

Gefördert von:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Die Bedeutung des nonverbalen Ausdrucks für den Spracherwerb

Nina Fuisz-Szammer
Heidi Samonig

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaft

Texte

Nina Fuisz-Szammer
Heidi Samonig

**Die Bedeutung des nonverbalen Ausdrucks für
den Spracherwerb**

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

© Februar 2011 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2
81541 München
Telefon (089) 6 23 06 – 216
Telefax (089) 6 23 06 – 407

Ansprechpartnerin: Mechthild Laier
E-Mail: laier@dji.de

ISBN: 978-3-86379-007-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Relevanz nonverbaler Mitteilungen für kommunikative Prozesse und für die Entwicklung symbolischer Fähigkeiten	7
2 Entwicklungsverlauf nonverbaler Ausdrucksmöglichkeiten bei Kindern im Alter von 0–3 Jahren	9
2.1 Vorsprachliche Kommunikation – 1. Lebensjahr	9
2.1.1 Gemeinsame Aufmerksamkeit – Basis für kommunikative Prozesse	10
2.1.2 Die Zeigegeste als Brücke zum Symbol	11
2.1.3 Erste gemeinsame Handlungen	12
2.2 Nonverbaler und verbaler Ausdruck – 2. Lebensjahr	13
2.3 Lösung aus dem Kontext und Flexibilisierung der Sprache – 3. Lebensjahr	15
3 Nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten – Entwicklung und Beobachtung	16
3.1 Gesten	16
3.2 Gesichtsausdruck	17
3.3 Blickverhalten	19
3.4 Gesamtkörperausdruck	20
4 Beobachtung des nonverbalen Handelns von Kleinkindern im Alltag	21
5 Nonverbale Kommunikation und nonverbale Symbolik als unterstützender Rahmen für Förderung und Begleitung von Kindern im Spracherwerb	23
5.1 Bewegung und Sprache im Dialog	23
5.2 Mehrdimensionale Begleitung von Kindern	23
6 Schlussfolgerung	24
7 Literaturverzeichnis	25

Vorwort

Wie entwickeln Kinder nonverbale kommunikative Fertigkeiten, was vermögen sie über den Körper auszudrücken und wie lernen sie Körpersignale verstehen? Ausgehend von diesen Fragen soll hier dargelegt werden, welche Rolle der Körper mit all seinen Aspekten der Wahrnehmung für die erkenntnistheoretische kognitive Verarbeitung und Bedeutungskonstitution liefert und inwieweit nonverbale Kommunikation als Informationsträger für vorhandene innere Repräsentationen gesehen werden kann. Welchen Beitrag liefern nonverbale Kompetenzen für die Entwicklung des Sprachverständnisses und der Sprachproduktion?

Dazu werden jene nonverbalen Kommunikationskanäle beschrieben, die im Rahmen der kindlichen Entwicklung für Erkenntnisgewinn, Ausdruck und Mitteilung als wesentlich erachtet werden. Es sind dies im Besonderen die Gestik, das Blickverhalten, der emotionale Gesichtsausdruck sowie der Gesamtkörperausdruck. Nonverbales Ausdrucksverhalten kann sowohl im Spielhandeln des Kleinkindes als auch in kommunikativen Situationen beobachtet werden.

1 Relevanz nonverbaler Mitteilungen für kommunikative Prozesse und für die Entwicklung symbolischer Fähigkeiten

Das Kind erwirbt in den ersten Lebensjahren die Fähigkeit, intentional zu handeln. Über frühe Handlungsmuster erkennt es die Möglichkeit, handelnd in der Welt zu sein und damit Wirkungen bei Objekten, aber auch bei Personen auszulösen.

Bereits im ersten Lebensjahr entwickelt sich die Fähigkeit, Bewegungen und Handlungen bewusst zu wiederholen und deren Wirksamkeit im Tun zu überprüfen. Diese Muster zeigen sich sowohl im interaktionellen als auch im handelnden Kontext. Das Kind lässt zunächst Situationen und Dinge über den Körper geschehen, mit zunehmender Entwicklung wird es seine Entdeckungen versprachlichen.

Die Bezugspersonen unterstellen ersten gestischen und lautlichen Äußerungen bereits eine intentionale Absicht, dadurch erlebt sich das Kind als wirksam in motorischen Interaktionen, sowie in emotional-affektiver Abstimmung mit seinen Bezugspersonen.

Über das Nachahmen und Abgleichen in den Interaktionsgeschehnissen erlangt das Kind das Wissen, dass z.B. eine intersubjektiv konstruierte Geste einen stabilen Bedeutungsgehalt erlangt, der vom Gegenüber als konventionalisierter Zeichenträger verstanden wird (z.B. „bitte“ zeigen, wenn man was möchte).

Damit ist ein erster Höhepunkt in der Bedeutungspermanenz erreicht. Die kindliche Geste kann hier als Vorläuferfähigkeit auf dem Weg zum

Symbolbewusstsein und Symbolverlangen des Kindes gesehen werden und ebnet somit den Weg für Worte als Symbole.

Dies zeigt sich auch darin, dass erste konventionalisierte Gesten in Kombination mit Lautfolgen auftreten (z.B. „winken“ und „baba“). In der Zeit zwischen 13 und 15 Monaten werden zunehmend mehr lautsprachliche Äußerungen von Gesten begleitet. Das Kind erkennt die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit und die Handlungen des Gegenübers durch eigene gestische und lautliche Äußerungen zu beeinflussen (z.B. Gegenstand fordern, indem es darauf zeigt).

Die Geste wird zu einem Symbol – einem Zeichen, das Information tragen kann. Diese Fähigkeit zur Symbolisierung überträgt sich auf die Möglichkeit, Sprache als Symbol zu gebrauchen. Die Symbolfunktion hat ihre Vorläufer auf der sensomotorischen Stufe, findet also ihren Ursprung im experimentellen Umgang mit der Welt. Das geistige Bild entsteht aus einer Verinnerlichung von Handlungen, insbesondere durch die Nachahmung. Im Alter von zwei bis vier Jahren erwirbt das Kind die Fähigkeit, symbolische Vorstellungen zu bilden, die für abwesende Dinge oder Ereignisse stehen und sie repräsentieren.

Die Entwicklung der Symbolkompetenz verläuft dabei vom konkreten Handeln hin zu abstraktem Denken. Das Kind bezieht seine ersten Gesten und auch Worte auf den unmittelbaren Kontext, es „kommentiert“ die Situation, die es gerade interessant findet. Im kindlichen nonverbalen und verbalen Symbolgebrauch zeigt sich im Entwicklungsverlauf eine zunehmende Dekontextualisierung. Das Kind wird vermehrt in der Lage sein, über Symbole zu kommunizieren und damit auch Sachverhalte auszudrücken, die sich nicht auf die unmittelbare Situation beziehen.

Besonders die zunehmende Fähigkeit, sich über Abstraktes und über Fiktion auszutauschen, kann aber nur über konventionelle Symbole wie Sprache erfolgen. Der Wissenserwerb setzt die Fähigkeit voraus, semantische Netzwerke aufzubauen und Sprache über Sprache zu reflektieren. Über Sprache kann der Mensch einerseits nach Bedeutungen fragen, er kann aber auch Ereignisse bzw. Dinge kommentieren. Auf diese Weise wird erworbenes Wissen erweitert und reflektiert.

