

Hans- Joachim Laewen

Grenzsteine der Entwicklung

Ein Frühwarnsystem
für Risikolagen

Teil 1:

Bildung

als Konstruktion von

Welt- und Selbstentwürfen

Bildung, so hatten wir kürzlich festgestellt, sei Sache des Kindes, seine eigene und nur ihm zugehörige Bewegung zur Aneignung der Welt. Aneignung der Welt, so hatten wir gesagt, sei zu verstehen als die Konstruktion einer Welt in Kopf und Körper, einer zweiten Realitätsebene, die subjektive Welt- und Selbstentwürfe enthält. Anders ausgedrückt: Jedes Kind bemüht sich mit allen seinen Kräften darum, sich ein »Bild von der Welt« und von sich selbst zu machen, zu konstruieren. Dieses »Bild von der Welt« ist zunächst immer ein wenig eigenartig. Für Erwachsene ist es oft nicht so leicht nachvollziehbar, wird aber in der Kommunikation des Kindes mit den Erwachsenen prinzipiell zugänglich. In seiner Kommunikation formuliert das Kind seinen Welt- und Selbstentwurf und entwickelt ihn »im Gespräch« mit anderen – Erwachsenen, später zunehmend auch Kindern – zugleich weiter. Durch ein intuitives Erfassen dessen, was das Kind meint, durch eng vertraute Erwachsene wird es verstanden, werden seine subjektiven Entwürfe bestätigt und zugleich verändert. Wie reich oder eingeschränkt dieses »Gespräch« über die Beschaffenheit der Welt und die eigene Identität des Kindes sein kann, hängt sowohl von den Möglichkeiten des Kindes ab, seinen Weltentwurf zu formulieren als auch davon, welche Ausdrucksformen von »den Anderen« angeboten, akzeptiert oder verstanden werden.

Dieses Problem, subjektive Selbst- und Weltentwürfe zu formulieren und sie zu verstehen, ist keineswegs nur eine Fragestellung für Kinder: Im kulturellen Raum finden sie einen hervorragenden Ausdruck vor allem in der Kunst, die in entwickelten Gesellschaften außerordentlich differenzierte Formen des Ausdrucks anbietet. Sie reichen weit über die Grenzen des gesprochenen Wortes hinaus und werden als Malerei oder Skulptur, als Schauspiel oder Tanz,

als Sinfonie oder Lied angeboten und verstanden. Nicht von allen, nicht zu jeder Zeit. Aber diese und andere Formen werden als Mittel des Ausdrucks subjektiver – aber über die Ausdrucksformen der Kunst mitteilbarer – Weltkonstruktionen angesehen und geschätzt. So gesehen haben alle Kinder ganz ähnliche Probleme zu lösen wie etwa Vincent van Gogh, und möglicherweise haben sie auch ähnliche Phasen der Verzweiflung durchzustehen, was das Problem des »Sich-verständlich-machens« betrifft.

Andere Möglichkeiten der Formulierung von Weltentwürfen bieten die Wissenschaften an, die insbesondere über die Mathematik in ihren verschiedenen Varianten eine mächtige Sprache der Weltbeschreibung und -konstruktion zur Verfügung stellen, die sich jedoch, anders als die Kunst, einem intuitiven Zugang nur schwer erschließt. Das trifft auch für die Sozial- und Geisteswissenschaften zu, die etwa in ihren philosophischen Systemen und den Theorien der Entwicklung sozialer Systeme vergleichbare – und erlernbare – Sprachen anbieten.

Sicher nicht zufällig zählt der Zugang zu diesen höchst entwickelten Formulierungen subjektiver Welt- und Selbstentwürfe, die Vertrautheit mit ihren wichtigsten Interpreten in den verschiedenen Bereichen, in denen Kunst und Wissenschaft sich entfalten, zu den wichtigsten Merkmalen von gelungener Bildung. Allerdings steht der Zugang zu diesen Ausdrucksformen in unserer Gesellschaft – wie in jeder anderen zuvor – nicht allen in gleicher Weise offen. Zum einen müssen vermutlich die Welt- und Selbstkonstruktionen, wie sie in der Kunst ihren Ausdruck finden, im Betrachter, Leser oder Zuhörer eine vergleichbar differenzierte Struktur vorfinden, die nach derartigen Ausdrucksformen strebt und für Resonanzen empfänglich ist. Zum anderen tun Erfahrungen mit diesen »Sprachen« Not, die in mancher Hinsicht wie die

gesprochene Sprache in vergleichbarer Weise gelernt werden können. Dies gilt für die Musik, die – der Sprache vergleichbar – eine eigene Schriftform entwickelt hat, ebenso wie für die Mathematik oder die anderen Wissenschaften. Insofern besteht in dieser Hinsicht inzwischen (fast) Einigkeit darüber, dass als Ausweis von gesellschaftlich geschätzter Bildung die Vertrautheit mit Kunst im weitesten und Literatur im engeren Sinne um Kenntnisse in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Sprachen und Entdeckungen ergänzt werden muss. Ohne sie kann Bildung kein einigermaßen zutreffendes Bild von der Welt und sich selbst mehr entwerfen (vgl. dazu den Beitrag von Hubert Markl im SPIEGEL, Heft Nr. 32, Jahrgang 2002, S. 62-63).

