

Die umweltbestimmte Entwicklung des Kindes in den ersten 3 Lebensjahren - eine Skizzierung

Maximilian Rieländer

**für die Leitung des Seminars
„Die Funktion der Familie in der primären Sozialisation in der Kindheit“
an der Technischen Hochschule Darmstadt
Darmstadt 1978**

Inhalt

1. Der pränatale Zustand	2
2. Psychische Symbiose nach der Geburt	2
3. Primäre Bedürfnisse	2
4. Aktivitäten zur Erkundung der Umwelt und des Körpers	3
5. Lernen durch Rückmeldungen auf Aktivitäten	3
6. Kooperation um die Befriedigung von Bedürfnissen	4
7. Von der Aktion zum Lernen von Bedeutungen	4
8. Die Entwicklung einer Beziehung zu Bezugspersonen	5
9. Entstehung von Kommunikation und Kooperation	5
10. Die Entwicklung von Sprache	6
11. Das Erleben einer Bezugsgruppe	6
12. Die Entwicklung von Denken und Bewußtsein	6
13. Die Entwicklung von Selbstbewußtsein	7
Literatur	7

1. Der pränatale Zustand

Der pränatale Zustand des Kindes ist durch die Verschmelzung von Mutter und Kind gekennzeichnet.

Für die Mutter ist der Fötus körperliches Eigentum; in ihrer Phantasie wird er 'narzißtisch besetzt' (psychoanalytischer Ausdruck).

Das Kind ist ein *"undifferenziertes, unbegrenztes Wesen im Kontinuum mit seiner biologischen Umgebung"* (Margolin/Grinker, nach: Lorenzer 1973, S.40).

Es befindet sich weitgehend in ungestörter Harmonie, wo der körperliche Bedarf ständig gedeckt wird.

Der Fötus entwickelt auch schon Ansätze von Eigenständigkeit: er bewegt sich, er lutscht, er reagiert auf akustische Signale.

2. Psychische Symbiose nach der Geburt

Durch die Geburt erfolgt eine Lösung der körperlichen Einheit. An die Stelle tritt eine psychische Symbiose.

Bei der Mutter zeigt sie sich als Gefühl, das Kind als Eigentum zu haben. Sie reagiert übersensitiv auf das Kind ("Ammenschlaf"), sie kann Lustgefühle beim körperlichen Umgang mit dem Kind erleben, besonders beim Stillen. Psychische Symbiose zeigt sich bei der Mutter natürlich nur, wenn sie das Kind bejahen kann.

Für das Kind bedeutet psychische Symbiose weitgehende Verschmelzung mit der Umwelt; es ist als relativ undifferenzierte Ganzheit in die Umwelt eingebettet, Schlaf funktioniert auch als Reizschutz gegenüber der Umwelt.

Die Aktivitäten des Kindes nach der Geburt äußern sich in zwei Grundrichtungen (vgl. 3. und 4.).

3. Primäre Bedürfnisse

Auf der Ebene der körperlich-physischen Befindlichkeit wird für das Kind durch die Geburt der kontinuierliche Fluss zwischen Spannung und Entspannung bzw. die bruchlose Deckung des physischen Bedarfs unterbrochen; *"aus der Bedürfnislosigkeit ungestörter Harmonie (wird) durch die Störung (d.h. Geburt, M.R.) der Bedarf zum Bedürfnis"* (Lorenzer 1973, S.42). Zwischen Bedürfnis und Befriedigung tritt eine zeitliche Spanne ein, die sich in einer aktivierenden Spannung bzw. als Triebstreben manifestiert. Als erste Spannung ausdrückende Aktivität des Kindes fällt das Schreien auf, es ist zunächst eine vollkommen physisch gesteuerte Form der Spannungsäußerung.

Um Befriedigung von Bedürfnissen herzustellen, müssen zwischen Kind und Mutter bzw. Umwelt Kooperationsformen erarbeitet werden. (vgl. 6f.).

