Entwicklungspsychologische Grundlagen der frühen Kindheit und frühpädagogische Konsequenzen

von Hartmut Kasten

Der Beitrag gibt einen differenzierten Überblick über die entwicklungspsychologischen Grundlagen der ersten drei Lebensjahre und diskutiert einige wichtige frühpädagogische Konsequenzen.

1. Einleitung
2. Das erste Lebensjahr
   2.1 Auf den Anfang kommt es an – die zentrale Bedeutung des ersten Lebensjahres
   2.2 Elemente des intuitiven, feinfühligen Eltern- und ErzieherInnenverhaltens
   2.3 Entwicklungsaufgaben im ersten Lebensjahr und Wege zu ihrer Bewältigung
   2.4 Entwicklungsverzögerungen
3. Das zweite Lebensjahr
   3.1 Körperliche und motorische Entwicklung
   3.2 Kognitive und Sprachentwicklung
   3.3 Soziale und Ich-Entwicklung
4. Das dritte Lebensjahr
   4.1 Körperliche und motorische Entwicklung
   4.2 Kognitive und Sprachentwicklung
   4.3 Soziale und Ich-Entwicklung
   4.4 Entwicklung von Selbstkonzepten - Kinder werden Individuen
5. Fragen und weiterführende Informationen
   5 1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
   5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
   5.3 Glossar

Hartmut Kasten ist Psychologe und Pädagoge und arbeitete viele Jahre an entwicklungspsychologischen, frühpädagogischen und familienpsychologischen Themen an den Staatsinstituten für Frühpädagogik (IFP-München) und Familienforschung (ifb-Bamberg). Er veröffentlichte zahlreiche Bücher, Artikel und Internet-Beiträge und ist als außerplanmäßiger Professor an der LMU München tätig.

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird ein Überblick gegeben über die entwicklungspsychologischen Grundlagen der frühen Kindheit (null bis drei Jahre) und – darauf aufbauend – ein Blick geworfen auf die daraus ableitbaren praktischen pädagogischen Konsequenzen. Obwohl Entwicklung immer ganzheitlich verläuft, werden in der folgenden Darstellung aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit Entwicklungsbereiche voneinander abgegrenzt und jeweils separat behandelt.

2. Das erste Lebensjahr

Wenn Kinder auf die Welt kommen sind sie zwar von Versorgung, Betreuung und mitmenschlicher Zuwendung abhängig, aber beileibe keine hilflosen, instinkt- und reflexgesteuerten Wesen, wie noch vor gar nicht so langer Zeit angenommen wurde. Sie verfügen schon über eine ganze Reihe von erstaunlichen Fähigkeiten und Kompetenzen und treten von sich aus mit ihrer Umwelt in Kontakt und Austausch. Heute sprechen wir vom „kompetenten Säugling“ (Dornes 1993). Von Anfang an sind Neugeborene bindungsbereit, bevorzugen Gesichter und die menschliche Sprache und können, wenn sie wach und aufnahmefähig sind, mimischen Ausdruck widerspiegeln. Ihre fünf Sinne sind funktionstüchtig, lediglich ihr Sehvermögen reift im ersten Lebenshalbjahr noch weiter aus: Ihr Blickfeld erweitert sich, die Sehschärfe auch für entferntere Wahrnehmungsobjekte nimmt zu und sie lernen, funktionstüchtige Augen vorausgesetzt, erfahrungsabhängig räumlich zu sehen. Wenn sie wach und aufnahmefähig sind, mögen sie es, wenn man sich mit ihnen dialogisch beschäftigt, sie anregt und sie mögen es natürlich auch, wenn man mit ihnen schmust und sie streichelt. In der Regel signalisieren sie deutlich, was sie wollen und was sie interessiert.

Damit sich die im Kind schlummernden Anlagen und Begabungen angemessen entfalten können, ist es besonders in seinen ersten Lebensjahren auf Unterstützung angewiesen. Bleibt diese aus, verkümmern seine Talente, im Extremfall entwickeln sie sich gar nicht. Hier wird die große Verantwortung deutlich, die Eltern und pädagogischen Fachkräften bei der Entwicklung und Förderung ihrer Kinder zukommt.

2.1 Auf den Anfang kommt es an – die zentrale Bedeutung des ersten Lebensjahres

Im Laufe des ersten Lebensjahres macht das Kind eine ganze Reihe von Entwicklungsfortschritten insbesondere im motorischen Bereich, ganz von sich aus und ohne dass es dabei großer Unterstützung bedarf: Es lernt aufrecht zu sitzen, zu krabbeln, sich aufzurichten und zu stehen und (um den 12. Lebensmonat herum) dann auch die ersten Schritte allein zu gehen. Andere Entwicklungsfortschritte, vor allem im sozial-kognitiven und emotionalen Bereich, bedürfen zwingend des Dialogs und der Anregung von Seiten der Bezugspersonen des Kleinkindes. Das gilt z. B. für die mimischen Regungen des Säuglings, die aufgegriffen und zurückgespiegelt werden müssen. Auf diese Weise werden die korrespondierenden Spiegelneuronenregionen (vgl. Rizzolatti 2008) im Gehirn der Kleinen aktiviert und angeregt, sich weiter auszudifferenzieren.

Das gilt auch für alle lautlichen und vokalen Äußerungen, die in Lall- und Plapperdialogen aufgegriffen und ausgebaut werden sollten. Dadurch werden die Fundamente für den Spracherwerb gelegt. Und das gilt beispielsweise auch für den Erwerb der Zeigegeste: Dadurch dass die Eltern ihr Baby (in der 2. Hälfte des 1. Lebensjahres) durch Zeigen auf Gegenstände in seinem Umfeld aufmerksam machen, lernt es sehr schnell, die Zeigegeste selbst zu gebrauchen und kann fortan seinen Eltern (und auch anderen Bezugspersonen) durch Zeigen mitteilen, für welche Gegenstände und Objekte es sich interessiert und sich diese ggf. geben lassen, um sie näher in Augenschein zu nehmen, sich spielerisch mit ihnen zu befassen oder sie näher zu erkunden.

Aufgrund dieses Entwicklungsfortschritts wird in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres die *gegenständliche Umwelt* immer bedeutsamer für das Kleinkind. Es interessiert sich zunehmend stärker für die Beschaffenheit von Gegenständen, die es jetzt selbstständig ergreifen, festhalten und mit allen Sinnen erkunden kann: ihre Form und Farbe, ihr Gewicht und ihre Oberflächenbeschaffenheit.

In den nun immer häufiger zu beobachtenden spielerischen Aktivitäten wird das *Prinzip der Wechselseitigkeit* immer wichtiger: sich gegenseitig den Ball zurollen, sich abwechselnd hinter einem Tuch verstecken, erst gemeinsam und dann nacheinander neue Laute und Geräusche ausprobieren. Die meisten Eltern überlassen in diesen spielerischen Interaktionen ihren Kindern weitgehend die Initiative und gehen so intuitiv auf deren Interessen ein. Auf diese Weise bilden sich allmählich die ersten *Beschäftigungsvorlieben* aus, auf die Eltern und später (Krippen- und Kita-) ErzieherInnen aufbauen können, indem sie den Kindern vorschlagen, auch andere Objekte einzubeziehen, oder sie behutsam auf weitere, noch nicht berücksichtigte Einsatzmöglichkeiten eines Objekts oder Spielgegenstands aufmerksam machen

Durch die Interaktion mit vertrauten Personen in solchen Interessenfeldern erwerben die Kinder auch ein grundlegendes Verständnis für wesentliche Kategorien der Sprache; sie lernen die Prinzipien der *Basisgrammatik*, wie manche Psycholinguisten meinen (vgl. Szagun 2013). Darunter ist z. B. die Subjekt-Prädikat-Objekt-Relation zu verstehen: *ICH zeige auf ETWAS, DU gibst es mir*.

Insgesamt betrachtet, spielt sich die Kommunikation zwischen den Kindern und ihren Hauptbezugspersonen in dieser Zeit überwiegend vorsprachig ab, mit Hilfe von mimischem Ausdruck, Gesten und Lauten *(Vokalisationen)*, in die von Seiten der Erwachsenen hin und wieder einzelne Wörter oder kleine Sätze eingebunden werden. Das mimische Ausdrucksrepertoire der Kinder ist zwischenzeitlich noch weiter gewachsen, insbesondere im Hinblick auf ihre Gefühle, und sie schaffen es nun auch immer besser, sich eine Rückmeldung von den Erwachsenen zu holen, indem sie deren Mimik richtig deuten.

