

Zeitschrift: SuchtMagazin

Herausgeber: Infodrog

Band: 44 (2018)

Heft: 4

Artikel: Was bedeutet Lebenskompetenzförderung in der frühen Kindheit

Autor: Hardegger, Katharina

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-832350>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Was bedeutet Lebenskompetenzförderung in der frühen Kindheit

2018-4
Jg. 44
S. 15-18

Bedeutende Lebenskompetenzen, die einen Menschen befähigen, sein Leben zu gestalten, entwickeln sich in der frühen Kindheit. Weitere kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten werden in den ersten Jahren vorgebahnt. Ausgehend von einem konstruktivistischen Bildungs- und Lernverständnis wird in diesem Artikel auf die Frage eingegangen, wie und unter welchen Bedingungen ein Kind sich entwickelt und was Lebenskompetenzförderung in der frühen Kindheit bedeutet.

KATHARINA HARDEGGER

Lic. phil., Psychologin/Psychotherapeutin, Marie Meierhofer Institut für das Kind, hardegger@mimi.ch, Tel. +41 (0)44 205 52 20, www.mimi.ch

Die frühe Kindheit, mit welcher wir die Lebensspanne zwischen Geburt und sechs Jahren umschreiben, ist in ihrer Bedeutung für die spätere Fähigkeit, das Leben zu bewältigen, in der Fachwelt mittlerweile unbestritten. Es handelt sich um eine sehr lernintensive Zeit, in der die Basis für lebenslanges Lernen sowie für den Erwerb von wichtigen Lebenskompetenzen liegt. «In keiner anderen Lebensphase sind Spielen und Lernen, Entwicklungs- und Bildungsprozesse so eng miteinander verzahnt wie in der frühen Kindheit» (MMI 2012).

Der Baumeister seiner Entwicklung

In den letzten Jahren hat sich zur Beschreibung von Bildungs- und Lernprozessen ein konstruktivistisches Erkenntnis- und Lernverständnis durchgesetzt (Fthenakis 2009; Reusser 2011), nachdem man in der Entwicklungspsychologie lange von der Vorstellung einer strikten Abfolge von Phasen oder Stufen ausgegangen war, welche ein Kind im Laufe seiner Entwicklung durchläuft (Piaget 1972; Seiffge-Krenke 2011).

Das konstruktivistische Bildungsverständnis schliesst an die moderne Kognitionstheorie und die Erkenntnistheorie Jean Piagets an, insbesondere seinem Verständnis von Bildung als aktiver Konstruktion. Es betont die Rolle

des Kindes als Akteur bzw. Konstrukteur seiner Entwicklung (Liegler 2013; 2017). Begriffe wie Betreuung, Erziehung, Sozialisation, Bildung, Lernen und Entwicklung werden in diesem Modell nicht als voneinander unabhängige Prozesse thematisiert, sondern als eine zwischen Kind und Bezugsperson ablaufende Interaktion unter Einbezug von historisch-gesellschaftlichen und kulturellen Kontextbedingungen (Liegler 2013; Keller 2011). In der Fachliteratur wird dies auch als dialogisches Geschehen bezeichnet oder man spricht von Prozessen der Interaktion und Kommunikation, von «Kooperation» (Tomassello 2010) oder «Ko-konstruktion» (Dahlberg et al. 1999; Fthenakis 2009). Kurz: Lern- und Entwicklungsprozesse vollziehen sich in jeder Lebensspanne in aktiver Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt (Liegler 2003). Das Kind ist in diesem Bildungsverständnis nicht mehr primär ein passives Wesen, welchem man Wissen vermittelt und welches gefördert werden muss, sondern es entwickelt sich aus eigenem Antrieb (Dornes 1993). Diese Entwicklung findet stets unter biologischen, kontextuellen und altersspezifischen Rahmenbedingungen statt und wird durch diese begrenzt (Pauen & Roos 2017).

