

kindergarten  
heute

wissen kompakt  
frühpädagogisches fachwissen

völlig  
überarbeitete  
Neuauflage

Gabriele Haug-Schnabel  
Joachim Bense (Hrsg.)

# Vom Säugling zum Schulkind

Entwicklungspsychologische Grundlagen

Verlag Herder

den. Kinder können sich jedoch schon relativ früh einer Kategorie zuordnen, die sie mit anderen gemeinsam haben. So bilden sie z.B. eine Kategorie mit dem Elternteil des gleichen Geschlechts und können auch ihre Aktivitäten danach bewerten. Ein Mädchen kann z.B. äußern, dass es das Gleiche tun möchte wie seine Mutter. Bereits im 2. Lebensjahr suchen Kinder nach positiven Bewertungen für ihre Leistungen. Auch wissen sie dann, dass ihr Verhalten sich auf das Verhalten anderer auswirkt.

## 2. Kooperation und Hilfsbereitschaft

Der Wunsch von Kindern, sich am sozialen Geschehen zu beteiligen und sowohl an persönlichen als auch an Entscheidungen, die die ganze Sozialgruppe betreffen, zu partizipieren, beginnt ganz früh. Dass bereits 1;6 Jahre alte Kinder eine starke **intrinsische Motivation** verspüren, anderen Menschen – selbst Unbekannten – zu helfen, zeigen besonders eindrücklich die Experimente von Felix Warneken und Michael Tomasello (2006) vom Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie in Leipzig. Ohne verbale oder nonverbale Aufforderung ihrer (anwesenden) Mutter helfen die in einer Laborsituation beobachteten circa 18 Monate alten Kinder spontan dem Versuchsleiter, der es

(scheinbar) nicht allein bewältigt, eine Schranktür zu öffnen oder eine fallen gelassene Wäscheklammer aufzuheben. Der Versuchsleiter bittet die Kinder dabei nicht um Hilfe, sondern signalisiert lediglich durch Körpersprache und kurze Laute („Oh“, „Mmh“) die Blockade in seinem Handlungsablauf.

Weitere Studien zeigen, dass die intrinsische Motivation der Kleinstkinder auch keineswegs durch materielle Belohnung von außen zu steigern ist. Warneken und Tomasello (2008) wiesen nach, dass 19 bis 21 Monate alte Kinder sogar weniger helfen, wenn sie für ihr **prosoziales Verhalten** zuvor eine materielle Belohnung erhalten haben. Belohnt zu werden unterläuft somit offenbar ihre intrinsische Motivation. Um prosoziales Verhalten zu fördern, scheint stattdessen das Modell-Lernen durch das entsprechende Verhalten der erwachsenen Bezugspersonen eine wichtige Rolle zu spielen. Ebenso förderlich wirkt sich eine Anteilnehmende Wahrnehmung des prosozialen Verhaltens

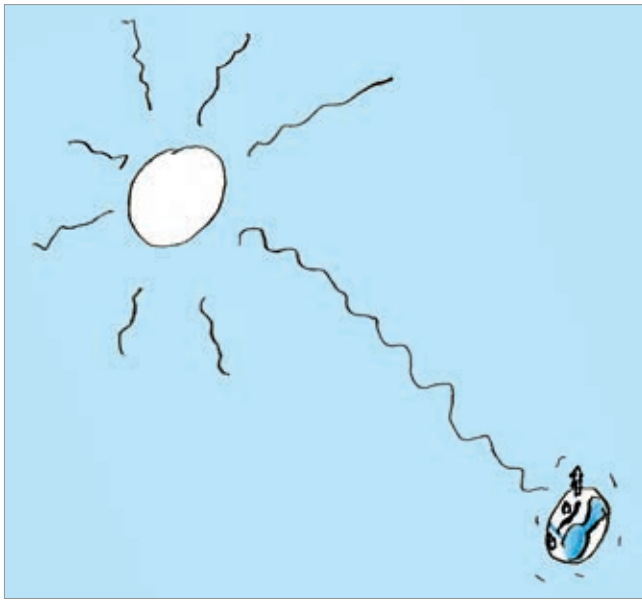
Quelle: Hille, K./Evan-schitzky, P./Bauer, A. (2013): Das Kind – Die Entwicklung zwischen drei und sechs Jahren. Psychologie für Erzieherinnen. Bern: hep S. 63

