



Ulrike Theilen

Sprachlos? Von wegen!

Kommunikation mit Kindern
mit schweren Behinderungen

Ulrike Theilen

Sprachlos? Von wegen!

Kommunikation mit Kindern mit schweren Behinderungen

2., aktualisierte Auflage

Mit 24 Fotos, 3 Abbildungen und 3 Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München

Ulrike *Theilen*, Sonderschullehrerin mit Zusatzqualifikation „Rhythmische Erziehung“, langjährige Arbeit mit Schülern mit schweren Behinderungen, 1996–1999 Lehrbeauftragte an der Universität Würzburg, Lehrgangleiterin der Ausbildung zum Heilpädagogen im Förderschuldienst, Fortbildungen im In- und Ausland.

Von der Autorin außerdem im Ernst Reinhardt Verlag erschienen:

Mach Musik! Rhythmische und musikalische Angebote für Menschen mit schweren Behinderungen
2., aktual. Aufl. 2015 (ISBN 978-3-497-02571-8)

Mach doch mit! Lebendiges Lernen mit schwerbehinderten Kindern
5., aktual. Aufl. 2017 (ISBN 978-3-497-02728-6)

Fotos auf dem Cover und im Innenteil: privat
Abbildungen auf den Seiten 120, 124, 127 mit freundlicher Genehmigung von: DynaVox Mayer-Johnson LLC, 2100 Wharton Street, Suite 400, Pittsburgh, PA 15203, USA, Phone: 412-381-4883, Fax: 412-945-5909, E-Mail: mayer-johnson.usa@dynavoxtech.com, Website: www.mayer-johnson.com

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-497-02831-3 (Print)

ISBN 978-3-497-61014-3 (PDF-E-Book)

2. Auflage

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU

Satz: JÖRG KALIES – Satz, Layout, Grafik & Druck, Unterumbach

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

8 | **Zur Arbeit mit diesem Buch**

- 8 | Kommunikation – Sprache – Sprechen
- 8 | Personenkreis
- 8 | Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten
- 8 | Was begünstigt Kommunikation?
- 9 | Kommunikationsmittel
- 9 | Kommunikationsfunktionen
- 10 | Einschätzung kommunikativer Fähigkeiten
- 10 | Struktur
- 10 | Inhalte: Worüber „unterhalten“ wir uns?

13 | **Die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten**

- 14 | Nicht-intentionales Verhalten (ab Geburt)
- 17 | Intentionales Verhalten
(ab dem Alter von etwa 5 Monaten)
- 19 | Gezielte Partnerkommunikation
(ab dem Alter von etwa 8 Monaten)
- 21 | Konventionelle Kommunikation
(ab dem Alter von etwa 10 – 11 Monaten)
- 22 | Symbolische Kommunikation
(ab dem Alter von etwa 13 Monaten)
- 25 | Sprachliche Kommunikation
(ab dem Alter von etwa 24 Monaten)

27 | **Du und Ich**

- 28 | **Kommunikationsmittel**
- 28 | Gesicht: Blick, Mimik, Stimme
- 29 | Berührung und Körperkontakt
- 29 | Bewegung und Position zueinander
- 30 | Lautsprache
- 30 | Mitteilungen des Schülers

32 | **Kommunikationsfunktionen**

- 32 | Sich begrüßen und Kontakt aufnehmen
- 33 | Zwiegespräch und Dialog
- 34 | Gleichzeitigkeit und Synchron-Sein
- 35 | Angebot wahrnehmen, sich dafür interessieren, es ablehnen, etwas kommentieren
- 35 | Unterbrechung oder Ende bemerken und Fortsetzung bzw. Wiederholung fordern
- 35 | Etwas wünschen: erste gemeinsame Körperzeichen etablieren
- 36 | Sich-Erinnern und Antizipieren

37 | **Struktur**

- 37 | Raum
- 37 | Zeit

38 | **Verhalten der Lehrkraft**

39 | **Unterrichtspraxis**

51 | **Spiele mit Dingen und Partner**

52 | **Kommunikationsmittel**

- 52 | Mimik, Körperhaltung, Berührung, Stimme und Blickverhalten
- 53 | Bewegung
- 54 | Position zueinander
- 54 | Erste Gesten: etwas anbieten oder fordern
- 54 | Zeigegebärde und die Lautsprache unterstützendes Gebärden
- 55 | Lautsprache
- 56 | Fotos, Bilder und Bildsymbole