2.2 Elemente des intuitiven, feinfühligen Eltern- und ErzieherInnenverhaltens

Eltern und ErzieherInnen verhalten sich in vielen Situationen meist intuitiv richtig im Umgang mit ihrem Kleinkind. Dieses intuitive Elternverhalten stellt aus Sicht des Forscher-Ehepaares Papousek eine *Mitgift aus der Evolution* dar und ist optimal angepasst an die Lernbedürfnisse und Kompetenzen des Säuglings. In Anknüpfung an die Arbeiten von Papousek & Papousek (1987) beschreibt Rauh (2002, S. 190 f.) die Elemente des intuitiven Elternverhaltens:

Ermittlung und Regulierung des Wachheits-und Erregungszustands des Kindes

- Durch kurzes Berühren der Hand oder des Kinns des Säuglings fühlen die Eltern, wie angespannt er ist. Gegebenenfalls beruhigen sie ihn etwas, z. B. durch Streicheln oder rhythmische Bewegungen, oder sie regen ihn ein wenig an und aktivieren seine Aufmerksamkeit, wenn er ihnen sehr entspannt vorkommt.
  Aufnahme von direktem Blickkontakt

- Durch Rufen des Kindes („Guckguck“) und rhythmische Laute erreichen die Eltern, dass es sich ihnen zuwendet und sie anschaut. Intuitiv nehmen sie die optimale Distanz von etwa 25 cm ein und halten den Blickkontakt aufrecht durch Hochziehen der Stirnfalten und Kopfnicken.

Aufbau einer echten Kommunikationssituation

- Die Eltern beziehen sich durchgängig auf ihr Kind als vollwertigen Gesprächspartner. Dabei übertreiben sie nötigenfalls ihr mimisches und gestisches Verhalten und signalisieren ihm durch erhöhte Stimmlage und Lachen, dass sie mit ihm kommunizieren wollen. Sie reagieren sensibel auf seine Äußerungen, die sie ihm widerspiegeln und gemeinsam mit ihm wiederholen. Durch abwechselndes Nachahmen entstehen so allmählich *kleine Dialoge.*

Aufrechterhaltung einer angemessenen Stimulation

- Solange das Kind Interesse signalisiert, halten die Eltern den Blickkontakt und die Kommunikationssituation aufrecht. Sie passen sich dabei dem Kind und seinem Auffassungsvermögen an. Das gilt für ihr gesamtes sprachliches Verhalten in Tonfall, Satzmelodie, Wortwahl, Länge der Äußerungen oder Wiederholungen. Genauso passen sie ihr nonverbales Verhalten an, also Mimik, Gestik und Körperhaltung. Verbal und nonverbal beziehen sie sich kontinuierlich auf alle vom Kind ausgehenden Signale.

Förderung und Aufbau ganzheitlicher, integrativer Prozesse durch multimodale Stimulation

- Die Eltern kommunizieren mit ihrem Kleinkind über alle Kommunikationskanäle und Sinne (auditiv, visuell, taktil). Sie regen durch das Imitieren seiner Äußerungen sein Nachahmungsverhalten an und stimmen sich auf seine Gefühlslage ein, die sie ihm in verstärkter Form widerspiegeln. Sie wiederholen in spielerischer Weise ihre eigenen Vokalisationen und Verbalisierungen, variieren diese dabei immer wieder und ermuntern das Kind, es auch so zu machen. Langsam entstehen so kleine *Spieldialoge*, die ritualisiert und in zukünftigen Kommunikationssituationen leicht wiederhergestellt werden können. Eine wichtige Rolle spielt dabei die aktuelle Umwelt. Auf diese und ihre Bestandteile beziehen sich die Eltern und vermitteln ihrem Kind durch Zeigen und Benennen einen ersten Zugang zu den *Symbolen und Zeichen* ihrer Kultur.

2.3 Entwicklungsaufgaben im ersten Lebensjahr und Wege zu ihrer Bewältigung

Im ersten Lebenshalbjahr geht es zunächst einmal darum, dass der Säugling *physiologisch Stabilität* aufzubauen lernt. Dazu gehört z. B. das Regulieren von körperlichen und psychischen Spannungen, die auf vielfältige Weise zustande kommen können (Hunger, Durst, Verdauungsprobleme, Über- oder Unterforderung, Einschlafprobleme). Dazu gehört auch die Anpassung (oder Synchronisation) der eigenen, biologisch begründeten Rhythmen an die von außen vorgegebenen Rhythmen. Die Anpassung des kindlichen Biorhythmus an den Aufgang und Untergang der Sonne dauert mehrere Wochen. Zudem verwertet der Säugling aufgrund seiner beschleunigten Stoffwechselfunktionen die

Nahrung in den ersten drei Lebensmonaten so schnell, dass er nach zwei bis vier Stunden wieder hungrig ist und sich dann in aller Regel deutlich durch Schreien bemerkbar macht. In den ersten Lebensmonaten werten Säuglinge aber nicht nur die Nahrung gut aus, was ihre deutliche Gewichtszunahme belegt, sondern auch ihr Schlaf ist i. d. R. sehr erholsam. Nach zwei bis vier Stunden sind Säuglinge oft erfrischt genug, um wieder eine Phase von wachem Bewusstsein durchlaufen zu können.

Frühgeborene Kinder tun sich übrigens mit dem Durchschlafen oft schwerer. Da sie biologisch noch jünger sind, als es ihrem Geburtsalter entspricht, müssen ihre Eltern besonders viel Geduld aufbringen (und u. U. einige Monate länger warten), bis die Kleinen ihr Schlafverhalten an den Rhythmus der Erwachsenen angepasst haben (vgl. Bieber 2014).

Neugeborene schlafen im Schnitt pro Tag 16 Stunden, drei Monate alte Kinder immer noch 15 Stunden. Durch die vor- und außersprachliche (nonverbale und körperliche) Kommunikation mit der Mutter baut der Säugling eine Beziehung zu ihr auf (und diese natürlich auch zu ihm). Diese kann von unterschiedlicher Qualität sein in Abhängigkeit davon, wie gut die Kommunikation gelingt. Aus dieser Beziehung entsteht allmählich das (die oben skizzierte „Feinfühligkeit“ der Eltern vorausgesetzt), was von Bindungsforschern eine *sichere Bindung* genannt wird (Papousek, M. et al. 2004).

2.4 Entwicklungsverzögerungen

Betont werden muss, dass die Variationsbreite des Zeitpunktes, zu dem Kinder einen bestimmten Entwicklungsschritt vollziehen, hoch ist.

Beherzigenswert ist von Entwicklungsverzögerungen oder Entwicklungsstörungen erst zu sprechen, wenn wirklich markante Abweichungen von der Durchschnittsentwicklung vorliegen, die *mehrere Funktionsbereiche* umfassen. Dies sollte unbedingt überprüft werden, bevor Eltern und Erzieherinnen beginnen, sich Sorgen zu machen und Ärzte oder Frühförderstellen eingeschaltet werden.

3. Das zweite Lebensjahr

Im Laufe des 2. Lebensjahres macht das Kind rapide Entwicklungsfortschritte. Es lernt laufen, sprechen, erwirbt erste Begriffe und ein Grundverständnis für Symbole, entdeckt sein Ich, entwickelt individuelle Interessen und Beschäftigungsvorlieben. Es lernt selbständig Nahrung aufzunehmen, seine Bindungen an Bezugspersonen weiter auszugestalten und häufig wird es im Laufe dieses Jahres erst abgestillt. Und alle diese Entwicklungsfortschritte vollziehen sich meist mühelos und

spielerisch. Gerade das Spielen kann als integrativer Bestandteil der kindlichen Gesamtentwicklung verstanden werden und leistet entscheidende Beiträge insbesondere zur kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung: *Wenn Kinder spielen, lernen sie!* Das sollte immer im Auge behalten werden.

Für manchen Entwicklungspsychologen ist die Tatsache, dass im 2. Lebensjahr die Bewältigung der vorangehend aufgeführten, vielfältigen Entwicklungsaufgaben ansteht, ein Grund, dieses Jahr als das spannendste und interessanteste Jahr in der frühkindlichen Entwicklung zu betrachten.

3.1 Körperliche und motorische Entwicklung

Ein *Meilenstein in der Entwicklung* steht zu Beginn des 2. Lebensjahres an: Das Kind lernt laufen. Bereits in den letzten Monaten des ersten Lebensjahres wurde dieser Entwicklungsschritt vorbereitet: Das Kind hatte gelernt zu sitzen und zu krabbeln, sich an Möbeln hochzuziehen, frei zu stehen und kann im Allgemeinen im Alter von zwölf Monaten mit Unterstützung ein paar Schritte gehen. Um frei laufen zu können, müssen noch einige weitere Voraussetzungen gewährleistet sein, die die physische Ausstattung des Kindes betreffen:

- Der Körperschwerpunkt muss sich durch die Veränderung der Körperproportionen durch Streckung des Rumpfes und Wachstum der Beine und Arme in den vorangegangenen Monaten gesenkt haben.
- Ihre Fuß-, Knie- und Oberschenkelgelenke müssen beweglicher geworden sein und die Muskelkraft muss zugenommen haben.
- Intersensorische Integration: Die Kinder müssen ihre Sinneswahrnehmungen so koordinieren können, dass die Funktionen des Auges, des Gleichgewichtsinns und der Körpersinne miteinander verbunden werden.

Und sie müssen natürlich auch motiviert sein, sich fortzubewegen.

Festzuhalten ist, dass – wenn keine neurologischen Probleme oder motorische Beeinträchtigungen vorliegen – alle Kinder laufen lernen. Diese Entwicklungsaufgabe wird in der Regel auch ohne Hilfen und Anregungen von außen bewältigt.

