

Dialog und Kooperation in der Pflege

Alltagsintegrierte Kommunikationsförderung in früher Entwicklung

von Marion Wiczorek

Kommunikation in früher Entwicklung

Säuglinge sind in Kooperation mit ihren engsten Bezugspersonen von Beginn ihres Lebens an auf Kommunikation und Dialog vorbereitet. Der Beginn des Spracherwerbs ist nach Papoušek (2012, 70) „in den systematischen Entwicklungskontext der vorsprachlichen Kommunikation zwischen dem Säugling und seinen primären Bezugspersonen“ eingebettet. Die vorsprachliche Kommunikation betrifft die wechselseitige Verständigung von Eltern und Säugling und schließt ein Mitteilen und Austausch von Information mithilfe des gesamten wahrnehmbaren Verhaltens ebenso ein wie den Austausch auf der Ebene des subjektiven Erlebens und Empfindens, der Bedürfnisse und Motivationen. Vorsprachliche Kommunikation beinhaltet auch die zunehmende Fähigkeit, verbale und nonverbale Zeichen zu verstehen, die eigene Aufmerksamkeit auf den Partner auszurichten, jene zu lenken und später die Perspektive des Partners einzunehmen, zu einer gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokussierung zu finden und die Absichten des Gegenübers zunehmend zu verstehen (vgl. Papoušek 2012, 70; Rauh 2014, 194). Nach Rauh (vgl. 2014, 194) besteht das Hauptziel der Kommunikation in den ersten

Lebensmonaten darin, das Kind in seiner Verhaltensregulation zu unterstützen. Später erfolgt die Kommunikation dann zunehmend über Objekte und Themen von gemeinsamem Interesse. Die wesentliche Entwicklungsaufgabe des Säuglings in den ersten Lebenswochen ist es, seine Lebensfunktionen zu regulieren. Das Kind trägt in Kooperation mit seinen Bezugspersonen aktiv zur Stabilisierung seiner Verhaltenssysteme bei (vgl. Rauh 2014, 198). Aus der Interaktion bei der Verhaltensregulierung und den impliziten Lernsituationen entsteht infolge ein „strukturelles und sozial-emotionales Fundament“ (Rauh 2014, 194) für die weitere Kommunikationsentwicklung. Rauh (vgl. 2014, 194) stellt diesen Zusammenhang auch gerade für Kinder mit frühen Beeinträchtigungen in den Vordergrund. „Die gemeinsame Verhaltensregulation zwischen Kleinstkind und seiner Bezugsperson stellt eine sehr basale Form der Kommunikation dar, die auch schon viele strukturelle (zeitliche, rhythmische) Ähnlichkeiten mit anderen Kommunikationsweisen hat, dabei aber ohne Sprache oder symbolische Kommunikationsmedien auskommen kann“ (Rauh 2014, 200). Kinder in früher Entwicklung können sich in diesen Interaktionen zunehmend ihrer eigenen Bedürfnisse und Emo-

tionen gewahr werden, erleben erste Erfahrungen der „Wirkmächtigkeit, Intentionalität und zielorientiertem Handeln“ (Papoušek 2013, 27). Im weiteren Verlauf stellt das Zusammenspiel kindlicher und elterlicher Prädispositionen einen „anregenden, responsiv unterstützenden dyadischen Rahmen“ (Papoušek 2012, 31) für die Aneignung von Lautrepertoire, Regelwerk der Muttersprache, die Entwicklung von Nachahmungsfähigkeiten, Sprachwahrnehmung, Sprachverständnis, die kontextbezogene Verständigung mit Lautgesten und beginnenden Wortschatzerwerb im Kontext gemeinsamer Erfahrungen dar (vgl. Papoušek 2012, 70; Papoušek 2013, 17). Rauh (2014, 195) fasst zusammen: „Die vorsprachlichen Kommunikationskompetenzen bieten die Basis für die wachsende sprachliche Kommunikation“. Kinder müssen erst lernen, was sie davon haben, wenn sie sich mitteilen. Sie kommen mit der Erwartung auf die Welt, gehört zu werden. Sie sind auf den Austausch mit anderen Menschen angewiesen, um zu erfahren, dass es sich lohnt, aktiv zu sein (vgl. Pauen 2006, 76).

Alltagintegrierte Dialoggestaltung
Der Beginn der Kommunikationsentwicklung, der vorsprachlichen sowie der sprachlichen Kommunikation, vollzieht sich im bedeutungs-

vollen Dialog mit den wichtigsten Bezugspersonen eines Kindes. Jene finden in alltäglichen Kontexten wie der Pflege, dem Spiel, dem Schlafenlegen, Beruhigen, Erkunden, bei Trennung oder anderen Belastungen statt (vgl. Papoušek 2012, 72). Dieser grundlegenden Prämisse folgend fällt der Fokus auf die Interaktionsqualität zwischen Eltern und Kind in der Familie, aber auch zwischen Fachkraft und Kind in Einrichtungen der frühen Bildung und Förderung innerhalb dieser alltäglichen Dialogsituationen.

Innerhalb der Krippen- und Elementarpädagogik findet sich dieser Zugang unter dem Begriff „alltagsintegrierte sprachliche Bildung“. Sie ist jeglicher besonderen Förderung, die sich auf spezielle Settings bezieht, vorgeschaltet. Innerhalb der Reflexion über die Lebenswirklichkeit sehr junger Kinder mit Beeinträchtigungen und ihrer Familien wird häufig auf mangelnde Zeitkontingente für „gezielte“ Förderung spezieller Entwicklungsbereiche aufgrund der hohen zeitlichen Belastung durch alltägliche Situationen hingewiesen. Insbesondere bedingt durch den Bereich der Pflege, wie Windeln wechseln, An- und Ausziehen, Essen reichen. Eine gezielte Berücksichtigung dieser Alltagssituationen als Lern- und Bildungsfeld findet sich – auch und gerade im Bereich der Kommunikationsförderung – weit weniger. Aber auch in der praktischen Krippenpädagogik wird Pflege allzu häufig als zeitraubend erlebt.

Die alltagsintegrierte sprachliche Bildung hat in den letzten Jahren vor allem durch verschiedene Bundes- und Landesprogramme Einzug in die pädagogische Arbeit vieler Einrichtungen erhalten (vgl. Spreer & Girlich 2017, 85). Aufgabe ist es, sprachförderliche Situationen im Alltag zu erkennen und diese zu nutzen (vgl. ebd., 87). Innerhalb des Ansatzes der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung werden die „sprachlichen Handlungsmöglichkeiten von Kindern sowie das

sprachliche Verhalten der Fachkräfte ... im situativen Kontext gesehen und reflektiert“ (Jampert et al. 2017a, 18). Nach Jampert et al. (2017a, 19) (vgl. auch Bundesministerium 2015) können diese alltäglichen Situationen dann als kommunikationsförderlich angesehen werden, wenn die Kinder hierbei Beziehungen mit einfühlsamen, gesprächsbereiten Bezugspersonen erleben, die Interesse an der Lebenswelt, den Themen und Fragen der Kinder haben, die Dialoge in wiederkehrende, vertraute Kontexte eingebunden sind und die Kinder sowohl Gelegenheit haben, Sprache wahrzunehmen, als auch sich selbst mit ihren kommunikativen Mitteln zu äußern und zu erfahren, dass sie, indem sie mit ihren kommunikativen Mitteln (verbal oder nonverbal) mit ihrem Gegenüber in einen Dialog treten, Reaktionen bewirken. „Es ist die ungeteilte Aufmerksamkeit, die die pädagogische Fachkraft dem Kind schenkt und die dem Dialog sein sprachförderliches Potenzial verleiht“ (Jampert et al. 2017a, 32). Im Tagesablauf einer Kindertageseinrichtung und innerhalb der Familie gibt es eine Vielzahl von sich täglich wiederholenden Ereignissen. Für Kinder bis zu drei Jahren nehmen dabei die Pflegesituationen wie Mahlzeiten, Wickeln, Anziehen einen großen zeitlichen Raum ein (vgl. Jampert et al. 2017b, 82). Die Pädagogik, die sich insbesondere den alltäglichen Situationen und ihrer speziellen und differenzierten Ausgestaltung in Theorie und Praxis gewidmet hat, ist die Pädagogik, die von Emmi Pikler (1902 – 1984) begründet wurde und ihren Namen trägt. Sie findet in Deutschland zunehmend Eingang in die Krippenpädagogik und es finden sich erste Ansätze, ihre Überlegungen auf Kinder in früher Entwicklung mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen zu übertragen (s. u.a. Aly 2011; Wiczorek 2002). Für Pikler sind Pflegesituationen immer Momente der Begegnung zwischen Erwachsenen und Kind und bedürfen von daher einer besonders achtsamen Gestaltung.