57 | **Wortschatz**

57	Kommunikationsfunktionen	92	Themen
58	Aufmerksamkeit im Wechsel auf Partner und Gegenstand richten: Triangulierung	92	Grammatik
58	Kontaktaufnahme und Sich-Begrüßen	93	Aktivitäten zum Buch
58	Spielangebot wahrnehmen, sich dafür interessieren oder es ablehnen	95	Struktur
59	Komentieren	95	Raum
59	Antizipieren	96	Zeit
60	Auswählen: auf konkreter Ebene	98	Unterrichtspraxis
60	Auswählen: auf symbolischer Ebene	111	Unterwegs
60	Um den Spielgegenstand bitten	112	Kommunikationsmittel
61	Um einen nicht sichtbaren Gegenstand bitten	112	Mimik, Körperhaltung, Berührung, Stimme und Blick
62	Um Hilfe bitten	113	Bewegung im Raum und Position zueinander
62	Unterbrechung oder Ende bemerken und Fortsetzung bzw. Wiederholung fordern	113	Erste Gesten: etwas anbieten oder fordern
63	Wechselseitiges Tun: „Ich bin dran – du bist dran“	114	Zeigegebärde
64	Partner als Stellvertreter: Ich-für-dich-Spiele	116	Lautsprache unterstützendes Gebärden
65	Struktur	116	Lautsprache
65	Raum	116	Objekte
65	Zeit	117	Objektsymbole
66	Unterrichtspraxis	117	Fotos, Bilder und Bildsymbole
81	Bilder, Wörter und Geschichten	118	Wortschatz und Grammatik
82	Kommunikationsmittel	118	Erste Überlegungen
82	Zeigegeste	118	Dinge haben einen Namen
83	Stimme	119	Individueller Wortschatz
84	Lautsprache	119	Wiederkehrende Begriffe
85	Gebärden	119	Häufige Wörter und Themenfelder
85	Bildsymbole	120	Kommunikationsfunktionen
87	Kommunikationsfunktionen	120	Bezeichnen
87	Zur Auswahl von Bilderbüchern	121	Komentieren
87	Inhalt und Aufmachung	121	Antizipieren und Planen
88	Persönliche Vorlieben	122	Sich erinnern und Erlebtes erzählen
89	Fotoalben	125	Fragen verstehen und beantworten
89	Wortschatz und Grammatik	126	Fragen stellen
89	Erstes Interesse an Bildern: „Da!“	127	Um Hilfe bitten mit Gebärden und Bildsymbolen
89	Individueller Wortschatz	128	Struktur
90	Wiederkehrende Begriffe	128	Raum
90	Wortarten	128	Zeit
90	Häufige Wörter	128	Unterrichtspraxis
		137	Literatur

*„Die Ausrichtung des Einzelnen auf die Welt ist
eine Ausrichtung auf eine mit anderen gemeinsame Welt;
darin vollzieht sich die menschliche Begegnung.“*

Wilhelm Pfeffer

An dieser Stelle danke ich

- Ingrid Dorsch-Bauer und Elisabeth Klenk für unsere lebendige und fruchtbare Zusammenarbeit, für alle Unterstützung und Anregung;
- Anna Stelter fürs Lesen und Zuhören;
- allen, die fotografiert haben und sich haben fotografieren lassen;
- allen Eltern, die ihre Erlaubnis zur Veröffentlichung der Fotos gegeben haben;
- meinem Mann Paul für seine Geduld und Hilfe und für „Keep calm and carry on!“

Erlangen im Februar 2018

Ulrike Theilen

■ Zur Arbeit mit diesem Buch

Jeder Mensch verfügt von Geburt an über die Fähigkeit, mit anderen in Beziehung zu treten. Sie zur Entfaltung zu bringen und dem Menschen mit schwerer Behinderung adäquate Möglichkeiten zur wechselseitigen Kommunikation zu eröffnen, ist nach Pfeffer (1988) Herausforderung und pädagogische Aufgabe. Dieses Buch widmet sich dem Thema, wie *miteinander* die Welt entdeckt werden kann und so Kommunikation möglich wird.