Auch wenn Kinder die ersten Schritte allein und ohne Unterstützung gehen können — manche schon mit zehn, andere mit 15 Monaten — heißt das nicht, dass das Laufen sofort zu ihrer bevorzugten Fortbewegungsweise wird. Obwohl sie laufen könnten, krabbeln manche Kinder noch eine Zeit lang weiter, besonders dann, wenn sie es eilig haben. Andere verlangen kategorisch nach der Sicherheit gebenden Hand des Erwachsenen. Da sie noch nicht abrupt stehen bleiben oder ihre Richtung ändern können, passiert es öfter, dass sie das Gleichgewicht verlieren und hinfallen. Ungefähr zwischen dem 13. und 15. Monat werden die Kinder zumeist immer sicherer beim Laufen. Sie lernen dann auch bald, einen Ball zu rollen, Bauklötze aufeinander zu setzen und eine Treppe Schritt für Schritt hinaufzusteigen. Ein, zwei Monate später können sie auch eine Treppe wieder hinabsteigen, sich leicht bücken, um einen Gegenstand aufzuheben, mit beiden Beinen hüpfen und auf einen Stuhl klettern. Einen Ball ein kleines Stück zu werfen, ohne dabei das Gleichgewicht zu verlieren, gelingt ihnen jetzt ebenfalls. Den Ball mit einem Fußtritt wegzukicken bereitet ihnen aber noch etwas Probleme. In diesem Alter haben die Kinder meist Spaß daran, etwas hinter sich herzuziehen oder etwas vor sich her zu schieben. Langsam rückwärts zu gehen gelingt ihnen in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres auch immer besser.

Weitere motorische Verbesserungen

Im Laufe der zweiten Hälfte des 2. Lebensjahres verbessern die Kinder ihr gesamtes motorisches Repertoire beträchtlich. Sie laufen schneller, können besser abbremsen und die Richtung wechseln, auch schon auf einem Bein hüpfen und, wenn sie sich dabei irgendwo festhalten können, ohne Hilfe Treppen steigen und seitwärts gehen. Sie lernen es jetzt auch, mit dem Ball immer geschickter umzugehen, zumindest, wenn es ums Werfen oder Wegkicken geht. Das Fangen dagegen klappt zunächst nur dann, wenn der Ball auf die bereits ausgestreckten Hände geworfen wird. Auch die Feinmotorik der Kinder verbessert sich: Sie schaffen es jetzt, allein mit dem Löffel zu essen, eine Flüssigkeit relativ zielsicher von einem Becher in einen anderen zu gießen und aus vier Bauklötzen einen kleinen Turm zu errichten.

Gezieltes Training bewirkt noch nichts

Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres ist, wenn es um spezielle fein- oder grobmotorische Fähigkeiten, über welche die Kleinen noch nicht von sich aus verfügen, und deren spezielles Training geht, pädagogischer Ehrgeiz völlig fehl am Platz. Die meisten Entwicklungspsychologen sind sich darin einig, dass die körperliche und damit auch die grundlegende motorische Entwicklung im zweiten Lebensjahr im Wesentlichen durch innere Reifungsvorgänge bestimmt werden. Durch gezielte Übung spezifischer motorischer Fähigkeiten wird nur wenig oder gar nichts bewirkt. Sollte tatsächlich ein Übungsgewinn erzielt werden, so wird dieser von ungeübten Kindern im Laufe des dritten Lebensjahres sehr schnell aufgeholt. Frühestens zu Beginn des dritten Lebensjahres können gezielt bestimmte körperliche Fertigkeiten eingeübt werden, die z. B. zur Ausübung von Sportarten wie Skifahren, Tennis oder Turnen erforderlich sind. Alles natürlich immer nur unter der Voraussetzung, dass das Kind hinreichend motiviert ist und seinen Spaß beim Training hat.

Schon im Laufe des zweiten Lebensjahres empfiehlt es sich für die Eltern, die Wohnung „kindersicher“ zu machen: Dazu gehören die Sicherung von Schubladen, Steckdosen und Elektrogeräten, das Versperren von Treppen, Fenstern und Türen, das Wegschließen von Medikamenten, Putzmitteln und potenziell gefährlichen Gegenständen (Messer, Schere). In Krippen und Kindertageseinrichtungen gehört eine solche kindersichere Einrichtung zu den Selbstverständlichkeiten.

3.2 Kognitive und Sprachentwicklung

Erwerb funktionellen Wissens – individuelle Förderung

Im Laufe des 2. Lebensjahres wird immer mehr funktionelles Wissen erworben. So wird der im kulturellen Kontext übliche Umgang mit Alltagsgegenständen und deren Bedeutung gelernt: Löffel

und Gabel werden hierzulande zum Essen benutzt, ein Becher zum Trinken, Buntstifte zum Malen und eine Zahnbürste zum Zähneputzen. Ratsam ist es, die individuellen Neigungen eines Kindes für bestimmte Dinge und Vorlieben für spezielle Beschäftigungen und Tätigkeiten möglichst nicht einzuschränken, sondern aufzugreifen und durch ergänzende Angebote anzuregen und auszubauen.

So erhält das Kind die Möglichkeit, sich mit den Gegenständen, die es attraktiv findet, von sich aus und ohne äußere Einschränkungen in Ruhe zu beschäftigen. Wenn Kinder auf diese Weise unterstützt werden, findet schon früh eine Weichenstellung für den *Aufbau selbst gewählter Beschäftigungsbereiche* statt, die sich dann möglicherweise in den folgenden Jahren zu umfassenderen, individuellen Interessenfeldern ausweiten können (vgl. Kasten 1991).

Weitere kognitive Entwicklungsschritte – ein Überblick

Im Laufe des zweiten Lebensjahres bilden die Kinder immer konkretere und differenziertere Vorstellungen von ihrer Umwelt. Hand in Hand damit gehen sprachliche Fortschritte. Von dem, was man benennen kann, kann man sich auch ein inneres Bild machen. In der Regel entdecken die Kleinen in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres ihr ICH. Die Selbstkonzept-Entwicklung setzt ein. Parallel dazu finde ein Entwicklungsschub im präfrontalen Kortex (Stirnhirn) statt.

Ausbildung mentaler Repräsentationen

Schon zu Beginn des zweiten Lebensjahres differenzieren sich die inneren Vorstellungen von äußeren Dingen und Vorgängen. Diese ersten Repräsentationen der Kinder sind zunächst sehr bildhaft, konkret und anschaulich, nehmen aber allmählich immer mehr symbolische (auch sprachliche) Elemente in sich auf und weichen dadurch zunehmend stärker von ihrem realen Vorbild ab. Schließlich beziehen sie nur noch typische oder wesentliche Merkmale ein. Ein Messer wird so in der Vorstellung abgebildet als etwas Längliches, Glänzendes mit scharfer Schneide, das

Erwachsene benutzen, um etwas zu zerkleinern und eine Himbeere als etwas Kleines, Rundes, Rotes, das saftig ist und süß schmeckt. Voraussetzung für die Ausbildung dieser inneren Vorstellungen scheint ein gewisser kognitiver Reifungsstand zu sein. Diese Reife wird anscheinend dadurch ermöglicht, dass bestimmte neuronale Strukturen und Schaltungen in der Großhirnrinde funktionstüchtig werden. Eine interessante Annahme formuliert Keller (2003). Sie ist der Ansicht, dass das bereits beim wenige Wochen alten Säugling nachweisbare Unterscheidungsvermögen von Figur und Hintergrund als notwendige Voraussetzung für die spätere Ausbildung innerer Vorstellungen betrachtet werden kann.

Vorläuferformen relationalen Denkens – Zusammenhänge bilden

Im Laufe des zweiten Lebensjahres zeigen Kinder oft von sich aus Interesse an Abbildungen aller Art, ein Hinweiszeichen darauf, dass nun die Zeit des Bilderbücher-Anschauens und des Bilderlotto (Memory)-Spielens gekommen ist. Zunächst (in der Regel in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres) geht es dabei vor allem um das Wiedererkennen vertrauter Gegenstände auf einem Bild, denen jetzt auch Namen gegeben werden, zunächst am besten mit Unterstützung von Seiten der Eltern oder ErzieherInnen. Kurz darauf sind die Kinder dann auch in der Lage einfache Zusammenhänge und Handlungsabläufe in der Abbildung dingfest zu machen: Ein Mädchen schält sich eine Apfelsine, einem Baby werden auf der Wickelkommode die Windeln gewechselt, ein Junge zieht sich die Schuhe an und schließt sie mit dem Klettverschluss.

Kleine Bildergeschichten werden zumeist schon vor Beendigung des 2. Lebensjahres verstanden. Um diese Zeit herum bildet das Kind eigene Vorstellungen über solche einfachen Abläufe aus, deren Inhalte umgestaltet, im Gedächtnis abspeichert und wieder abgerufen werden können. Jetzt ist es auch in der Lage, sich rein vorstellungsmäßig mit einfachen Zusammenhängen (Relationen) zwischen Menschen und Dingen zu beschäftigen, ohne sich dabei auf aktuell anwesende Personen, Objekte und Vorgänge zu beziehen: Wenn ich mir weh getan habe, kommt die Mama und pustet.