Dialog und Kooperation in der Pflege

Die Pikler-Pädagogik beinhaltet eine „komplexe pädagogische Kultur“ (Tardos 2015a, 23). Das Konzept beruht – überblicksartig zusammengefasst – auf drei Säulen, die in enger Beziehung und Wechselwirkung miteinander stehen: der freien Bewegungsentwicklung, dem freien Spiel und der beziehungsvollen Pflege. Die Pikler-Pädagogik ist zugleich ein theoretisches Konzept und eine praktische Pädagogik, die grundlegend der Frage nachgeht, wie Erwachsene so mit Kindern zusammen sein können, dass Kinder die größtmögliche Selbstwirksamkeit erfahren können (vgl. Schneider & Wüstenberg 2015, 152). Das Konzept ist grundlegend geprägt von dem „Respekt des Erwachsenen vor den Eigenaktivitäten des Kindes“ (Aly 2011, 13).

In der Pikler-Pädagogik wird der Pflege Tätigkeit und allem, was während der Pflege zwischen Kind und Erwachsenen geschieht, besondere Bedeutung beigemessen. Es ist der Ort, an dem Kinder mit ihren Bezugspersonen in einer intensiven Zweierbeziehung zusammen sind, in dem das Kind von Beginn seines Lebens an seinen Körper, seine physiologischen und psychischen Bedürfnisse ebenso kennen- und befriedigen und zunehmend selbst regulieren lernt, wie es eine Beziehung zu seinen Bezugspersonen knüpfen kann (vgl. auch Falk 1997, 47f.). All diese alltäglichen, immer wiederkehrenden, sich wiederholenden Situationen des Windelwechselns, des An- und Ausziehens sind, so betont Tardos (1997c, 119), „wesentliche Momente im Zusammenleben von Kind und Erwachsenen“.

Pflege nach Emmi Pikler ist „achtsame und respektvolle Pflege, die auf der Kooperation mit dem autonomen Individuum beruht“ (Tardos 2015b, 32). Der Aspekt der Kooperation macht ihre besondere Qualität aus. „Indem der Erwachsene während der Pflege auf die Signale des Kindes achtet und es unter deren Berücksichtigung füttert, badet und an- und auszieht, gibt er ihm von

Anfang an Gelegenheit, den Verlauf der Pflege und die Art und Weise der Befriedigung seiner Bedürfnisse zu beeinflussen“ (Falk 1997, 48). Die respektvolle Beachtung der Bedürfnisse des Kindes und deren individueller Befriedigung lassen das Kind von frühester Entwicklung an Selbstwirksamkeit erleben, weit bevor es Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge mit Objekten sammeln kann.

Pikler spricht von der „beziehungs-vollen Pflege“ und ihrer grundlegenden Bedeutung für die Entwicklung von Kleinkindern. „Indem wir das Kind auf die bestmögliche, persönlichste Art und Weise pflegen“ (Pikler 2015, 50) gestaltet sich Beziehung. Kinder erleben, wie die Eltern und andere Bezugspersonen bei der täglichen Versorgung mit ihm umgehen, sie sammeln Erfahrungen damit, wie Erwachsene „seinen Bestrebungen Raum geben, sie unterstützen oder auch begrenzen“ (Tardos & Werner 2015b, 43). Die Kinder erhalten Angebote zur Mitwirkung innerhalb eines klaren Rahmens. Kinder werden zur Kooperation eingeladen. Diese Teilnahme wird vom Kind nicht verlangt, vielmehr ermöglicht. Die Voraussetzung für das Mitwirken des Kindes ist eine gute Beziehung, die durch die Mitwirkung (Dialog und Kooperation) wiederum verstärkt wird (vgl. Falk 1997, 50).

Erwachsene achten in der Pflege auf die kleinsten Anzeichen von Aktivität auf Seiten des Kindes. Wenn sie solche wahrnehmen, setzen sie ihre begonnene Tätigkeit so fort, dass sie den Bewegungen des Kindes Raum lassen und sie einbeziehen (vgl. Tardos 1997b, 100). Dazu muss das Kind erleben, dass ihm Zeit gelassen wird, wahrzunehmen, was von ihm erwartet wird und Zeit, dass es ausdrücken kann, was es möchte und wie es kooperieren kann. Ein Dialog entsteht. Reaktionen auf diskrete Zeichen des Kindes helfen ihm, seine Bedürfnisse bald deutlicher zu artikulieren (vgl. Aly 2011a, 34f.).

Die besondere Bedeutung der Pflege als Lernfeld liegt in ihrer Regelmäßigkeit begründet. Die Entwicklung eines Dialoges in der Pflege wird wesentlich dadurch erleichtert, dass die Pflegehandlungen aus Tätigkeitsabläufen bestehen, die sich Tag für Tag wiederholen und in ähnlicher Weise aufeinander aufbauen (vgl. Falk 2015, 107). Die Vorhersagbarkeit gibt dem Kind Sicherheit. Nur auf dieser Basis kann Freude am Kontakt entstehen. Hierzu ist es unabdingbar, dass die Einladung zur Kooperation und Dialog nicht nur sporadisch erfolgt, sondern als regelmäßiges, für das Kind als zuverlässig erlebbares Angebot. „Wenn das raumgebende Verhalten des Erwachsenen innerhalb einer solchen vertrauten Struktur stattfindet, hat das Kind die Möglichkeit, sich vorzubereiten, einzustellen und aktiv an einem Dialog teilzunehmen“ (Tardos 1997b, 104). Sicherheit gibt dem Kind auch die feste, aber in sich flexible, Choreografie der Pflege. Der Ablauf und die einzelnen Handlungen sind festgelegt und in ihrem Ablauf vorgeplant. Andererseits reagiert die Bezugsperson „dabei aber auch einfühlsam auf die unwillkürlichen Bewegungen des Säuglings, zum Beispiel auf seine Gesichtsmimik oder die Änderung seiner Muskelspannung“ (Kállo 2015, 96). Damit Verlässlichkeit entstehen kann bedarf die Organisation auch in räumlicher und zeitlicher Hinsicht einer differenzierten Planung. Immer derselbe Wickelplatz vermag das Gefühl des Kindes von Sicherheit und Geborgenheit zu stärken. Ähnliche zeitliche Abläufe lassen Pflegehandlungen zu Gewohnheiten werden. Die sorgfältige Choreografie ermöglicht eine zunehmende Kooperation des Kindes (vgl. Tardos 1997c, 117).

Neben der klaren, durchdachten, an den Bedürfnissen des Kindes orientierte Choreografie sieht Pikler in der sprachlichen Begleitung der Pflege eine grundlegende Unterstützung zur Kooperation. Die Erwachsenen bereiten das Kind auf die nächste Tätigkeit vor. Schon bald kann es aus den Worten und den begleitenden

Bewegungen die Vorgänge antizipieren. „Wenn der Erwachsene z.B. mit seiner Hand durch den Ärmel des Jäckchens schlüpft und dem Kind sagt, daß es ihm den Ärmel anziehen möchte, wenn er dann wartet, bis der Blick des Säuglings auf seine Finger fällt, und erst dann dessen Hand nimmt, um den Ärmel darüberzustreifen, und wenn sich das täglich wiederholt, dann streckt ihm das Kind nach einigen Wochen als Antwort schon die entsprechende Hand entgegen, und wieder einige Zeit später reicht es ihm bei dieser Gelegenheit vielleicht lachend und voller Schabernack die andere“ (Tardos 1997c, 117). Das Kind kontinuierlich darüber zu informieren, was mit ihm und um es herum passiert, ist eine der grundlegenden Maximen in der Pflege nach Emmi Pikler.