Nonverbales Kommunizieren ist ein wichtiger Wegbereiter für den Spracherwerb, jedoch wird in weiterer Folge die Sprache die Geste als Kommunikationsmittel ergänzen und ablösen.

2 Entwicklungsverlauf nonverbaler Ausdrucksmöglichkeiten bei Kindern im Alter von 0–3 Jahren

2.1 Vorsprachliche Kommunikation – 1. Lebensjahr

Das primäre und damit einfachste Kommunikationssystem stellt unsere Ur-Muttersprache, unser „Körper“ dar. Der vorsprachliche, nonverbale Dialog stellt für das Kind die erste Kommunikations- und Beziehungserfahrung dar. Der kontinuierliche, sensitive Austausch zwischen Primärperson und Kind ist hierbei von großer Bedeutung. Dabei findet zwischen Mutter und Kind ein fortschreitender Affektaustausch statt, in dem bewusst oder unbewusst die Befindlichkeit des einen über den Kommunikationskanal Körper eine Resonanz im anderen schafft.

Das Kind teilt sich der Mutter über Spannungszustände des Körpers mit und drückt somit Wohlbefinden und Mangelzustände aus. Durch Muskel- und Gelenksrezeptoren nimmt es wahr, wie man es anfasst und hält, und was der, der es trägt, ihm gegenüber fühlt.

Die Mutter ihrerseits imitiert Gestik, Mimik und Töne des Kindes und spiegelt so sein Verhalten und seine Befindlichkeit. Sie bietet dem Kind damit emotionalen Halt und hilft ihm, langsam mit seinen Affekten und seiner Selbstempfindung vertraut zu werden. Die Mutter wird wiederum vom Kind imitiert, wodurch ein ständiger Austausch stattfindet. Das Kind erwirbt also bereits im ersten Lebensjahr unbewusst kommunikative Kompetenzen.

Die Ur-Erfahrung von Geborgenheit, Zuneigung und bedingungslosem Angenommen-Sein kann als Schlüsselerfahrung des Kindes für zukünftige Kontakt- und Kommunikationsaufnahmen gesehen werden.

Wichtig erscheint, dass die Bezugsperson von Anfang an alle kommunikativen Äußerungen des Babys interpretiert, ihnen eine Bedeutung gibt. So wird z.B. die Geste „Lächeln“ als Freude interpretiert.

Das Kind macht im Rahmen erster Handlungen Lautäußerungen, welche von der Bezugsperson als kommunikative Absichten verstanden werden. Durch die Erfahrung, dass seine nonverbalen und verbalen Äußerungen Reaktionen beim Gegenüber auslösen, entwickelt sich die kindliche Intentionalität.

Kindliches intentionales Handeln entwickelt sich in Schritten. Zu Beginn ist prozedurales Verhalten beobachtbar, das Kind setzt ganzkörperliche Bewegungen ein (z.B. expressive Körperbewegungen bei freudiger Erregung). Danach entwickelt sich erstes objektgerichtetes Greifen, worauf wiederum später gezieltes Hinzeigen aufbaut. Gegen Ende des ersten Lebensjahres kann das Kind seine Gestik, sein Blickverhalten und seine Vokalisationen gezielt aufeinander abstimmen.

Dadurch lernt das Kind seine Wirkung auf die Umwelt kennen, es lernt, wie seine Handlungen verstanden werden und – vielleicht noch wichtiger –

wie es falsche Interpretationen korrigieren kann. Durch das sensible Reagieren der Bezugsperson auf das Kind merkt es außerdem, dass es durch seine Kommunikation beim anderen eine Reaktion hervorrufen kann. Das Kind entdeckt, dass es sich lohnt zu kommunizieren, dass man dadurch etwas bewirken, die Welt verändern kann. Über den gemeinsamen Rhythmus gespiegelter Ausdrucksbewegungen entwickeln sich ritualisierte Handlungsmuster. Dabei entsteht im Kind das Bedürfnis, emotionale Bedeutsamkeit mit jemandem zu teilen.

Somit wächst das Kind in einen interaktionellen Rahmen hinein, es erfährt, dass sein stimmliches und prozedurales Verhalten zu Resultaten und zur Erfüllung seiner Bedürfnisse führt. Durch die erlebte Effektivität entwickeln sich nicht-sprachliche Strategien (Schemata), über welche subjektive Erfahrungen gedanklich geordnet werden.

Zusammenfassung

Individuelle Kommunikationsmuster und -strategien entwickeln sich weit vor der Sprache durch die körperliche Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson.

Sprache beginnt also nicht mit dem ersten Wort, schon im ersten Lebensjahr hat das Kind bereits kommunikative Fähigkeiten, d.h. es kann nonverbal ausdrücken, wie es Situationen und Menschen wahrnimmt und versteht, lange bevor es sein Wissen in Worte kleiden kann. Hierbei fällt der sensitiven Abstimmung im tonischen Dialog sowie der Interpretation verbaler und nonverbaler Äußerungen des Kindes durch die Bezugsperson eine besondere Bedeutung zu.

2.1.1 Gemeinsame Aufmerksamkeit – Basis für kommunikative Prozesse

Die Fähigkeit, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen bzw. den anderen dazu zu bringen, den eigenen zu übernehmen, gehört zu den Basisfähigkeiten der Kommunikationsentwicklung.

Gemeinsame Aufmerksamkeit findet statt, wenn zwei oder mehrere Personen ihre Aufmerksamkeit auf etwas richten. Im zweiten Lebenshalbjahr wird es erstmals möglich, sich auf einen gemeinsamen Handlungsrahmen zu beziehen.

Eine engere Definition gemeinsamer Aufmerksamkeit ist, „auf etwas schauen, auf das der andere schaut“. Dies geschieht, wenn das Kind bemerkt, dass das Gegenüber die Augen oder den Kopf in eine bestimmte Richtung wendet und selbst diesem Blick folgt, oder wenn das Kind seinen Kopf in die Richtung wendet, in die jemand zeigt („responsive gemeinsame Aufmerksamkeit“; Mundy & Newell 2007).

Kinder können gemeinsame Aufmerksamkeit aber auch initiieren, indem sie etwas hochhalten oder auf etwas zeigen, während sie den Blick des Gegenübers kontrollieren. Eine breitere Definition inkludiert somit responsive und initiative gemeinsame Aufmerksamkeit, sowie die Kontrolle der Blick-

richtung des Gegenübers, während das Kind mit etwas beschäftigt ist (z.B. Lösen einer Aufgabe, auf etwas zeigen, neue oder unsichere Situationen).

Die Möglichkeit, ein gemeinsames Ausrichten der Aufmerksamkeit zu erreichen, tritt schon in den ersten Monaten auf (die Mutter folgt dabei noch dem Blick des Kindes), nimmt aber zwischen 5 und 7 Monaten signifikant zu. Vorerst bestimmt das spontane visuelle Interesse des Kindes den Aufmerksamkeitsfokus stark, zunehmend wird die Bezugsperson aber versuchen, den Fokus der Aufmerksamkeit auf neue, interessante Dinge und Situationen zu lenken.