des Kindes durch die erwachsene Person aus. Dabei sollte allerdings nicht das „Loben“ des kindlichen Verhaltens im Vordergrund stehen, sondern vielmehr die wertungsfreie Rückmeldung (Spiegelung) zu dem, was das Kind durch sein Verhalten bei dem anderen Kind erreicht hat (Kohn 2011, S. 27): „Schau dir Sandras Gesicht an! Sie scheint glücklich zu sein, jetzt, da du ihr etwas von deiner Vesper abgegeben hast.“

## 3. Kognitive Entwicklung

Dass sich Kinder an Erlebnisse vor ihrem 3. Geburtstag nicht erinnern können, obwohl ihr Langzeitgedächtnis damals schon funktionierte, liegt an der sogenannten **infantilen Amnesie**. Kinder unter 3 Jahren speichern ihre Erlebnisse anhand von Bildern, Handlungen oder Gefühlen, danach aber zunehmend in sprachlicher Form. Dies scheint den Abruf älterer nichtsprachlicher Gedächtnisspuren in den Hintergrund zu drängen. Viele im Überschuss gebildete Synapsen werden wieder abgebaut. All dies scheint der Grund dafür zu sein, dass Kinder ab etwa 7 Jahren Erlebnisse der ersten 3 Lebensjahre nicht mehr verbalisieren können (vgl. Langosch 2018), auch wenn die damit verbundenen Emotionen noch reaktiviert werden und wirken können. Neben der mangelnden Qualität der Speicherung fehlt dem Kind der Bezug zu seinem noch nicht ausgebildeten Selbstbild (vgl. Kasten 2014). Auch beim Start der Entwicklung des **autobiografischen Gedächtnisses** bleiben erlebte Episoden nur „erhalten“, wenn die Bezugspersonen zeitnah mit dem Kind wiederholt über seine Erlebnisse „sprechen“ und es so wieder zum Hauptakteur machen. Besonders wichtig scheint im Gespräch der mehrmalige Wiederaufruf der Zusammenhänge zu sein. Indem das Erlebte zeitlich, örtlich und kausal strukturiert wird, bilden sich Gedächtnisstrukturen, die abrufbar bleiben.





Kindliche Darstellung von Sonne und Erde, die zeigt, dass ein Kind bereits früh über korrektes bereichsspezifisches (in diesem Fall astronomisches) Wissen verfügen kann

### Bereichsübergreifend oder bereichsspezifisch?

Die kognitive Entwicklungspsychologie wurde maßgeblich von Jean Piaget (1896–1980) geprägt. Seine Lehre vom **Konstruktivismus**, die besagt, dass das Kind seine Welt, sein Denken und Wissen selbst konstruiert und sich die Umwelt aktiv aneignet, ist heute noch aktuell und die Grundlage der Selbstbildungstheorie. Einige seiner Entwicklungsvorstellungen müssen jedoch auf der Basis der modernen Säuglings- und Kindheitsforschung wesentlich differenziert werden. So nahm Piaget an, dass Aufgaben, die die gleiche logische Struktur haben, von Kindern einer bestimmten Entwicklungsstufe alle gleichermaßen gelöst werden können – unabhängig davon, welchen Bereich sie betreffen. Nach dieser Ansicht müssten Kinder in der Lage sein, übergreifende Hypothesen zu entwickeln, die sie dann auf einzelne Aufgaben in jedem Gebiet anwenden können. Dies ist aber nicht der Fall.

Auch wenn das Lösen bestimmter Aufgaben aus verschiedenen Bereichen die gleiche Logik erfordert, können Kinder dies nicht zeitgleich für verschiedene Bereiche generalisieren.