Bildung von Begriffen

Für den eben beschriebenen Entwicklungsprozess ist die *Bedeutung der Sprache* nicht zu unterschätzen: Die symbolhafte Vorstellung eines Gegenstands stellt immer noch eine Brücke zum anschaulich Wahrgenommenen her. Mit dem Erlernen eines sprachlichen Begriffs fällt diese Brücke weg. Der Begriff kann hinfort für den Gegenstand stehen und auch dann verwendet werden, wenn der Gegenstand nicht mehr im Blickfeld ist. Und Sprache leistet noch mehr: Auch Zusammenhänge und

Beziehungen zwischen verschiedenen Gegenständen oder zwischen Gegenständen und Personen können mit ihrer Hilfe durch einen oder mehrere Begriffe ersetzt werde: Was kann ich alles mit einem Eimer, einem Ball, einem Seil tun? Sprache befreit das Kind von seiner unmittelbar anschaulich gegebenen Umwelt. Es kann sich damit aus dem Hier und Jetzt lösen und sich in seiner Fantasie vorstellen, was es mit einem nicht vorhandenen Gegenstand alles tun kann (vgl. Kasten 2013).

Fortschritte in der Sprachentwicklung

Zwei Dinge sind unabdingbar erforderlich, damit sich Sprache entwickelt: ein menschliches Gehirn und eine soziale Umwelt, in der gesprochen wird. Aufbauend auf dem, was Kinder bereits bei der Geburt mit auf die Welt bringen (Vorliebe für sprachliche Laute, Differenzierungsvermögen zwischen verschiedenen Lauten) und dem, was mit Hilfe der Anregungen ihrer Bezugspersonen bereits im ersten Lebensjahr damit gemacht wird. Im Rahmen von Lall- und Plapperdialogen (in denen spielerisch mit Lauten experimentiert wird) und durch Verwendung der Babysprache (emotionaler Tonfall, höhere Tonlage, langsamere Sprechgeschwindigkeit, übertrieben deutlich Begleitmimik), sprechen viele Kinder bereits Anfang des zweiten Lebensjahres die ersten (mehr oder weniger) verständlichen Wörter. Die Variationsbreite ist hier jedoch sehr groß. Hervorhebenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Kleinkinder von sich aus kommunikativ sind. Mit Begeisterung spielen sie schon gegen Ende des ersten Lebensjahres „Guck-Guck-Wo-bin-ich“- oder „Nimm-gib“-Spiele.

Beim Erlernen und Aussprechen der ersten Wörter um den zwölften Lebensmonat herum lassen sich drei Phasen voneinander abheben: (1) Zuerst erkennen die Kinder ein Wort (als Abfolge bestimmter Laute) wieder. Die vertrauteste Lautfolge, die ihnen im Laufe des ersten Lebensjahres begegnet, ist in der Regel ihr eigener Name, den die meisten Kinder schon vor dem sechsten Lebensmonat wieder erkennen, wenn er ihnen neben anderen ähnlich klingenden Wörtern von einem Tonträger vorgespielt wird. Sich Wörter (als vertraute Lautfolgen) zu merken und sie noch nach Wochen wieder zu erkennen, gelingt ihnen vom siebten oder achten Monat an. (2) In einem zweiten Schritt verstehen die Kinder allmählich die Bedeutung der ihnen vertraut gewordenen Wörter. Dieser beträchtliche Entwicklungsfortschritt ist meist vom siebten Lebensmonat an zu verzeichnen. Viele Kinder merken dann, dass mit „Mama“ ihre Mutter, mit „Papa“ ihr Vater gemeint ist. Manche zehn Monate alten Kinder haben schon einen passiven Verstehenswortschatz von mehr als 100 Wörtern. (3) In einem dritten Schritt sprechen die Kinder dann (durchschnittlich im Alter von zwölf bis 15 Monaten) die ersten Wörter.

Wesentlich ist, dass das passive Verstehen dem aktiven Sprechen immer vorausgeht! Meist beziehen sich die ersten Wörter der Kinder auf Personen und Dinge aus ihrem sozialen und materiellen Umfeld, z. B. „Mama“ und „Papa“, Geschwister, andere Angehörige und Freunde, Spielzeug, Bestandteile des Essens und Trinkens und auf Ereignisse und Vorfälle, die für sie bedeutungsvoll sind („winke-winke“ beim Verabschieden). Die ersten Wörter sind meist Nennwörter, denn den Kindern werden von ihren sprachlichen Vorbildern in unserem Kulturkreis vor allem Nomen und Substantive vorgegeben. In den nächsten Monaten erweitern die Kinder ihren aktiven Wortschatz – anknüpfend an ihre Erfahrungswelt und die ihnen vermittelten Eindrücke – Stück um Stück. Häufig setzen sie Vereinfachungsstrategien ein, um auch Wörter gebrauchen zu können, bei deren korrekter Aussprache sie sich noch schwer tun. So wird aus Flugzeug „Flugatz“, aus Yogurt „Lu-te“ oder aus Schirm „Soam“. Ihre ersten Wörter setzen sie sehr umfassend und ganzheitlich ein. Mit einem einzigen Wort drücken sie oft eine ganze Phrase aus: „Heia“ könnte z. B. meinen, dass es jetzt an der Zeit ist ins Bett zu gehen; „pielen“, dass sie noch weiter spielen wollen. Deswegen sprechen Psycholinguisten von holophrasischer Phase (vgl. Siegler et al. 2005).

Auf dieser sprachlichen Entwicklungsstufe lässt sich auch das Phänomen der Überdehnung von Wörtern beobachten. Die Kinder bemühen sich, ihren begrenzten Wortschatz auf möglichst vielfältige Weise einzusetzen, weil sie immer und immer mehr erleben, das sie benennen wollen. Dabei neigen sie dazu, viele einander ähnliche Dinge mit ein und demselben Wort zu bezeichnen. Mit dem überdehnten Wort „Dackel“ werden z. B. nicht nur kleine Hunde aller Art, sondern auch andere kleine Tiere, wie Eichhörnchen oder Marder bezeichnet.

Wortschatzexplosion

Ungefähr vom 18. Lebensmonat an ist bei den meisten Kindern eine beträchtliche Zunahme des Wortschatzes zu bemerken. Jede Woche kommen etliche (bis zu 50) neue Wörter dazu. Die Entwicklungspsycholinguistik spricht von einer Wortschatzexplosion oder einem Vokabelspurt. Begleitet wird dieses Entwicklungsphänomen von einem *Myelisierungs-(Markscheidenreifungs-)schub*

im Großhirn, der eine größere Nervenleitungsgeschwindigkeit ermöglicht und oft zur Erklärung der sprungartigen Wortschatzvermehrung herangezogen wird.

Psycholinguisten beschreiben einige Strategien und Vorgehensweisen, die Kleinkinder in diesem Alter zunehmend häufiger und routinierter verwenden, um neue Wörter zu erlernen (vgl. Höhle 2012):

- Nutzen von Hinweisen, die den Kindern von ihren Bezugspersonen gegeben werden oder im Situationszusammenhang enthalten sind.
- Immer schnellere Verarbeitung und Einordnung neuer Wörter.
- Herstellen von Verbindungen zwischen vertrauten und neuen Wörtern.
- Vergleichen, Kontrastieren, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausfinden.

Auf diese Weise werden recht zügig immer engmaschigere begriffliche Netzwerke ausdifferenziert, mit deren ansatzweisen Hierarchisierung (Herstellung von Über- und Unterordnungsbeziehungen) bereits begonnen wird.

In der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres sind die Kinder noch bereit, von anderen angebotene nicht sprachliche Laute, z. B. Töne und andere, lautmalerische Geräusche, oder auch Gesten zum Bezeichnen von Dingen zu verwenden. Etwa vom 20. Lebensmonat an lässt diese Bereitschaft deutlich nach und ungefähr zu Beginn des dritten Lebensjahres werden dann nur noch „richtige“ Wörter (ggf. auch Kunstwörter) als Namen für Objekte akzeptiert.

Zwei-Wort-Sätze

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres beginnen Kinder damit, Wörter zu Sätzen zusammenzufügen. Dadurch können sie auch etwas komplexere Sachverhalte und Vorkommnisse, die ihnen wichtig sind, sprachlich ausdrücken. Zunächst sind es im Allgemeinen Zwei-Wort-Sätze, die die Kinder produzieren und die als „Telegrammstil“ bezeichnet werden: Unter Einbezug des Kontextes könnte also der Zwei-Wort-Satz „Nulli ham“ „Mama, ich möchte meinen Schnuller wieder haben“ bedeuten. „Papa weg“ könnte für „Papa ist gerade mit dem Auto weggefahren“ stehen.