Bereits mit 6 bis 9 Monaten können erste Blickalterationen zwischen Personen und Gegenständen beobachtet werden. Mit 10 bis 12 Monaten zeigen Kinder bereits eine fortgeschrittenere Form der gemeinsamen Aufmerksamkeit. Zur selben Zeit entwickeln sich erste Zeichen der sozialen Referenz – das Kind schaut zur Bezugsperson, um emotionale Rückversicherung zu erhalten. Es fordert durch sein Verhalten eine Antwort des Erwachsenen regelrecht ein. Und es nimmt durch seine Handlung oder Äußerung Bezug auf etwas. Diese Referenz ist zunächst stark kontextgebunden; erst 18 Monate alte Kinder sind in der Lage, auch einen Gegenstand außerhalb des unmittelbaren Blickfeldes mit einzubeziehen.

Referentielles Verhalten manifestiert sich zunächst in der Produktion und Interpretation körperlicher Ausdruckserscheinungen. Die frühe Gestenkommunikation zeigt hier sehr deutlich die Verzahnung zwischen unterschiedlichen Vorläuferfähigkeiten wie Wahrnehmungs-, sozial-kognitiven und motivationalen Fähigkeiten und der sprachlichen Entwicklung.

Wenn das Kind in der Lage ist, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen, reagieren Bezugspersonen mit einer Anpassung ihrer Sprache – es werden momentan vorhandene Gegenstände und Handlungen benannt. Gleichzeitig verringert sich die Länge der angebotenen Äußerungen deutlich, und das bedeutungstragende Wort wird durch verschiedene Mechanismen hervorgehoben (z.B. Heben der Stimme, verlangsamtes Lautieren, Endstellung im Satz).

2.1.2 Die Zeigegeste als Brücke zum Symbol

Zur Fokussierung der Aufmerksamkeit benutzt die Mutter auch die Geste des Zeigens auf vorhandene Gegenstände. Zuerst wird vorwiegend auf Dinge in der unmittelbaren Umgebung gezeigt, gegen Ende des ersten Lebensjahres aber auch auf weiter entfernte Objekte. Die Interpretation der Zeigegeste fällt dem Kind zuerst schwer, gegen Ende des ersten Lebensjahres kann sich das Kind aber bereits gut an der Gestik und Blickrichtung des Gegenübers orientieren und somit seinen Aufmerksamkeitsfokus erkennen. Damit hat das Kind aber auch die Intention der Handbewegung verstanden und sein Gegenüber als absichtsvoll Handelnden erkannt.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt das Kind vermehrt, selbst auf Dinge zu zeigen. Das Zeigen ist im Unterschied zu dem bereits vorher auftretenden Hand-Ausstrecken (wenn das Kind etwas haben will) zu sehen. Es scheint eine Möglichkeit zu sein, wie das Kind die Dinge markiert,

die ihm beachtenswert erscheinen und wird häufig auch von Vokalisationen begleitet.

2.1.3 Erste gemeinsame Handlungen

Ab 6 bis 7 Monaten richtet das Kind seine Aufmerksamkeit auf das Erlangen und den Austausch von Gegenständen. Daraus entwickelt sich später das Bitten. Es entstehen erste gemeinsame, referentielle Handlungen. Das Kind nimmt durch eine Handlung oder eine Äußerung Bezug auf etwas. Diese „Referenz“ ist zunächst stark kontextgebunden (z.B. Zeigegeste; Geste mit Lautäußerung) und stellt die Fähigkeit dar, mittels Sprache oder Gestik auf außersprachliche Objekte hinzuweisen.

Durch die Möglichkeit, der Blicklinie des Gegenübers zu folgen, kann das Kind nun bereits leichter erkennen, worauf sich der Blick des anderen richtet, worauf er sich bezieht.

Gleichzeitig steuert das Kind zunehmend die Ausrichtung der Aufmerksamkeit, indem es selbst Signale sendet. Diese Beeinflussung der Aufmerksamkeit des anderen über Gestik und Artikulation erster Lautäußerungen kennzeichnet den Beginn der Verwendung von intentionalen Gesten.

Das Kind erfährt gegen Ende des ersten Lebensjahres, dass außen stehende Objekte durch die Aktivität der Mutter mit eingebunden werden. Damit erweitert sich der dyadische Mutter-Kind-Dialog um trianguläre Handlungen. Es findet eine Verknüpfung von Sach- und Personenwelt statt. Durch diese Verknüpfung können kommunikative Gesten und sprachliche Äußerungen mit Bedeutung versehen werden. „Diese Fähigkeit zur Triangulierung ist nicht das Ergebnis zwischenmenschlicher Beziehungen, sondern das kognitiver Reifungsprozesse“ (Dornes 2006, S. 115). Sie wird jedoch in weiterer Folge durch die sensitive mütterliche Interaktion gefördert und beeinflusst die Fähigkeit zur Symbolisierung.

Eine Erweiterung der gemeinsamen Aufmerksamkeit ist das Austauschen eines Gegenstandes im Turnus. Durch den gemeinsamen Fokus entwickeln sich neue Spielformen wie Geben und Nehmen, Verstecken und Suchen, Zeigen und Benennen sowie alternierende Handlungen. Im Rahmen dieser ersten gemeinsamen Spiele übt sich das Kind in intentionaler nonverbaler und verbaler Kommunikation und erwirbt ein frühes, situationsgebundenes Sprachverständnis.

Zusammenfassung

Die Fähigkeit, aktiv steuernd an einem Kommunikationsprozess teilzunehmen, also intentional zu wirken, ist ein wichtiger Wendepunkt in der vorsprachlichen Entwicklung. Verbunden mit der Fähigkeit zur gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokussierung bildet sie die Grundlage für ein frühes Referenzkonzept.

2.2 Nonverbaler und verbaler Ausdruck – 2. Lebensjahr

Mit dem Eintritt in das zweite Lebensjahr ist das Kind vermehrt in der Lage, Gesten als Kommunikationsmittel einzusetzen. Das Kind wird nun konventionalisierte Gesten bereits sicher verwenden, in alltäglichen Situationen wird es diese häufig wiederholen, um die Reaktion der Bezugspersonen und die Verlässlichkeit und Reproduzierbarkeit der erlernten Gesten zu überprüfen.

Wie lernt nun das Kind, den Bedeutungsgehalt symbolischer Gesten anderer zu verstehen und motorisches Ausdrucksgeschehen zu interpretieren? Hierbei dürfte den ersten Formen der Nachahmung eine wichtige Rolle zufallen. Indem das Kind nonverbales und verbales Verhalten der Bezugspersonen imitiert, schafft es sich eine Ordnung und Differenzierung der eigenen Kommunikationsmuster.

Für den Entwicklungsschritt von der Imitation zur eigenständigen subjektiven Interpretation von nonverbalen und verbalen Symbolen spielt die „Theory of Mind“ eine bedeutende Rolle. Sie ermöglicht dem Kind, an Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit auch die kommunikative Absicht des anderen zu verstehen. So wird ein als Kommunikationsmittel verwendetes Symbol intersubjektiv von beiden TeilnehmerInnen der Interaktion verstanden. Dieser Lernprozess gewährleistet, dass das Kind versteht, dass es ein Symbol erworben hat, welches sozial „geteilt“ wird.