„Welt“ ist die soziale und sprachliche Welt, in die das Kind eingeführt wird und deren Bedeutungen es kennenlernt und mit anderen aushandelt. „Miteinander“ beinhaltet dabei nicht nur das Bezogen-Sein auf den Anderen und die Verständigung mit ihm, sondern auch die Auseinandersetzung, das Sich-Einfügen und Sich-Behaupten. Entdecken meint in diesem Zusammenhang, sich von der Welt ansprechen zu lassen und sie in Kommunikation mit anderen zu befragen, zu deuten und zu gestalten – im Erleben, im Handeln und in der Sprache. Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis.

■ Kommunikation – Sprache – Sprechen

Sprache und Sprechen sind nicht identisch, Sprache ist nicht einmal an Sprechen gebunden. Auch ein Mensch ohne Lautsprache kann über eine differenzierte innere Sprache verfügen. Sprechen im engeren Sinn meint die Produktion von Lautsprache. Im weiteren Sinn (und in diesem Buch) ist damit auch das Sprechen mit Gebärdensprache, visuellen Zeichen und Symbolen (Fotos, Bildern, Piktogrammen, Bildsymbolen, Schrift) oder mit taktilen Zeichen und Symbolen (Body Signing, Braille, Lormen) gemeint. Kommunikation gelingt jedoch nicht erst mit sprachlichen Mitteln, sondern findet bereits im vor-symbolischen und vor-sprachlichen Bereich statt, beim Zwiegespräch oder beim aufeinander bezogenen Handeln (Adam 1996; Rödler 2000). In diesem Buch wer-

den Inhalte zur vor-sprachlichen und sprachlichen Kommunikation mit alternativen Mitteln (wie z. B. Gebärdensprache, Bildsymbole oder Fotos) vorgestellt.

■ Personenkreis

Im Text ist von „Schüler“ und „Lehrkraft“ die Rede. Diese Bezeichnungen habe ich ausgehend von meiner eigenen schulischen Arbeit gewählt. „Schüler“ steht für das Kind oder den Jugendlichen/Erwachsenen mit schwerer, auch mehrfacher Behinderung. „Lehrkraft“ steht hier für alle Erziehenden, unabhängig vom Ort „Schule“.

■ Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten

Die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten durchläuft einzelne Stufen und geht Hand in Hand mit der Entwicklung der Sprache, der Motorik, des Spielverhaltens sowie der sozialen, emotionalen und vor allem kognitiven Entwicklung. Alle diese Bereiche müssen bei der Auswahl von Kommunikationsinhalten berücksichtigt werden. In einem eigenen Kapitel werden die Stufen der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten kurz dargestellt. Ihre Kenntnis hilft, das Kommunikationsverhalten eines Schülers besser einschätzen zu können.

■ Was begünstigt Kommunikation?

Die Lehrkraft geht davon aus, dass der Schüler sie versteht, auch wenn dies noch nicht der Fall ist. Sie spricht mit ihm und deutet sein Verhalten als an sie gerichtete Mitteilung, die ihre Antwort erfordert. Sie erwartet Kommunikation und fordert vom Schüler, die ihm zur Verfügung stehenden Kommunikationsmittel zu gebrauchen. Dabei passt sie sich dem Tempo des Schülers an und lässt ihm ausreichend Zeit, sich mitzuteilen. Sie selbst bezeichnet sie als „ich“, und wenn sie zum Schüler spricht, so gebraucht sie „du“ und dessen Namen. Der

Schüler erfährt so von Anfang an die Bedeutung der Wörter „ich“ und „du“. In der Wahl ihrer Kommunikationsmittel richtet sich die Lehrkraft nach den Verständnismöglichkeiten des Schülers. Dies bedeutet den kombinierten Gebrauch unterschiedlicher Kommunikationsmittel und somit multimodale Kommunikation von Anfang an. Die Lehrkraft stellt außerdem eine Umgebung bereit, die zur Kommunikation einlädt. Sie gestaltet das Zusammensein mit dem Schüler entsprechend, bietet geeignete Inhalte an und greift Themen des Schülers auf. Sie legt Wert darauf, dass auch die Schüler untereinander kommunizieren. Das Kommunikationsverhalten der Lehrkraft wird in jedem Kapitel – bezogen auf den jeweiligen Inhalt – ausführlich dargestellt.