An die Stelle der Theorie der bereichsübergreifenden, starren Entwicklungsstufen, die mit einem bestimmten Alter erreicht werden, ist deshalb die Theorie des **bereichsspezifischen Wissenserwerbs** getreten. Viele Experimente, die inzwischen durchgeführt worden sind, haben gezeigt, dass Kinder in den verschiedensten Entwicklungsbereichen schon sehr früh über ein Teilwissen verfügen. Dieses befähigt sie, Aufgaben in viel früherem Alter zu lösen, als dies nach den Aussagen und Experimenten von Piaget möglich sein sollte. Manche Kompetenzen in einigen Bereichen sind sogar angeboren und bereits beim Säugling vorhanden. Nachdem man die klassischen Experimente von Piaget variierte, differenzierte und zudem den Kindern die Möglichkeit bot, ihr bereichsspezifisches Wissen einzusetzen, mussten viele Altersangaben für bestimmte Leistungen, die Piaget aufgestellt hatte, nach unten korrigiert werden.

## 4. Entwicklung selbstbezogener Emotionen

Zum Ende des 1. Lebensjahres ist die Entstehung der primären Emotionen abgeschlossen. Die sekundären, die auf den Basisemotionen aufbauen, können hingegen frühestens von der Mitte des 2. Lebensjahres an beobachtet werden, da sie bestimmte kognitive Fähigkeiten voraussetzen. Ein Kind kann erst dann verlegen, neidisch oder mitfühlend sein, wenn es Ich-Bewusstsein entwickelt hat (ab 18 Monate). Man spricht in diesem Zusammenhang von sogenannten selbstbezogenen Emotionen. Für Stolz (ab 24 Monate) und Scham (ab 30 Monate) muss ein Kind erst soziale Regeln kennenlernen, zu denen es sein eigenes Verhalten in Beziehung setzen kann: Es muss sich für sein eigenes Tun verantwortlich fühlen. Die Entstehung von Schuldgefühlen beruht auf der Entwicklung eines inneren Wertesystems, da Schuld mit Empathie verbunden ist, dem Bedauern über das eigene Verhalten und dem Wunsch, die Folgen ungeschehen zu machen.

## 5. Motivationsentwicklung und Handlungsorganisation

Kleinstkinder verfügen noch nicht über eine rationale Handlungsplanung, bei der sie sich Ziele vorstellen oder bei der sie über die Mittel und Wege, wie diese zu erreichen sind, nachdenken können. Auch können sie noch nicht ihre eigenen Kompetenzen in Erwägung ziehen und die Wahrscheinlichkeit für einen Handlungserfolg abschätzen. Alles beginnt mit einer vorrationalen Verhaltenssteuerung. Dabei richten sich die Ziele noch auf basale Bedürfnisse aus: auf die Regulation des Verhaltens gegenüber Vertrautem, gegenüber Neuem, beim Sich-Durchsetzen gegenüber anderen und bei Kompetenzerfahrungen durch die Bewältigung von Problemen. Im Babyalter äußern sich **motivationale Prozesse** in erster Linie in Form von Emotionen: So vermittelt die Anwesenheit einer vertrauten Bezugsperson z. B. das Ge-

fühl der Geborgenheit. Wird das Kind allein gelassen, tritt Verlassenheitsangst auf. Bei Erregung ist primär Furcht aktiviert und bei der Autonomieregulation wird ein Erfolg von Gefühlen der Freude begleitet.

Folgende „Stufen der Handlungsorganisation“ (vgl. Bischof-Köhler 2000) sind zu beobachten: Anfangs wird das Kind von seinen Antrieben bestimmt. Diese geben die Ziele vor, die es unbewusst zu erreichen sucht. Mitte/Ende des 2. Lebensjahres bildet das Kind ein Ich-Bewusstsein aus und seine Vorstellungstätigkeit setzt ein. Indem das Kind jetzt **Problemlösungen** simulieren, Ziele und den Weg zu ihrer Erreichung also vergegenwärtigen kann, ist der erste entscheidende Schritt zur rationalen Handlungsplanung vollzogen. Experimente legen nahe, dass Kinder mit 20 bis 26 Monaten ein vorgegebenes Ziel mit einer gewissen Konsequenz

