, 663–677.
- DeLoache, J. S.; Chiong, C.; Sherman, K.; Islam, N.; Vanderborght, M.; Troseth, G. L.; Strouse, G. F. & O’Doherty, K. (2010): Do Babys Learn From Baby Media? *Psychological Science* 21, 1570–1574.
- Horsch, U. (2004): Frühe Dialoge als Elemente der Hör- und Sprachentwicklung. In Horsch, U. (Hrsg.), *Frühe Dialoge. Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder* (S. 121-137). Hamburg: Median.
- Papousek, M. (2001): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. *Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*, Bern: Huber.
- Papousek, M. (2006): Adaptive Funktionen der vorsprachlichen Kommunikations- und Beziehungserfahrungen. *Frühförderung Interdisziplinär*, 14–25.
- Rowe, M. & Goldin-Meadow, S. (2009): Differences in Early Gesture Explain SES Disparities in Child Vocabulary Size at School Entry, *Science*, 951–953.
- Tomasello, M. (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ward, S. (2001): *Babysprache – Babytalk. Wie Eltern die Intelligenz ihrer Kinder fördern können*. Frankfurt am Main: Krüger.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2003): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Weissenborn, J. (2003): Untersuchungen zum frühkindlichen Spracherwerb: Ergebnisse und Konsequenzen für das Verständnis von Sprachentwicklungsstörungen. In de Langen-Müller, U.; Iven, C. & Maihack, V. (Hrsg.), *Früh genug, zu früh, zu spät? Modelle und Methoden zur Diagnostik und Therapie sprachlicher Entwicklungsstörungen von 0-4 Jahren* (S. 29–47). Köln: ProLog.
- Whitehead, M. R. (Hrsg.) (2007): *Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Zollinger, B. (2004): *Die Entdeckung der Sprache*. Bern: Paul Haupt. .

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

- Militzer, R.; Demandewitz, H. & Fuchs, R. (2001): *Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes*. Düsseldorf: MFJFG.

Kommunikation von und mit Kleinkindern im ersten Lebensjahr
von Claudia Wirts

4.3 Glossar

Kommunikation ist der Austausch von Informationen zwischen zwei Partnern. Kommunikation ist kein reiner Austausch von Sachinformationen, sondern beinhaltet darüber hinaus immer auch Beziehungsaspekte (vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson 2003), die oft über den Sachinhalt dominieren.

Kommunikation kann unterteilt werden in nonverbale Kommunikation (z.B. Gesten, Mimik, Körperhaltung, Blickkontakt) und verbale Kommunikation (z.B. Lautsprache, Schriftsprache, Gebärdensprache).

Geteilte Aufmerksamkeit – „joint attention“ Geteilte Aufmerksamkeit ist zu verstehen, als bewusstes Ausrichten der Aufmerksamkeit zweier Kommunikationspartner auf den gleichen Gegenstand oder Vorgang in ihrer Umgebung.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Wirts, Claudia (2011): Kommunikation von und mit Kleinkindern im ersten Lebensjahr. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am TT.MM.JJJJ.