■ Kommunikationsmittel

Kommunikation bedient sich ganz unterschiedlicher Mittel. Zu den *körperlichen Mitteln* gehören Mimik, Blick, Stimme, Atem, Körperspannung und -haltung, Bewegung, einfache Gesten und Zeigebewegungen. Die Verständigung mit *symbolischen und sprachlichen Mitteln* meint den Gebrauch von Bildern und Fotos, von Objekt- oder Bildsymbolen, von Gebärden, Laut- oder Schriftsprache. *Elektronische Hilfen* wie „Sprechende Tasten“ oder „Talker“ unterschiedlicher Komplexität kombinieren den Gebrauch von Bildsymbolen oder Schrift mit der Lautsprache (Sprachausgabe). Sie sollten so bald wie möglich eingeführt und in vielfältigen Alltags- und Spielsituationen eingesetzt werden (Haupt 2006; Hedderich 2006; Papoušek/von Gontard 2003).

Der Gebrauch der Kommunikationsmittel sagt zunächst noch nichts über die kommunikativen Fähigkeiten oder den Stand der Sprachentwicklung eines Schülers aus. So kann es sein, dass ein nicht-sprechender Schüler Sprache zwar versteht, selbst aber noch vor-sprachliche Mittel der Verständigung anwendet, weil ihm bisher keine Gebärden oder Bildsymbole zur Verfügung gestellt wurden. Es hängt vom Schüler ab, wie weit

er in seiner Sprachentwicklung fortschreiten kann und welche Kommunikationsmittel er erwirbt. Nicht jeder nicht-sprechende Schüler kommt zum Gebrauch symbolischer und sprachlicher Mittel. In der Regel verwenden Schüler eine Kombination aus unterschiedlichen Mitteln.

Bei Gebärden und Bildsymbolen stehen verschiedene Systeme zur Verfügung. Es ist unabdingbar, sich innerhalb einer Einrichtung (Schule, Tagesstätte, Heim usw.) und auch mit den Eltern auf ein einheitliches System zu einigen und z. B. einen für alle verbindlichen Grundwortschatz an Gebärden bzw. Bildsymbolen zusammenzustellen. In diesem Zusammenhang sei auf das „Handbuch der Unterstützten Kommunikation“ verwiesen (ISAAC 2015). Hier findet der Leser umfassende Informationen zu allen Themen der Unterstützten Kommunikation, z. B. auch zu unterschiedlichen Gebärden- und Bildsymbolsystemen und ihrem Gebrauch oder zum Aufbau erster Zeichen.

Jedes der Praxiskapitel im vorliegenden Buch zeigt den Gebrauch unterschiedlicher Kommunikationsmittel in Verbindung mit den jeweiligen Inhalten.

■ Kommunikationsfunktionen

Unter dem Begriff „Kommunikationsfunktionen“ werden die unterschiedlichen Facetten von Kommunikation zusammengefasst:

- auf sich aufmerksam machen, Kontakt aufnehmen, ein Kontaktangebot erwidern
- Zwiegespräch und Dialog: Aufmerksamkeit auf den Partner richten, Interesse teilen und gemeinsam handeln
- Aufmerksamkeit auf etwas richten: Ein Angebot wahrnehmen, sich dafür interessieren oder es ablehnen
- Unterbrechung/Ende einer Handlung bemerken und deren Fortsetzung/Wiederholung fordern
- etwas auswählen