Schon diese allerersten Sätze orientieren sich an den grammatikalischen Grundregeln der jeweiligen Sprache, in der sie gesprochen werden. Beispielsweise wird im Deutschen das Satzsubjekt bevorzugt dem Prädikat vorangestellt und auf das Prädikat folgt das Satzobjekt: Subjekt-Prädikat-Objekt. Es ist frappierend, dass Kinder schon in diesem Alter über ein intuitives Grammatikverständnis zu verfügen scheinen. Bis heute wird in der Psycholinguistik darüber gestritten, ob Kinder dieses Grundwissen erlernen oder ob sie auf ein angeborenes Grammatikverständnis zurückgreifen können. Kürzlich veröffentlichte ein Forscherteam um Friederici am Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften Belege, die eine vorgeburtliche Komponente des Grammatikverständnisses stützen (vgl. Skeide, M. A., Brauer, J., & Friederici, A. D. 2014).

- Für das Erlernen spricht, dass das Sprachverstehen dem aktiven Sprechen deutlich vorausgeht; die Kinder könnten sich also durchaus in den der aktiven Satzbildung vorausgehenden Monaten die korrekte Stellung der Satzteile abgeschaut haben.
- Für ein angeborenes Grammatikverständnis plädierten schon in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts die „Nativisten“ (nativ für „angeboren, natürlich“), deren bekanntester Vertreter Noam Chomsky, Begründer der „generativen Grammatik“ (z. B. 1966), ist.

3.3 Soziale und Ich-Entwicklung

Im Laufe des 2. Lebensjahres steht für viele Kinder ein zu bewältigendes kritisches Lebensereignis an, der Übergang in eine Kita oder Krippe. Das Thema „Trennung von Hauptbezugspersonen und Aufbau neuer Bindungen“ rückt damit in den Vordergrund. Aufbauend auf den Bahn brechenden Arbeiten von Bowlby (1984) und Ainsworth (1978) wissen wir heute um die Bedeutung einer sicheren Bindung und können mit Hilfe weitgehend standardisierter Messverfahren (Fremde-Situation-Test) Bindungsqualitäten beurteilen und in vier Bindungsklassen (sicher, vermeidend-unsicher, ambivalent-unsicher, desorganisiert-desorientiert) einteilen (vgl. Hörmann & Kischke).

Aus frühpädagogischer Sicht ist festzuhalten, dass Kinder im zweiten Lebensjahr die Übergangssituation und die Trennung von ihren primären Bezugspersonen als weniger stressvoll erfahren, wenn die Übergangszeit auf ihre spezifischen, individuellen Bindungsbedürfnisse

abgestimmt wird. Manchmal kann es Wochen, zuweilen sogar Monate dauern, bis ein Kind die vorübergehende Trennung bewältigt und eine Beziehung zu einer Krippenfachkraft aufgebaut hat (Braukhane, K. & Knobeloch, J. 2013).

Bindung und außerfamiliäre Betreuung

Zu belegen ist, dass die Risiken der außerfamiliären Betreuung (z. B. durch mehrfachen Wechsel des Betreuungsplatzes) für sehr junge Kindern deutlich größer als für Ein- oder Zweijährige sind (vgl. Brisch 2009). Das gilt in besonderem Maße dann, wenn die außerfamiliäre Betreuung qualitative Mängel aufweist und wenn es den Kleinen nicht gelingt, eine von Vertrauen und Vorhersagbarkeit geprägte Beziehung zu der pädagogischen Fachkraft, die hauptsächlich für das Kind zuständig ist, aufzubauen.

Soziale Entwicklung

Das Interesse an anderen Kindern nimmt im Laufe des zweiten Lebensjahres deutlich zu. Die Kleinen können zwar noch nicht viel miteinander anfangen, sind aber gerne mit anderen Kindern zusammen (vgl. Hoehl et al. 2010)).

Ich-Entwicklung

Für die Ich-Entwicklung ist Sprache unverzichtbar, denn sie ermöglicht den knapp Zweijährigen bereits eine Verdinglichung von Eigenschaften, Merkmalen und Vorgängen, die ursprünglich an bestimmte Objekte gebunden waren. Durch Wörter können diese Merkmale wie eigenständige Phänomene behandelt werden, mit denen sich die Kinder in der Vorstellung weiterbeschäftigen können, auch wenn die Wahrnehmungsobjekte gar nicht mehr vorhanden sind und sich z. B. an einen Mann mit großem, gelben Fahrrad erinnern, der jeden Morgen an der Haustür klingelt und die Post einwirft, wenn der Name „Briefträger“ erwähnt wird. Diese Funktion von Sprache ist für viele Entwicklungspsychologen Ausgangspunkt und Ursache der kindlichen Ich-Entwicklung (vgl. Pinquart 2011). Denn die Sprache verschafft Kindern die Möglichkeit, nicht nur Dinge und andere Personen, sondern auch sich selbst zu benennen, zunächst mit ihrem Rufnamen. Das passiert in der Regel schon zu Beginn des zweiten Lebensjahres, also ungefähr zur selben Zeit, in der die Eltern auf das erste „Mama“ oder „Papa“ ihres Kindes hocherfreut reagieren. Von da aus ist es zwar noch ein weiter Weg bis zur Ausbildung eines Selbstbildes und eines reflektierten Selbstkonzepts. Der Anfang ist jedoch gemacht und ein wirklicher Meilenstein wird meist gegen Ende des 2. Lebensjahres erreicht, wenn das Kind erstmals das Personalpronomen „ich“ verwendet.

Der Rouge-Test

Mit Hilfe des Rouge-Tests wurden schon Mitte der 1960er Jahre ein überzeugende Nachweis dafür geliefert, dass sich Kinder (und manche Primaten und Vögel, vgl. Gallup 1970) gegen Ende des zweiten Lebensjahres selbst im Spiegel erkennen. In diesem kleinen Test setzt sich die Versuchsleiterin mit dem Kind vor einen Spiegel, tupft seine Hand vorsichtig in einen Topf mit roter Fingerfarbe und führt die Hand an seine Stirn. Diese ziert nun ein roter Fleck, der natürlich auch auf der Stirn des Spiegelbildes erscheint. Diese Demonstration überzeugt die meisten knapp Zweijährigen. Sie bezweifeln nun nicht mehr, dass nur sie selbst das Kind im Spiegel sein können.

Frühkindliche Empathie

Die Entwicklungspsychologin Doris Bischof-Köhler (z. B. 1989), hat in ihren Untersuchungen zum Thema Spiegelbild und Empathie Anhaltspunkte dafür gefunden, dass gleichzeitig mit der Fähigkeit, sich selbst im Spiegel zu erkennen, auch die ersten Vorläuferformen von Einfühlungsvermögen und Perspektivenübernahme auftreten (vgl. dazu auch Missana et al. 2014).

Frühkindliche Empathie tritt offenbar spontan und ohne Beteiligung des Verstandes auf und scheint eine rein emotionale Vorform von Einfühlungsvermögen und Perspektivenübernahme zu sein. Frühkindliche Empathie ist aber mehr als bloße Gefühlsansteckung, die sich bereits bei wenige Wochen alten Säuglingen beobachten lässt. Wahrscheinlich ist das Vorhandensein ausgereifter Spiegelneuronen in der Großhirnrinde Voraussetzung für das Auftreten der frühkindlichen Empathie (Zaboura, N. 2008). Diese kann bei knapp zweijährigen Kindern zwar durchaus als spontane Gefühlsansteckung in Gang gebracht werden, jedoch vermögen die Kleinen in diesem Alter schon zu unterscheiden, dass es sich nicht um ihr eigenes Gefühl handelt, sondern um das einer anderen Person, mit der sie

mitfühlen oder sich sogar identifizieren. In diesem Alter ist Empathie eine rein emotionale Angelegenheit, das heißt, die Kinder versetzen sich noch nicht verstandesmäßig in die Lage des anderen und denken auch noch nicht darüber nach, was sie an dessen Stelle fühlen würden oder was sie tun könnten, damit es ihm wieder besser geht. Eine solche rationale und kognitive Rollenübernahme ist frühestens gegen Ende des vierten Lebensjahres zu beobachten und wird eingeleitet von einer schubartigen Reifung in den neuronalen Kontroll- und Steuerarealen im präfrontalen Kortex (Stirnhirn). Parallel zu diesem Reifungsschub vollzieht sich sozusagen die Götterdämmerung der frühen Kindheit: Ein kognitiver Quantensprung in der Entwicklung spielt sich ab, wenn das Kind allmählich einsieht, dass andere Personen Gefühle, Gedanken und Wissen haben, das sich von seinen eigenen Gefühlen, Gedanken und Wissen unterscheidet.

