

Gabriele Haug-Schnabel

Was ist normal?

Das Spektrum einer normalen Entwicklung

„Die Dreijährigen“, „die Vorschulkinder“, die „vierjährigen Mädchen“, die „motorische Entwicklung der Zweijährigen“ sind zwar häufig benutzte Begriffe, aber wenig aussagekräftig, da eine für ein bestimmtes Alter oder einen isolierten Entwicklungsstrang typische Eingruppierung in einer pauschalen Darstellungsform nicht möglich ist. Die Autorin unterzieht das Meilenstein-Modell der gleichen Entwicklung einer kritischen Betrachtung und stellt das Grenzstein-Modell dagegen, das individuelle Entwicklungswege betrachtet.

Der jeweilige Entwicklungsstand von Kindern kann trotz identischen Lebensalters so unterschiedlich sein, dass die Kinder sich selbst im Gruppenleben als höchst unterschiedlich und keineswegs als „alle gleich“ wahrnehmen und erleben. Erzieherinnen können mit keinem vergleichbaren Entwicklungsstand und schon gar nicht mit gleichen Interessen bei etwa gleichaltrigen Kindern rechnen. *Die Dreijährigen, die großen Jungen*: Unzutreffende Gruppenaussagen sind nicht nur ein sprachliches Problem, sondern auch eine dem Entwicklungsgeschehen nicht gerecht werdende Pauschalisierung, die jedem differenzierten Hinschauen und darauf abgestimmten Angeboten im pädagogischen Alltag im Wege steht. Warum gibt es bis heute kein alles erklärendes Entwicklungs-konstrukt, keine Theorie, die die Entwicklung umfassend und „gut“ für jedes Alter abbildet? Die Tatsache, dass Menschen höchst komplexe Wesen sind, die sich z. B. im körperlichen, kognitiven, emotionalen oder sozialen Bereich völlig unterschiedlich und vor allem unterschiedlich schnell entwickeln können, rückt eine dies berücksichtigende, allgemein anerkannte Entwicklungskonzeption immer noch in weite Ferne.

Man stellt sich normalerweise Entwicklungsverläufe in separate Einzelbereiche aufgeteilt vor. Dies geschieht der Einfachheit und leichteren Bewältigbarkeit wegen, obwohl es sich z. B. bei der Entwicklung von Motorik, von Sprache, Kognition, Emotionen und Soziabilität in Wirklichkeit keineswegs um voneinander getrennte Bereiche handelt, sondern um solche, die sich gegenseitig beeinflussen und in vielfältigen Wechselwirkungen zueinander stehen, ohne die es in verschiedenen Teilbereichen keine echte Weiterentwicklung geben könnte.

Sicher wird noch jahrzehntelang nach einem Konzept gesucht werden müssen, das die Breite der Normalität voll ausschöpft, Risikoentwicklungen aber sofort anzeigt.

Einiges ist aber bereits bekannt, was mehr Differenzierung in der Sprache und individuell angepasste pädagogische Handlungskonsequenzen verlangt.

Grenzsteine sind keine Meilensteine

Wir müssen unterscheiden, ob von Meilensteinen oder von Grenzsteinen der Entwicklung die Rede ist. „Grenzsteine sind nicht Meilensteine. Sie sollten daher auch nicht verwechselt oder synonym gebraucht werden. Die beiden Steine stehen für zwei konträre Vorstellungen über die kindliche Entwicklung.“ (Michaelis 2004) Das theoretisch erarbeitete Meilensteinkonzept basiert auf einer inzwischen fast 100 Jahre alten Vorstellung, dass die „normale“ Entwicklung in genetisch festgelegten Schritten einen vorgeschriebenen Reifungsweg entlang verläuft, an dem vordefinierte „Meilensteine“ die Stationen des Weges und typische Streckenein-

teilungen markieren. Bei dieser Vorstellung sind zeitliche, funktionelle und formale Variabilitäten, also Abweichungen vom determinierten Entwicklungsablauf, automatisch als Entwicklungsauffälligkeit oder als Pathologie zu bewerten (Michaelis 2003).

Die modernen Ergebnisse neurobiologischer Entwicklungsforschung stellen dieses starre Reifungskonzept in Frage, da zu viele völlig andere, aber nichts desto weniger funktionelle Entwicklungsverläufe beobachtet und beschrieben werden, die eben diesen Regeln nicht folgen, weil sie „individuell“, „variantenreich“ und „adaptiv“, also angepasst sind.

