

GABRIELE HAUG-SCHNABEL

Babys und Kleinstkinder immer in Bewegung – unterwegs auf der Suche nach Innovation und Bestätigung

Bewegungslust pur

Der Wunsch nach Bewegung, die Freude an der Bewegung, die Lust sich zu bewegen, sind jedem Kind angeboren. Bewegen, Fühlen und Denken sind in den ersten drei Lebensjahren eine Einheit.

Sich bewegen ist das wichtigste Mittel, um Informationen über seine Umwelt, sich selbst, den eigenen Körper und dessen Fähigkeiten zu erfahren. Durch Bewegung kommt es zu ersten Interaktionen zwischen Kindern. Babys rollen oder schieben sich, rutschen oder krabbeln aufeinander zu, um miteinander in Kontakt zu kommen. Sie positionieren sich so, dass sie Blickkontakt miteinander haben, sich vielleicht sogar berühren können. Je mehr Sinne hierbei zum Einsatz kommen, desto besser können sich die Kinder gemeinsam Erlebtes merken.

Kinder jeden Alters suchen Herausforderungen und scheinen Nervenkitzel zu lieben, weil sie täglich ihre Erfolge und ihr Wachsen spüren wollen. Sie tasten sich an ihre Grenzen heran. Das ist wichtig, um eigene Fortschritte wahrnehmen zu können und dank zunehmendem Körpergefühl – auch Grenzen und Risiken.

Es ist die jedem Kind innewohnende Funktionslust, sich selbst zur Aufgabe gemachte schwierige Bewegungsabläufe unermüdlich zu wiederholen, um sie zu beherrschen und zu perfektionieren. Ein eigenmotiviertes, sich selbst auferlegtes Übungsprogramm läuft ab. Die Kinder belohnen sich für ihre Mühe selbst, indem sie ihre Anstrengung spüren und ihren Erfolg sehen. Die motivierende Belohnung liegt bereits allein in der immer fehlerfreieren Durchführung.

Zum Beispiel: Herausforderung Treppe:

- Von der ersten Stufe springen,
- dann von der zweiten Stufe springen, die dritte Stufe in den Blick nehmen, nein, „in Angriff“ nehmen.
- Anfangs von der dritten auf die zweite Stufe rückwärts krabbeln, von der zweiten springen,
- dann von der dritten auf die zweite im Nachstellschritt und von der zweiten springen.
- Dann direkt von der dritten Stufe springen – immer wieder. Die vierte Stufe anpeilen.

Ein Durchgang animiert zum nächsten. Einen Fehler will man sofort ausgleichen, einen Erfolg gleich wiederholen. Kinder wollen es können. Ihren Fortschritt spüren.

Kinder arbeiten wie Wissenschaftler (und wie Nomaden)

Die Entwicklungsforschung legt immer mehr Beweise vor, dass intuitive Fähigkeiten, sog. angeborene Startbegabungen vor allem in den Bereichen Kommunikation und Bewegung zu finden sind. Das ist verständlich, denn am sozialen Netz und bei der Orientierung in der Welt muss in den ersten Jahren viel passieren. Hier sind vielfältigste Stimulationen nötig.

Kinder starten mit Arbeitshypothesen, die sie beim Spielen mehrmals und zum Abgleich auch auf unterschiedliche Weise überprüfen.

Im Spiel von Kindern auf der ganzen Welt lassen sich universelle Schemata finden. Chris Athey arbeitet und forscht darüber seit den 70er Jahren (vgl. Hebenstreit-Müller & Lepenies, 2007; Bensel & Haug-Schnabel, 2009). Hier die wichtigsten Schemata:

- gerade Linien suchen oder nachzeichnen
- etwas einwickeln, etwas in etwas stecken
- Kreise suchen oder nachzeichnen
- etwas transportieren
- etwas verbinden

Außerdem wählen Kinder, je nach ihrem momentanen Bildungsthema, Lernumgebungen aus, die möglichst viel Anregung bieten.