Funktionales Handeln

Das funktionale Spiel steht in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres im Vordergrund. Über die sensomotorischen Erfahrungen in den Spielhandlungen bilden sich Symbole, die in Form von Erinnerungsbildern (sensomotorische Schemata) abgespeichert werden. Innere Vorstellungen bauen sich über das konkrete Handeln auf, d.h. über die Erfahrungen, die das Kind mit Gegenständen und Personen macht. Das Interesse an Handlungen und in Folge die Imitation von Handlungen zeigen sich in der Fähigkeit des Kindes, Gegenstände funktional zu gebrauchen. Durch das Begreifen seiner Umwelt kommt das Kind zur Begriffsbildung, dabei greift es auf verschiedene Sinnesmodalitäten (visuell, taktil/kinästhetisch...) zurück.

Die ersten Spielhandlungen sind durch funktionellen Gebrauch geprägt, der Gegenstand bestimmt somit die Art der Handlung. Dieses erste Handeln wird zunehmend an sprachliche Äußerungen geknüpft, das Kind verbindet also Bewegungshandeln mit Sprachhandeln. Auch das sprachliche Handeln ist hier noch an die Realität gebunden. Das Wort wird nicht repräsentativ (stellvertretend) als Symbol verwendet, sondern vielmehr als Einheit mit dem Objekt oder der Situation, die es bezeichnet.

Symbolisches Handeln

Ab ca. 18–24 Monaten kommt es zum Wortschatzspurt – zum sprunghaf-

ten Ausbau des Wortschatzes. Die Fähigkeit, die Begriffswelt und die dazugehörigen Wortbedeutungen derartig schnell zu erfassen, wird durch die Entdeckung der Symbolfunktion erklärt – Worte werden als konventionelle Symbole erkannt, das Kind gelangt zur „Naming Insight“, also zur Erkenntnis, dass jedes Ding einen Namen hat.

Das Erreichen der Objektpermanenz stellt einen wichtigen Schritt im Erwerb der Symbolfunktion dar. Indem das Kind begreifen lernt, dass ein Gegenstand auch noch existiert, wenn er nicht mehr sichtbar ist, beginnt es, innere Repräsentationen aufzubauen. Das Kind wird in weiterer Folge Symbole und Zeichen vermehrt in seine Handlungen einbeziehen. Die Bedeutung eines Objekts kann auf ein anderes übertragen werden. Der Gegenstand ruft nun nicht mehr nach genau einer Handlung, sondern Gegenstand und Handlung sind zwei voneinander unabhängige Aspekte der Realität (Zollinger 1995). So kann z.B. die Bedeutung „fahren“ vom Auto abgelöst und auf einen Baustein übertragen werden.

Dieser Prozess der Dekontextualisierung zeigt sich auch im Sprachgebrauch. Wörter werden nun nicht mehr nur handlungsbegleitend eingesetzt, sondern werden nun repräsentativ und kommunikativ eingesetzt – das Kind teilt seine Absichten und Gefühle durch Sprache mit und ist in der Lage, aufgrund der sprachlichen Mitteilung anderer Personen erste Vorstellungen aufzubauen. Diesen Vorgang nennt Dornes (2004) den „Ursprung symbolischer Handlungen“, aber noch nicht den „Ursprung symbolischen Denkens“.

Die meisten entwicklungspsychologischen Theorien sehen die Fähigkeit zum symbolischen Denken als Reifungs- oder Entwicklungserreignis an. Im Erwerb von Bedeutungen kann zwar der nonverbale Bereich als Unterstützungsrahmen für den Spracherwerb betrachtet werden, aber erst durch emotionale Interaktion erhalten innere Bilder Bedeutung. Gergely (1998) führt aus, dass Repräsentationen auf Interaktionserfahrungen zurückzuführen sind und misst dabei dem Prozess der „Affektspiegelung“ große Bedeutung zu. Es sind sehr frühe emotionale Interaktionen, „die ein Kind in die Lage versetzen, seine Wahrnehmungen so aufzuschließen, dass sie emotionale Bedeutung erhalten und zu Symbolen werden. Ohne die in diesen Interaktionen stattfindende Aufladung von Worten mit emotionaler Bedeutung könnte weder Sprache noch symbolisches Denken erworben werden“ (Hüther 2007, S. 91). Indem das Kind die Fähigkeit erwirbt, eine Wahrnehmung von der mit ihr verbundenen Handlung zu trennen (z.B. das Kind sieht ein Spielzeug und muss nicht gleich danach greifen), wird diese Wahrnehmung als multisensorischer Eindruck zu einem frei stehenden Bild und kann sich mit verschiedensten Erfahrungen aufladen. Die innere Repräsentation bekommt eine komplexe Bedeutung.

Zusammenfassung

Die Symbolfunktion hat ihre Vorläufer auf der sensomotorischen Stufe, durch den experimentellen Umgang mit den Dingen in der Welt. Das geistige Bild entsteht aus einer Verinnerlichung von Handlungen, insbesondere durch die Nachahmung. Allerdings bedarf es neben den subjektiven körper-

lichen Erfahrungen auch eines sozial-kommunikativen Umfeldes. Über Sequenzen geteilter Aufmerksamkeit entstehen soziale, referentielle Handlungen, in denen das Kind über den Prozess der „Theory of Mind“ die kommunikative Absicht des/der anderen verstehen lernt.

2.3 Lösung aus dem Kontext und Flexibilisierung der Sprache – 3. Lebensjahr

Im dritten Lebensjahr kann das Kind Gestik und Sprache bereits flexibel als Kommunikationsmittel einsetzen. Der große Fortschritt in dieser Zeit liegt in der zunehmenden Flexibilisierung der Ausdrucksmöglichkeiten. Das Kind wird nun nicht mehr nur Handlungen imitieren und konventionalisierte Symbole verwenden, es wird nun selbst kreativ nach Lösungen suchen, um sein Innenleben optimal in der jeweiligen Situation auszudrücken.

Die zunehmende Komplexität im Erwerb innerer Vorstellungen zeigt sich auf nonverbaler Ebene durch eine variabelere Körpersprache. Das Kind kann z.B. auf mehrere Handlungssequenzen zurückgreifen, um einen Begriff oder eine Situation darzustellen. Seine Bewegungen werden differenzierter und ermöglichen exaktere Darstellungen.

In der Sprache ist dazu eine Lösung von Raum und Zeit entscheidend, die ermöglicht, Gefühle, Gedanken, Abstraktes und auch Fiktives auszudrücken. Durch diesen Fortschritt im symbolischen Denken kann Sprache vermehrt kontextunabhängig verstanden werden. Das Kind lernt zunehmend, seine Erlebnisse sprachlich auszudrücken und wiederzugeben. Die vielfältigen neuen Erfahrungen werden als Ereignisrepräsentationen gespeichert, welche auch später abgerufen werden können, und in die Interaktionsprozesse einfließen.

Zunehmend ist das Kind in der Lage, Handlungs- und Erlebnisformen im Umgang mit einem Ding davon losgelöst wieder zu erinnern und zu benutzen, wenn ein vergleichbares Ding wieder auftaucht. So kann es z.B. ein Handy nehmen und mit einer für die eigene Mutter typischen Geste „telefonieren“ spielen. Dies bedeutet, dass die Mutter mit bestimmten Verhaltensaspekten in der Vorstellungswelt des Kindes gegenwärtig ist. Aus dem symbolischen Handeln wird symbolisches Denken, indem ein Gedanke an die Stelle eines Objekts oder einer Handlung tritt. Aus der äußeren Handlung wird eine innere Handlung.