4. Das 3. Lebensjahr

Bis heute hat die entwicklungspsychologische Forschung diesen Entwicklungsabschnitt recht stiefmütterlich behandelt. Belegbar ist, dass für das 3. Lebensjahr deutlich weniger Forschungsergebnisse veröffentlicht worden sind als für die vorangehenden oder nachfolgenden Entwicklungsabschnitte (vgl. Kasten 2013). Während des 3. Lebensjahrs bewältigt das Kind keine so spektakulären Entwicklungsaufgaben wie das Laufen- oder Sprechenlernen und die Entdeckung des Ich im 2. Lebensjahr. Das 3. Lebensjahr wird deshalb eher als Phase der Konsolidierung, des Ausbaus und der Verfeinerung bereits erworbener emotionaler, kognitiver und sozialer Kompetenzen betrachtet. Dennoch sind die Veränderungen zwischen dem 25. und 36. Lebensmonat teilweise beträchtlich und so augenscheinlich, dass umgangssprachlich oft die Rede davon ist, dass sich Kinder gerade während dieser Zeit zu ausgeprägten kleinen Persönlichkeiten mit ganz individuellen Temperaments- und Charaktermerkmalen entwickeln. Ebenso entwickeln sich ihre körperlichen und kognitiven Kompetenzen weiter und auch im Sozialverhalten sind wichtige Fortschritte zu beobachten

4.1 Körperliche und motorische Entwicklung

Die Motorik wird runder und flüssiger, das feinmotorische Geschick nimmt zu. Die Kinder lernen hüpfen, springen, rennen und Laufrad fahren. Gegen Ende des 3. Lebensjahres können manche sogar schon, wenn sie entsprechend gefördert und angeregt worden sind, Rad-, Ski- oder Schlittschuhfahren oder Schwimmen. Insgesamt kennzeichnen Ausbau und Verfeinerung die körperliche Entwicklung im dritten Lebensjahr, in dem auch in aller Regel erfolgreich gelernt wird, die Harnblase und den Darm zu kontrollieren. Häufig verändert sich in diesem Entwicklungsabschnitt der Schlaf-Wach-Rhythmus. Mittagsschlaf brauchen viele Kinder nicht mehr.

Grobmotorische Entwicklung

Im Laufe des dritten Lebensjahres erlernen die meisten Kinder von sich aus und ohne spezielle Unterrichtung die wesentlichen Grundformen sportlicher Motorik wie Rennen, Springen, Balance halten, Werfen, Fangen und Klettern. Ihre zunehmende Beweglichkeit ermöglicht es den Kindern, ihre Umwelt auf immer vielfältigere und differenziertere Weise zu erkunden.

Feinmotorik

Ihr feinmotorisches Geschick nimmt im Laufe des dritten Lebensjahres beständig zu. Beispielsweise lernen sie mit der Kinderschere zu schneiden, mit Buntstiften zu malen, mit Bauklötzen oder großen Legosteinen Bauwerke zu errichten, Perlen aufzureihen usw. Schon zu Beginn des 3. Lebensjahres, oft auch schon deutlich früher (z. B. bei Krippenkindern), wollen die Kinder nicht mehr gefüttert werden, sondern alleine essen. Mit einem Löffel gelingt ihnen das schon recht gut. Manche Zweieinhalbjährige können auch schon mit einer Gabel ganz gut umgehen und /oder aus einer Tasse trinken, ohne dass etwas daneben läuft. Im Laufe des dritten Lebensjahres benötigen fast alle Kinder immer weniger Hilfe beim Anziehen und Ausziehen, nur mit kleinen Knöpfen, Reißverschlüssen und Schuhbändern tun sie sich noch schwer.

Sauber-und Trockenwerden

Das Entwicklungstempo von Kindern ist im Hinblick auf die Harnblasen- und Darmkontrolle sehr unterschiedlich. Es besteht im Allgemeinen kein Grund zur Besorgnis, wenn Vierjährige nachts immer noch nicht beständig trocken sind: Bei über zwei Dritteln der Vierjährigen kommt gelegentliches Bettnässen vor.

Schlaf-Wach-Rhythmus

Die nächtliche Schlafzeit verkürzt sich bei den meisten Kindern im Laufe des dritten Lebensjahres merklich, dabei ist die Schwankungsbreite jedoch beträchtlich. Manche Kinder kommen mit acht Stunden aus, andere brauchen fast das Doppelte, den täglichen Mittagsschlaf, den manche Kinder jetzt schon nicht mehr brauchen, eingerechnet.

4.2 Kognitive und Sprachentwicklung

Insbesondere im Hinblick auf das Sozialverhalten und die Spielformen der Kinder, die vielfältiger und phantasievoller werden, sind markante Fortschritte zu beobachten. Die Sprache wird in diesem Entwicklungsabschnitt zum wichtigsten Kommunikationsmittel. Die Vorstellungen vom Selbst und von Besitz und Eigentum werden differenzierter und erste Vorläufer von kognitiv gesteuerter Empathie und Rollenübernahme sind zuweilen schon zu registrieren.

Sprachliche Fortschritte im dritten Lebensjahr

Manche Kinder verweilen etwas länger auf der Stufe der Zwei-Wort-Sätze, andere verwenden recht schnell auch Drei-Wort-Sätze und noch komplexere Satzgebilde. Typischerweise werden Vier-Wort-Sätze ungefähr mit zweieinhalb Jahren erstmals gebildet. Die Verwendung noch längerer Sätze, die mehr als einen Gedanken enthalten, lässt dann im Allgemeinen nicht lange auf sich warten.

Hier exaktere durchschnittliche Zeitmarken zu benennen ist wenig sinnvoll, weil jedes Kind seinen eigenen Entwicklungsrhythmus hat. Manche Kinder fangen sehr früh zu sprechen an, andere beginnen erst recht spät (sie fangen dafür schon sehr früh mit dem Laufen an), holen dann aber oft Entwicklungsrückstände schnell auf. Erinnert sei an den genialen Physiker Albert Einstein, der immer ein schlechter Schüler war und – so ist es zumindest überliefert – erst mit drei Jahren zu sprechen begonnen haben soll (vgl. Renn 2006).

Handlungsbedarf besteht erst, wenn deutlich zu erkennen ist, dass ein Kind sich auch mit dem passiven Sprachverständnis sehr schwer tut, z. B. in einem Bilderbuch zu einem ihm vorgegebenen Begriff nicht das passende Objekt seiner Erfahrungswelt zuordnen kann. Angezeigt sind dann etwa eine audiometrische Abklärungen zum Ausschluss von Hörbeeinträchtigungen oder eine neurologisch-psychometrische Untersuchung zum Ausschluss kognitiver Defizite, z. B. bei der Verarbeitung sprachlicher Informationen.

Privates Sprechen und kollektive Monologe

Kinder zwischen zwei und drei Jahren müssen kommunikative Kompetenz erst noch erwerben. Typisch für Kinder in diesem Alter sind so genannte kollektive Monologe, die sie vor allem in Gegenwart Gleichaltriger führen. Bei kollektiven Monologen erzählt jedes Kind seine eigenen Dinge, lässt andere Kinder auch zu Wort kommen, spinnt aber den eigenen Gesprächsfaden weiter, ohne sich inhaltlich auf die Redebeiträge der anderen zu beziehen. Vermutlich sprechen Kinder in dieser Entwicklungsphase zu sich selbst, um ihre Handlungen und Handlungspläne zu organisieren. Sie denken also laut. Wenn sie etwas älter sind, verinnerlichen sie allmählich das private Sprechen. Sie monologisieren nicht mehr, denken nur noch leise und schließlich nur noch „in Gedanken“.

Sprachliche Vorbilder und Förderung

Die Fundamente der Sprachkompetenz werden in der frühen Kindheit gelegt. Das Elternhaus und die gezielte außerfamiliäre Förderung (z. B. in Krippen, der Kita oder bei Tagesmüttern) sind für die frühkindliche Sprachentwicklung zentral. Kinder, die altersgemäße Rückmeldungen und zum richtigen Zeitpunkt angemessene sprachbezogene Anregungen und Hinweise erhalten, profitieren davon in beträchtlichem Ausmaß.

Weitere sprachliche Fortschritte

Die sprachlichen Fortschritte, die Kinder im Laufe des dritten Lebensjahres machen, stehen in beständiger Wechselwirkung mit ihrer Entwicklung in anderen psychischen Funktionsbereichen, wie Phantasie und Vorstellungsvermögen, und ihren spielerischen Aktivitäten und Interaktionen mit erwachsenen Bezugspersonen und anderen Kindern.

Vergrößerung des Wortschatzes – längere Sätze

Der Umfang des aktiven Wortschatzes nimmt im Verlauf des dritten Lebensjahres deutlich zu. Im Durchschnitt kann von einer Vervierfachung ausgegangen werden: Von ungefähr 250 Wörtern zu

Beginn steigt er auf rund 1000 Wörter gegen Ende des dritten Lebensjahres. Auch die Sätze, die die Kinder formulieren, werden immer länger und grammatikalisch korrekter. Auf einfache Sätze, die aus zwei oder drei Wörtern bestehen und durch Veränderung der Betonung zu Frage- oder Ausrufesätzen umfunktioniert werden, folgen schon bald umfangreichere Satzgebilde. Diese weisen zwar oft noch eine eigenwillige Wortstellung auf, lassen aber deutlich erkennen, dass die Kinder bereits in der Lage sind, in der Satzstruktur weniger wichtige Aussagen den wichtigeren nachzuordnen. .