Kein unbeschriebenes Blatt

Den ausgeprägten Drang, Informationen aus seiner Umwelt aufzunehmen und mit ihr aktiv zu kommunizieren, zeigt das Kind von Geburt an (Dornes 1993). Dafür ist es, wie die Säuglingsforschung zeigt, von Anfang an mit einem reichen Verhaltensrepertoire ausgestattet. Bereits Neugeborene reagieren mit Bewegung und erhöhter Aufmerksamkeit auf ihre Bezugspersonen und versuchen mit ihnen aktiv in Kontakt zu treten (Haug-Schnabel 2017). Dabei sind sie auf ein menschliches Gesicht neugieriger als auf alle anderen Reize. Sie unterscheiden und bevorzugen vertraute Gerüche, Stimmen und Gesichter und protestieren auf Trennungen von ihren Bezugspersonen (Simoni 2011). Angeborene und universelle Lernmechanismen helfen dem Säugling, die aus der Interaktion mit der Umwelt aufgenommenen Informationen zu verarbeiten (Pauen & Roos 2017). Er lernt aus den Reaktionen seiner Bezugspersonen die Wirkungsmechanismen zwischen dem eigenen Verhalten und darauf folgenden Reaktionen kennen (Kontingenzlernen) und sich an Reize zu gewöhnen, diese auszublenden bzw. nur auf neue zu reagieren (Habituationlernen). Schon Säuglinge sind in der Lage, differenziert Zusammenhänge zwischen verschiedenen Reizen zu erkennen und

daraus Erwartungen abzuleiten (Assoziationslernen) und sie sind in hohem Masse fähig, visuelle Reize nachzuahmen und in ihre Verhaltensmuster, Emotionen und Handlungsabläufe zu integrieren (Imitations- und Nachahmungslernen) (ebd.). Dieses angeborene Verhaltensrepertoire entfaltet sich aber nur in ständigem Austausch mit einer Bezugsperson, welche auf die Signale des Kindes angemessen reagiert.

Der Mensch, ein kreativer Organismus

Das Gehirn erfährt in den ersten Jahren ein enormes Wachstum. Die Entwicklung und Ausdifferenzierung des bereits bei der Geburt vorhandenen, aber noch relativ unverbundenen neuronalen Netzwerks dauert während der ersten fünf bis sechs Lebensjahre intensiv an. Danach werden nur bis dahin benötigte (stimulierte) Verbindungen aufrechterhalten, andere ausgedünnt (neuronal pruning), (Hüther 2001; 2005). So sind Neugeborene bspw. noch in der Lage, die Laute aller Sprachen zu differenzieren, spezialisieren sich aber sehr schnell auf die Tonalität ihrer Muttersprachen und verlieren diese Anfangsfähigkeit im Laufe der Säuglingszeit (Brazelton & Greenspan 2000). Innerhalb der ersten drei Lebensjahre werden sogenannte sensible Phasen beschrieben. Das sind Zeitfenster, in denen bei Kindern eine hohe Bereitschaft besteht, bestimmte Informationen aus der Umwelt und der Interaktion mit ihren Bezugspersonen besonders schnell zu verarbeiten und nachhaltig zu lernen. In diesen sog. Perioden höchster Plastizität geschehen häufig auch von aussen wahrnehmbare Entwicklungsschritte etwa in der Motorik oder Sprache.

Im Vergleich zu anderen Säugetieren ist die Entwicklung der lern- und emotionsrelevanten Hirnregionen beim Menschen ausgesprochen langsam, sodass Kinder lange Zeit existenziell auf Pflege, Fürsorge und Unterstützung angewiesen sind. Dies ermöglicht einerseits eine optimale Anpassung an den Lebensraum sowie die Entwicklung wichtiger motorischer, emotionaler und kognitiver Kompetenzen. Sie birgt aber bei unzureichender fürsorglicher und emotionaler Versorgung auch das Risiko zur Entwicklung funktionaler Defizite. Diese

zeigen sich in ihren Ausprägungen oft erst in späteren Lebensphasen (Pauen & Roos 2017). Auch unter genügend guten psychosozialen Bedingungen (Winnicott 1992) ist die Heterogenität der Entwicklungsverläufe in den ersten Lebensjahren besonders gross. Es zeigt sich sowohl interindividuell, d. h. zwischen verschiedenen Kindern als auch intraindividuell in einzelnen Entwicklungsbereichen eine grosse Entwicklungsvariabilität. Jedes Kind entwickelt sich in seinem Tempo und in seiner Art und nicht immer entspricht das Entwicklungsalter dem für die einzelnen Entwicklungsbereiche definierten Lebensalter (Largo 1995).