Hierzu eine Verhaltensbeobachtung:

Julia ist 2 Jahre und 4 Monate alt. Ihr momentanes Arbeitsthema gehört zum Schema „etwas einwickeln“.

- Im Puppenbereich: Julia wickelt Puppe in Handtuch.
- Im Gruppenraum: Julia wickelt Puppe in Vorhang vom Puppentheater.
- Am Esstisch: Julia wickelt Besteck in Serviette.
- Im Atelier: Julia wickelt Pinsel in Wischtuch.
- In der Garderobe: Julia wickelt Puppe in zu kleinen Schal.
- Am Esstisch: Julia wickelt Puppe und Schal in Serviette.
- Im Atelier: Julia wickelt ihre Hand in Seidenpapier.
- In der Lesecke: Julia versucht erst eine, dann beide Hände der Erzieherin um ihre Hand zu wickeln.

Neben einer deutlichen Handlungsabsicht (Was lässt sich in was wickeln?) fallen bei dieser Beschreibung einiger Aktivitäten Julias während des Kita-Tages auch die vielen Ortswechsel auf, die oft mangels genauer Beobachtung zur Aussage verleiten, Zweijährige seien überall und nirgends.

Das ist die für „Toddler“ (Ein- und Zweijährige) typische motorische Rastlosigkeit, ein beabsichtigter Ortswechsel und gezielter Objekt- und Personenwechsel, um an verschiedenen Stellen mit unterschiedlichen Objekten und wechselnden Interaktionspartnern Erfahrungsvergleiche durchführen zu können.

Kleinstkinder sind Bildungsnomaden: Schon Ein- und Zweijährige wechseln mit ihren Gedankenschäffchen immer wieder die Weide, wenn der alte Platz bereits „abgegrast“ scheint, um ihnen neue Gräser und Kräuter zur Sinnesnahrung bieten zu können.

Kinder haben übrigens angeborenermaßen die Fähigkeit zur Theoriebildung, denn zu allem, was sie wahrnehmen und erfahren, stellen sie eine momentan aktuelle Theorie auf, die sie bei neuen Erfahrungen abwandeln und verwerfen, sobald bessere Erklärungsmöglichkeiten eine andere Theorie wahrscheinlicher erscheinen lassen.

War der erste Ball klein, weich, rund und bunt, so ist die erste Vorstellung von Ball „klein, weich, rund und bunt“. Spielt ein Kind dann mit einem großen, weichen, runden und bunten Ball, ändert sich die Ball-Theorie: Es gibt kleine und große Bälle, aber weich, rund und bunt sind sie alle. Bekommt es den ersten Fußball an den Kopf, lernt es schmerzlich: Bälle können auch hart und einfarbig sein. Aha, es gibt kleine, große, weiche, harte, bunte und einfarbige Bälle, das einzige was sicher ist, ist: alle sind rund (vgl. Haug-Schnabel & Bensel, 2005).

Allein dieses kleine Beispiel zeigt uns, dass schon Babys und dann Kleinstkinder über hochleistungsfähige Lernmechanismen verfügen, mit deren Hilfe sie ihr Wissen spontan revidieren, umformen und umstrukturieren können. Das kann kein Computer. Kinder sind also dauernd an der Arbeit, am Lernen.

Der nahezu unstillbare Sinneshunger – Alle Antennen auf Empfang, alle Sinne hellwach

Dank ihrer langen Kindheit mit vielen Möglichkeiten von Älteren und Gleichaltrigen zu lernen und ihrem starken Bindungsbedürfnis an ihre Bezugspersonen können es sich menschliche Säuglinge leisten, mit einem relativ undifferenzierten Gehirn zu starten. Dieses ist von Anfang an bereit, aber auch darauf angewiesen, sich je nach dem Anregungsgehalt ihrer sozialen und dinglichen Umgebung zu organisieren, zu strukturieren und zu spezialisieren.