Zusammenfassung

Die Verinnerlichung von Handlungen charakterisiert den Übergang zum symbolischen Denken, d.h. das Kind erkennt das Symbol eines Begriffs und ist in der Lage, zwischen Objekt, Handlung bzw. Situation und dem Symbol dafür zu unterscheiden und dennoch beide aufeinander zu beziehen. Der entscheidende Entwicklungsschritt im dritten Lebensjahr ist die zunehmende Flexibilität und Variabilität im Symbolgebrauch auf körperlicher und sprachlicher Ebene.

3 Nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten – Entwicklung und Beobachtung

Die kindliche nonverbale Kompetenz kann besonders anhand der Gestik, des emotionalen Gesichtsausdrucks, des Blickverhaltens und des Gesamtkörperausdrucks beobachtet und beurteilt werden.

3.1 Gesten

„Die Produktion symbolischer Gesten ist ein Meilenstein auf dem Weg zum Spracherwerb, weil sich das Kind mit der Benutzung symbolischer Zeichen der Sprache als symbolisches System annähert“ (Doil 2002, S. 5).

Handbewegungen, die das Sprechen begleiten, nennt man illustrierende Gesten. Sie bieten eine motorische Stimulans zur Spracherzeugung, wobei die Handbewegungen zeitlich sehr eng synchronisiert sind mit dem Fluss der Vokalisierung.

Für die Beurteilung der Symbolkompetenz sind allerdings die bewusst eingesetzten Gesten wesentlich. Im ersten Lebensjahr verwendet der Säugling kontextgebundene, referentielle Gesten. Ihre Bedeutung wird nicht durch ihre Form bestimmt, sondern durch den Kontext, in welchem sie gebraucht werden. Bates et al. (1987) nennen die Gesten „showing“, „giving“ und „reaching“.

Ab dem 12. Lebensmonat verwendet das Kind auch kontextunabhängige symbolische Gesten. Diese haben eine repräsentative Funktion, d.h. sie nehmen Bezug auf ein Objekt und repräsentieren es gleichzeitig. Die gestische Darstellung kann ikonischen Charakter haben (z.B. der Zeigefinger repräsentiert die Zahnbürste; der Begriff „Ball“ wird dargestellt, indem das Kind die Form eines Balles in die Luft zeichnet) oder eine schematische Darstellung eines abstrakten Konzepts sein (z.B. „winken“, kreisförmige Bewegung am Bauch für lecker bzw. „hmm“).

Werner und Kaplan (1993) beschreiben den wachsenden Abstraktionsgrad der zur Kommunikation verwendeten Zeichen als „Dekontextualisierungsprozess“. Die Gesten verändern sich von sehr konkreten Repräsentationen dessen, was sie beschreiben hin zu symbolischen Darstellungen.

Overton und Jackson (1973) beschreiben in ihrer Studie zur symbolischen Repräsentation von Handlungen mit Objekten die gestische Darstellung als entweder „body-part-as-object-“ (BPO) oder „imaginary object-“ (IO) Darstellung. Eine BPO-Geste bedeutet demnach, dass das Kind ein entsprechendes Objekt mithilfe des eigenen Körpers bzw. eines Körperteils vergegenständlicht. Entsprechend der Fähigkeit zur inneren Repräsentation verwendet das jüngere Kind eher BPO-Darstellungen (z.B. den gestreckten Zeigefinger als Symbol für die Zahnbürste).

Die Darstellung einer IO-Geste erfordert die simultane Koordination zweier Repräsentationen, nämlich die symbolische Darstellung des Objektes und die symbolische Darstellung der dazugehörigen Handlung. Die Ent-

wicklung zur Fähigkeit dieser doppelten inneren Repräsentation stellt ein wichtiges Merkmal der kognitiven Entwicklung dar. Als repräsentatives Alter für diesen Prozess wird die Zeitspanne zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr angenommen.

Eine beschreibende Geste kann ein Objekt oder eine Tätigkeit repräsentieren. Goodwyn (1988) vertritt die Ansicht, dass es für ein Kind viel leichter ist, eine Handlung darzustellen als eine symbolische Geste für einen Gegenstand zu finden. Einen Ball zu werfen ist demnach viel typischer, als eine Repräsentation für „Ball“ zu zeigen. Demzufolge beginnt die innere Repräsentation beim Kind über konkrete Handlungen.

Die Darstellung der Form und Funktion findet sich auch im Spracherwerb wieder. In der Erfassung von Wortbedeutungen spielen die Merkmale Form (wie sieht etwas aus?) und Funktion (wie gebrauche ich etwas?) eine entscheidende Rolle. Diese Merkmale werden vor anderen wichtigen Merkmalen (wie z.B. lokative Zuordnung) mit einem Wort in Verbindung gebracht.

Nonverbale Signale geben zusätzliche Informationen, die sprachlich möglicherweise gar nicht formuliert werden. Gerade kleineren Kindern kann nonverbale Kommunikation beim Prozess des Verstehens helfen, weil sie ihrer Neigung entspricht, Informationen in Form von Bildern im Gedächtnis zu speichern und nicht in Form sprachlicher Repräsentationen. Auch Gschwend (2000) beschreibt die Wichtigkeit sensomotorischer Ergänzung durch Mimik und Gestik als wichtige Verständigungshilfe und fügt hinzu, dass „die kinästhetisch besser erinnerbaren Gesten assoziativ die entsprechenden Worte erinnern helfen“ (Gschwend 2000, S. 108).

Zusammenfassung

Die Geste hat im Spracherwerb eine Brückenfunktion. Sie ähnelt funktional der Sprache, weil sie zur Kommunikation und zum Benennen von Objekten benutzt wird. Außerdem bieten Gesten eine Möglichkeit, die kindliche Fähigkeit zum abstrakt-symbolischen Denken zu beurteilen. Das motorisch-expressive Ausdrucksverhalten zeichnet sich durch die Möglichkeit des Kindes aus, von einer Body-Part-Object Geste zu einer Imaginary-Object Geste zu gelangen.

3.2 Gesichtsausdruck

Unter Mimik werden alle Ausdrucksbewegungen des Gesichtes verstanden, wobei dem emotionalen Gesichtsausdruck besondere Bedeutung zugemessen wird. Nonverbales Verhalten ist an Emotionen gebunden. Die Verbindung zwischen bestimmten Grundemotionen wie Angst, Freude, Erstaunen und dem dazu passenden Gesichtsausdruck ist vielfach und kulturübergreifend belegt worden. Für die Analyse des Ausdrucksverhaltens dürfte somit die Mimik am spezifischsten für einzelne Emotionen sein.

Die Ausdrucksfähigkeit des Gesichtes ist eine angeborene Fertigkeit, die aber zugleich von den Erfahrungen des Kindes beeinflusst wird. Wir unterscheiden zwei Arten von mimischen Gesten: den spontanen, nicht bewusst steuerbaren Gesichtsausdruck und den aufgesetzten, absichtlich gesteuerten Gesichtsausdruck. Dafür erwirbt das Kind im Laufe seiner Entwicklung Regeln über deren Angemessenheit im sozialen und kulturellen Kontext.