Mit seinen Worten bereitet der Erwachsene das Kind auf das vor, was er mit ihm tun wird, auf die Veränderungen der Position seines Körpers, auch einzelner Körperteile, auf eventuelle besondere Schwierigkeiten, wie das Überstreifen des Pullovers über den Kopf. Die verbale Begleitung folgt der Grundüberzeugung, dass „auch ganz kleine Kinder, die selbst noch nicht oder wenig sprechen, ... sich auf Erwartungen wesentlich besser einstellen [können], wenn sie durch klares, zugewandtes und realitätsbezogenes Sprechen vom Erwachsenen informiert werden“ (Tardos & Werner 2015a, 19f.) Dies soll so geschehen, „dass dem Kind spürbar wird: Die Pflegerin teilt die Freude an meiner Tätigkeit mit mir, sie hält auch für bemerkenswert, was ich dafür halte, sie nimmt meine Interessen ernst und teilt mit mir die Erfahrungen, die ich mit ihr teilen möchte. Und sie hält meine Erfahrungen für wichtig“ (Kállo 2015, 92). So liegt ein Schwerpunkt auf der sprachlichen Begleitung eigener Handlungen sowie der Handlungen und Gefühlsäußerungen des Kindes. Die kontinuierliche sprachliche Begleitung hilft auch dem Erwachsenen, mit seiner gesamten Aufmerksamkeit bei dem Kind und

der aktuellen Situation zu bleiben (vgl. Tardos 2015c, 116).

Das Baby erhält dabei immer eine Antwort auf die Mitteilungen, die es mit seiner Stimme, seinen Blicken, seinen Bewegungen macht (Tardos 2015c, 116). Es entsteht ein Dialog, der mit der Zeit immer reicher wird. Die Kommunikation und Ausdrucksweise des Kindes wird sich „immer mehr im Dialog verfeinern, weil ihm geantwortet wird. So kann Lust an jeder Art der zwischenmenschlichen Kommunikation geweckt werden“ (Aly 2006, 7).

Beim Essen und auf dem Wickeltisch

Verschriftung einer Videosequenz (Rischke & Strub 2006, 31f.)

„Gábor, 4 Monate alt, bekommt auf dem Schoß seiner Pflegerin Jutka Obstbrei zu essen.

Gábor: (schaut Jutka an, als sein Mund mit dem Löffel berührt wird, er öffnet ihn, seine Faust hat er dicht am Mund)

Jutka: >>Gábor, du bekommst einen geriebenen Apfel. Guten Appetit. Ich wische dir deine Hand ab, da ist ein bisschen Apfelbrei dran. – Kann ich dir noch etwas geben? – Schmeckt es dir? – Es scheint dir gut zu schmecken. Hier kommt noch ein Löffel voll.<<

Gábor: (luscht am Daumen)

Jutka: >>Willst du an deinem Daumen lutschen? Ich möchte dir zu essen geben, nimm bitte deinen Daumen aus dem Mund, damit der Löffel hineinpasst, ja? Beides zusammen – der Löffel und dein Daumen – geht nicht. – Na Gábor, kann ich dir jetzt wieder etwas geben? Bald hast du aufgegessen, noch ein Löffel und noch einen ... Machst du deinen Mund noch mal auf? Gut, ich kratze es zusammen<< (sie kratzt es zusammen)

>>Das wird der letzte Löffel sein. Du hast alles aufgegessen, du hast den ganzen Apfelbrei aufgegessen. Wohl bekomm's!<<

Gábor: (steckt seinen Daumen in den Mund)

Jutka: >>Na, lutschst du wieder am Daumen. Nimm deinen Daumen bitte aus dem Mund, ich möchte dir die Hände abwischen, lässt du es zu?<<

Gábor: (Hat den Daumen aus dem Mund genommen)

Jutka: >>Danke Gábor, dass du deinen Daumen herausgenommen hast!<<“

Jocó (3 1/2 Monate und Marti beim Baden) – Filmmitschrift - Ausschnitte (Emmi Pikler Institut 1996)

2. Sequenz

Jocó ist in seinem Bett, die Pflegerin nähert sich ihm

Sie nimmt ihn auf den Arm und trägt ihn zum Wickeltisch

Sie legt ihn hin.

Sie deckt ihn zu.

Sie beugt sich zu dem Kind.

Sie nimmt ihn und legt ihn auf die Waage ...

Sie legt ihn wieder auf den Wickeltisch

„Guten Morgen, Jocó! Da bin ich ... ich schlage deine Decke zurück. Ich sehe, daß du deine Hände anschaust. Du zeigst etwas, was zeigst du? Was hast du gerade gezeigt?“

„Komm, ich nehme dich. Gehen wir ... Du hast drei Finger in deinem Mund ... drei auf einmal. Was ist da jetzt, du bist sehr aufmerksam, du schaust viel. Alle Lampen sind an.“

„Ich habe dich hierher getragen ... Hast du nicht genug geschlafen? Ich ziehe dich jetzt aus. Zieh deine Beine heraus! Du hast zum ersten Mal in diesem Sack geschlafen. Heute Nacht war es das erste Mal. Zieh deine Hände hier heraus. Das kann man nicht bis oben zuknüpfen, wie das andere Tuch ...

„Ich lege den Sack auf die Seite, und du wirst heute Abend wieder darin schlafen. Heute Abend auch. Ich mache deine Windel ab. Wie weit du deinen Mund aufgemacht hast! Du hast dich verschluckt? Oh, es ist ein kleines Kacka in deiner Windel.“

...

„Ich wische deinen Po ab. Ich bin nicht ganz verschwunden. Ich habe nur deine Windel weggeworfen. Ich höre dich ... ich decke dich hier zu ... und jetzt auf die Seite.“

...

„Ich bringe dich wieder zurück, ja? Jetzt hast du den Mund wieder weit aufgemacht. Suchst du Irén (Kamerafrau)? Vielleicht erinnerst du dich, dass sie da war? ... Ist das ein großes Spektakel? Da ist sie wieder. Jetzt siehst du sie.

Es kann sein, dass David wach geworden ist. Er ist aufgewacht und weint. Ich glaube, das ist seine Stimme.

*...Sie nimmt für einen kleinen Moment
Jocós Hände ...*

Schau, da ist die Watte. Ich mache dir jetzt deine Ohren sauber. So geht das ganz gut, danke. Inzwischen hast du deinen Kopf umgedreht. Ich konnte jetzt auch hinter deinem Ohr saubermachen. Und jetzt noch die andere Seite. Ich möchte es da auch machen. Kannst du dich auf diese Seite drehen? Ja? So, und jetzt kann ich in dein Ohr schauen und sehe, was ich mache.“

*...
...Gut, machen wir weiter, ich mach dich jetzt weiter sauber. Jetzt ist dein Hals dran. Laß ihn mich ein bißchen aufmachen. Ja? Weil du viele Falten hier hast, Und ja, du hast meine Hand zurückgedrückt. Du hast sie zurückgedrückt. Jetzt, so, ja, so solltest du die Finger öffnen. So wie du es gerade gemacht hast. Ich werde es zwischen (sie lacht), zwischen deinen Fingern machen. Und auch deine Handfläche. So.*

“Jetzt dein Arm, dein ganzer Arm. Jetzt hast du neben mich geschaut. Du hast gelächelt. An was hast du gedacht? Ich möchte deine linke Hand. Die da, ja. Die da. Was du schon alles weißt! Oh. Und du wirst bald etwas sagen. Ja. So ist das.