Bedürfnisse entstehen demnach als Streben, die Erfüllung des in der pränatalen Phase bruchlosen gedeckten körperlichen Bedarfs herzustellen.

Folgende primären Bedürfnisse können so angenommen werden:

- a) Die physische Lebensexistenz soll gesichert werden, eine Zufuhr von Nahrungsstoffen ist dafür notwendig. Spannungen durch einen Mangel an Nahrungsstoffen äußern sich als Bedürfnisse wie Hunger und Durst.

- b) Der Schutz vor lebensbedrohenden Gefahren war im pränatalen Zustand durch die Einbettung in den mütterlichen Körper weitgehend gegeben. Ein Mangel an solchen Schutz bzw. destruktive Lebensbedrohung ruft Angstzustände hervor, die als Bedürfnisse zu Gefahrenschutz interpretiert werden können. (Fötale Gefährdungen in der Schwangerschaft führen wohl zu erhöhter Angstbereitschaft.)
- c) Im pränatalen Zustand bestand ein ständiger Kontakt zwischen dem Fötus und der Umwelt; der Fötus 'erlebte' Geborgenheit ' und kontinuierlichen Austausch von Reaktionen. Das Kind erlebt Bedürfnisse zu Kontakt - d.h. in taktiler Berührung sein mit -, Geborgenheit und Aktionsaustausch mit der Umwelt.

Neben diesen als Wiederholung pränataler Zustände skizzierbaren Bedürfnissen sind auch andere primäre Bedürfnisse anzunehmen, die auf Fortentwicklung und Entfaltung hinweisen (vgl. 4.).

4. Aktivitäten zur Erkundung der Umwelt und des Körpers

Im wachen entspannten Zustand zeigt das Kind von Geburt an Aktivitäten, die der Erkundung der Umwelt und des eigenen Körpers dienen.

So fällt bei geeigneten Geburtssituationen auf, dass das Kind schon in den ersten Minuten nach der Geburt die Augen öffnet und visuelle Eindrücke aufnimmt (vgl. Zeitmagazin, Nr. 15/16, 1978, S.24).

Erkundung und aktive Beeinflussung der Umwelt können ebenfalls als primäre Bedürfnisse angesehen werden.

5. Lernen durch Rückmeldungen auf Aktivitäten

Aufgrund der zentralnervösen Differenzierung des Gehirns und der zeitlichen Differenz zwischen Bedürfnis und Befriedigung wird das Kind fähig, zeitliche Spannen zwischen Bedürfnis und Befriedigung bzw. zwischen Aktion und Reaktion, also Anfang-Ende-Relationen, kortikal zu speichern im Sinne physiologischer Nervenverbindungen im Gehirn. Diese Entwicklung eines Zeitgespürs ist fundamental für weitere Entwicklungen.

Das Zeitgespür ermöglicht dem Kind das Gespür für Verbindungen zwischen eigenen Aktivitäten und den Reaktionen der Umwelt; es kann die Reaktionen der Umwelt eben als solche, als rückmeldende Antworten auf die eigener Aktionen aufnehmen. Die Aufnahme von Rückmeldungen ermöglicht alle weiteren psychischen Lernprozesse im sozialen und kognitiven Bereich.

Als Rückmeldungen können die mitmenschlichen Reaktionen auf die Aktivitäten des Kindes gelten ebenso wie die Folgen seiner Aktivitäten sachlichen Bereich (z.B. das Umfallen einer Puppe beim leichten Anstoßen).

Lernen vollzieht sich zunächst im Sinne des Versuchs-Irrtums-Lernen:
Das Kind probiert Aktivitäten, nimmt Rückmeldungen aus der Umwelt auf und speichert die Aktions-Reaktions-Folgen in seinem Gehirn.

Das Kind sucht Rückmeldungen an sich (neben ihrem Befriedigungsaspekt z.B. als Nahrungserhalt nach dem Schreien); es erlebt durch Rückmeldungen, dass es durch seine Aktivitäten Umwelt in irgendeiner Form beeinflussen kann, dass es also handelndes Subjekt sein kann und nicht nur behandeltes Objekt ist.