Bereits im zweiten Lebensmonat kann das Kind ein „echtes Lächeln“ produzieren. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres werden die mimischen Ausdrucksformen immer differenzierter, es wird auch Zorn, Angst oder Überraschung mimisch ausdrücken und setzt diese Ausdrucksmöglichkeiten auch bewusst ein, um z.B. zu bekommen was es möchte.

Mit zwei Jahren erkennen Kinder die sechs Ausdrucksformen der Grundemotionen (Freude, Furcht, Ärger, Kummer, Ekel, Überraschung). Dabei fällt es ihnen leichter, freudige und traurige Gesichter zu unterscheiden, als überraschte und zornige.

Mit dem kognitiven Erwerb von sozialen Standards und Regeln des Verhaltens lernt das Kind, welche Darstellungsmittel für welche Merkmale einer Emotion relevant sind und diese repräsentieren. Bis zum 3. Lebensjahr werden Gesichtsausdrücke immer klarer und subtiler. Gefühlszustände werden zunehmend über das Gesicht ausgedrückt.

In seiner Arbeit über die Erkennung emotionaler Gesichtsausdrücke vertritt Harrigan (1984) die Sichtweise, dass die Fähigkeit, den Gefühlsausdruck bei anderen erkennen zu können, mit der Fähigkeit zusammenhängt, ihn sprachlich benennen zu können. Der nonverbale, mimische Emotionsausdruck bleibt für das Emotionsverständnis von Kindern aber wichtig.

Die Einbeziehung nonverbaler Ausdrucksmöglichkeiten im Erkenntnisprozess emotionaler Bedeutsamkeiten erlangt einen wichtigen Stellenwert, denn sie hilft dem Kind, Interaktionen und die Emotionswahrnehmung in sozialen Gruppen zu regulieren und zu verstehen.

Zusammenfassung

Der Gesichtsausdruck gibt Auskunft über den inneren Gefühlszustand eines Kindes. Es gibt zwar eine angeborene Grundlage des Emotionsausdrucks; der willkürliche Anteil des nonverbalen Ausdrucks, die nuancenreiche Darstellung und die Kenntnis von Dekodierregeln beruhen aber auf kulturellen und sozialen Konventionen. Der gestische Ausdruck kann als Vorläufer der verbalen Ausdrucksfähigkeit in Bezug auf Emotionswörter betrachtet werden.

3.3 Blickverhalten

Der Augenkontakt als dialogischer Moment zeigt die jeweilige Bereitschaft des Kindes, sich auf Kommunikation einzulassen, andererseits erzeugt er beim Gegenüber eine erhöhte Aufmerksamkeit. Über den Blick wird aber nicht nur der Aufmerksamkeitsfokus gelenkt, sondern das Kind erhält auch Informationen über Gedanken, Wünsche und Regeln sozialer Beziehungen.

Beim Blickkontakt lenkt das Auge den Körper. Bewegt das Kind die Augen auf Objektsuche, so folgt die Kopfbewegung der Blickrichtung. Die Beziehung zwischen Augen und Körperbewegungen führt zu einer klaren körpersprachlichen Aussage. Das Kind drückt damit Neugier aus, will die Dinge und die Welt erforschen und fordert über das Blickverhalten Kommunikation ein. Der Blickkontakt zur Mutter hat die Funktion, die physische Distanz zu überbrücken. Mit zunehmender Selbständigkeit wagt das Kind eine Entfernung auf Blickweite.

Werden hingegen die Kopfbewegungen vom Kind blockiert und es bewegen sich nur die Augen so handelt es sich meist um Situationen, in denen das Kind Unbehagen oder Angst empfindet. Kinder, denen die Angst verbietet, offen um Hilfe zu bitten, zeigen dieses Verhalten mit Hilfe suchendem Blick bei blockiertem Nacken und unbeweglichem Kopf.

Die Fähigkeit, das Blickverhalten anderer zu deuten, entwickelt das Kind erst im Vorschulalter. Kinder verstehen erst „ab drei oder vier Jahren, dass andere Personen bewusst mit den Augen kommunizieren“ (Doherty 2005, S. 106). Das zweijährige Kind hat hingegen noch kein explizites Wissen davon, dass der Blick eines Menschen als Kommunikationswerkzeug eingesetzt wird, es reagiert einfach auf Augen- und Kopfbewegung des Gegenübers.

Zusammenfassung

Das Blickverhalten hat für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes eine besondere Bedeutung. Die gemeinsame visuelle Aufmerksamkeit und soziale Bezugnahme spielt eine wichtige Rolle im Spracherwerb sowie im Verstehen und Deuten kommunikativer Botschaften. Das Kind muss die Fähigkeit erwerben, das Blickverhalten seiner Bezugspersonen zu interpretieren und in den Interaktionsprozess mit einzubeziehen, es wird sich in weiterer Folge aber auch selbst zunehmend differenzierter über Blicke ausdrücken lernen.

3.4 Gesamtkörperausdruck

Das Kind teilt sich über die Körpersprache der Welt mit. Seelische Momente, Bedürfnisse und Gefühle werden ins Sichtbare gebracht. Interaktionsformen werden inszeniert, Denken wird nach außen getragen. Dabei setzt der Körper des Kindes in seiner ganz eigenen Sprache das um, was in seinem Denken vorherrscht.

Bereits in den ersten Lebensmonaten zeigt sich, dass jedes Kind seine eigene Art und Weise hat, sich zu bewegen, zu handeln; es hat seine eigene Gestik und den eigenen Tonfall. Diese körperliche Ausdrucksfähigkeit hängt entscheidend von den subjektiven Erfahrungen des Kindes ab. In dieser frühen Entwicklungsphase spielt dabei die sensitive Abstimmung beider Interaktionspartner im tonischen Dialog eine entscheidende Rolle.

Im ersten Lebenshalbjahr sind die bewegungsorientierten Aktivitäten des Kindes gekennzeichnet von der psychosozialen Modalität „geben – bekommen“. Das Kind sucht Körperkontakt, es will gehalten werden, entspannt liegen, schaukeln und wiegen. Mit zunehmender Autonomieentwicklung will es auf eigenen Füßen stehen. Im Vordergrund steht das Erforschen des eigenen Körpers und seiner Möglichkeiten, das Erforschen von Dingen in der Umwelt, Ausprobieren von Materialien, Verstecken, Fangen, Raufen und Balgen.

Das Kind erfühlt und erfasst die Welt vorrangig über den Körper, es setzt Dinge in Bezug zu seinem Körper. Ab dem zweiten Lebensjahr gelingt es dem Kind auch bewusst, durch Übersteigerung des Körperausdrucks Emotion stärker auszudrücken und somit Situationen zu beeinflussen. Es wird auch verstärktes körperliches Agieren bei Nichterfüllung eines kindlichen Wunsches zeigen.

Bis hin zum dritten Lebensjahr werden sich die koordinativen Möglichkeiten weiter differenzieren und festigen. Gleichzeitig erfolgt eine zunehmende Komplexität im Erwerb innerer Bilder. Dies führt zu einer größeren Variationsmöglichkeit in der Körpersprache und im symbolischen Ausdruck. Die Qualität des motorischen Ausdrucks kann an der Genauigkeit und Intensität des Ausdrucks, an Harmonie, Raummaß und emotionaler Aufladung beurteilt werden.