4. Sequenz

...Sie zieht ihm das Hemd an

„Du bist überrascht, gell? Ich sehe das. Paß auf, weil meine Hand für einen Moment in deinem Hemd ist. Es ist nur meine. Genauer gesagt, drei Finger von mir. Das ist das Hemd. Da ist es. Es ist auf dieser Seite. Mach weiter. Ich hole deine andere Hand auch herein, ja. Was schaust du da oben an?“

*Sie wirft einen Blick nach oben
...“*

„Es sind viele Lampen an. Und die Sonne scheint auch noch. Wir sind von Licht überflutet, nicht wahr? Hier ist ein glänzendes Licht. Und deine Haare gehen nach allen Seiten. Das ist gut so, das ist sehr gut. Ich werde deine Haare gleich kämmen, wenn ich dich angezogen habe. Oh, ich habe von der Sonne gesprochen und jetzt ist es gleich dunkler! Hast du das auch gemerkt, Joco? ... So, da kommt sie wieder.“

...“

Gábor und Joco erleben im Zusammensein mit ihren Bezugspersonen, dass nichts mit ihnen geschieht, auf das sie sich nicht vorbereiten können; sie erleben, dass sie gefragt werden, zur Kooperation eingeladen werden und Zeit haben, zu antworten. Sie erleben, dass sie aktiv am Dialog beteiligt sind; ja, dass sie es sind, die mit ihren Bewegungen, Handlungen, nonverbalen Äußerungen, den Dialog prägen. Sie erleben ihre Bedürfnisse und deren Befriedigung eingebunden in eine gemeinsame Tätigkeit, mit einer ihnen zugewandten Erwachsenen. Joco erlebt sich eingehüllt mit Worten in einer bekannten Situation. Er erlebt neben der Kontinuität durch die ihm schon bekannten Abfolgen eine Kontinuität durch die Sprache seiner Bezugsperson, wie und über was sie mit ihm spricht. Gábor und Joco erhalten Unterstützung, die sich wiederholenden aber auch spontanen Ereignisse im Alltag verstehen zu lernen.

Damit all diese Erfahrungen möglich werden, muss der Säugling nicht nur erleben, dass man mit ihm und über ihn spricht, sondern er muss erleben, dass er persönlich angesprochen wird, dass er als ganz spezielle Person gemeint ist. Eine Interaktion mit einem anderen Kind gleichen Alters wäre anders.

Marti und Jutka sind mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit bei den Kindern und in der Situation. Sie gehen auf die Reaktionen der kleinen Jungen ein, geben ihnen Zeit zum Aufmerksamwerden und Reagieren. Sie greifen mit ihrer Sprache die Lebenswelt der Kinder, ihre Bedürfnisse, Wahrnehmungen, Äußerungen auf; geben in ihrer Haltung und Sprache das Interesse am Kind durchgehend kund und ermöglichen ihnen so, ein zunehmendes Zurechtfinden, eine Orientierung in der Situation und ein erstes Erleben von Selbstwirksamkeit. Sie begegnen den Kindern in einem persönlichen Dialog, durch den Gábor und Joco sich angesprochen fühlen.

„Von Anfang an sagen wir dem Säugling, was wir mit ihm tun, was wir von ihm möchten, was als nächstes folgen wird, so als würden wir laut denken. Zwar wird er es zunächst nicht wörtlich verstehen, doch er wird von Anfang an mit Freude auf uns achten, wenn wir auf diese Weise mit ihm sprechen“ (Pikler 2006, 18). Die Sprache der Erwachsenen folgt den Bewegungen, Handlungen, Äußerungen der Kinder, sie steht im Einklang mit dem, was sie vom Kind wahrnimmt und mit den Handlungen, die im Pflegeablauf folgen werden.

Die Erwachsene gibt dem Kind Informationen, die es braucht, um sich orientieren zu können. Sie vermittelt dem Kind durch ihre Reaktionen auf seine nonverbalen Äußerungen aber auch, dass es fähig ist „ihr Interesse und ihre Aufmerksamkeit zu erregen und dauerhaft zu erhalten“ (Kállo & Vamos 2006, 28). In der Art der verbalen Rückmeldung wird auch deutlich, dass den Pflegerinnen das Zusammensein mit den beiden Jungen Freude bereitet.

Das, was gesprochen wird, steht für den Säugling in unmittelbarem Zusammenhang mit dem, was in diesem Moment geschieht oder gleich geschehen wird. Dies erleichtert das Verstehen von Sprache für sehr junge Kinder (vgl. Tardos 2006, 10). „Von Anfang an benutzen wir im Umgang mit dem Säugling keine sinnlosen Worte und sprechen nicht betont langsam oder übertrieben deutlich mit ihm... Wir sprechen mit dem Säugling – auch schon mit dem Neugeborenen – ... einfach, fließend, ruhig und freundlich“ (Pikler 2006, 19). Dadurch, dass die Sprache sich immer und durchgehend an der Lebenswelt des Kindes orientiert und sich auf die aktuellen nonverbalen und später verbalen Äußerungen rückbezieht, ist der Weg zum Dialog geebnet und der Weg zu einem unbezogenen Monolog versperrt, der zu einer Sackgasse für die Kommunikationsentwicklung in früher Entwicklung werden würde.

Die Bezugspersonen „sprechen“ mit den Kindern mit ihrer Sprache aber auch ihre Hände sind, wie es

Vincze (1997, 55) betont „fragende Hände“. Kinder können auf diese körperbetonte Frage mit Spannung und Entspannung, mit Hinwenden oder Wegdrehen antworten. „Der Säugling und das Kleinkind bringen durch ihr ganzes Verhalten zum Ausdruck, was sie empfinden, während der Erwachsene ihren Körper, den Kopf oder einzelne Glieder berührt oder bewegt“ (Tardos 1997a, 92). So müssen die Hände ebenso wie die Sprache tastend, empfindsam, behutsam und feinfühlig werden (vgl. Tardos 1997a, 95). „Wer das Reagieren des Kindes auch mit seinen Händen fühlt, dem können seine Bewegungen zunehmend so gelingen, daß sie dem Kind nicht unangenehm sind, sondern ihm wohl-tun“ (Tardos 1997a, 95). Der Säugling benötigt genügend Zeit, um auf die fragenden Hände zu antworten. „Wenn man z.B. beim Anziehen den Ärmel gleich über den Arm des Säuglings streift, hat er keine Gelegenheit, seine Hand mithilfe auszustrecken“ (Tardos 1997a, 96). Durch die schnelle Bewegung des Erwachsenen wird die Kooperation des Kindes überflüssig. „Wenn der Erwachsene die Antwortbewegungen des Kindes aber abwartet und seine Bewegungen so gestaltet, daß sie dafür Raum lassen, kann das Kind allmählich immer mehr an den einzelnen Pflegetätigkeiten teilnehmen“ (Tardos 1997a, 96) bzw. sie zunehmend antizipieren, wenn die motorischen Fähigkeiten bei beeinträchtigten Kindern nicht ausreichen, um willkürliche Bewegungen durchzuführen.

Dazu müssen die Bewegungen des Erwachsenen abwartend sein. Tardos (1997a, 96) spricht hier von den sogenannten „offenen Gesten“: das Rufen mit Gebärden, etwas anbieten, um etwas bitten. Es sind „halbvollendete abwartende Bewegungen“ mit denen die Kinder eingeladen werden, selbst zu handeln. Aus kommunikationstheoretischer Sichtweise liegt hier in sehr früher Entwicklung die Möglichkeit zu einem ersten Zugang zu Gebärden.

Diese können, da sie mehrmals täglich, über lange Zeit wiederholend angeboten werden, von den Kindern in ihr Kommunikationsrepertoire übernommen werden, verlässlich werden und auf der anderen Seite das Verstehen der Verbalsprache unterstützen.

Jóco und Gábor sind wenige Monate alt. Sie reagieren bereits sehr deutlich auf die verbale Ansprache und Bitte um Kooperation. Noch nicht immer sind ihre Antworten auf die Fragen der Erwachsenen intentional. Aber, „wenn sie auf das zufällige Öffnen der Finger wartet, ist ihr bewusst, dass es bei ihrem gemeinsamen Zusammensein bald fähig sein wird, es selbst loszulassen, also mit den Erwachsenen zu kooperieren“ (Kállo & Vamos 2006, 29). Die Verminderung der Tätigkeit des Erwachsenen und seine „Raum gewährenden Bewegungen“ vermitteln Gábor und Jóco, dass den Erwachsenen ihre Aktivität willkommen ist. „Indem das Kind die Möglichkeit bekommt, die Tätigkeit selbst fortzusetzen, erfährt es, daß seine Aktivität wahrgenommen und angenommen wurde“ und gleichzeitig zeigen die Kinder, „indem sie die Bewegungen des Erwachsenen fortsetzen, ... die Aufmerksamkeit des Kindes, seine Teilnahme sowie die Annahme des Erwachsenen und dessen Tun“ (Tardos 1997b, 104).