Sprache wird zum wichtigsten Mittel der Verständigung

Für Dreijährige ist die Sprache in der Regel zum wichtigsten Verständigungsmittel geworden, mit dem sie Kontakt zu Personen in ihrem Umfeld aufnehmen und auch die Qualität der Kommunikation bestimmen können. Die Kinder hören immer aufmerksamer zu, wenn sich Erwachsene unterhalten und beteiligen sich an ihren Gesprächen. Sie reagieren immer angemessener auf fast alles, was ihnen ihre Bezugspersonen sagen, verstehen also, was diese ihnen mitteilen oder wozu sie aufgefordert werden. Ihr Wortschatz wird reichhaltiger, weil sie neben neuen Wörtern lernen, Adjektive, Adverbien und Präpositionen richtig einzusetzen. Manche Kinder geraten beim Sprechen zuweilen ins Stocken, weil sie so viel gleichzeitig ausdrücken wollen, viel mehr, als sie im Augenblick sprachlich bewältigen können. Mit dem vollendeten dritten Lebensjahr beherrschen die meisten Kinder die Umgangssprache, d. h., sie können nicht nur ihre Anliegen und Wünsche artikulieren, sondern auch einfache Situationen und Sachverhalte zutreffend sprachlich umschreiben. Die Grundkenntnisse sind damit erworben, auch wenn die Kinder noch ganz ins Hier und Jetzt eingebunden sind und nur selten über etwas berichten, das nicht zu ihrer unmittelbaren Gegenwart gehört.

4.3 Soziale und Ich-Entwicklung

Autonomiephase als kritische Entwicklungsphase

Anfang des dritten Lebensjahres beginnt – oft wie aus heiterem Himmel und für die Eltern völlig überraschend – das „Trotzalter“, das in der Fachwelt auch als Autonomiephase bezeichnet wird. Scheinbar anlasslos gerät das Kind zuweilen in Wut, bekommt einen hochroten Kopf, schreit laut „Nein“, wirft sich auf den Boden, tobt und schlägt wild um sich. Auf jeden Versuch der Beruhigung reagiert es mit noch lauterem Schreien und noch wilderem Um-sich-Schlagen.

Eltern und PädagogInnen stehen diesem Verhalten oft hilflos gegenüber, können sich den Wutanfall nicht erklären und warten im günstigen Fall ab, bis sich das Kind von selbst wieder beruhigt hat. Im ungünstigeren und häufigeren Fall bemühen sie sich um das Kind, reden mehr oder weniger intensiv und nachdrücklich auf es ein, ohne es beruhigen zu können und verlieren dabei nicht selten selbst die Fassung.

Aus psychologischer Sicht spielt sich mit der erfolgreich gemeisterten Autonomiephase ein wichtiger Entwicklungsschritt ab: Das Kind beginnt sich langsam aus der symbiotischen, engen Beziehung zur Mutter (oder einer anderen Hauptbezugsperson) zu lösen und wird allmählich selbstständiger und autonomer. In der Regel beginnt die Autonomiephase gegen Ende des 2. Lebensjahres und klingt spätestens im Laufe des 4. Lebensjahres langsam ab. Oft wird diese Phase verglichen mit der Pubertät, in der sich ja eine weitere, meist wesentlich konfliktreicher verlaufende Ablösung von den Eltern vollzieht, in deren Verlaufe aus Kindern Jugendliche und junge Erwachsene werden (vgl. Kasten 1999).

Die Autonomiephase gilt als kritische Entwicklungsphase (Filipp 1990), weil das Kind sein „Ich“ entdeckt hat und nun damit beginnt, sich selbst und sein „Ich“ zu definieren und Schritt für Schritt auszudifferenzieren. Es stellt fest, dass es ein Bub oder ein Mädchen ist, dass es blonde oder braune Haare hat, gern mit Autos oder Puppen spielt Es sind vor allem äußere Dinge, die es dabei aufgreift und als zu sich selbst gehörend erlebt: Das ist mein Bagger, das ist mein Schaukelpferd! Und es entdeckt, dass es einen Willen hat. „Gib mir mein Schaukelpferd zurück!“ Und wehe, seiner Aufforderung wird nicht umgehend Folge geleistet. Ein Wutausbruch ist vorprogrammiert!

Was geht im trotzenden Kind vor?

Es kommen in diesem Entwicklungsabschnitt einige Faktoren zusammen, die mit der Ausbildung des Selbstkonzepts verbunden sind und einen Trotzanfall auslösen:

- Das Kind, das meist zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat sein Ich entdeckt hat, erlebt sich immer stärker als eigene Person mit eigenen Gefühlen, eigenen Wünschen und eigenen Plänen.
- Entscheidungen zu treffen fällt ihm jetzt deutlich leichter. Noch vor wenigen Wochen hatte es Probleme damit, eine von zwei attraktiven Spielideen auszuwählen. Jetzt weiß es plötzlich ganz genau, was es will, und hat eine ganz klare Vorstellung von dem, für das es sich entschieden hat und wie das zu verwirklichen ist.
- Wenn ihm jetzt jemand dabei in die Quere kommt, vielleicht nur mit der Bitte, sich noch etwas zu gedulden, zuerst müsse man noch (in der Kita) ein anderes Kind versorgen oder (beim Einkaufen mit der Mutter) bezahlen und das Geschäft verlassen oder (daheim) warten, bis die kleine Schwester ihren Mittagsschlaf beendet habe, ist eine Handlungskette vorprogrammiert:
- Das Kind verweigert jede Kooperation und gerät vollständig aus der Fassung, wenn nicht augenblicklich alles so passiert, wie es sich das vorgestellt hat.

Spielverhalten

Schon in den 1970er Jahren konnte Fein (z.B. 1981) in ihren Untersuchungen zur Dekontextualisierung belegen, dass es Kindern im Laufe des dritten und vierten Lebensjahres immer besser gelingt, reine Phantasiespiele zu spielen, ohne Bezugnahme auf faktisch vorhandene Gegenstände und mit beliebig umwandelbaren Bedeutungen von Objekten.

Auf die außerordentlich wichtige Rolle der Sprache bei der Entwicklung von Als-ob-Spielen wies schon Singer in seinem Buch „The Child's World of Make Believe: Experimental Studies of Imaginative Play" (1973) hin. Psycholinguisten gehen sogar davon aus, dass die Ausdifferenzierung von Als-ob-Spielen direkt zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder beiträgt (vgl. Schäfer, G.E. 2011). Sprachbehinderte Kinder sind nämlich relativ selten und sprachlich früh entwickelte Kinder relativ häufig bei Als-ob-Spielen zu beobachten.

An Versteckspielen der verschiedensten Art haben Kinder im Laufe des dritten Lebensjahres zunehmend mehr Vergnügen und mit den erwachsenen Bezugspersonen werden gerne alle Arten von rhythmischen Bewegungsspielen gespielt.

Konzepte vom Selbst und von Besitz und Eigentum

Schon zu Beginn des 3. Lebensjahres fangen Kinder an, sich selbst als Subjekte zu sehen, als Individuen, die sich von anderen unterscheiden. Dies ist die Zeit, in der die Kinder sich selbst benennen, erst mit ihrem Rufnamen, später dann mit Verwendung des Personalpronomens „Ich". Das ist auch die Zeit, in der sie lernen, dass sie Jungen oder Mädchen sind. Mit ungefähr zweieinhalb Jahren beschreiben sie sich selbst, indem sie sich auf konkrete, beobachtbare Sachverhalte beziehen, wie

Fähigkeiten, Kenntnisse, Kleidung oder Besitz. Sie sagen über sich: „Ich kann schon Rad fahren." „Ich habe eine rote Hose an." „Ich kann ganz hoch klettern." „Ich habe einen Bruder und eine Schwester." „Ich habe eine neue Playstation." Gelegentlich erwähnen sie auch von sich aus, welche Vorlieben sie haben: „Ich spiele am liebsten mit meinen Legosteinen." „Ich schaue mir immer „Mausi" oder „der kleine Bär" an." Die Merkmale, die sie verwenden, um sich selbst zu beschreiben, stehen meist unverbunden nebeneinander. Zur Selbstcharakterisierung gebrauchen sie fast ausschließlich positive Merkmale, was deutlich macht, dass Kinder auf dieser Altersstufe noch nicht zwischen ihrem idealen Selbst (wie sie gern sein möchten) und ihrem realen Selbst (wie sie von anderen wahrgenommen werden) unterscheiden.

Geschlechtsspezifische und andere Zuordnungen

Auch mit der Kategorie „Geschlecht" lernen die Kinder im Laufe des 3. Lebensjahres immer differenzierter umzugehen. So ordnen sie sich z. B. dem gleichgeschlechtlichen Elternteil zu und bewerten ihre eigenen Fähigkeiten geschlechtsspezifisch. Die Urteile, vor allem die positiven Reaktionen von Seiten ihrer Bezugspersonen, werden ihnen dabei zunehmend wichtiger. Die Kategorie „Leistung" nimmt in ihrer Selbstbeschreibung immer mehr Raum ein: Was kann ich schon? Was kann ich noch nicht? Im Ansatz wissen die Kinder, dass sich ihr eigenes Verhalten auf das Verhalten anderer auswirken kann. Weitere Grundlagen für das Verständnis von Zusammenhängen zwischen Ursache und Wirkung sind damit gelegt.