There is no such thing as a baby (Winnicott 1992)

Befunde aus der jüngeren Hirnforschung zeigen, dass Lernen vor allem dann funktioniert, wenn das limbische System, welches für die Verarbeitung von Emotionen mitverantwortlich ist, aktiviert ist (Hüther 2001; 2005). Emotionale Sicherheit und Wohlbefinden spielen daher für gelingende Lernprozesse in den ersten Jahren eine entscheidende Rolle (ebd.). Viele Säuglinge, die übermässigem Stress ausgesetzt sind, reagieren übersensibel auf Geräusche und Berührung, ausserdem gelingt es ihnen schlechter, Handlungen zu planen und zu sequenzieren (Brazelton & Greenspan 2000).

Durch feinfühlig Interaktionen zwischen Bezugsperson und Kind werden zudem die präfrontalen Hirnprozesse angeregt, welche als notwendige Bedingung für die Entwicklung einer situationsangemessenen Handlungssteuerung und der Regulation emotionaler Prozesse angesehen werden (ebd.). Die Fähigkeit von engen Bezugspersonen, kindliche Signale wahrzunehmen, richtig zu interpretieren sowie prompt (zeitnah) und angemessen auf diese zu reagieren, ermöglicht dem Kind, einen Zusammenhang zwischen seiner eigenen Befindlichkeit und der Reaktion seiner Bezugsperson herzustellen. Die anfänglich ungerichtete und unspezifische Wahrnehmung und Ausdrucksweise des Säuglings differenziert sich in der Interaktion mit der Mutter bzw. weiteren Bezugspersonen, die das Unbehagen des Kindes interpretieren und darauf reagieren (Bowlby 1972). Synchronität und

emotionale Passung dieses Austauschs sind ausschlaggebend für das Wohlbefinden des Babys. So verstärkt etwa das Weiterstimulieren eines bereits müden Säuglings sein Unbehagen. Bei einer gelingenden Interaktion, d. h. wenn emotionale und zeitliche Passung bestehen, erlebt das Kind die Bezugsperson als zuverlässig, was eine sichere Bindung fördert. Diese interpersonale Emotionsregulation ist über die frühe Kindheit hinaus die Voraussetzung einer zunehmend selbständigeren Gefühlsregulation des Kindes. Durch sein Gegenüber lernt es seine Bedürfnisse allmählich selbst wahrzunehmen und teilweise auch zu befriedigen, was bedeutsame Selbstwirksamkeitserfahrungen sind (ebd.).

Ich, du und die anderen

Die Selbstregulationsfähigkeit des Kindes, welche sich über die gesamte Kindheit in der Interaktion mit seinen Bezugspersonen differenziert, ist für die Entwicklung aller Funktionsbereiche wie Kommunikationsfähigkeit, Ernährung, Schlaf, Grob- und Feinmotorik, Wahrnehmung, Denken, Sprache oder soziale Entwicklung von ausschlaggebender Bedeutung (Papoušek 2001; Brazelton 2000). Daher hängen alle Bildungs- und Lernprozesse in der frühen Kindheit auch von der Qualität des emotionalen Umfelds ab (Simoni 2011). Kindern, die ihre Gefühle besser regulieren und mit Stress besser umgehen können, gelingt es auch besser, ihre Aufmerksamkeit willentlich zu fokussieren, eine wichtige Voraussetzung für weiterführende Lernprozesse.