Fast jede Pflegetätigkeit wird auch mit Hilfe von Gegenständen ausgeführt, die jeweils eine bestimmte Funktion haben. Der Gegenstand selbst zeigt die voraussichtliche Tätigkeit des Erwachsenen an. Wenn man dem Kind während der Pflege Zeit gibt, den Gegenstand wahrzunehmen, erleichtert man ihm wiederum, sich auf das einzustellen, was nun geschehen wird (vgl. ebd., 104f.). So können Gegenstände zunehmend symbolisch verstanden werden.

Es findet von Beginn an ein Dialog statt. Auch wenn Gábor und Jóco noch nicht mit Worten reagieren, so wird in den Videomitschriften deutlich, wie aufmerksam sie dem Gehörten lauschen, wie sie mit ihren Blicken, Lauten und Bewegungen

antworten, wie aktiv sie an dem teilnehmen, was mit ihnen geschieht. Die Kinder sind durch diese von Emmi Pikler durchdachte Art der sprachlichen Begleitung von früher Kindheit an auch eingebunden in die Geschichte ihres Lebens. Der Erwachsene berichtet auch über solche Ereignisse, die ein Kind schon einmal erlebt hat. Er gibt ihm über seine Fähigkeiten die Auskunft, dass es heute etwas noch nicht kann, aber bald lernen wird. Dadurch entwickelt sich auch das Gefühl für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. Tardos 2006, 12).

Die Beispiele von Jóco und Gábor zeigen, dass schon sehr junge Kinder aktiv an dem teilnehmen können, was mit ihnen geschieht, wenn sie dafür genügend Raum erhalten. Von Beginn an führen sie einen Dialog mit ihren engsten, ihnen vertrauten Bezugspersonen. Ein solcher kommunikationszentrierter Blick auf die Alltagsituation Pflege kann dazu beitragen, dass „für die Bezugspersonen ... das Vertrauen in die Verständigungsmöglichkeiten der Kinder wachsen“ (Tardos 2006, 12) kann. Die Kinder selbst machen die Erfahrung, dass ihre Signale nicht unbeachtet bleiben und verstanden werden. „Dadurch, daß seine Aktivität während des Fütterns, An- und Ausziehens usw. wahrgenommen wird, bildet sich in ihm das Gefühl heraus, daß er auf Situationen, an denen er beteiligt ist, Einfluß nehmen kann“ (Tardos 1997b, 105). Jóco und Gábor werden zunehmend reichere und differenziertere Möglichkeiten entwickeln, sich mitzuteilen und zu verstehen. „Auch wenn wir die Empfindung haben sollten, dass das Kind noch nicht alles, was wir sagen, oder vielleicht gar nichts davon versteht, verhalten wir uns nicht so, als wären wir stumm. Vertrauen wir darauf, dass der Säugling uns verstehen wird, wenn wir natürlich und einfach mit ihm sprechen“ (Pikler 2000 zitiert nach Strub & Tardos 2006, 6).

In der frühkindlichen vorsprachlichen Kommunikationsentwicklung erleichtert die sprachliche Begleitung, die eng in gemeinsames kooperatives Handeln eingebunden ist, den Kindern in der frühen Phase der Entwicklung die Selbstregulation ihrer psychophysiologischen Erregung. In den ersten Lebensmonaten sind „Feinzeichen“ (Rauh 2014, 199), sind körperliche Ausdruckszeichen Mittel der Kommunikation. Kinder erhalten Informationen darüber, sich selbst wahrzunehmen, ihre Bedürfnisse zunehmend kennenzulernen und ihre zunehmenden Kompetenzen wahrnehmen und einsetzen zu können. Die Bezugspersonen erfüllen und ermöglichen durch ihr abwartendes, responsives Verhalten das Bedürfnis des Kindes nach Selbstwirksamkeit. „Auf der Ebene des inneren Erlebens ermöglichen die Eltern dem Baby, das, was es momentan empfindet und in seinem Verhalten signalisiert, im Einklang mit ihrem gespiegelten Ausdrucksverhalten zu integrieren“ (Papoušek 2012, 71). Zunächst ungerichtete und unwillkürliche Ausdrucksformen des kleinen Kindes werden erwartet, mit Bedeutung belegt, auf sie wird reagiert mit der Erwartung und Zuversicht, dass sie schon bald willkürlich eingesetzt werden und das Kind sich immer mehr beteiligen wird. Dabei werden alle nonverbalen Äußerungen als solche verstanden (vgl. Rauh 2014, 196).

„Das Erleben solch kontingenter Zusammenhänge zwischen seinem Verhalten und dem des Gegenübers ermöglicht ihm von früh auf, Grunderfahrungen von Selbstwirksamkeit zu machen, die mit inneren Belohnungsprozessen verbunden sind und seine Motivation zur sozialen Kommunikation stärken“ (Papoušek 2013, 13).

Pikler und ihre Nachfolgerinnen sprechen von dem „freudvollen Zusammensein“ mit Kindern im Alltag, insbesondere in Pflegesituationen. Das freudvolle Zusammensein, das sich in den durch Kooperation geleiteten Dialogen widerspiegelt, ist das Ergebnis der respektvollen

Beziehung zu Kindern, wie sie alle Tätigkeiten durchzieht. „Eine fließend oder schwingend verlaufende Kommunikation kann auch dann, wenn gar keine neuen Informationen vermittelt werden, eine positive Stimmung bei den Partnern und ein besonderes Gefühl der Gemeinsamkeit hervorrufen“ (Rauh 2014, 197).

Beim Anziehen

Verschriftung einer Videosequenz (Tardos & Strub 2006, 36ff.)

„Erika: (beugt sich zu Jancsi, der auf dem Ankleidetischchen steht) >>Und jetzt, dein Unterhemd. Schau, da ist das Hemd.<<

Jancsi: (schlüpft mit seiner Hand in das Unterhemd)

Erika: >>Aber zuerst den Kopf, ja? Hier, den Kopf. Jetzt deine Hand ... schlüpf hier rein. Ja, so.<<

Jancsi: (lacht)

Erika: >>Du brauchst ein größeres Unterhemd.<< (Das Unterhemd ist zu eng)

Jancsi: >>En-ne<< (deutet auf das Regal mit den Hosen der Kinder) >>a<<

Erika: (dreht sich um) >>Was ist denn dort? Da ist Robis Hose, Józsis, Micus, Jancsis, da oben das ist die von Agi.<<

Jancsi: (zeigt weiterhin auf das Regal) >>a<<

Erika: >>Agi<<

...

Erika: >>Ich brauche noch ein Taschentuch.<< (sie putzt sich die Nase)

>>Oh, dieser Schnupfen! Ich habe mir die Nase geputzt. Du hast es vorhin auch gemacht, nicht wahr, du hast dir auch die Nase geputzt. Das sind jetzt viele schmutzige Taschentücher. Ich knüpfe dein Hemd weiter zu, es bleibt noch ein Knopf.<<

Jancsi: >>ey<< (er spricht vielleicht das Wort ein=egy nach)

Erika: (geht mit ihrem Kopf nah zu dem des Kindes und beginnt die Knöpfe zu zählen) >>Eins, zwei, drei, vier, fünf<<

Jancsi: >>ey<<

Erika: (holt die langen Hosen heraus) >> Da sind zwei Hosen. Oh, du weißt nicht, welche du dir aussuchen sollst? Du willst die hellblaue? Die hier ist hellblau, die andere ist dunkelblau.

Hellblau, dunkelblau. Nun, welche möchtest du?<<

Jancsi: (klopft gleichzeitig mit der einen Hand auf die dunkelblaue, mit der anderen auf die hellblaue Hose und schließlich mit beiden Händen nur noch auf die hellblaue Hose)

Erika: (lacht) >>Du neckst mich? Du hast dir die da ausgesucht? Gut. Du kannst versuchen, sie anzuziehen. Setz dich hin. Ich werde dir helfen, gut so?<<

...