Erlebte und gelebte Bindungssicherheit macht Lust auf mehr! Emotional sicher gebundene Kinder nehmen mehr wahr, zeigen größeres Interesse und explorieren ihre Umgebung viel motivierter und mit nachhaltigerem Lernerfolg, als Kinder, deren Leben durch Beziehungsunsicherheit geprägt ist. Nur wenn das Kind seine Bezugspersonen (Eltern wie Tagesmütter oder Erzieherinnen) als zugewandt und erreichbar (verfügbar) erlebt, wenn es ihre Feinfühligkeit ihm gegenüber spürt, wenn es ihm möglich ist, allein wie auch gemeinsam zu agieren, ist die psychische Basis dafür geschaffen, dass ein Kind lernen kann. Nur wer Beziehung zulässt und gestaltet, erlebt, dass seine Anregungen und Angebote das Interesse des Kindes erregen (vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2006).

Mit allen Sinnen lernen

Bereits im Mutterleib gibt es wenige Wochen nach der Befruchtung eindeutige Nachweise für die begonnene Aktivität der Sinnesorgane des Ungeborenen. Am Ende der siebten Schwangerschaftswoche reagiert sein Gehirn auf akustische und visuelle Reize. Etwa zur gleichen Zeit zeigen die Reaktionen des Fötus, dass er Berührungsreize empfinden kann. In der 13. Schwangerschaftswoche sind seine Geschmacksknospen ausgebildet und funktionsfähig; ab der 18. Schwangerschaftswoche reagiert das ungeborene Kind beständig auf Geräusche.

Die Vielfalt früher Säuglingskompetenzen dient zwei großen Zielen:

- mit den Hauptbezugspersonen in Kontakt zu treten und
- eine erste Orientierung in der Welt zu bekommen alles, um Sicherheit, Beruhigung und Anregung zu erfahren.

Deshalb konzentrieren sich die Sinnesorgane eines Neugeborenen auf den Frequenzbereich der menschlichen Stimme, am meisten auf die ihm bereits aus dem Mutterleib bekannte Stimme der Mutter, auf die Merkmale der Gesichter beim intensiven Blickkontakt mit seinen Hauptbezugspersonen sowie auf deren Geruch und ihre Art, es zu tragen und zu wiegen. Diese Bewegungen spürt der Säugling, seine Druck- und Temperaturrezeptoren melden ihm, ob Körperkontakt besteht.

Wird das Kind am Körper oder auf dem Arm herumgetragen, verfolgt es höchst aufmerksam mit Augen, Ohren und Händen, was sich in seinem dadurch ungeheuer vergrößerten Erlebnisraum gerade abspielt. Sich einer anderen Person, einem Gegenstand oder einem Geräusch nähern, sich von ihr oder ihm wieder zu entfernen, um sich wieder anzunähern und sich dann erneut zu entfernen – jede bewusst wahrgenommene Aktion schult das Raumempfinden. Genau das passiert auch auf der Schaukel. Seinen Gleichgewichtssinn zu erproben, ist im Entwicklungsverlauf genauso wichtig, wie Seh- und Hörerlebnisse zu haben.

Was sind Sinnessensationen?

Die ersten Erlebnisse des Bewegtwerdens sind für das Kind primär beruhigende Anwesenheitssignale, gleichzeitig aber auch bereits Übungsprogramme für den Gleichgewichtssinn und das Körperbewusstsein. Immer wieder gestreichelt oder massiert zu werden, lässt das Kind mit dem eigenen Körper vertraut werden. Diese Erlebnisvielfalt vervollständigt das Körperbild, wobei es sich hierbei um Erfahrungen handelt, die weit über das Benennen der Körperteile hinausgehen. Sobald das Kind von sich aus auf Sinnesabenteuer geht, lässt es dauernd Grenzen hinter sich und erweitert seine Handlungsfähigkeit und somit sein Wissen (vgl. Haug-Schnabel, 2007).