Die zunehmende Konsolidierung und Verinnerlichung der Regulationsfähigkeiten geht einher mit einem zunehmenden Bewusstsein über das eigene Dasein und das von anderen Menschen. So lassen sich Säuglinge noch durch das Weinen anderer anstecken, während sie gegen Ende des zweiten Lebensjahrs fähig sind, die anderen als eigenständig fühlend wahrzunehmen. Sie weinen nicht mehr mit, sondern versuchen, die weinende Person zu trösten, indem sie ihr bspw. ein Spielzeug anbieten (Papoušek & Hofacker 2004).

Zwischen eigenen und fremden Gefühlen zu unterscheiden ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Selbstwahr-



nehmung und zur Fähigkeit, anderen Menschen eigene Gefühle und Wünsche zuzuschreiben. Es ist die Voraussetzung zur Ausbildung von Empathie und der Entwicklung einer «Theory of Mind» (Bischof-Köhler 2011). Die Theory of Mind beschreibt die Fähigkeit, sich von seinem eigenen Blickwinkel zu lösen und diesen nicht mehr automatisch auf eine andere Person zu übertragen, anderen Men-

schen also eine eigene Sicht der Dinge zuzugestehen. Bewusstseinsinhalte werden zunehmend als mentale Akte wahrgenommen und verstanden, als Ergebnis des Denkens, des Wahrnehmens, des Wünschens und Fühlens (ebd.). Damit ist die entscheidende Voraussetzung zur Entwicklung einer Zeitperspektive, der zukünftigen Handlungsplanung und in einem weiteren Schritt der Fähigkeit zu

kritischem und kreativem Denken gegeben (Haug-Schnabel 2017).

Damit Kinder diese für ihre Entwicklung wichtigen Lernprozesse machen können, sind sie auf liebevolle und beständige Pflege und Versorgung durch vertraute Bezugspersonen angewiesen. Nebst der Befriedigung physischer Grundbedürfnisse wie Hunger/Durst, körperliche Hygiene und Schutz vor

Kälte/Hitze, geht es dabei auch um die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse wie soziale Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie (Ryan & Deci 1985).

Das Grundbedürfnis nach Eingebundenheit steht für das Eingehen enger zwischenmenschlicher Beziehungen, in denen man sich als liebenswert und liebesfähig erleben kann. Kompetenz beinhaltet den Wunsch nach einer effektiven Interaktion mit der Umwelt und nach dem Gefühl von Selbstwirksamkeit. Autonomie meint Freiwilligkeit, Selbstbestimmtheit und Initiative im eigenen Handeln. Bei der Erfüllung dieser drei Grundbedürfnisse hat das Kind die Möglichkeit, sich aktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sich mit alterstypischen Entwicklungsaufgaben zu beschäftigen und diese zu bewältigen (Pauen & Roos 2017).

Fazit

Auch wenn sich Menschen lebenslang weiterentwickeln, wird in keinem Lebensabschnitt so viel und so schnell gelernt wie in den ersten Lebensjahren. Wichtige Lebenskompetenzen wie bspw. Selbstwahrnehmung, Gefühlsregulation, Empathie und Problemlösefertigkeit entwickeln sich massgeblich in den ersten Lebensjahren, für weitere kognitive Fertigkeiten wie kritisches und kreatives Denken werden zumindest die Grundvoraussetzungen gelegt. Gleichzeitig sind Kinder gerade in dieser Zeit in ihrer Entwicklung sehr verletzlich.

Alle die Entwicklung stärkenden Bildungsprozesse in der frühen Kindheit können nur dann gelingen, wenn Kinder sich sicher geborgen und sozial eingebunden fühlen, wenn die Interaktionen mit ihren Bezugspersonen beständig und vorhersehbar sowie von Feinfühligkeit gekennzeichnet sind, sodass ein angstfreies Erkunden der Umwelt und ein vertrauensvolles Zugehen auf andere Menschen selbstverständlich ist. So weisen auch alle Studien zur Resilienz bislang eindrücklich darauf hin, dass die Entwicklung von Resilienz nicht trainierbar ist, sondern dass das Vorhandensein

mind. einer qualitativ guten Beziehung wesentlich ist für die Entwicklung von psychischer Widerstandskraft (Wustmann 2011).