Erika: >>Du hast dich hingesetzt, ich setze mich auch hin, und ziehe dir die Socken an. Du kannst auch versuchen, dir die Socken anzuziehen. Du musst sie weit machen. Zieh sie auseinander. So, guck, so. Das ist der andere, der gehört an den anderen Fuß, gut?<<

Jancsi: (hält zwei Socken in der Hand)

Erika: >>Ja, zwei Socken ... Gib mir eine davon, ja? Du gibst's mir eine und versuchst die andere anzuziehen. Gut, warte ein bisschen. Du musst sie auseinanderziehen, dann steckst du deinen Fuß hinein, ja? Magst du deinen Fuß hineinstecken?<< (sie fängt an, die Socke über den Fuß des Kindes zu ziehen)

>>Du machst da weiter? Nein, nein, zieh hier ... zieh hier, denn wenn du sie hier an der Spitze hältst, streifst du sie wieder von deinem Fuß ab. Warte, ich helfe dir. Das ist nicht so leicht, du musst es noch üben. Möchtest du lieber, dass ich es mache, ja? ...<< (zieht ihm die Socke an)

Jancsi: (Probiert die andere Socke anzuziehen)

...

Jancsi: >>e-e<< (er zeigt auf seinen Fuß mit dem Hausschuh)

Erika: >>Wir haben ihn angezogen, du hast mir geholfen.<<

Jancsi: >>e-e<<

Erika: >>Gibst du mir den anderen Hausschuh zurück?<<

Jancsi: (zeigt auf die Figuren, die auf dem Hausschuh sind)

Erika: >>Es sind Eisbären darauf ... Eisbären.<<

Jancsi: >>e-e<<

Erika: >>Schau, er fischt. Und da ist ein Schneemann ... Schneemann ... im Winter sieht man Schneemänner ...<<

Jancsi: >>ö<<

Erika: >>Da ist auch ein Eisbär<<

Jancsi: >>eyit<<

Erika: >>Schneemann<<

Jancsi: >>et<<

Erika: >>Schneemann<<

Jancsi: >>ebe<<

Erika: >>Der Eisbär fischt gerade ...<<

Jancsi: >>ebe<<

Erika: >>... auf einer Eisscholle. Kannst du jetzt den Hausschuh anziehen? Ich möchte ihn dir anziehen.<<<<

Auch diese Situation ist geprägt durch das Eingehen auf die Impulse des Kindes. Im gleichen Kontext (Pflege) werden jedoch andere Dinge interessant, macht der Erwachsene andere Vorschläge, bietet andere Erklärungen an. Janczi (1,6 Jahre) erfährt etwas über die Welt auch außerhalb des Pflegebereiches, außerhalb seiner direkten Wahrnehmung, immer aber ausgelöst durch seine aktuellen Fragen.

Erika kommentiert, was sie vorhat oder gerade tut und bezieht das Kind in ihr Tun mit ein, unterstützt es in seinen Bemühungen. Sie lässt sich in ihren Äußerungen leiten von dem, auf was Janczi aufmerksam wird. Sie beschreibt ihm seine nahe Lebenswelt mit Worten. Erika lädt Janczi ein, sich an allen Pflegetätigkeiten zu beteiligen. Immer wieder lenkt sie seine Aufmerksamkeit auf das, was sie gerade tut. Sie tut dies ebenso selbstverständlich, wie sie seiner Aufmerksamkeit, seinen Interessen und seinem Explorationsverhalten folgt. Erika bietet Janczi durchgehend Entscheidungsmöglichkeiten. Er kann auswählen, was er anziehen möchte, aber auch, wo und wann er aktiv werden möchte. Sie begleitet ihn verbal beim Verrichten von Handlungen, wie dem Anziehen von Socken, Schuhen und Hose (vgl. Tardos& Strub 2006, 34ff.).

Tardos und Strub (2006, 36) berichten: „Jeder, der diese Szene zum ersten Mal sieht, hat das Gefühl, das Anziehen der Socken und Hausschuhe dauere auf diese Weise eine Ewigkeit... mind. 10 Minuten, und ist überrascht zu hören, dass es nur 5 Minuten waren. Beim Betrachten eines Bilderbuches würde uns die-

selbe Zeitspanne nicht lang vorkommen, aber im Zusammenhang mit Pflegehandlungen sind wir es nicht gewohnt, dem Interesse des Kindes ausreichend Zeit zu geben“. Erika geht auf alle vokal und nonverbal gestellten Fragen des Kindes ein, ohne den Fortgang der Pflegehandlung aus den Augen zu verlieren.

Die „beziehungsorientierte Pflege“ folgt bei Janczi nach denselben Prinzipien wie bei den jüngeren Kindern – Kooperation und Dialog. Durch seine inzwischen weiter entwickelten Kompetenzen im kommunikativen, sozialen, kognitiven und auch motorischen Bereich ändern sich jedoch die Inhalte der Kommunikation und die Form der Kooperation.

Die Dokumentationen aus dem Emmi-Pikler-Institut zeigen den Wandel der Inhalte des Dialogs mit dem Alter/ der Entwicklung des Kindes. Ging es bei Joco sehr wohl auch schon um ein Folgen seiner Äußerungen, so lag die Bedeutung der Sprache auch noch in einem Einhüllen in Sprache, die Sicherheit vermittelt. Lag bei Gábor und Joco noch ein Schwerpunkt auf den Beschreibungen des eigenen Körpers, der eigenen Wahrnehmungen, der physiologischen Bedürfnisse und des Blickverhaltens, so verbalisiert Erika im Dialog mit Janczi vermehrt inhaltliche Fragen. Er bekommt Erklärungen; auch Erklärungen, die schon ein Stück den Pflegebereich als Bezugsort verlassen (Schneemann und Winter). Farben, Zahlen kommen als Begriffe hinzu. Reaktionen erfolgen auf Zeigegesten. Keller und ihre Mitautoren (1990, 342) kamen nach einer inhaltlichen Analyse der spontanen Sprache von Eltern im Umgang mit Säuglingen ebenso zu dem Ergebnis, dass Erwachsene sich mit dem, was sie sagen, „auf die im jeweiligen Entwicklungsstadium des Kindes existierenden Bedürfnisse sowie die im Vordergrund stehenden Entwicklungsbereiche (Themen) einstellen“.

Erika und Janczi kennen sich gut. In der heutigen Begegnung sind alle vorangegangenen enthalten (vgl. Vincze 2002, 5). Nach My-

riam David (zitiert nach Vincze 2002, 12) „wächst zwischen jeder Mutter und ihrem Säugling ein Geflecht aus einem spezifischen, individuellen Interaktions-Muster, das in jeder Mutter-Kind-Zweiheit sehr reich ist, das kein anderer Erwachsene zustande bringen kann, und das zwischen der Mutter und ihren anderen Kindern so nicht entstehen würde“.

Die Pflegesituation bietet für Erika und Janczi die Gelegenheit zum Aufbau einer gemeinsamen Erfahrungswelt, eines intersubjektiven Erfahrungshintergrundes. „Der gemeinsame Erfahrungshintergrund wird zum dyadischen Bezugs- und Bedeutungsrahmen für das beginnende Sprachverständnis und die ersten Wörter ... geleitet von seinem aktiven Interesse an Gegenständen und Ereignissen der belebten und unbelebten Umwelt, findet der Säugling bei den Eltern Unterstützung in seinem Erkundungsbedürfnis und seiner explorativen Eigenaktivität“ (Papoušek 2012, 72).