- protestieren
- Aufmerksamkeit im Wechsel auf einen Partner und ein gemeinsames Drittes (Gegenstand, Ereignis, Handlung) richten, dies wird als Triangulierung bezeichnet
- um etwas bitten: einen Gegenstand, gemeinsames Spielen, Hilfe
- im Wechsel mit dem Partner etwas tun: „Ich bin dran – du bist dran“
- Beenden einer Situation, sich verabschieden
- Bezeichnen von Personen, Objekten, Handlungen, Ereignissen
- antizipieren und planen: Sich auf Kommendes richten
- sich erinnern und erzählen
- Fragen beantworten und selbst Fragen stellen

In jedem der praktischen Kapitel wird gezeigt, wie Kommunikationsfunktionen, die für das jeweilige Thema von Bedeutung sind, ausgedrückt werden können: mit körperlichen, symbolischen oder sprachlichen Mitteln. Es kann für einen Schüler wichtig sein, neue Kommunikationsfunktionen zu erwerben oder statt bereits vorhandener Kommunikationsmittel neue zu gebrauchen.

■ **Einschätzung kommunikativer Fähigkeiten**

Um die kommunikativen Fähigkeiten eines Schülers mit schweren Behinderungen einschätzen zu können, sind folgende Fragen hilfreich:

- Wo steht der Schüler in der Entwicklung seiner kommunikativen Fähigkeiten?
- Über welche Kommunikationsmittel verfügt der Schüler?
- Über welche Kommunikationsfunktionen verfügt er?
- Wie kommuniziert er in welchen Situationen und mit welchen Personen?
- Welche Themen sind ihm wichtig?
- Kann eine Aussage zu seinem Sprachverständnis gemacht werden (Verständnis für Situationen und Begriffe, Aufgabenverständnis)?

Eine solche Einschätzung ersetzt aber keine umfassende Förderdiagnostik, die immer andere Entwicklungsbereiche mit einbeziehen sollte. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Überprüfung des Seh- und vor allem des Hörvermögens eines Kindes.

Eine ausführliche Hilfe zur Diagnostik legen Boenisch und Sachse vor (2007). Kristen schlägt die Arbeit mit einem Diagnosebogen zur Abklärung kommunikativer Fähigkeiten vor, der sich an den Kommunikationsfunktionen und -mitteln orientiert (2006). Auch Fröhlich/Haupt widmen sich in ihrer „Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern“ dem Bereich der Kommunikation (2016).

■ **Struktur**

Die Strukturierung von Raum und Zeit macht Orientierung und Antizipation möglich. In welchem Ausmaß dies notwendig ist, hängt vom jeweiligen Schüler ab. Schüler, die über einen sehr eingeschränkten räumlichen und zeitlichen Spielraum verfügen, benötigen ein hohes Maß an Strukturierung, um Orte oder Zeitabschnitte wiedererkennen zu können. Strukturierung heißt hier auch Reduktion und Beschränkung auf das Wesentliche, sei es bei zeitlichen Abläufen (nur die notwendigen Schritte) oder bei der Gestaltung von Räumen (nur die notwendigen Dinge). Hinweise zur Strukturierung finden sich in jedem der Praxiskapitel.

■ **Inhalte: Worüber „unterhalten“ wir uns?**

Kommunikation geschieht nicht im leeren Raum, sondern hat immer einen Inhalt, ein Thema. Je nach Entwicklungsstufe der kommunikativen Fähigkeiten sind unterschiedliche Inhalte wichtig und möglich. Erst aus einem gemeinsamen Erfahrungsraum heraus kann sich dann eine gemeinsame Sprache entwickeln. Gemeinsamkeit bedeutet, das Erleben des anderen zu teilen. Das Austauschen von Gefühlen, sei es leiblich oder sprach-

lich, ist wesentlicher Bestandteil gelingender Kommunikation. Inhalte sollten Bedeutung für den Schüler haben sowie seinem Alter und seinem Entwicklungsstand entsprechen (Pfeffer 1988; Stern 2016).

Das Kapitel „Du und Ich“ befasst sich mit dem Aufbau von Beziehungen und dem Gestalten erster Dialoge. Der Schüler lernt, seine Aufmerksamkeit auf den Partner zu richten. In diesem Kapitel werden auch Beispiele für einfache Spielroutinen in Verbindung mit Angeboten zum Bewegungserleben und zur Körperwahrnehmung vorgestellt. Das Erleben strukturierter Abläufe ist ebenfalls ein grundlegender Inhalt, der eine erste Orientierung in der Zeit möglich macht. Inhalte aus diesem Kapitel sind für Schüler geeignet, die am Anfang der Entwicklung ihrer Verständigungsfähigkeit stehen.