Zusammenfassung

Die Körpersprache bietet dem Kind eine wichtige Möglichkeit, sich auszudrücken und anderen etwas mitzuteilen. Besonders bei Gefühlen und emotionaler Beteiligung fällt es dem Kleinkind noch schwer, seine Empfindungen in Worte zu fassen. Der Körper dient damit als vorsprachliches Mittel, um diesen Ausdruck verleihen zu können.

Die unterschiedlichen Aktivitäten des Körpers in Verschränkung mit der verbalen Lautsprache unterstützen andererseits in der Kommunikation den Prozess der Sinnkonstitution. Die nonverbalen Symbole sprechen dabei unmittelbar zu den Sinnen, man versteht sie intuitiv.

4 Beobachtung des nonverbalen Handelns von Kleinkindern im Alltag

- Die ersten Interaktionen des Kindes mit seinen Bezugspersonen sind entscheidend für den Eintritt in eine Welt der Interaktion und Kommunikation. Möchten wir das Kind in seinem kommunikativen Lernen begleiten, müssen wir zunächst auch seine Körperbotschaften achtsam wahrnehmen, verstehen lernen und sensitiv darauf reagieren.
- Verlaufen die ersten Interaktionen ungünstig, nicht subtil abgestimmt, führt dies zu Irritationen, zu Verzerrungen des Erlebens im eigenen Körperraum. Auf der nonverbalen Ebene bleiben Kinder dann sehr auf den körpernahen Wirkungs- und Erlebnisraum beschränkt. Sie scheinen nur eingeschränkte Erfahrungen vom eigenen Körper zu haben. Auch das Erkunden des eigenen Körpers durch Betasten, Fühlen, Ergreifen, Bewegen oder in den Mund nehmen ist häufig sehr eingeschränkt (vgl. Kuntz 1993, S. 50). Außerdem können Kinder ein verändertes nonverbales Kommunikationsverhalten mit übertriebener oder reduzierter Mimik/Gestik, verändertem Blickverhalten, steifer/verkrampfter Körperhaltung, monotoner Stimme mit fehlendem Bezug zu eigenen Gefühlen zeigen. Dies erschwert den Persönlichkeitsausdruck und die Regelung von Kommunikationsabläufen maßgeblich. Durch die subjektive Belastung kann es schließlich zu veränderter Kommunikationsmotivation und zur Vermeidung von Kommunikationsanlässen kommen. Im Kind entsteht ein Gefühl des Nicht-Richtig-Seins, ein inneres Nein zur Kommunikation.
- Ganzkörperliche Signale des Kindes zeigen deutlich, wie stark bereits intentionales Verhalten ausgeprägt ist. Hat das Kind bereits entdeckt, dass es durch Signale beim Gegenüber Reaktionen auslösen kann, oder muss es diese Erfahrung erst verstärkt machen, um die Wirkung und Sinnhaftigkeit intentionaler Kommunikation und intentionalen Handelns zu erfahren? Nur durch einen Rahmen, der dem Kind die Möglichkeit bietet, seine Intentionalität zu erproben, wird Kommunikation erfolgreich und damit notwendig für das Kind.
- Es ist entscheidend, auf Signale zu achten, die das Kind mit seinem Blickverhalten gibt. Fordert es Interaktion, will es etwas wissen oder zeigen? Blickabwendung steht oft für Konzentration oder Entlastung. Über das Blickverhalten zeigen Kinder aber auch, ob sie unsicher oder ängstlich sind. Der Blick Erwachsener wiederum kann ermutigen, aber er kann Kinder auch einschüchtern, wenn er zur Verhaltenskorrektur eingesetzt wird.
- Haben Kinder nicht entdeckt, dass sie über Kommunikation eine Absicht realisieren können, dass es sich lohnt zu kommunizieren, dann werden sie auch die Sprache lange Zeit vor allem handlungsbegleitend anwenden. Die Sprache dieser Kinder hat häufig eine starke Ich-Funktion, ist also weniger an ein Du gerichtet.
- Um die Feinabstimmung von Ausdrucksregeln zu entwickeln, muss das Kind die Gelegenheit haben, zuzusehen, mit welchem Gesichtsausdruck

andere Personen auf bestimmte Gegenstände oder Ereignisse reagieren. Jede Kultur hat hierfür ihre eigenen Ausdrucksregeln.

- Für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache lässt sich der Sinngehalt sprachlicher Mitteilungen durch Einbeziehung nonverbaler Elemente leichter entschlüsseln.
- Die Bedeutung von Gesten verändert sich mit dem Alter des Kindes und spiegelt die Entwicklung seiner kognitiven Fähigkeiten. Implizites Wissen wird eher gestisch mitgeteilt.

Beurteilung der Symbolkompetenz

Nonverbale Kommunikation kann als Informationsträger für vorhandene innere Repräsentationen und Symbolkompetenz gesehen werden. Einerseits bauen die abstrakten Sinnstrukturen der übergeordneten Verarbeitungsebenen auf den sinnlich konkreten Fähigkeiten der untergeordneten Ebenen auf. Für die Konstruktion einer inneren Vorstellung oder für das Verstehen eines Symbols werden diese Wahrnehmungsrepräsentationen aktiviert. Somit ist vor jedem sprachlichen Handeln bereits ein sensomotorisches Wissen über die Umwelt vorhanden.

Die Symbolkompetenz entwickelt sich von konkret nach abstrakt, sowohl im körperlichen als auch im sprachlichen Bereich. Das erwachende Symbolbewusstsein kann in den kindlichen Handlungen, sowie in der Verwendung von kommunikativen Gesten beobachtet und beurteilt werden.

Für die **nonverbale Kommunikation** gilt, dass der Symbolgrad der gestischen Darstellung sich von konkreter zu symbolischer Repräsentation hin entwickelt. Das Kind gelangt von einfachen ikonischen Gesten bzw. Body-Part-Object-Darstellungen (z.B. das Messer wird mittels gestrecktem Zeigefinger symbolisiert) hin zu Imaginary-Object-Gesten (z.B. das Messer wird über die typische Handhaltung, mit der man ein Messer hält, und die Handlung „Schneiden“ dargestellt). Gleichzeitig wird die Variabilität im nonverbalen Ausdruck immer flexibler, das Kind kann mehrere passende Handlungssequenzen zur Darstellung eines Begriffs finden. Beim Erkennen pantomimisch dargestellter Begriffe gelingt es dem Kind zunehmend, im Sinne einer Metarepräsentation auf entsprechende innere Repräsentationen zurückzugreifen.

In den **sprachlichen Verstehens- und Produktionskompetenzen** zeigt sich ebenso eine Entwicklung von „konkret“ hin zu „abstrakt“. Das Kleinkind versteht sprachliche Informationen nur im Kontext. Es braucht also vorerst die Realität, um Sprache darauf beziehen zu können. Erst durch die zunehmende Fähigkeit, innere Vorstellungen aufzubauen, entwickelt sich die Möglichkeit, Sprache unabhängig vom Kontext zu verstehen und auch selbst repräsentativ anzuwenden. Die Erfassung von semantischen Merkmalen spielt in der Ausdifferenzierung des Sprachsystems eine große Rolle. Das Kleinkind bringt nur wenige Merkmale mit einem Begriff in Verbindung, häufig sind diese Merkmale bestimmt durch die Form und die Funktion von Objekten. Das Vorschulkind sollte bereits in der Lage sein, allgemein gültige Merkmale mit Begriffen in Verbindung zu bringen.