Eine Sinnessensation: Es gefällt jedem Kind, sich zu verstecken: Ältere Säuglinge kokettieren bereits mit ihrer zunehmenden Autonomie. Sie spielen mit der Trennung, indem sie gezielt Interaktionen herbeiführen, während der sie zeitweilig verschwinden, um gleich darauf wieder aufzutauchen und die Umwelt und seine Bezugspersonen unverändert wieder vorzufinden. „Guck-guck-da-da-Spiele“ auf Initiative des Kindes, bei denen kurzzeitig mit Händen oder Tüchern die Augen abgedeckt sind, sind ein Beispiel für Trennungsspiele. Deren Reiz besteht darin, dass das Kind die Kontrolle über die Situation behält und jederzeit Mutter, Vater oder Erzieherin wieder präsent haben kann. In gewünschter Dosierung kann es so mit dezenten Trennungserlebnissen spielen und diese, wenn sie ängstigend werden, eigeninitiativ wieder beenden. Der entscheidende Punkt bei diesen genussvollen Trennungen ist, dass sie der kindlichen Eigenkontrolle unterliegen: Ich ziehe mich zurück, ich verschwinde, ich höre die anderen noch, ich kann sie noch sehen, sie sehen mich nicht. Wer sucht mich, wer findet mich? Ich tauche wieder auf. Ein herrliches Beispiel für Innovation und Bestätigung, Neues und Bekanntes!

Noch eine Sinnessensation: Es ist faszinierend, den Durchblick zu haben: Spiegel, Fenstertüren und vor allem Durchblicke – von einen Raum in den anderen, von innen nach außen, von außen nach innen – erlauben nicht nur neue Einblicke, sondern auch neue Sichtweisen des Raumes, des Gebäudes, ja sogar des gesamten Geländes. Und für die Altersgruppe zwischen 18 und 24 Monaten, bei der sich bereits ein Selbstkonzept herausgebildet hat, ist damit auch ein neues Verständnis von der eigenen Anwesenheit an wechselnden Orten verbunden.

Ein Sinnesparcours für Hände, Füße, Ohren, Nasen und Zungen

Taststraßen und Barfußwege sind in vielen Einrichtungen nicht mehr wegzudenken. Zu überzeugend sind Begeisterung und Eifer der Kinder beim Erproben der unterschiedlichen Materialien und Strukturen. Wer Zweijährige beim Bearbeiten von unterschiedlichsten Stoffen beobachtet, kann feststellen, dass die Kinder ihre Finger tastend auf jeden Stoff spazieren gehen lassen und an Wange und Hals „Berührungsproben“ nehmen. Doch damit nicht genug, die Stoffreste werden auch nach Weichheit, nach Farbe oder nach Muster geordnet.

Auch Essenserlebnisse sind Sinneserfahrungen, die – ohne Zeitdruck – am Esstisch zu Gesprächen und spontanen Lernerfahrungen führen: „Erdbeere schmeckt ein bisschen nach Himbeere, aber doch anders“. Durch Vergleiche wird nach ersten Ordnungskriterien, nach Kategorien zur Abgrenzung gesucht – eine fantastische Übung, um in Kooperation mit der Erzieherin Unterschiedliches, Ähnliches und Gleiches in passende Worte fassen zu können. Auch wenn sie sich dessen noch gar nicht bewusst sind, arbeiten Kinder auf diesem Wege mit der so wichtigen Regel zum Informationserwerb „Bestätigung und Innovation“, um bei allem Neuen etwas, was bereits Bekanntes bestätigt, von etwas bislang Unbekanntem trennen zu können.