Das Kapitel „Spiele mit Dingen und Partner“ beschäftigt sich besonders mit der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit im Wechsel auf den Partner und auf ein gemeinsames Drittes zu richten. Es zeigt Möglichkeiten, wie der referentielle Blickkontakt zum Unterrichtsthema werden kann. Der Erwerb erster Begriffe (und damit erster Ge-

bärden bzw. Bildsymbole) kann mit solchen Lernangeboten verbunden werden. Zum Spiel mit Gegenständen und einem Partner gehört auch der erste spielerische Umgang mit Sprache.

Das Kapitel „Bilder, Wörter und Geschichten“ stellt die Arbeit mit dem Bilderbuch vor: Bilder lesen, Details erkennen und benennen, einfache Zusammenhänge und Geschichten verstehen und selbst etwas zu den Bildern erzählen. All dies geschieht mithilfe von Gebärden und/oder Bildsymbolen. Diese Lerninhalte sind für Schüler geeignet, die bereits Interesse an Bildern zeigen und über erste symbolische und sprachliche Mittel verfügen. Die Arbeit am Wortschatz und der Aufbau erster grammatischer Strukturen stehen hier im Mittelpunkt.

Das Kapitel „Unterwegs“ zeigt Inhalte auf, die am Lernort „Schule“ möglich sind. Diese können mit ganz unterschiedlichen Kommunikationsmitteln und -funktionen zum Thema der Kommunikation werden und sind somit für alle Schüler geeignet.

Die praktischen Kapitel können unabhängig voneinander gelesen oder auch miteinander kombiniert werden.

Die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten

Nach Kane durchläuft das Kommunikationsverhalten unterschiedliche Entwicklungsstufen (Kane 2002), die im Folgenden näher dargestellt werden. Diese Entwicklung hängt eng mit der Entwicklung in anderen Bereichen – wie Bewegung, Wahrnehmung, Sozialverhalten, Spiel und Sprache – zusammen. Kane betont vor allem die Bedeutung der Kognition für die Entwicklung der Verständigungsfähigkeit. Diese komplexen Zusammenhänge können im Folgenden nur angedeutet werden (mehr Informationen dazu bei Largo 2017; Zollinger 2015; Wilken 2018). Die Kenntnis der Stufen in der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten kann helfen, das Kommunikationsverhalten von Kindern mit schwersten Behinderungen besser einschätzen zu können. So wird es möglich, ein „entwicklungsanaloges“ Angebot zu machen (Haupt 2006). Die Altersangaben in den folgenden Kapiteln sind nicht als Normwerte, sondern als Orientierungshilfe zu verstehen.



■ Nicht-intentionales Verhalten (ab Geburt)

Von Geburt an ist der Säugling auf seine soziale Umwelt gerichtet und vor allem an Gesichtern und menschlichen Stimmen interessiert. Er sucht nach sensorischer Anregung und hat nach Stern angeborene Vorlieben und Abneigungen im Hinblick auf die verschiedenen Sinnesindrücke (Stern 2016). Das neugeborene Kind verfügt bereits über Kompetenzen, die es ihm ermöglichen, Kontaktangebote anzunehmen und zu erwidern. Sein auditives Wahrnehmungsvermögen ist hoch entwickelt. Vor allem die prosodischen Merkmale von Lautsprache und Musik interessieren den Säugling und so reagiert er sensibel auf Variationen von Klangfarbe, Tonhöhe, Rhythmus und Lautstärke. Es gelingt ihm von Anfang an, Sprachlaute von anderen Höreindrücken zu unterscheiden und bereits im Alter von wenigen Tagen nimmt er wahr, ob in seiner Muttersprache oder in einer Fremdsprache gesprochen wird. Die Stimme der Mutter ist ihm aus der vorgeburtlichen Zeit vertraut und er zieht sie allen anderen Stimmen vor. Der Säugling erinnert sich außerdem an musikalische Hörerfahrungen, die er in den letzten Wochen vor der Geburt gemacht hat. So erkennt das neugeborene Kind Melodien wieder, die ihm während dieser Zeit wiederholt vorgespielt wurden.