Wahrscheinlich waren es gerade diese jetzt erkannten Aspekte „Individualisierung“, „Variabilität“ und „Anpassungsfähigkeit“, die es dem Menschen im Laufe der Evolution erlaubt haben, sich an fast alle neuen Umgebungen mit ihren unterschiedlichen Anforderungen anpassen zu können, was ein starres System nie möglich gemacht hätte.

Bei jedem Kind wird das mütterliche und väterliche Erbgut neu kombiniert, was automatisch zu höchster genetischer Variabilität führen muss. Der Entwicklungsprozess eines jeden Menschen hängt von den durch seine Eltern vererbten Informationen ab, aber ebenso von seinen materiellen und sozialen Umgebungsvarianten, z. B. von gebotenen Anregungen, möglich gemachten Erfahrungen und hierbei erfolgten Lernprozessen. Selbst der Weg, auf dem ein Kind lernt, „sein Gehirn auf bestimmte Weise zu benutzen, indem es dazu angehalten, ermutigt oder auch gezwungen wird, bestimmte Fähigkeiten und

Fertigkeiten stärker zu entwickeln als andere, auf bestimmte Dinge stärker zu achten als auf andere, bestimmte Gefühle eher zuzulassen als andere – also sein Gehirn allmählich so zu benutzen, dass es sich damit in der Gemeinschaft, in die es hineinwächst, zurechtfindet,“ ist höchst individuell (Hüther 2002, S.21). Sogar die neuronalen Netzwerke strukturieren sich individuell, wie wissenschaftlich eindeutig nachgewiesen werden kann.

Die Entwicklungsvielfalt erschwert die Entwicklungseinschätzung

Wenn sich Kinder somit nach individuellen Vorgaben höchst variant-adaptiv entwickeln und so in vorgegebene spezifische Lebenssituationen und -bedingungen hineinwachsen, können Entwicklungsverläufe nicht mehr mit zeitlich genau definierten Meilensteinabfolgen adäquat erfasst und beschrieben und auch Abweichungen nicht gemäß dieses Schemas erkannt werden.

Ein derartig variantenreicher Entwicklungsverlauf macht eine Entwicklungsbeobachtung nicht gerade leicht. Dennoch ist sie dringend nötig. Irgendwie muss es möglich sein, trotz individueller variant-adaptiver Entwicklungsverläufe eine Abschätzung der Entwicklung eines Kindes vorzunehmen, um dem Verdacht einer drohenden oder bereits eingetretenen Entwicklungsverzögerung nachgehen zu können.

Für diese Situation wurden an einer definierten Kinderpopulation für bestimmte Altersgrenzen „Grenzsteine“ geschaffen, um auf Kinder aufmerksam zu werden, deren Entwicklung insgesamt oder im Bereich einzelner Entwicklungsstränge im Grenzbereich einer verzögerten Entwicklung verläuft. So definierte Grenzsteine

- ▶ sind „Knotenpunkte“ von Entwicklungssträngen, die jedes Kind durchläuft. Dabei spielt es keine Rolle, auf welchen individuellen Entwicklungswegen ein Kind eine Entwicklungsetappe auf dem Weg zu seinem Entwicklungsziel erreicht hat.
- ▶ markieren klar unterscheidbare Entwicklungsziele, welche von 90–95 % aller Gleichaltrigen einer Population gesunder, sich normal entwickelnder Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht worden sind;
- ▶ erlauben kein Entwicklungsscreening oder einen Entwicklungstest; sie können auch keine Aussage über Kinder machen, deren Entwicklung im Normbereich liegt oder gar beschleunigt ist, außer folgender: kein Verdacht auf Entwicklungsverzögerung oder -auffälligkeit.
- ▶ Grenzsteine sind als warnende Rotlichter an Entwicklungspfaden zu verstehen, die mögliche, aber erst in einem zweiten Schritt abzuklärende Entwicklungsauffälligkeiten signalisieren.

Nur wenn eine Fähigkeit zu lange auf sich warten lässt, die allermeisten Kinder diesen Schritt in diesem Alter bereits vollzogen haben, und der Verdacht auf eine mögliche Entwicklungsverzögerung aufkommt, müssen die Eltern rechtzeitig darauf hingewiesen werden, damit sie mit dem Kinderarzt diesbezüglich Kontakt aufnehmen, um gegebenenfalls Behandlungen zu starten, damit Rückstände aufgeholt werden können, die sonst zu weiteren negativen Folgen auch in anderen Entwicklungsbereichen führen würden. So kann eine sprachliche Entwicklungsverzögerung dazu führen, dass ein Kind im Spiel und Kontakt mit anderen Kindern nicht gut verstanden wird und ihm deswegen wichtige soziale Erfahrungen vorenthalten werden. Die Spanne der Normalität wird so groß genug gehalten, um der hohen Vari-

abilität des Entwicklungsverlaufs eines jeden Kindes einen möglichst realistischen und dennoch Abweichungen beachtenden Rahmen zu geben.