Für Zweijährige ist ein Zaun ein Klettergerüst

Ein aus dem Jahr 1951 vorliegendes Tagesprotokoll über die Aktivitäten eines kleinen Jungen (vgl. Barker & Wright, 1951) animierte über 30 Jahre später einen Wissenschaftler dazu, bei eigenen Beobachtungen von Kinderaktivitäten den Aufforderungscharakter von Objekten herauszuarbeiten, den Kinder erkennen und nutzen (vgl. Heft, 1988), z. B.:

- „klettere, springe auf mich!“ (Geländer, Zaun, Bank)
- „balanciere auf mir!“ (Mauer, Garagenfirst)
- „sitze auf mir!“ (Kiste, Steinplatte, Treppe)
- „springe über mich!“ (Pfosten, Zaun, Absperrung)
- „schaukel auf mir!“ (Ast, Stuhl)
- „grabe mit mir!“ (Stein, Stock, Scherben)
- „zerbreche, zerreiße mich!“ (Ast, Papier, Blatt)

Um selbst nachvollziehen und verstehen zu können, was Zweijährigen Spannendes auf einem Spaziergang begegnen kann, das sie zum Handeln und Denken anregt, muss man den Weg einmal mit ihren Augen machen.

Kinder interessieren Unterschiede, Übergänge, Veränderungen – also von ihren Sinnesorganen gemeldete Abweichungen und Kontraste zum bisher Gesehenen, Ge-

hörten, Gespürten und Ertasteten. Es locken Gegensatzpaare wie feucht-trocken, weich-hart, starr-elastisch, glatt-rau, hell-dunkel, sonnig-schattig, scharf-stumpf, laut-leise. Das spannend zu finden, ist eine optimale Strategie für Erfahrungszugewinn.

„Ich bin unablässig auf der Suche nach Erfahrungsbeute“ – Das individuelle Lernen

Nie ist ein Mensch so offen und neugierig – und daher so lernfähig – wie in seiner frühen Kindheit. Wodurch wird die ungeheure Wissensbegierde genährt? Inwieweit wird das Kind dabei durch seine ganz eigenen, individuellen Neigungen und Interessen beeinflusst? Wer genau hinsieht und beobachtet, wird stets auf's Neue staunen!

Eigenaktiv, spontan, selbst organisiert und selbsttätig macht sich das Kind mit seinen altersgemäßen Möglichkeiten auf die Jagd, um Neues zu entdecken und für bereits Bekanntes Bestätigung zu erhalten. Einerseits hat jedes Kind seine ganz eigene Art, sich die Welt zu erschließen. Andererseits muss man wissen, dass für das Neugeborene von Natur aus eine Art Selbstbildungsprogramm startet, das vor allem durch drei angeborene Lernstrategien unterstützt wird:

- 1 Durch *Nachahmen* gelingt es dem Kind, etwas, das es zunächst bei anderen gesehen hat, in sein eigenes Handlungsrepertoire zu übernehmen. Florian rührt erst mit dem Löffel im Becher, genau wie die Erzieherin das macht, bevor er ihr den Löffel in den Mund schieben will. Er hat das genau beobachtet, verinnerlicht und lebt es nach.
- 2 Durch *Wiederholen* von Spielaktionen lernt das Kind gesetzmäßige Konsequenzen wie Ursache und Wirkung vom zufälligen Zusammentreffen zweier voneinander unabhängiger Reaktionen zu unterscheiden. Wenn Mara Holzbausteine auf den Boden fallen lässt, gibt es immer dasselbe Geräusch. Wenn dabei gleichzeitig einmal ein läutendes Telefon zu hören ist, so hat dies nichts miteinander zu tun, was sie allerdings erst durch weitere Versuchswiederholungen bestätigen muss.
- 3 Durch *Variieren* von Materialien erkundet das Kleinstkind spezifische Besonderheiten und Abweichungen. Es will mehr von den Dingen und über die Dinge der Welt erfahren – wie sie sich anfühlen, wie sie funktionieren etc. Iris hat sehr bald herausgefunden, dass sich ihr Schuh viel besser in ein weiches Stofftuch einpacken lässt als in Pappe.