Das visuelle Erkunden der Umwelt ist zunächst auf den Nahbereich beschränkt. Der Säugling richtet seinen Blick auf interessante Seheindrücke und folgt ihnen mit den Augen. Gesichter faszinieren ihn, besonders lebendige und vor allem sprechende Gesichter. Hierbei zeigt der Säugling ein anderes Verhalten als beim Betrachten unlebter Muster. Blickkontakt nimmt er bereits ab der Geburt auf. Mit der Zeit gelingt es ihm, diesen Blickkontakt immer länger zu halten und auch von sich aus zu suchen. Zunächst ist es jedoch die Mutter, die den Blickkontakt initiiert und ihn erst dann löst, wenn das Kind sich abwendet.

Darüber hinaus ist der Säugling bereits in der Lage, den Gefühlsausdruck anderer Personen wahrzunehmen. Es gelingt ihm schon wenige Stunden nach der Geburt, einfache mimische Gesten des Erwachsenen nachzuahmen, z. B. den Mund zu öffnen oder die Zunge herauszustrecken. Gerüche sind für den Säugling ebenfalls von Bedeutung. So erkennt er z. B. den Körpergeruch der Mutter oder den Geruch ihrer Milch wieder.

In den ersten Lebensmonaten zeigt der Säugling Verhaltensweisen wie Schlafen, Schreien, Nahrungsaufnahme, Unruhe oder lebhaftige Aktivität. Auch Zeiten wacher Inaktivität gehören dazu, in denen das Kind ruhig und aufmerksam auf seine Umwelt gerichtet ist, etwas betrachtet, auf etwas lauscht oder sich mit seinen Händen beschäftigt. Dieser aufmerksame Wachzustand ist für das Lernen besonders wichtig, denn jetzt nimmt das Kind neue Eindrücke auf und verarbeitet sie.

Als Ausdrucksmöglichkeiten stehen dem Säugling körperliche Mittel zur Verfügung: Körperspannung, Atmung, Bewegungen des ganzen Körpers, Mimik, Blick, Schreien und später auch das Lautieren. Manche Bewegungen kann der Säugling von Anfang an willentlich steuern. Dies sind das Wenden des Kopfes in Rückenlage, das Blickverhalten (hinschauen – wegschauen) und das Saugen. Seine Mimik ist bereits in den ersten Lebenswochen recht differenziert. Interesse, Freude, Ekel oder Überraschung drückt das Kind jedoch nicht nur mit seinem Gesichtsausdruck, sondern mit dem ganzen Körper aus. Das Verhalten des Kindes in dieser ersten Phase der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten ist noch nicht an eine andere Person gerichtet, um dieser etwas mitzuteilen. Es ist zunächst „nur“ Ausdruck seiner Befindlichkeit und Antwort auf Eindrücke aus der Umwelt.

Bezugspersonen (in der Regel die Eltern) reagieren in ganz spezifischer Weise auf das Verhalten des Säuglings. Sie schreiben ihm kommunikative Absichten zu und begreifen sein Verhalten als eine an sie gerichtete Mitteilung, auch wenn dies noch gar nicht der Fall ist. Indem sie dem Verhalten des Säuglings eine bestimmte Bedeu-