**Das Kind beginnt jetzt frei zu laufen.**

verfolgen, ohne sich ablenken zu lassen. Ihr Verhalten wird von momentanen Antrieben gesteuert und erscheint auch bereits zielgerichtet. Ein erfolgreicher Handlungsabschluss wird an „Ich freue mich“-Reaktionen erkannt, denen meist weitere Wiederholungen der identischen Aktion folgen. Veränderungen der Abläufe erfolgen eher zufällig als bewusst und geplant. Für zukünftige veränderte Vorhaben wird noch nicht geplant. Um mehrere Bedürfnisse – aktuelle wie zukünftige – beim Handeln berücksichtigen zu können, müssen Kinder bereits in der Lage sein, sich von momentanen Antrieben zu distanzieren.

## 6. Motorische Entwicklung

Jedes Kind hat seine eigene Geschwindigkeit und „geht“ seinen eigenen Weg. Das Kind beginnt jetzt frei zu laufen – sitzen, krabbeln, sich

hochziehen, frei stehen und an der Hand einige Schritte machen gehen dem freien Laufen voraus. Die ersten Schritte können mit 9 oder mit 17 Monaten gemacht werden. Der Zeitpunkt lässt jedoch keinerlei Rückschlüsse auf die weitere Entwicklung der Beweglichkeit oder gar anderer Leistungen zu. Zwischen 13 und 15 Monaten werden die meisten Kinder sicherer beim Laufen und profitieren von selbst gewählten Übungsmöglichkeiten. Das heißt aber nicht, dass die Bezugspersonen sowie das Umfeld eines Kindes gar keinen Einfluss auf seine motorische Entwicklung hätten. Sobald ein Kind sich selbstständig fortbewegen kann, liegt es ganz wesentlich an den Bezugspersonen, was es mit dieser neu gewonnenen Fähigkeit in Zukunft anfangen wird. Begrüßt, ermöglicht und unterstützt das nähere Umfeld die ursprünglich immer vorhandene Bewegungsfreude des Kindes, wird es weitere **motorische Herausforderungen** begeistert annehmen. Auf diese Weise lernt das Kind, dass es auch mal hinfallen und sich wehtun kann, der Schmerz aber wieder abklingt. Oder dass man sein Ziel auf einem bestimmten Weg nicht erreichen

kann, aber dafür auf einem anderen, sofern man kurz nachdenkt und sich nicht sofort entmutigen lässt. Bieten die Bezugspersonen diese geschützten Freiräume, leisten sie einen wertvollen Beitrag zur Entstehung des kindlichen Körperbewusstseins und zur gesteigerten Bewegungsfreude.

Einen Bezug zu seinem eigenen Körper herzustellen, ist ein Wahrnehmungslernmoment. Haben die Eltern zu Hause und die Fachkräfte in der Krippe täglich vielfältige Situationen im Blick, in denen es dem Kind gelingt, eigeninitiativ einen passenden Bezug zu seinem Körper herzustellen, sich spüren zu können? Dann wird sein Körper zu seinem Thema. In einem Moment des Innehaltens erfährt das Kind mentale Stärke, wodurch es seine körperlichen Bedürfnisse und seine selbstbelohnenden Möglichkeiten als Befriedigung erlebt (vgl. Bodenbarg/Kollmann 2011).

## 7. Erste Kompetenzgefühle

Spielplatzbeobachtungen zeigen, dass elterliche Unterstützung die Erweiterung des Sozialraums beeinflusst. Von Zeit zu Zeit ein Zuruf oder ein rückversichernder Blick zu Mutter oder Vater reichen aus, damit das Kind entspannt spielen kann. Begegnet dem Kind in dieser Situation etwas Neues, Unerwartetes, so schaut es seine Bezugsperson an und versucht, aus ihrem Gesichtsausdruck Gelassenheit, Aufmunterung, Bestätigung oder Warnung abzulesen (**soziale Bezugnahme**). Je nachdem, wie die Reaktion ausfällt, traut es sich, weiter zu forschen, oder unterlässt es. Ständig ist das Kind damit beschäftigt, seine eigenen Empfindungen mit denen der vertrauten erwachsenen Person oder der älteren Kinder zu vergleichen sowie über Blicke aktuell notwendige Informationen einzuholen. Soll sich dieser Informationsaustausch bewähren, müssen die Interaktionspartner und -partnerinnen ansprechbar und zugewandt bleiben.