Folgende Aspekte von Rückmeldung begünstigen Lernfortschritte:

a) Häufigkeit

Jede rückmeldende Reaktion kann prinzipiell zum Lernen beitragen.

Positive und negative Umweltreaktionen wirken als Rückmeldung an sich und ermöglichen so Fortschritte.

Erfolgt auf eine Aktivität des Kindes keine Reaktion, erlebt das Kind Erfolglosigkeit mit seiner Aktion; es wird solche Aktivitäten verlernen.

(Frage: Wie wirkt eine negative Reaktion (Strafe) und wie demgegenüber das Fehlen einer Reaktion?)

b) wahrnehmungsmäßige Deutlichkeit

Eine laute Rückmeldung wird wohl eher aufgenommen als eine leise Rückmeldung.

c) Differenziertheit

Damit das Kind spezifische Bedeutungen verschiedener Aktivitäten erlernen kann, muss es entsprechend unterschiedliche Rückmeldungen erfahren. Führen unterschiedliche Aktivitäten zu sehr ähnlichen Reaktionen, lernt das Kind kaum, die Bedeutung der unterschiedlichen Aktionen zu unterscheiden.

d) Konsistenz

Erlebt das Kind auf die selben Aktivitäten sehr unterschiedliche Rückmeldungen, kann es die Bedeutung dieser Aktivitäten nicht erlernen, sie bleibt ihm diffus, das Kind wird verwirrt.

Mangelnde Konsistenz kann auftreten:

- bei einer Bezugsperson des Kindes, wenn sie unterschiedlich, aufgrund einer ambivalenten Haltung, auf eine Aktivität des Kindes reagiert bzw. wenn eine Reaktion double-bind-Charakter hat, d.h. sich widersprechende Aspekte wie z.B. Zuwendung und Abwehr beinhaltet;
- bei verschiedenen Bezugspersonen des Kindes, wenn sie untereinander uneinig sind bezüglich der Reaktionen auf eine Aktivitätsform des Kindes;
- bei einem Wechsel der Reaktionsarten von Bezugspersonen, wenn bisherige Bezugspersonen ihre Einstellungen wechseln oder wenn Bezugspersonen wechseln.

6. Kooperation um die Befriedigung von Bedürfnissen

Die Herstellung von Kooperation um der Befriedigung von Bedürfnissen zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen ist Weg und Ziel der ersten sozialen Lernprozesse des Kindes. Einige Schritte dieses Weges werden im Folgenden unterschieden.

7. Von der Aktion zum Lernen von Bedeutungen

Das Kind äußert Bedürfnisspannungen zunächst physisch-reaktiv. Für die Bezugspersonen tritt das Problem auf, solche Äußerungen in Bezug auf vorhandene, aber nicht deutlich erkennbare Bedürfnisse deuten und entsprechend zu reagieren. Die Deutung und entsprechende Reaktion wird sich zwischen einer narzißtischen Projektion eigener Bedürfnisse und Befriedigungserfahrungen und einer die Eigenständigkeit des Kindes akzeptierenden Einfühlungsart bewegen.

Das Kind speichert die Folge der eigenen Äußerung und der Reaktion der Bezugspersonen zunächst kortikal. Bei häufigerer Wiederholung einer solchen Folge und weiterer Ausdifferenzierung des Gehirns speichert das Kind die Folge psychisch, d.h. im Sinne positiver oder negativer Erlebnisqualitäten in bildhafter phantasieorientierter vorbewusster Form. Durch die erlebnismäßig gespeicherte Erfahrung der Aktions-Reaktions-Folge bekommt die eigene Aktion für das Kind eine

Bedeutung, etwa in dem Sinne "Ich kann durch diese meine Äußerung eine bestimmte Befriedigung erlangen"; der Inhalt dieser Bedeutung ist also durch die Befriedigungskonsequenz der Reaktion der Bezugspersonen konstituiert.