Bildung wäre dann also ein zunächst subjektiver und immer vorläufiger Selbst- und Weltentwurf, der weiter entwickelt wird, indem er formuliert und mitgeteilt wird. Die Qualität von Bildung könnte danach beurteilt werden, wie differenziert und inhaltlich reich diese Formulierungen ausfallen, wenn sie an dem, was in einer Kultur bereits erreicht wurde, gemessen werden.

Bildung und ihre Grenzen

Wenngleich alle Konstruktionsprozesse, die auf die Aneignung von Welt zielen, als Bildungsprozesse gelten müssen, gleichgültig, ob sie in komplexe oder einfache Welt- und Selbstentwürfe münden, ob sie differenzierte Ausdrucksformen finden oder sich vielleicht eher mühsam in Alltagssprache artikulieren, so können diese dennoch in zweifacher Weise nach ihrer Qualität beurteilt werden. Zum einen danach, inwieweit sie gesellschaftlichen Erwartungen entsprechen, zum anderen, ob sie einen höchstmöglichen Grad der Ausformung repräsentieren, gemessen an den Ressourcen, die dem Kind zur Verfügung stehen.

Beide Perspektiven beziehen sich dabei auf die Ergebnisse von Prozessen, die ihrerseits von zwei Bedingungen beeinflusst werden, die Bildungsprozesse sowohl ermöglichen als ihnen auch Grenzen setzen. Die eine Seite wird durch physiologische Parameter bestimmt, Talente, die das Kind mitbringt, und die Intaktheit seiner physiologischen Funktionen. Die andere Seite stellt die Qualität der Umwelt dar, mit der es das Kind zu tun bekommt: Die Kultur, in die es hineingeboren wird, im engeren Sinne seine Familie, aber auch die Kindertagesstätte, die das Kind besucht. Die Art und Weise, wie hier auf die Formulierungen der Welt- und Selbstentwürfe des Kindes reagiert wird und wie differenziert dort die Herausforderungen zu ihrer Konstruktion ausfallen, beeinflusst die Komplexität und Angemessenheit der Mus-

ter, auf die das Kind für seine weiteren Entwürfe zurückgreifen kann.

Als Illustration dieses Sachverhalts am Beispiel der Sprachentwicklung mag eine Darstellung von Michaelis und Niemann dienen, die ein vierstufiges Modell anbieten. Es beschreibt die verschiedenen Ebenen, die auf die Sprachfähigkeit eines Kindes einwirken.

Ebene 4:

Altersgemäß entwickelte Sprachfähigkeit

Ebene 3:

Kommunikationsbereitschaft und -möglichkeiten
Geeignete psychosoziale Strukturen

Ebene 2:

Kognitiver Entwicklungsstand,
ausreichende Verarbeitungsmöglichkeiten

Ebene 1:

Intaktes Hörvermögen
Intakte sprachverarbeitende motorische Strukturen

Die Ebene 4 in diesem Modell, die Sprachkompetenz des Kindes, hängt von den ersten drei Ebenen ab: Von der Leistungsfähigkeit seiner physiologischen Struktur, von der Differenziertheit und Leistungsfähigkeit des jeweils erreichten Welt- und Selbstentwurfes und schließlich von der sozialen Umwelt und ihren Potenzialen. Erst aus der Wechselwirkung dieser Komponenten resultieren die realen Bildungschancen eines Kindes. Von guten Bildungschancen kann deshalb mit Blick auf die Umwelt des Kindes nur dann die Rede sein, wenn sie Bedingungen bereit hält, die eine höchstmögliche Entfaltung der vom Kind »mitgebrachten« Talente ermöglicht und herausfordert.

Bildungsprozesse können dabei von beiden Seiten her Einschränkungen erfahren. Die physiologischen Ressourcen können im weiteren oder engeren Rahmen verfügbar und entweder durch Anlage oder durch Beschädigungen im intrauterinen Bereich, während der Geburt oder durch Krankheiten oder Unfälle beeinträchtigt sein. Auf der anderen Seite kann die Umwelt des Kindes die Welt und ihre Sprachen in unterschiedlichem Umfang und in mehr oder weniger differenzierter Qualität zur Verfügung stehen.