Da Lern- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit vorwiegend von der Qualität der Interaktion zwischen Kind und Bezugspersonen abhängig sind, heisst Lebenskompetenzförderung für diese Lebensphase vor allem Sensibilisierung der Eltern und anderer bedeutsamer Bezugspersonen auf die Bedürfnisse von Kleinkindern. Für eine Gesellschaft, die zunehmend um die Bedeutung der ersten Jahre für die weitere Entwicklung eines Kindes weiss, muss dies heissen, Eltern und Bezugspersonen zu unterstützen, sie vor äusseren Belastungsfaktoren zu schützen und sie in dieser Lebensphase auch finanziell und zeitlich zu entlasten, damit sie ihre Aufgabe möglichst gut wahrnehmen können. Besonderes Augenmerk sollte dabei Kleinkindern gelten, deren Eltern durch innere oder äussere Stressfaktoren in der Interaktion zu ihren Kindern eingeschränkt sind. Sie und ihre Eltern sind besonders auf eine breitere Einbettung und Unterstützung angewiesen.

Dies setzt eine Haltungsänderung dahingehend voraus, Erziehung nicht mehr als Privatsache einzelner, sondern als gesamtgesellschaftliches Projekt zu denken.

Literatur

- Bischof-Köhler, D. (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bowlby J. (1972): Mutterliebe und kindliche Entwicklung. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Brazelton, T.B./Stanley, I.G. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dahlberg, G./Moss, P./Pence, A. (1999): Beyond Quality in early childhood education and care: Postmodern Perspectives. www.tinyurl.com/y8e232z4. Zugriff 30.06.2018.
- Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Frankfurt: Fischer.
- Fthenakis, W.E. (2009): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. Kinderzeit 3: 8-13.

- Haug-Schnabel, G./Bensel, J. (2017): Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Freiburg i. B.: Herder.
- Keller, H. (2011): Die Kulturen des Säuglings. S.154-176 in: H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Hans Huber, Hogrefe.
- Hüther, G. (2001): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G./Krens, I. (2005): Das Geheimnis der ersten neun Monate. Düsseldorf: Walter Verlag.
- Largo, R. (1995): Babyjahre. Hamburg: Carlsen.
- Liegler, L. (2013): Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liegler, L. (2017): Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- MMI – Marie Meierhofer Institut für das Kind (2012): Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind im Auftrag der Schweizerischen Unesco-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz.
- Papousek, M. (2001): Intuitive elterliche Kompetenzen. Eine Ressource in der präventiven Eltern-Säuglings-Beratung und Psychotherapie. Frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind 1: 4-10.
- Papousek, M./Schieche, M./Wurmser, H. (Hrsg.) (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Bern: Hans Huber.
- Pauen, S./Roos, J. (2017): Entwicklung in den ersten Lebensjahren. München: Reinhardt.
- Piaget, Jean (1972): Die Psychologie des Kindes. Olten, Freiburg i. B: Walter-Verlag.
- Seifge-Krenke, I. (2011): Die psychoanalytische Perspektive: Entwicklung in der frühesten Kindheit. S.220-246 in: H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Hans Huber, Hogrefe.
- Simoni, H. (2011): Vertraut, Verlässlich, Verfügbar: «3v» als Schlüssel von tragfähigen Beziehungen. Netz, Zeitschrift Pflege und Adoptivkinder Schweiz 1: 26-29.
- Tomasello, M. (2010): Warum wir kooperieren. Berlin: edition unseld.
- Ryan, R.M./Deci, E.L. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Springer.
- Winnicott, D.W. (1992): Kind, Familie und Umwelt. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wustmann, C. (2011): Resilienz in der Frühpädagogik - Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. S. 250-259 in: M. Zahnder (Hrsg.), Handbuch der Resilienzförderung. Wiesbaden: Springer.