Hier wird ein Grundmodell der inhaltlichen Entwicklung von Selbstbewusstsein deutlich:

- Eine Person agiert zunächst relativ spontan und unreflektiert;
- Interaktionspartner reagieren, eventuell unter Mitteilung eines Bedeutungsinhaltes der ersten Aktion für sie;
- die Person übernimmt die Reaktion und Bedeutungsmittlung der Anderen als Kennzeichnung der Bedeutung der eigenen Aktion und eventuell der dahinter stehenden Motivation.

Der Prozess der Eigendefinition von Handlungen läuft über den Prozess erfahrener Fremddefinitionen eigener Handlungen.

"Um sich selbst zu verstehen, muss man von einem anderen verstanden werden" (Hora, nach: Watzlawick u.a. 1972, S.37).

8. Die Entwicklung einer Beziehung zu Bezugspersonen

Die bildhafte Speicherung erfahrener Interaktionen im Rahmen der Bedürfnisbefriedigung ermöglicht dem Kind nach einiger Zeit (etwa zwischen dem 5. und 7. Monat) die konstante Speicherung von Bildern der Bezugspersonen, die bisher konstant mit ihm interagiert haben.

Durch diese phantasiemäßige Speicherung wird es dem Kind möglich, über die Summe von Einzelinteraktionen eine konstante Beziehung zu den betreffenden Bezugspersonen zu erleben; nun ist eine Mutter und die Beziehung zu ihr für das Kind auch dann existent, wenn die Mutter nicht im Blickfeld ist.

Damit ist in der sozialen wie in der intellektuellen Entwicklung ein bedeutsamer Schritt getan: in der psychoanalytischen Terminologie spricht man von der Entstehung einer "Objektbeziehung" (Spitz 1967), Piaget spricht von "Objektpermanenz" in der Phase der sensumotorischen Intelligenzentwicklung (Piaget 1974).

9. Entstehung von Kommunikation und Kooperation

Hat das Kind durch die Speicherung konstanter Aktions-Reaktions-Folgen die Bedeutung eigener Aktionen für die Erlangung von Befriedigung gelernt, kann es im Falle von Bedürfnisspannungen die eigenen Aktionen gegenüber den Bezugspersonen gezielt einsetzen, um Befriedigung zu erlangen; aus anfänglich physisch-spontanen Äußerungen werden sozial gezielte Handlungen, deren Bedeutungen dem Kind schon vor dem eigentlichen Handlungsvollzug erlebnismäßig 'bewusst' sind und nicht erst nachträglich werden.

Reagieren die Bezugspersonen entsprechend den Erwartungen des Kindes, erlebt das Kind Erfolg bezüglich seiner Handlungsziele; es erlebt, dass es fähig ist, die Bezugspersonen zu gewünschten Reaktionen zu veranlassen. Die Entsprechung der gezielten Handlung des Kindes und der Reaktion der Bezugspersonen weist auf der Bedeutungsebene darauf hin, daß eine Identität zwischen den Bedeutungen existiert, die das Kind und die Bezugspersonen der Handlung und der Reaktion beimessen. Somit wird Verständigung über Interaktionshandlungen, also Kommunikation und Kooperation möglich. Kommunikative Verständigung drückt sich also darin aus, dass Interaktionspartner ihren aufeinander bezogenen Handlungen identische Bedeutungen beimessen. Haben Interaktionshandlungen bei den beteiligten Personen gleichartige Bedeutungen, so werden sie "symbolisch" genannt (vgl. die Richtung des 'symbolischen Interaktionismus' bzw. die Aussagen von G.H.Mead (1969)).

10. Die Entwicklung von Sprache

Kommunikative Verständigung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen setzt konstante und konsistente Interaktionsprozesse und die Entwicklung eines gemeinsamen Symbolsystems voraus, das aus gleichartig interpretierten Gesten, Zeichen und Handlungen besteht. Sprache ist der bedeutsamste Teil gemeinsamer Symbolsysteme; Verständigung ist am ehesten durch verbale Bezeichnungen von Handlungen, Einstellungen usw. herzustellen. Sprachfähigkeit entwickelt sich beim Kind aus dem Bemühen zu kommunikativer Verständigung mit seinen Bezugspersonen, wobei Ziele solcher Verständigung Handlungen im Sinne von Bedürfnisbefriedigungen und Erkundungen der weiteren Umwelt sind.