Aus diesem Grund wird zunehmend häufiger auch der Kindergarten aufgefordert, die Kinder zu erfassen, die zu definierten Zeitpunkten diese Grenzsteine der Entwicklung nicht erreicht haben. So empfiehlt auch der baden-württembergische Orientierungsplan (MKJS Baden-Württemberg 2006): „Beobachten die pädagogischen Fachkräfte Auffälligkeiten, z.B. in der Entwicklung der Sprachfähigkeit, der Motorik oder in anderen Bereichen, weisen sie die Eltern umgehend darauf hin und unterstützen sie beim Zusammenwirken mit geeigneten Beratungsstellen und Fördereinrichtungen. Bei Bedarf tragen sie in enger Absprache mit den Fachleuten aktiv zur Durchführung von Fördermaßnahmen bei.“

Die Grenzsteine der Entwicklung für sechs Entwicklungsbereiche und verschiedene Altersstufen können unter www.brandenburg.de/media/1234/val_grenz.pdf aus dem Internet heruntergeladen werden.

Die individuelle Entwicklung ist maßgeblich

Alle Disziplinen haben heute das eigenaktive, suchende und forschende Kind vor Augen. Jedes Kind entwickelt sich individuell, im Ablauf ebenso wie in der Geschwindigkeit.

Wir wissen heute (angeregt durch den Züricher Entwicklungsforscher Remo Largo 1999),

- ▶ dass kein Entwicklungsmerkmal bei Kindern gleichen Alters gleich ausgeprägt ist, z. B. das Körperwachstum, die Sprachentwicklung, die Grobmotorik oder die soziale Kompetenz;
- ▶ dass die ungeheure Entwicklungsvielfalt gleichaltriger Kinder dadurch zustande kommt, dass Eigenschaften und Fähigkeiten von Kind zu Kind unterschiedlich angelegt sind und unterschiedlich schnell ausreifen und auch von der jeweiligen Umgebung unterschiedlich stark gefördert und somit in unterschiedlichem Maße zur Entfaltung gebracht werden;

-
- ▶ dass selbst bei einem einzelnen Kind nicht von einem identischen Entwicklungsverlauf in verschiedenen Bereichen ausgegangen werden kann, sondern Eigenschaften und Fähigkeiten aus verschiedenen Bereichen bei ihm unterschiedlich angelegt sind und auch unterschiedlich schnell ausreifen (bekannt sind z. B. schnellere Fortschritte beim Sprechen als in der motorischen Entwicklung);
 - ▶ dass bestimmte Fähigkeiten, wie z. B. das Laufen, bei einem Kind einen völlig anderen Entwicklungsverlauf nehmen kann als bei einem anderen Kind. Die Variabilität des einzelnen Entwicklungsverlaufs ist so groß, dass alle einschränkenden Normvorstellungen nicht der Wirklichkeit entsprechen. Zehn verschiedene Kinder können tatsächlich auf zehn verschiedenen Bewegungswegen zum aufrechten Gang kommen.

Ein Kind lernt nicht laufen, es *kann* irgendwann zwischen dem 11. und 17. Monat laufen. Für den Zeitpunkt, zu dem das Kind zu laufen beginnt, spielt die Genetik eine wichtige Rolle. Die großen individuellen Unterschiede liegen aber zudem an der Anregungsqualität durch die Erwachsenen

und an der Gestaltung der räumlichen Umgebung, sobald sich nach abgeschlossener Reifung erste Laftendenzen zeigen. Wird ein Kind im Ausleben seiner Bewegungsfreude durch Überängstlichkeit der Eltern oder einengende Wohn- und Lebensverhältnisse behindert, kann es wenig Körpererfahrung sammeln und wenig Bewegungslust erleben. Seine motorische Entwicklung wird ganz anders verlaufen, als wenn ihm viele Bewegungsfreiräume zur Verfügung stehen und es zu körperlichen Erfahrungen ermutigt wird, die ihm die vielen Vorteile seiner Beweglichkeit vor Augen führen.

Die lokomotorische Entwicklung gesunder Kinder ist ausgesprochen vielfältig. Manche Kinder sind extrem geschickte Krabblers und brauchen relativ lange, bis sie zu laufen beginnen. Andere robben oder kriechen beispielsweise nie, setzen sich dafür aber früh auf und rutschen auf dem Hosenboden vorwärts oder rückwärts.