## 8. Das kindliche Spiel

Das freie Spiel bedeutet Erfahrungen sammeln, lernen, sich erproben, einer Sache auf die Spur kommen, forschen. Spielen ist der natürliche Weg, die Umwelt und sich selbst kennenzulernen und Fähigkeiten zu entwickeln. Unwillkürlich üben Kinder beim Spielen, was ihnen später zugutekommen wird. Besonders das Freispiel wird kindlichen Aktivitäten gerecht, da die Kinder eigenständig planen, entscheiden und Situationen gestalten können, in denen sich **Gleichaltrigenkulturen** entfalten (vgl. Andresen 2011). Das Spiel wird im 2. Lebensjahr zunehmend komplexer. Das Kind sammelt feinmotorisch Erfahrungen im Umgang mit den Objekten, deren Funktionen und variierenden Einsatzmöglichkeiten. Jetzt startet das Verständnis für die räumliche Beziehung zwischen Gegenständen. Der Umgang mit verschiedenen Materialien wird in der Mitte des 2. Lebensjahres deutlich funktionsgerechter. Zunehmend herausfordernde Handlungen mit Alltagsgegenständen

wie eine alternierende Abfolge zweier unterschiedlicher Bausteinformen (z.B. Quader und Zylinder) werden bei einigen Kindern zwischen 18 und 24 Monaten beobachtbar. Das Interesse am spielerischen Erkunden und eigeninitiierten Variieren von Materialien erlaubt erste Schlüsse auf wahrgenommene Materialunterschiede.

### Symbol- oder Fiktionsspiel

Am Anfang des 2. Lebensjahres beginnt das sogenannte Symbol- oder Fiktionsspiel und nimmt über die Kitzzeit stetig zu. Das Kind deutet einen Spielgegenstand und was es mit ihm machen möchte gemäß seiner Spielziele um. Steine und Blätter werden zu Speisen, ein Teddybär wird zum Vogel und Sekunden später zum Baby im Tragetuch. Bei jedem Einsatzwechsel kann das Kind auch selbst in eine andere Rolle schlüpfen. Gegen Ende des 2. Lebensjahres werden aufgrund des wachsenden Vorstellungsvermögens und vergrößerten Symbolverständnisses des Kindes immer mehr planvolle Handlungen sichtbar. Das Kind benutzt Gegenstände, um unterschiedlichste imaginierte Zielobjekte herzustellen. Typisch dabei ist, dass das Kind bereits vor dem Spiel sagt, was es herstellen möchte. Das **Konstruktionsspiel** leistet eine wichtige Aufgabe für die kindliche Entwicklung. Neben dem Zuwachs an Geschicklichkeit und Erfahrung mit Materialien lernt das Kind, planvoll und im Hinblick auf das Zielprodukt zu handeln, was Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer stärkt.

Das vermehrte Hantieren mit und Manipulieren von Gegenständen perfektioniert das Greifen. Der Umgang mit Werkzeugen (etwa dem Löffel beim Essen oder der Schere beim Ausschneiden), das Balancieren von Gegenständen, das Fangen und Werfen von Bällen oder das Malen und Schreiben stellen besondere Anforderungen an die Koordination von Auge und Hand. Die Leistung in diesen wahrnehmungsmotorischen Aufgaben verbessert sich im Laufe der Kindheit immer weiter: zum einen,

was die Geschwindigkeit der Vorbereitung und die Ausführung von Zielbewegungen angeht; zum anderen bezüglich der räumlichen und zeitlichen Genauigkeit und der Zuverlässigkeit der Bewegung selbst. Parallel wird funktionelles Wissen gefördert, da Kinder den im kulturellen Kontext üblichen Umgang mit Alltagsgegenständen, deren funktionelle Bedeutung und praktischen Einsatz erfahren und „spielerisch“ einüben. Kulturübergreifende Erfahrungsmöglichkeiten vermehren und erweitern das Wissen über den multifunktionellen Einsatz von Gegenständen.