Kinder gestalten ihre Erziehung aktiv mit

Zu erkennen, inwieweit Kinder aktiv Einfluss auf ihre Entwicklung nehmen, sie nach ihren eigenen Zielen und Wünschen formen, gehört zu den interessantesten Themen der Entwicklungsforschung: Sie nehmen nachweisbar durch ihr persönliches Verhalten aktiv Einfluss auf den Erziehungsstil ihrer Eltern und auf die Angebotsgestaltung ihrer Erzieherin. Dabei handeln sie offensichtlich nach bestimmten inneren Fragen, die ungefähr so aussehen: Was macht mich neugierig? Wer oder was ist interessant für mich? Wer bietet mir Besonderes und „bedient“ meine Vorlieben am besten? Was macht Spaß?

Kindliche Selbstbildung braucht allerdings einen Rahmen, der von Erwachsenen geschaffen werden muss. Die Erzieherin muss Sicherheit gebende Bezugsperson sein, denn nur angstfrei kann ein Kind erkunden, spielen und lernen. Schon direkt nach der Eingewöhnung beobachtet das Kind – oft noch auf dem Arm der Bezugserzieherin – die anderen Kinder und Erzieherinnen. Deren Besonderheiten lernt es schnell kennen und weiß sehr rasch, was es selbst will: Zu wem gehe ich, wenn ich in den ersten Minuten nach Mamas oder Papas Abschied Beruhigung und Hilfe brauche? Wer singt mit mir, tobt mit mir, liest am schönsten vor oder versteht meine Spielideen am besten? So versichert sich ein Kleinstkind der Anwesenheit einer vertrauten Bezugsperson.

Die Erzieherin als Regisseurin einer anregungsreichen Umgebung

Meine Erzieherin beantwortet und „füttert“ meine Themen, bereichert sie durch neue Angebote, weil sie mir mehr zutraut. Die Erzieherin lässt mich Neues erproben. Sie ist präsent, beobachtet, unterstützt und schützt notfalls, ohne selbst oder für mich zu handeln (vgl. Laewen & Andres, 2002).

So wenig wie möglich in kindliches Tun einzugreifen, ist ungeheuer wichtig – jedes Eingreifen durchbricht und stört die dem Kind eigene Vorgehensweise. Es geht damit die Chance verloren, dass das Kind die Lösung selbst findet und das Ergebnis als eigene Kompetenz abbuchen kann.

Wir wissen aus der Forschung sogar, dass ein Kind eigeninitiativ nach Umgebungen sucht, die seinen Neigungen, Interessen und Fähigkeiten nahe kommen, die „passen“. Es scannt die Umgebung nach Gegenständen, begibt sich auf die Suche nach Orientierung im Handlungsspielraum, indem es beispielsweise provoziert und gegen Regeln verstößt, um klärende Reaktionen hervorzurufen. Die Wahl der Bezugspersonen und Aktivitäten formt die Entwicklung von Kindern nicht nur in den ersten Lebensjahren, sie hat Einfluss bis weit über die Pubertät hinaus (vgl. Haug-Schnabel & Schnabel, 2008).

Das bin ich! – Körperbewusstsein entwickelt sich, Körpergefühl entsteht

Je mehr ein Kind Besonderheiten seines Körpers wahrnimmt und diese von nun an in seine Überlegungen und Planungen mit einbezieht, desto mehr wird es sich seines Körpers bewusst und kann in ihm zu Hause sein. Die Körperbewegungen bauen sein für Aktivitäten so wichtiges Bewegungsgedächtnis auf, die dazugehörigen Sinneswahrnehmungen vermitteln ihm ein zunehmend ausgeprägtes Körpergefühl und machen handlungsfähig.