Besitz und Eigentum

Zu ihrem Selbst zählen Kinder zu Beginn des 3. Lebensjahres alles, was faktisch oder auch nur in ihrer Phantasie zu ihnen gehört. Damit haben sie noch ein sehr weites, undifferenziertes Konzept von Besitz und Eigentum. Erst allmählich lernen sie zwischen „Mein“ und „Dein“ zu unterscheiden und zu akzeptieren, dass Dinge, die ihnen attraktiv erscheinen, anderen gehören und nicht einfach in Besitz genommen werden können. Beispielsweise kann es vorkommen, dass Kinder in diesem Alter sehr heftig, aggressiv und wütend reagieren, wenn ein anderes Kind in der Kita ihr mitgebrachtes Schmusetier ergreift. Im Erleben von Kindern im 3. Lebensjahr gehört ihre persönliche Umwelt und alles, was sich darin befindet, zu ihrem Selbst. Teilen, Abgeben und Schenken lernen die Kinder in der Regel erst während der nächsten Monate und Jahre. Als hilfreich dabei erweisen sich vorbildhafte Modelle, z. B. Eltern, ErzieherInnen oder ältere Geschwister, die nicht beständig auf ihren Besitz pochen, sondern großzügig mit ihren persönlichen Dingen umgehen. Besonders nützlich sind regelmäßige Kontakte mit Gleichaltrigen (Peers), von denen und mit denen sie lernen können, die Grenzen ihres Selbst genauer festzulegen.

Fazit

Im täglichen Umgang mit Peers, z. B. in Krippe oder Kindergarten, erwerben Kinder auf spielerische Weise ihre Konzepte von Geben und Nehmen und von Helfen und Hilfe-Bekommen. So bauen sie allmählich auch moralisch relevante Vorstellungen von Fairplay, Gleichheit und Gerechtigkeit auf, die für ihr gesamtes Sozialverhalten große Bedeutung besitzen.

Empathieentwicklung

Empathie (umgangssprachlich Einfühlungsvermögen), d.h. die Fähigkeit sich geistig-verstandesmäßig in einen anderen Menschen hineinzuversetzen, seine Gefühle nachzuvollziehen und sich damit über seine innere Verfassung und die daraus resultierenden möglichen Handlungen klar zu werden, wird im Laufe des 3. Lebensjahres weiter ausdifferenziert. Von Empathie abgrenzen lassen sich Mitgefühl und Mitleid als innere emotionale Anteilnahme an einer anderen Person. An Mitgefühl oder Mitleid schließt sich meist ein konkreter Impuls zu helfen oder zu trösten an. Ebenfalls muss Empathie abgegrenzt werden von gefühlsmäßiger Ansteckung, einer vermutlich angeborenen, reflexartigen Reaktion. Diese kann bereits bei wenige Wochen alten Säuglingen beobachtet werden. Frühestens im Verlauf des zweiten Lebensjahres können sich an spontane Gefühlsansteckungen Empathiereaktionen anschließen. Das geht oft einher mit dem Erwachen des Ich und dem sich langsam ausdifferenzierenden Selbstkonzept. Diese Reaktionen werden von den meisten Forschern jedoch noch nicht als vollwertige Empathiereaktionen verstanden, sondern als spontan ausgelöste Gefühlsreaktionen, in denen aber schon wahrgenommen wird, dass es sich nicht um die eigenen, sondern um die Gefühle einer anderen, meist vertrauten Person handelt. Eine deutlichere Unterscheidung zwischen dem eigenen Gefühl und dem der anderen Person wird im Verlauf des dritten Lebensjahres möglich.

4.4 Entwicklung von Selbstkonzepten – Kinder werden Individuen

Wer Kinder im dritten Lebensjahr in ihrem Auftreten und Verhalten vergleicht, dem fallen oft auf den ersten Blick markante Unterschiede auf: In ihnen nicht vertrauten Situationen verhalten sich manche Kinder zurückhaltend und schüchtern, andere neugierig und aufgeschlossen. Einige Kinder erscheinen sehr kompetent, erzählen von sich aus viel, sind gut zu verstehen und bewegen sich gewandt und umsichtig; andere sind das genaue Gegenteil und wirken, als seien sie in ihrer Entwicklung verzögert. Diese Verhaltensunterschiede basieren auf unterschiedlichen Selbstkonzepten, die sich im Laufe des dritten Lebensjahres weiter ausdifferenzieren.

5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

Ainsworth, M.D.S. u. a. (1978): Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale: Erlbaum.

Backscheider, A.G. (1994): Preschooler´s unterstanding of living kinds. Doctoral dissertation: University of Michigan: Ann Arbor.

Bieber, M. (2014): Die vorsprachliche Kommunikation im ersten Lebensjahr. KitaFachtexte, ASH: Berlin. Internetquelle: http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/ die-vorsprachliche-kommunikation-im-ersten-lebensjahr. Zugriff am 24.07.2014

Bischof-Köhler, D. (1989): Spiegelbild und Empathie. Bern: Huber.

Bowlby, J. (1984): Bindung. Frankfurt/Main: Fischer.

Braukhane, K. & Knobeloch, J. (2013): Das Berliner Eingewöhnungsmodell. Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. KitaFachtexte, ASH: Berlin. Internetquelle: http:// www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/das-berliner-eingewoehnungsmodell-theoretische-grundlagen-und-praktische-umsetzung. Zugriff am 24.07.2014

Brisch, K. H. (2009): Die frühkindliche außerfamiliäre Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern aus der Perspektive der Säuglingsforschung. Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie AKJP, 142, 143-158.

Chomsky, N. (1966): Topics in the Theory of Generative Grammar. De Gruyter: Berlin.

Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt: Fischer (Reihe Geist und Psyche).

Elkind, D. & Schoenfeldt, E. (1972): Identity and equivalence conservation at two age levels. Development Psychology, 6, 3-19.

Fein, G. (1981): Pretend play in childhood. An integrative review. Child Development 52, 1095–1118.

Filipp, S.-H. (1990): Kritische Lebensereignisse. München: Psychologie Verlagsunion.

Gallup, G.G. Jr.: Chimpanzees: Self-Recognition. In: Science. Band 167, Nr. 3914, 1970, S. 86f.

Hoehl, S., Brauer, J., Brasse, G., Striano, T., & Friederici, A. D. (2010). Children's processing of emotions expressed by peers and adults: An fMRI study. Social Neuroscience, 5(5-6), 543-559.

Höhle, B. (2012): Psycholinguistik. München: Oldenbourg Akademieverlag.

Kasten 1990 fehlt _ Seite 11 erwähnt

Kasten, H. (1991): Beiträge zu einer Theorie der Interessenentwicklung. Frankfurt: Peter Lang.

Kasten, H. (1999): Pubertät und Adoleszenz – Wie Kinder heute erwachsen werden. Reinhardt: München:

Kasten, H. (2008): Soziale Kompetenzen – Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. Berlin: Cornelsen.

Kasten, H. (2013): 0 bis 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 4. überarbeitete Aufl. Berlin: Cornelsen.

Kasten, H. (2009): 4 bis 6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 2. überarbeitete Aufl. Berlin: Cornelsen.

Keller, H. (Hrsg.) (2003): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Huber.

Kiphard, E.J. (2001): Mototherapie. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Kirschke, K & Hörmann, K. (2014): Grundlagen der Bindungstheorie. KitaFachtexte, ASH: Berlin. Internetquelle: http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/grundlagen-der-bildungstheorie. Zugriff am 24.07.2014

Missana, M. Grigutsch, M. & Grossmann, T.(2014): Developmental and individual differences in the neural processing of dynamic expressions of pain and anger. Internetquelle: http:// www.cbs.mpg.de/press/news/60 und http://www.plosone.org/article/metrics/ info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0093728. Zugriff am 24.07.2014

Papousek, H. / Papousek, M. (1987): Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In: Osofsky (Ed.): Handbook of infant development (669–720). New York: Wiley.

Papousek, M., Schieche, M. und Wurmser, H. (Hrsg.): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. Huber: Bern.

Pinquart, M. Schwarzer, G. & Zimmermann, P. (2011): Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.

Rauh, H. (2002): Frühe Kindheit. In: R. Oerter / L. Montada (Hrsg.): Entwickungspsychologie. Ein Lehrbuch (167–248). Weinheim: Beltz/PVU.

Rauh 2002 fehlt

Renn, J. (2006): Auf den Schultern von Riesen und Zwergen. Albert Einsteins unvollendete Revolution. Weinheim: Viley-VCH.

Renner, M. (2008): Spieltheorie und Spielpraxis: Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe. Brühl: Lambertus.

Rizzolatti, G. (2008). Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt: Suhrkamp.

Schäfer, G.E. (Hrsg) (2011): Bildung beginnt mit der Geburt: Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen.

Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2005). Entwicklungspsychologie des Kindes- und

Jugendalters (S.295 – 328). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Singer, J.L. (1973): The Child's World of Make Believe: Experimental Studies of Imaginative Play (The Child psychology series). Academic Press: Elsevier.

Skeide, M. A., Brauer, J., & Friederici, A. D. (in press): Syntax gradually segregates from semantics in the developing brain. NeuroImage.

Szagun, G. (2013): Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch Weinheim: Beltz.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. Cognition, 13, S. 103-128.

Zaboura, N. (2008): Das empathische Gehirn: Spiegelneurone als Grundlage menschlicher Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.