Was Papoušek für das Spiel in seiner Bedeutung für den Aufbau eines gemeinsamen Erfahrungsraumes herausstellt, gilt ebenso und für Kinder mit Entwicklungserschwernissen, vielleicht sogar noch vermehrt für die Pflegesituation. Das Spiel bietet einen optimalen Übungskontext „in dem das Kind lernt, wie man im gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus bei gemeinsamen Tätigkeiten kooperiert, Absichten und Ziele einander mitteilt oder miteinander teilt, durch Beobachtungslernen neue Handlungsmöglichkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Gegenständen kennenlernt und erprobt. Es lernt [...], auf Gegenstände, Tätigkeiten oder Ereignisse im gemeinsamen Fokus und Erfahrungshintergrund Bezug zu nehmen, ihre Bedeutung zu verstehen und ihnen schließlich das Wort zuzuordnen“ (Papoušek 2012, 72). Immer wiederkehrende Pflegesituationen sind noch einfacher zu erschließen. Eine Kooperation ist grundlegender möglich. Pflegesi-

tuationen sind ähnlicher im Ablauf, haben einen klareren Rahmen, sind eingebunden in eine sich sicher und zuverlässig wiederholende Choreografie. Kinder erleben hier immer sich wiederholende Tätigkeiten mit denselben Gegenständen, die selbst wiederum handlungsanzeigend sein können. Das Erkennen von Ereignissequenzen ist vereinfacht möglich und dadurch ebenso die Möglichkeit, Erwartungen auszubilden.

Die positiven Zusammenhänge gelten jedoch nur, wenn der Erwachsene „einfühlsam der spontanen Ausrichtung des kindlichen Interesses folgt, während direktives Umlenken der kindlichen Aufmerksamkeit mit dem Wortschatzerwerb im negativen Zusammenhang steht“ (Papoušek 2013, 30).

Der Fokus in der Interaktion zwischen Janczi und Erika liegt zunehmend im Austausch über Objekte und Inhalte gemeinsamen Interesses. Beide kommunizieren nun miteinander über das Objekt der gemeinsamen Aufmerksamkeit (vgl. Rauh 2014, 207). Janczi versteht inzwischen hinweisgebende Gesten seiner Bezugsperson und ist selbst in der Lage über Gesten zu kommunizieren und mit ihnen die Aufmerksamkeit des Erwachsenen durch Zeigegesten, deklarative und imperative Gesten und Lautgesten zu lenken (vgl. Papoušek 2012, 72). „Gemeinsame und gegenseitig gelenkte Aufmerksamkeit (joint attention) ist bei beiden Partnern in der Regel mit positivem Affekt verbunden“ (Rauh 2014, 207). Waren es bei der Pflege von Gábor und Jóco noch die Erwachsenen, die den Aufmerksamkeitsreaktionen der Kinder in erster Linie folgten, so zeigen sich in der Pflege von Janczi Momente gegenseitig gelenkter Aufmerksamkeit. „Formate gemeinsamer Aufmerksamkeit und ein gemeinsamer Hintergrund gelten als Voraussetzung für das gemeinsame Verstehen von Bedeutung und damit für das Zuordnen und Verstehen sprachlicher Konventionen“ (Papoušek 2013, 27).

Janczi beginnt auch Lautäußerungen als Mittel der Kommunikation zu

nutzen. „Ausgehend vom anfänglich unwillkürlichen Lautieren gewinnt er im Verlauf des ersten Lebensjahres wachsende Fähigkeiten, seine Laute gezielt und gerichtet, bald auch instrumentell und intentional und schließlich Bezugnehmend und sprachlich benennend einzusetzen“ (Papoušek 2013, 25) – Janczi erfährt, indem ihm geantwortet wird, „stimmlische Selbstwirksamkeit“ (Papoušek 2012, 77).

Pflege als Ort und Zeit für Kommunikation und Kommunikationsentwicklung

Pflegesituationen bieten – unter den dargestellten Bedingungen – ein passendes Setting für die Unterstützung der nonverbalen und verbalen Kommunikation. In einer sich mehrmals täglich wiederholenden, zuverlässigen Zweierbeziehung, in einem verlässlichen Rahmen bietet sie grundlegende und für alle Kinder gut zugängliche Erfahrungen für die Ausdifferenzierung ihres kommunikativen Verhaltens, sowohl auf inhaltlich-informativer Seite als auch für die Entwicklung kommunikativer Grundstrukturen. Das Ausbilden eines Dialoges wird auf vielen Ebenen möglich. Es ist ein Dialog über den Klang der Stimmen, ein Blickkontakt-Dialog, ein Aufmerksamkeitsdialog. Pflege als Kooperation ist ein Dialog zwischen Kind und Bezugsperson, indem beide Partner gegenseitig aufeinander reagieren. Pflege in diesem Sinne ist geprägt durch den Respekt vor den Kompetenzen und den Bedürfnissen des Kindes.

Durch das Erleben zunehmender Kooperation gewinnen Eltern und andere Bezugspersonen Vertrauen in die Verständigungsmöglichkeiten des Kindes. Aly (2015, 146) fasst die Bedeutung der Ansätze von Emmi Pikler im Bereich der Pflege für Kinder mit Beeinträchtigungen und ihrer Eltern wie folgt zusammen: „Die Pflegeprinzipien ermöglichen schwerbehinderten Kindern mehr Wahrnehmung und Orientierung ihres Körpers. Für die Eltern hilft diese Genauigkeit in den Abläufen, mehr Kontakt mit ihrem Kind

in täglich sich wiederholenden Handlungen zu bekommen“. Bezugspersonen können erleben, wie sie und die Kinder am Zusammensein Freude empfinden, weil der sprachliche Austausch vielfältiger, persönlicher und achtsamer wird (vgl. Tardos 2006, 12).

Die gut durchdachte Choreografie der Pflege nach Emmi Pikler gewährt den Kindern eine sichere Umgebung, in der sie sich im Vertrauen auf Verstehen und respektvollem Umgang der Wunsch sich mitzuteilen, ausbilden kann. Rauh (2014, 212) merkt an: Behinderte Kinder haben schon als Säugling wenig Chancen, „eine klare Handlungskontur oder eine gemeinsame Interaktionskontur mit ihren Eltern auszubilden. Bis das Kind seine Reaktion vorbereitet und ausgeführt hatte, hatten die Erwachsenen oft schon ihre Aufmerksamkeit abgewandt“. Durch den eng gedachten Zusammenhang von Dialog und Kooperation in der Pikler-Pädagogik eingebunden in eine sorgfältige Choreografie ist die Aufmerksamkeitsausrichtung auf das Kind und seine kommunikativen Angebote erleichtert. Das Kind selbst findet Strukturen vor, die auf ein Verstehen, auf eine Orientierung ausgelegt sind, die Sicherheit gibt. Eine Spezialisierung und Ausdifferenzierung an die jeweiligen Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten des Kindes mit einer Beeinträchtigung sind notwendig, aber implizit im Konzept auch schon mitgedacht.

Dialog und Kooperation können nur zusammen gedacht werden. Ohne achtsame Dialoge zwischen Bezugsperson und Kind wird Kooperation unmöglich. Ein Sprechen ohne die Einladung zur Kooperation ist unpersönlich und verwehrt den Kindern das Erleben von Selbstwirksamkeit im Dialog. Die Pädagogik von Emmi Pikler beruht grundlegend auf der Annahme der Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft von Kindern

von Beginn ihrer Entwicklung an. Sie nimmt hier die Erkenntnisse vorweg, die Tomasello und seine Arbeitsgruppe inzwischen nachgewiesen haben (vgl. 2017).

Pflege – durchgeführt nach den Grundprinzipien nach Emmi Pikler – kann zusammenfassend nicht mehr als zeitraubend, sondern als zeitintensive Gelegenheit alltagsintegrierter Dialoggestaltung und Gelegenheit zur Kooperation gesehen werden.