Erwachsene vergessen oft, dass Babys wie auch Ein- und Zweijährige ihren Körper erst langsam – „Schritt für Schritt“ – kennenlernen. Es braucht Zeit und so viel selbst gesteuerte Erfahrung wie nur möglich, damit sie sich ihrer vielfältigen Bewegungsvarianten und ihrer stetig immer komplexer werdenden Fähigkeiten mit Hilfe der Wahrnehmungsleistungen der Sinnesorgane bewusst werden. Etwas ertasten, danach greifen, es festhalten und später auch wieder loslassen ist für sie faszinierend. Das kann der eigene Finger der anderen Hand sein, der Fuß, eine Zehe, die Haarlocke der Erzieherin oder ein von einem anderen Kind angebotener Gegenstand. Die Anstrengung, die nötig

wird, sich einem attraktiven Objekt oder Ort selbsttätig nähern zu können, wird mit tief empfundener Freude belohnt, wenn der Bewegungseinsatz erfolgreich war. Es geht um Identitätsentwicklung über Körpererleben und Körpererfahrung.

Körperbewusstsein ist das, was der Kopf über den Körper weiß

Schon bei Ein- und dann Zweijährigen geht es um die Schnelligkeit der Beine, um Leichtfüßigkeit und Koordination bei Bewegungsabläufen, um Geschicklichkeit, Greifbarkeit der Hände und um Trittsicherheit der Füße. Bald kommt das Empfinden von visuellen und akustischen Leistungen hinzu: etwas auf einen Blick erkennen, genau hinhören, sich auf seine Reaktionsgeschwindigkeit, seinen Tastsinn und sein Gleichgewichtsgefühl verlassen können.

Dann folgt die Einschätzung des eigenen Körpers, eine neue Dimension über sich selbst nachzudenken startet. Mit etwa zweieinhalb Jahren kann ein Kind bereits sehr konkret Merkmale, die es individuell charakterisieren, formulieren („ich bin groß“, „ich habe braune Augen“), bevorzugte Aktivitäten benennen („ich fahre gerne Roller“), soziale Beziehungen beschreiben („ich habe zwei Brüder“, „ich bin die Freundin von Rosa“) oder psychologische Besonderheiten nennen („ich bin mutig, aber bei Gewitter hab ich Angst“). Auffallend ist, dass die Kinder sich jetzt noch durchweg positiv beschreiben. Sie unterscheiden in diesem Alter nicht zwischen ihrem Wunschbild und ihrem Realbild. Das Wunschbild dominiert immer.

Aber auch das Sich-Orientieren im Raum („Wie geht die Abkürzung?“), das Wissen über den Bewegungsspielraum der Extremitäten („Wenn ich Brummkreisel mach’, brauch’ ich viel Platz!“) sowie das Abschätzen von Entfernungen („Wer ist näher bei der Schaukel, Mike oder ich?“) gelingen Zweijährigen zunehmend besser und werden mit den Aktionen der anderen Kinder verglichen.

Ich will auch ein „Könnner“ werden!

Apropos vergleichen: Jeder Mensch, auch schon ein kleines Kind, will „richtig“ sein, bzw. „in Ordnung“ sein, eben „so wie die anderen“, um dazu zu gehören. Schon Kleinstkinder ahmen Tätigkeiten von den Eltern oder der Erzieherin nach, um nachzuspüren, was der andere tut, es ihm gleich zu tun, vielleicht auch zu empfinden, was er empfindet.

Wenige Wochen nach Beginn der Kita-Zeit will kein Ein- oder gar Zweijähriges mehr aus der Flasche trinken, wenn alle anderen Kinder in der Frühstückspause einen Becher vor sich haben – auch dann nicht, wenn es zu Hause noch lange nicht auf die Abendflasche verzichten möchte. Auch Windelträger gehen regelmäßig mit zur Toilette, wenn „interessante“ ältere Kinder dies tun, was – allerdings erst nach abgeschlossener Reifung der Blasen- und Darmkontrolle – den nötigen letzten Schub zum Sauber- und Trockenwerden geben kann (vgl. Haug-Schnabel, 2002). Vorher gilt: Immerhin war man schon mal dabei!

Nichts kränkt ein Kind so stark, wie gehänselt und verspottet zu werden oder gar eine Ausgrenzung erleben zu müssen. In diesen Situationen empfinden Menschen Schmerz, denn bei sozialem Ausschluss werden im Gehirn dieselben Bereiche aktiviert, die für die Empfindung körperlichen Schmerzes zuständig sind.