Spracherwerb setzt also um Verständigung bemühte soziale Interaktionsprozesse voraus. Ein Mangel an Möglichkeiten zu sozialen Interaktionen führt beim Kinde zu einer Retardierung der Sprachentwicklung (vgl. Heimkinder).

Vor dem Spracherwerb ist Verständigung auf nonverbale Handlungen begrenzt. Eine solche Verständigung setzt immer schon die Erfahrung früherer Interaktionen voraus (wenn es nicht um Rituale wie grüßendes Händeschütteln geht) und ist zu einem gegebenen Zeitpunkt meist nur zwischen zwei Personen möglich.

Sprachliche Verständigung erweitert den Kommunikationsbereich ganz beträchtlich: Verständigung wird möglich mit mehreren Menschen gleichzeitig und auch mit noch unbekanntem Menschen.

11. Das Erleben einer Bezugsgruppe

Sprache entsteht in einer Gruppe bzw. Kultur. Sie ist ein Gruppenphänomen. Mit dem Erlernen der Sprache wird das Kind fähig, Kommunikationen über mehrere dyadische Beziehungen hinaus mit einer ganzen Gruppe als Bezugsgruppe zu erleben. Das Kind erlebt sich als Gruppenmitglied in einer als Einheit erlebten Gruppe.

12. Die Entwicklung von Denken und Bewußtsein

Sprache ermöglicht erst Bewusstsein und begriffliches Denken. Das Kind lernt, sich Dinge und Sachverhalte unabhängig von ihrem konkreten Vorhandensein mit Hilfe verbaler Symbole kurzgefasst vorzustellen. (Dem begrifflichen Denken geht das bildhafte Denken voraus, das auf der bildlichen Vorstellung von Dingen beruht, vgl. 8).

Denken kann als verinnerlichte Kommunikation aufgefasst werden: Man denkt, indem man sich mit vorgestellten Personen in einer gemeinsamen Sprache über vorgestellte Dinge unterhält.

Die Entwicklung von Denkfähigkeit setzt also soziale Interaktions- und Kommunikationserfahrungen voraus.

Bewusstsein beruht auf der verbalen Vergegenwärtigung von Erfahrungen, Interaktionserfahrungen.

13. Die Entwicklung von Selbstbewußtsein

Selbstbewußtsein entsteht bei einem Kind dadurch, dass es in Kommunikationsprozessen mit der primären Bezugsgruppe erlebt. Zwei Faktoren spielen dabei eine Rolle

- a) Bessere Beherrschung des eigenen Körpers mit kontrollierter Muskelaktivität und wachsende Erkenntnis bezüglich der Dingumwelt ermöglichen es dem Kind stärker, sich als Subjekt gezielter Kommunikationshandlungen zu fühlen.
- b) Zugleich erlebt sich das Kind als Objekt von aus seinen Handlungen entspringenden Interpretationen seiner Bezugsgruppe; sie sagt dem Kind, wie es ist und mit seinen Aktivitäten wirkt, und das Kind entwickelt daraus Selbstbewusstsein.

Mit der Entwicklung von Selbstbewusstsein und dem Bewusstsein von eigenen subjektiven Handlungsmöglichkeiten und daraus erwachsenden Möglichkeiten zur Beeinflussung von Umwelt wird das Kind allmählich unabhängig von seiner primären Bezugsgruppe.

Literatur

LORENZER,A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt/M. 1973

MEAD,G.H.: Sozialpsychologie, Neuwied 1969

PIAGET,J.: Theorien der modernen Erziehung, Frankfurt/M. 1974

SPITZ,R.: Vom Säugling zum Kleinkind, Stuttgart 1967