Das Krabbeln ist eine echte Gleichgewichtsübung für den aufrechten Gang, dennoch zeigen es nicht alle Kinder vor dem Gehen – und das ist kein Problem weder für ihre zukünftige motorische Sicherheit noch für ihr Körperbewusstsein.

Blick aufs Kind, nicht auf den Kalender

Wenn Entwicklungsrisiken ausgeschlossen sind, interessiert nur noch der Entwicklungsstand des einzelnen Kindes, seine Themen, seine Lernstrategien, seine ihm ureigene Art, die Welt in Griff zu bekommen und sich darüber mit anderen Kindern und Erwachsenen auszutauschen und zu verständigen. Es geht darum, eine anregende Umwelt bereitzustellen, von der sich Kinder, egal welchen Alters, abhängig von ihrem momentanen Entwicklungsstand, angesprochen fühlen (Haug-Schnabel/Bensel 2006):

- ▶ *Heiterkeit* ist ein Merkmal besonders günstiger und belebender Umwelten.
- ▶ *Platz* und freier Raum sind wesentliche Anreize, um den natürlichen Bewegungsdrang ausleben zu können, um motorische Fähigkeiten sowie Körpergefühl zu entwickeln und Interaktionen zu erleichtern.
- ▶ *Zeit* ist nötig, um Zusammenhänge durch Handeln zu ergründen und im Gespräch zu klären.
- ▶ *Vielseitig bespielbare Materialien* erlauben eigenes momentanes Interesse wahrzunehmen und in Handlung umzusetzen.
- ▶ *Erwachsene Spiel- und Gesprächspartner* können dank ihrer Kompetenz die kindliche Entwicklung aktiv begleiten und Gesprächsanlässe bieten. Kinder profitieren von schrittweise erweiterten Entscheidungsspielräumen, bei denen bewusst und begleitet alte Grenzen überschritten und neue Bereiche erobert werden.
- ▶ *Altersgleiche Spielpartner* haben entsprechende Bedürfnisse und Fähigkeiten; eine wichtige Voraussetzung, um die soziale Umwelt gemeinsam wahrzunehmen und sie für sich zu konstruieren.
- ▶ *Altersferne Spielpartner* sind Zukunftsmodelle, die durch Beobachten, Nachahmen und Nachvollziehen passives Beteiligtsein möglich machen. Sie bieten Hilfestellung und Orientierung.

- ▶ *Anregungen für neue Projekte*: Neu Erfahrenes lässt Kinder aktiv werden – mit den Händen, den Füßen und dem Kopf.
- ▶ *Anregendes zu eigenen Projekten*, zu den Themen, mit denen sich Kinder aus Entwicklungs- und Kompetenzgründen gerade am intensivsten befassen, zielen ins Schwarze.

Alle Menschen, mit denen ein Kind lebt, mit denen es in sozialer Beziehung steht, mit denen es Situationen gemeinsam erlebt, denen es im Alltag begegnet, sind ein Teil seiner Geschichte, seiner Biografie. Sie nehmen Einfluss auf seinen Entwicklungsverlauf und seine Persönlichkeit.

Unter ihnen wählt das Kind seinerseits diejenigen aus, die es individuell ansprechen, die ihm momentan interessierende Entwicklungsanreize bieten. Kinder erleben ihre Erziehung nicht passiv oder erfahren Bildung, sie erleben und gestalten ihre Entwicklung aktiv mit. Welcher positiven Einfluss hierbei auch gleichaltrige sowie Kinder mit unterschiedlichem Alter haben, hat die Entwicklungsforschung erst in den letzten Jahren erkannt.

Literatur

- Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2006): *Kinder unter 3 – Bildung Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern*. Freiburg: Herder.
- Hüther, G. (2002): *Wohin, wofür, weshalb? Über die Bedeutung innerer Leitbilder für die Hirnentwicklung*. In K. Gebauer, G. Hüther (Hg.), *Kinder suchen Orientierung. Anregungen für eine sinn-stiftende Erziehung* (S. 20–29). Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Largo, R. H. (1999): *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.
- Michaelis, R. (2003): *Motorische Entwicklung*. In H. Keller (Hg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 815–859). Bern: Hans Huber.
- Michaelis, R. (2004): *Das „Grenzsteinprinzip“ als Orientierungshilfe für die pädiatrische Entwicklungsbeurteilung*. In H. G. Schlack (Hg.), *Entwicklungs pädiatrie* (S. 123–129). München: Marseille Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten: Pilotphase*. Weinheim: Beltz.

Dr. Gabriele Haug-Schnabel ist Verhaltensbiologin und Privatdozentin an der Universität Freiburg.