Kleinstkinder suchen zunehmend nach positiven Bewertungen für ihre Leistungen; es scheint ihnen wichtig zu sein, in den Kreis der „Könnner“ aufgenommen zu werden. Auch wissen sie, dass ihr Verhalten sich auf das Handeln anderer auswirkt und dass ihre Aktion eine Reaktion beim anderen auslöst.

Jetzt zeigt sich, dass das Körperbewusstsein jedes einzelnen Kindes sowohl von geistigen und kommunikativen Prozessen als auch von seiner emotionalen und sozialen Entwicklung abhängig ist. Schließlich entwickelt sich die Fähigkeit zu zielgerichtetem und zweckmäßigem Handeln nicht nur über die Erfahrungen mit dem eigenen Körper, sondern auch über die Informationen und Rückmeldungen aus der sozialen Umwelt (vgl. Haug-Schnabel & Schmid-Steinbrunner, 2002).

Schneller, höher, weiter – alles will ich erleben!

Wenn so vieles Einfluss auf die Eigenwahrnehmung des Körpers nimmt und beim Bild von sich selbst eine Rolle spielt, sind die Erfahrungen, die ein Kind mit seinem Körper in unterschiedlichen Anforderungssituationen macht, enorm wichtig. Je umfangreicher und bunter das Erfahrungsspektrum ist, desto vielfältiger und positiver kann das Bild vom eigenen Körper werden. Für den Erlebnisrahmen – um vielfältige Erfahrungen sammeln zu können – sind die Erwachsenen zuständig.

Das fängt schon in den ersten Lebensmonaten an: Auf sicheren Armen durch den Raum fliegen, am Körper getragen oder zum Selbsterkunden „freigegeben werden“, all das lässt die Körperlichkeit und das Zutrauen vertrauter Menschen als vielfältig angenehme Einflüsse auf das eigene Körperempfinden erleben. Ein Kind braucht nur ein Ärmchen auszustrecken und mit dieser Geste und seinem Blick signalisieren: „da will ich hin, da möchte ich hinfassen, ich will wissen, wie sich dies anfühlt“. So oft wie möglich werden zugewandte Erwachsene einem Kind seine noch begrenzten Reichweiten verlängern und für Orts- und Lagewechsel mit neuem Blickwinkel und andersartigem Betätigungsfeld sorgen, bevor es hierzu selbst in der Lage ist. Mithilfe der Bezugspersonen kommt schon ein Säugling „recht weit rum“, bevor ihn seine eigenen Kriech-, Krabbel-, Hochzieh- und Gehversuche selbstständig von der Stelle bringen. Immer mehr spürt und vergrößert das Kind seinen eigenen Part bei diesem Geschehen. Es erlebt seine Aktionen als zunehmend erfolgreich.

Am Bild von mir selbst bauen viele mit

Je älter ein Kind wird, desto mehr gewinnen die Reaktionen und Kommentare der Umgebung an Bedeutung. Sie „basteln“ mit an dem Bild, das es von sich selbst gewinnt. Es ist anfangs beeindruckend, plötzlich zu merken, den Zeh in den Mund stecken oder auf einem Bein stehen zu können, aber eine neue Qualität an Eindruck kommt hinzu, wenn „von außen“ kommentiert wird: „Jetzt ist Yannik aber schon groß und flink!“, „Schaut mal, wie geschickt Luisa ihren Joghurt löffeln kann; und klettern kann sie wie ein Eichhörnchen.“ Derartige Kommentare lassen den Körper zum Freund werden und motivieren, sich zu bewegen und alle Möglichkeiten von Händen und Füßen auszuprobieren. „Durch eine Röhre krabbeln, kenne ich schon; klettern, das habe ich schon oft gemacht; hier muss ich springen, das weiß ich!“