Literatur

- Aly, Monika (2006): Vorwort. In: Strub, Ute; Tardos, Anna (Hrsg.) (2006): Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. Berlin: Pikler-Gesellschaft, S.7 - 9
- Aly, Monika (2011): Mein Kind im ersten Lebensjahr. Frühgeboren, entwicklungsverzögert, behindert? Oder einfach anders? Antworten für Eltern. 3. Aufl. Berlin: Pikler-Gesellschaft
- Aly, Monika (2015): Pikler und die Therapie behinderter Kinder. Lernweg einer Therapeutin. In: Gilles-Bacciu, Astrid; Heuer, Reinhild; Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V.; Pikler-Gesellschaft Berlin e.V. (Hrsg.) (2015): Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung. Weinheim und Basel: BeltzJuventa, 141 - 147
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2015): Abschlussbericht zum Bundesprogramm „Schwerpunkt Kitas Sprache & Integration“, Berlin
- David, Myriam; Appell; Geneviève (1995): Lóczy. Mütterliche Betreuung ohne Mutter. München: Cramer-Klett&Zeitler
- Emmi Pikler Institut (1996): Ein Bad von Jócó - 3 ½ Monate. Budapest
- Falk, Judit (1997): Die Einheit von Pflege und Erziehung. In: Pikler, Emmi u.a. (Hrsg.) (1997): Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. 2. Aufl. Freiamt: arbor, 47 - 53
- Falk, Judit (2015): Wenn wir den Körper des Säuglings berühren. In: Gilles-Bacciu, Astrid; Heuer, Reinhild; Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V.; Pikler-Gesellschaft Berlin e.V. (Hrsg.) (2015): Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung. Weinheim und Basel: BeltzJuventa, 105 - 111

Jampert, Karin; Thanner, Verena; Schattel, Diana et al. (Hrsg.) (2017a): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Schritt für Schritt in die Sprache hinein. Heft 1. 3. unver. Aufl. Weimar: verlag das netz

Jampert, Karin; Thanner, Verena; Schattel, Diana et al. (Hrsg.) (2017b): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Überall steckt Sprache drin. Heft 2. 3. unver. Aufl. Weimar: verlag das netz

Kállo, Éva (2015): Auf dem Weg zur Sozialisation: In Frieden mit mir - in Frieden mit anderen, S. 85 - 101. In: Tardos, Anna; Werner, Anja (2015): Ich, Du und Wir. Frühes soziales Lernen in Familie und Krippe. 2. überarb. Aufl. Berlin: Pikler-Gesellschaft, 85 - 101

Kálló, Éva; Vamos, Julianna (2006): Wie die Pflegerin im Lóczy dem Kind ein Bild von sich selbst vermittelt. In: Strub, Ute; Tardos, Anna (Hrsg.) (2006): Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. Berlin: Pikler-Gesellschaft, 27 - 29

Keller, Heide; Loewer, Maria; Runde, Bernd (1990): Analyse spontaner Sprache von Eltern in Interaktionssituationen mit ihren Säuglingen und Kleinkindern: Entwicklungsveränderungen und kulturspezifische Aspekte. In: Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 4, Band XXII, S. 341 - 353

Papoušek, Mechthild (2012): Kommunikation und Sprachentwicklung im ersten Lebensjahr. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Frühe Kindheit. Berlin: Springer-Verlag, 69 - 80

Papoušek, Mechthild (2013): Anfänge des Spracherwerbs im Entwicklungskontext der frühen Eltern-Kind-Kommunikation. In: Hellbrügge, Theodor; Schneeweiß, Burkhard (Hrsg.) (2013): Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung - Frühe Diagnostik und Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta, 13 - 38

Pauen, Sabine (2006): Was Babys denken. Eine Geschichte des ersten Lebensjahres. München: C.H.Beck

Pikler, Emmi (2000): Friedliche Baby - zufriedene Mütter. 10. Aufl. Freiburg: Herder spektrum

Pikler, Emmi (2006): Vom Sprechenlernen. In: Strub, Ute; Tardos, Anna (Hrsg.) (2006): Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. Berlin: Pikler-Gesellschaft, 17 - 20

Pikler, Emmi (2015): Die Bewegungsentwicklung des Kindes. In: Gilles-Bacciu, Astrid; Heuer, Reinhild; Bildungswerk der Erzdiözese Köln

- e.V.; Pikler-Gesellschaft Berlin e.V. (Hrsg.) (2015): *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung*. Weinheim und Basel: BeltzJuventa, 44 – 58
- Rauh, Hellgard (2014): Erkenntnisse aus der vorsprachlichen Kommunikationsentwicklung. Anregungen für die Frühförderung. In: *Frühförderung interdisziplinär*, 33, (4), 194 – 218
- Rischke, Eike-Maria; Strub, Ute (2006): Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. In: Strub, Ute; Tardos, Anna (Hrsg.) (2006): *Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind*. Berlin: Pikler-Gesellschaft, 30 – 33
- Schneider, Kornelia; Wüstenberg, Wiebke (2015): Emmi Piklers Konzeption im Kontext der aktuellen Frühpädagogik – Kinder in ihren ersten drei Lebensjahren begleiten und ihrer Entwicklung Raum geben. In: Gilles-Bacciu, Astrid; Heuer, Reinhild; Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V.; Pikler-Gesellschaft Berlin e.V. (Hrsg.) (2015): *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung*. Weinheim und Basel: BeltzJuventa, 148 – 164
- Spreer, Markus; Girlich, Sarah (2017): Frühe sprachliche Bildung. In: *Praxis Sprache 2/2017*, S. 85 – 90
- Tardos, Anna (1997a): Von den Händen der Pflegerin. In: Pikler, Emmi u.a. (Hrsg.) (1997): *Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 2. Aufl. Freiamt: arbor, 91 – 98
- Tardos, Anna (1997b): Vom Dialog mit dem Säugling. In: Pikler, Emmi u.a. (Hrsg.) (1997): *Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 2. Aufl. Freiamt: arbor, 99 – 105
- Tardos, Anna (1997c): Fragen an Anna Tardos. In: Pikler, Emmi u.a. (Hrsg.) (1997): *Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 2. Aufl. Freiamt: arbor, 107 – 127.
- Tardos, Anna (2006): Einleitung. In: Strub, Ute; Tardos, Anna (Hrsg.) (2006): *Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind*. Berlin: Pikler-Gesellschaft, 10 – 12
- Tardos, Anna im Gespräch (2015a): *Pikler-Pädagogik heute – eine Renaissance?* In: Gilles-Bacciu, Astrid; Heuer, Reinhild; Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V.; Pikler-Gesellschaft Berlin e.V. (Hrsg.) (2015): *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung*. Weinheim und Basel: BeltzJuventa, 23 – 28
- Tardos, Anna (2015b): Das Kind ist ein Akteur seiner Entwicklung. In: Gilles-Bacciu, Astrid; Heuer, Reinhild; Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V.; Pikler-Gesellschaft Berlin e.V. (Hrsg.) (2015): *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung*. Weinheim und Basel: BeltzJuventa, 29 – 34
- Tardos, Anna (2015c): Zusammen mit dem Baby. Einfache Regeln für die Pflege. In: Gilles-Bacciu, Astrid; Heuer, Reinhild; Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V.; Pikler-Gesellschaft Berlin e.V. (Hrsg.) (2015): *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung*. Weinheim und Basel: BeltzJuventa, 113 – 116
- Tardos, Anna; Strub, Ute (2006): Beim Anziehen. In: Strub, Ute; Tardos, Anna (Hrsg.) (2006): *Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind*. Berlin: Pikler-Gesellschaft, 34 – 41
- Tardos, Anna; Werner, Anja (2015a): Familie als erste Gemeinschaft. In: Tardos, Anna; Werner, Anja (Hrsg.) (2015): *Ich, Du und Wir. Frühes soziales Lernen in Familie und Krippe*. 2. überarb. Aufl. Berlin: Pikler-Gesellschaft, 9 – 42
- Tardos, Anna; Werner, Anja (2015b): Gedanken zum sozialen Lernen in Kinderkrippen – Chancen und Risiken, S. 42-84 In: Tardos, Anna; Werner, Anja: *Ich, Du und Wir. Frühes soziales Lernen in Familie und Krippe*. 2. überarb. Aufl. Berlin: Pikler-Gesellschaft, S. 42 – 84
- Tomasello, Michael (2017): *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp Edition unseld
- Vincze, Maria (1997): Die Bedeutung der Kooperation während der Pflege. In: Pikler, Emmi u.a. (Hrsg.) (1997): *Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 2. Aufl. Freiamt: arbor, 55 – 63
- Vincze, Maria (2002): *Mütterliche Liebe – Professionelle Liebe*. München: P. Zeitler Verlag
- Wieczorek, Marion (2002): *Individualität und Vielfalt. Wege zum Verstehen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kontakt:

wieczorek@ph-ludwigsburg.de



Prof. Dr. Marion Wieczorek ist Professorin für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung an der PH Ludwigsburg. Diplom – Pädagogin, Sonderpädagogin, Pikler-Therapeutin i.A.