5 Nonverbale Kommunikation und nonverbale Symbolik als unterstützender Rahmen für Förderung und Begleitung von Kindern im Spracherwerb

5.1 Bewegung und Sprache im Dialog

- Für Kinder sind sowohl Sprache als auch Bewegung Medium der Mitteilung und des Ausdrucks.
- Das Kind erfährt über Bewegung und Sprache, dass es etwas bewirken, Absichten realisieren kann und gelangt vom Bewegungshandeln zum Sprachhandeln. Um eine Absicht zu realisieren, lässt das Kind zuerst mit seinem Körper und später mit Worten Dinge geschehen.
- Der wahrnehmende Körper spielt im Erkenntnisprozess von Sprache eine große Rolle. Sensomotorische Erfahrungen sind dabei notwendige Bedingungen für die Begriffsbildung. Gleichzeitig können Handlungen durch die sprachliche Begleitung zu Erkenntnissen führen. Sprache dient dabei der Vergewisserung, der Bewusstmachung des erlebten Effektes.
- Das Erfassen von Wortbedeutungen vollzieht sich von „konkret“ zu „abstrakt“. Diese Loslösung aus dem Kontext erfolgt sowohl auf körperlicher Ebene (Gesten, symbolischer Ausdruck) als auch auf sprachlicher Ebene (Abstraktes, Gefühle) und ist Ausdruck der voranschreitenden sprachlich-kognitiven Entwicklung.
- Besonders Kindern nicht-deutscher Muttersprache kann das Einbeziehen nonverbaler Kommunikationsmodi helfen, komplexe Informationen zu verstehen und im sozialen Umfeld schneller Fuß zu fassen.

5.2 Mehrdimensionale Begleitung von Kindern

- Kommunikationsprobleme können sich bei Kindern auf der verbalen und nonverbalen Ebene zeigen.
- Die Ur-Erfahrung des Gehaltenseins im körperlichen Dialog und das Gefühl des Angenommenseins lässt das Kind offen werden für Kommunikationsangebote.
- Kontinuierliches Spiegeln der Gefühle und Empfindungen hilft dem Kind, sich seiner selbst bewusst zu werden, sich sicher zu fühlen, seinen eigenen Standpunkt mitzuteilen, etwas zu erzählen oder von anderen etwas erfahren zu wollen.
- Bewegung wird vom Kind bis zum Alter von etwa 7 Jahren vorrangig als Ausdruck dominierender Lebensthemen eingesetzt. Es zeigt über den Körper, wie es sich fühlt, was es mag oder nicht mag. Wir müssen Körpersignale verstehen, achtsam sein und mit ihnen umzugehen wissen.

Damit bekommt das Kind Sicherheit, fühlt sich verstanden und wird von sich aus Kommunikationsanlässe suchen.

- Bewegungsanlässe sind auch Sprachanlässe – Förderung sollte stets im Kontext erfolgen. Zudem können fehlende kommunikative Kompetenzen über Spielhandlungen ohne Leistungsdruck angebahnt und gefestigt werden.
- Wortschatz und Begriffsbildung können durch sensomotorische Erfahrungen unterstützt werden. Über das Tun erfolgt die Ausbildung von Kategorien, das Kind kann Merkmale erfassen und sein Bedeutungswissen erweitern.
- Wenn Eltern, PädagogInnen bzw. TherapeutInnen die Bedeutung der nonverbalen Kommunikationskanäle erkennen, können sie Lernprozesse und die Entwicklung der Sprachkompetenz des jungen Kindes maßgeblich fördern.

6 Schlussfolgerung

Körper und Sprache sind zwei gleichberechtigte autonome Größen im erkenntnistheoretischen Prozess des Spracherwerbs. Die Symbol- und Zeichenfunktion von Sprache basiert auf einer übergeordneten Darstellungsfähigkeit, die zwischen sprachlichen und nonverbalen Wissensstrukturen vermittelt (in Anlehnung an Damasio 2001, S. 152–155).

Sprachlich-symbolische und körperlich-symbolische Kompetenzen beeinflussen und ergänzen sich wechselseitig. Dabei bilden zum einen präverbale gestische Interaktionen den Kontext für das Meistern bedeutungsvoller verbaler Symbole und die Sinnkonstitution. Andererseits dient der Körper als Vermittlungsinstanz, indem das Kind über gespürte Interaktionsprozesse zu sozial und kulturell kontrolliertem Erfahrungswissen gelangt und somit seine kommunikative Effizienz optimiert.

7 Literaturverzeichnis

- Bates, E./O'Connell, B./Shore, C. (1987): *Language and communication in infancy*. Zitiert nach: Klann-Delius, G. (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Damasio, A.R. (2001): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn* (6. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Doherty-Sneddon, G. (2005): *Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen lernen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Doil, H. (2002): *Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen*. Dissertation, Universität Bielefeld. Zugriff am 13.03.08: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/250/pdf/0001.pdf>
- Dornes, M. (2006): *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Gergely, G. (1998): Margaret Mahlers Entwicklungstheorie im Licht der jüngsten empirischen Erforschung der kindlichen Entwicklung. In: Burian, W. (Hrsg.): *Der beobachtete und der rekonstruierte Säugling*. Psychoanalytische Blätter, Band 10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 91–118. Zitiert nach: Dornes, M. (2000): *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Goodwyn, S.W./Acredolo, L.P./Brown, C.A. (2000): *Impact of Symbolic Gesturing on Early Language Development*. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, no. 24, 2000, pp. 81-103. Zugriff am 29.06.07: <http://www.mybabycantalk.com/content/information/research/Impact%20of%20Symbolic%20Gesturing.pdf>
- Gschwend, G. (2000): *Neuropsychologische Grundlagen der Hirnleistungsstörungen. Erkennen – verstehen-rehabilitieren* (2. Auflage). Basel, Freiburg: Karger Verlag.
- Harrigan, J.A. (1984): *The Effects of Task order on children's Identification of Facial Expressions*. In: *Motivation and Emotion*, vol.8, 1984, no. 2, pp. 154-169. Netherlands: Springer Verlag.
- Hüther, G. (2007): „Wenn wir nicht fühlen könnten...“. In: *Psychologie Heute*. 34. Jg., 2007, Heft 9, Weinheim: Beltz Verlag.
- Kuntz, St. (1993): *Körperdialog in der Therapie von Kommunikationsstörungen*. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): *Körpersprache. Diagnostik und Therapie von Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mundy, P./Newell, L. (2007): *Attention, Joint Attention and Social Cognition*. In: *Curr Dir Psychol Sci*. 2007 October 1; 16(5): 269–274. Zugriff am 20.08.09: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/PMC/articles/PMC2663908/>
- Overton, W.F./Jackson, J.P. (1973): *The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study*. In: *Child Development*, 44, 1973, pp. 309–314. Zugriff am 29.06.07: http://www.leaonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327647jcd0601_8
- Werner, H./Kaplan, B.: *Symbol formation*. New York: Wiley. Zitiert nach: Doil, H. (2002): *Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen*. Dissertation, Universität Bielefeld. Zugriff am 13.03.08: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/250/pdf/0001.pdf>
- Zollinger, B. (1995): *Die Entdeckung der Sprache* (2., unveränderte Auflage). Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.