## 9. Sprachentwicklung

Ein weiterer wichtiger Faktor in der Gesamtentwicklung ist der Spracherwerb. Wenn Kleinstkinder nach den ersten langsamen Anfängen mit ungefähr 18 Monaten die 50-Wort-Grenze erreichen, befinden sie sich an einem entwicklungskritischen Punkt. Ab jetzt können sie sehr schnell viele neue Wörter lernen: bis zu 50 pro Woche! Innerhalb von 16 Jahren wird ein Wortschatz von 60.000 Wörtern aufgebaut. Das Kind durchlebt im 2. Lebensjahr normalerweise eine regelrechte **Wortexplosion**, mit der die Schwelle für den Grammatikerwerb erreicht wird.

Passives Verstehen geht dem aktiven Sprechen immer voraus: Der Erwerb des passiven Wortschatzes eilt vorweg. Schon jetzt erkennen die Kinder Szenen und Gegenstände auf Bildern und „vermerken“, dass diesen immer wiederkehrende Namen gegeben werden. Es wird Zeit für Bilderbuchbetrachtungen. Mit etwas Übung bleibt es dabei nicht lange bei der Benennung von Einzelgegenständen, sondern kleine Szenen aus dem Bildmaterial werden in Zwei-Wort-Sätze gefasst: „Frau tanzt“, „Bub weint“, „Hund rennt“. Worte oder gar Szenen im Kopf zu haben, bedeutet, sie mit ins Außengelände, zum Frühstückstisch oder sogar mit nach Hause nehmen zu können. Das Erzählen beginnt: sich über etwas unterhalten können, was nicht soeben hier pas-

siert, sondern was das Kind als Worte „mitgebracht“ hat. Das relationale Denken folgt. Dank der Sprache ist das Kind dann in der Lage, sich von seiner unmittelbar anschaulich gegebenen Umwelt zu befreien. Es stellt sich in seiner Fantasie vor, was es alles mit einem nicht vorhandenen Gegenstand, den es aber nennen kann, tun kann (vgl. Kasten 2013).

Die Kinder entdecken, dass jedes Ding seinen eigenen Namen besitzt, und nehmen neue Begriffe begierig auf. Da sie bei neuen Wörtern nicht wissen können, auf welchen Teil des Objekts oder auf welche Eigenschaft (Farbe, Größe etc.) sie sich beziehen, folgen sie einer angeborenen Lernstrategie, nach der das neue Wort immer erst einmal fürs Ganze steht, bis weitere Informationen dazukommen. Deutet die Mutter z.B. in Richtung eines Hundes und sagt „Das ist ein Hund“, nimmt das Kind erst einmal an, dass sie nicht die flauschigen Ohren, das braune Fell oder die heraushängende Zunge meint, sondern den ganzen Vierbeiner. Auf diese Weise können **Übergeneralisierungen** entstehen: Mit dem Wort „Hund“ bezeichnet das Kind dann alle Tiere,

Passives Verstehen geht dem aktiven Sprechen immer voraus.

die vier Beine und einen Schwanz haben. Es kann aber auch zu einer **Überdiskriminierung** kommen: Das Kind sagt „Ente“ und spricht damit eine ganz persönliche Situation an, in der es seine Plastikente wütend aus der Badewanne geworfen hat. Es meint damit keineswegs irgendeine Spielzeugente oder gar die Ente, die es am Wochenende im Park gesehen hat. Wenig später wird der Begriff „Ente“ wieder übergeneralisiert eingesetzt.



## Das 3. Lebensjahr (die 2-Jährigen)

Das 3. Lebensjahr ist vor allem eine Phase des Ausbaus und der Verfeinerung bereits erworbener Kompetenzen. Die Kinder beginnen, ihre Emotionen zu benennen – ein Zeichen dafür, dass nicht nur die Sprachentwicklung, sondern auch die Selbstbeobachtung vorangeschritten ist.