tung geben und es dann entsprechend beantworten, wird es dem Kind möglich, sein Verhalten mit dieser Antwort in Verbindung zu bringen: das Kind schreit – es wird aufgenommen und gewiegt oder gestillt; das Kind sieht die Mutter an, strampelt und bewegt die Arme – die Mutter lächelt, spricht mit dem Kind, berührt es zärtlich usw. Die Bezugspersonen versuchen das Befinden des Säuglings zu deuten, zu beantworten und zu beeinflussen. Im Idealfall ist ihr Verhalten von Feinfühligkeit, Angemessenheit, Zuverlässigkeit und Konstanz gekennzeichnet. So entspricht eine feinfühlig und angemessene Antwort auf das Verhalten des Säuglings dessen jeweiligem Bedürfnis nach Kontakt, Nahrung, Anregung oder Beruhigung. Geschieht dies zuverlässig und in immer gleicher Weise, so wird dem zunächst ungezielten Verhalten des Säuglings eine Richtung gegeben: es wird intentionalisiert. Durch dieses Verhalten der Bezugspersonen kann der Säugling also in einen „Kommunikationsrahmen“ hineinwachsen (Papoušek 2008). Was bedeutet das? In Situationen, die regelmäßig wiederkehren und in denen die Bezugsperson ein bestimmtes Verhalten des Kindes gleichbleibend in einer bestimmten Weise beantwortet, kann das Kind Sinn und Bedeutung seines eigenen Handelns erleben. Es lernt, sich innerhalb einer Situation zu orientieren. Indem er eine verlässliche Antwort durch die Bezugsperson erhält, macht der Säugling die Erfahrung, dass sein Verhalten etwas bewirkt: wenn ich schreie, werde ich aufgenommen und gewiegt, gestillt, angesprochen usw. Auf diese Weise erlebt das Kind Verständnis, Verlässlichkeit und Sicherheit. Es lernt außerdem immer besser, die Antwort auf sein Verhalten vorwegzunehmen. Nur wenn das Kind diese Erfahrung von Kontingenz machen kann, gelingt es ihm, die Phase der ungezielten Äußerungen zu verlassen.

In dieser ersten Phase der Kommunikationsentwicklung ist die Nähe der Bezugsperson besonders wichtig. Körper-, Sicht- und Hörkontakt (durch die Stimme) spielen eine große Rolle. Der Säugling mag es, berührt

und am Körper getragen zu werden. Zwei Inhalte sind für ihn in den ersten Monaten von Bedeutung: sich in der Welt einzurichten sowie der Aufbau und das Gestalten zwischenmenschlicher Beziehungen (Montagu 2015; Stern 2016; Pauli-Pott/Schneider 2006).

Sein gesamtes soziales Verhalten steht zunächst im Dienst der physiologischen Regulierung und hilft dem Kind, wichtige Strukturen aufzubauen. So muss es erst einmal seinen Wach-Schlaf-Rhythmus, seinen Tag-Nacht-Rhythmus und seinen Hunger-Satt-Rhythmus finden und stabilisieren. Die Regulation dieser Rhythmen erfolgt durch die Bezugsperson, die für einen geregelten Tagesablauf sorgt. Dieser besteht zunächst aus wiederkehrenden Pflegehandlungen: Stillen, Säubern, Wickeln, An- und Ausziehen, Schlafen legen. Auch die Pflegesituationen selbst haben eine bestimmte Struktur, denn sie werden von der Bezugsperson in der Regel als Rituale gestaltet. In vielen Wiederholungen erlebt das Kind solche ritualisierten Abläufe und versteht sie mit der Zeit auch, wenn sie ein wenig variiert werden. Kind und Bezugsperson entwickeln ein Repertoire an aufeinander eingespielten Handlungsabläufen. Wenn sich die Bezugsperson so stark wie möglich an das Verhalten des Kindes anpasst, haben solche vertrauten Handlungsabläufe bereits dialogischen Charakter.

Die Pflegehandlungen selbst sind mit dem wiederholten Aufnehmen, Tragen und Ablegen des Säuglings verbunden. Das Kind erlebt hier vor allem das Wie einer Handlung, z. B. wie die Mutter es berührt, anspricht, aufnimmt usw. Pikler weist in diesem Zusammenhang auf die große Bedeutung der behutsamen, taktvollen und in Ruhe ausgeführten Berührung durch die Bezugsperson hin (Pikler 2002). Die Art und Weise der Berührungen bestimmt, wie der Säugling den eigenen Körper erlebt. Die gemeinsamen Handlungen werden vom Kind als vertraute Episoden erinnert und tragen so zur Entwicklung des Gedächtnisses und damit zur Orientierung in der Zeit bei (Stern 2016). Auch die vertraute Umgebung ist wichtig: das Bettchen, der Wickeltisch