Beide Seiten – die mitgebrachten Talente und Möglichkeiten der Kinder und ihre soziale Umwelt – stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander, aus der schließlich die realen Bildungsverläufe von Kindern resultieren. Kommt es zu Risikolagen, die im Ergebnis die Bildungsprozesse von Kindern eng begrenzen oder einschränken, so sind immer beide

Einflussfaktoren zu beachten, wenn der Entwicklung entgegen gewirkt werden soll. Der an der Londoner Universität tätige Frühpädagoge Klaus Wedell weist auf die Konsequenzen hin, die aus dieser Feststellung zu ziehen sind: »Einer der wichtigsten Punkte in diesem Zusammenhang ist, dass es keine absoluten Maßstäbe für die Einschätzung einer Behinderung oder für das Fehlen entwicklungsförderlicher Bedingungen gibt, die als Determinanten von ›Entwicklungsrisiken‹ betrachtet werden können. In keiner Situation kann das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Kind und Umweltfaktoren vorausgesagt werden.« (Wedell 1996, S. 51). Ausnahmen davon können allenfalls bei sehr starken Behinderungen oder extrem ungünstigen Umweltbedingungen auftreten, die es praktisch unmöglich machen können, einer nachteiligen Entwicklung erfolgreich gegen zu steuern.

Dennoch bliebe auch in diesen Fällen ein zentrales Prinzip, Bildungsprozesse nach ihrem Erfolg zu beurteilen, gültig: Aus der Perspektive von Bildung als eigenartigem, vom Kind formulierten Welt- und Selbstentwurf kann auch dann von gelungener Bildung gesprochen werden, wenn die physiologischen Grenzen eng gezogen sind, aber der Spielraum in vollem Umfang ausgeschöpft wurde. Die Erfahrung zeigt, dass auch schwer behinderte Kinder von den Personen ihres engsten Vertrauens verstanden werden und damit im Rahmen ihrer Möglichkeiten ihren Welt- und Selbstentwurf formulieren können.

Eine solche Perspektive auf das Kind und seine Umweltbedingungen ist die Grundlage für einen der wichtigsten pädagogischen Grundsätze, der in unserem Land – wie die Ergebnisse der PISA-Studie im Vergleich mit anderen Ländern zeigen – nicht immer berücksichtigt wird: Kein Kind, behindert oder nicht, talentiert oder nicht, darf aufgegeben und von den kulturellen Bildungsangeboten ausgeschlossen werden, eben weil das komplexe Wechselverhältnis zwischen »Anlage und Umwelt« auch in schwierigen Lagen durch eine geeignete pädagogische Gestaltung der Umwelt des Kindes erhebliche günstige und auch unerwartete Effekte erlaubt.

Bildung, Erziehung und gesellschaftliche Kosten

Wedell weist in seinem Aufsatz darauf hin, dass in solchen Zusammenhängen und mit Blick auf die Notwendigkeit oder Sinnhaftigkeit eines Ausschöpfens von Fördermöglichkeiten auch immer wirtschaftliche Überlegungen mitspielen. In heutigen Tagen könnte man meinen, dass sie inzwischen zu ausschließlichen Kriterien zu werden drohen. Sie sind ernst zu nehmen, aber sollten nicht allein auf der Grundlage des jeweiligen Jahresbudgets betrachtet werden, sondern –

auch und gerade wenn andere Entscheidungsgründe nicht mehr gelten sollen – zumindest auch unter der Fragestellung ihres mittel- und langfristigen Nutzens. Sowie über den Tellerrand alljährlicher Haushaltsbudgets hinaus geblickt wird, gewinnt eine solche Kosten-Nutzen-Rechnung eine ganz andere Gestalt. Für jeden früh in geeignete pädagogische Konzepte investierten Dollar – so kann bei amerikanischen Autoren nachgelesen werden – gewinnt die Gesellschaft sieben Dollar u.a. durch die Einsparung späterer Folgekosten wie etwa die Finanzierung von Verbrechensbekämpfung oder den Unterhalt von Sonderschulen etc. Das Sozialdepartement der Stadt Zürich ist in einer solchen Untersuchung zu dem Schluss gekommen, dass jeder Franken, der in das Kindertagesbetreuungssystem der Stadt investiert wird, der Schweiz drei bis vier Franken an Folgekosten erspart, die auftreten, wenn eine solche Investition unterbleibt.

Als Schlussfolgerung aus diesen Fakten wäre festzuhalten, dass die komplexe Wechselwirkung zwischen den vom Kind mitgebrachten Ressourcen und den Merkmalen seiner Umwelt es Pädagogen verbieten, ein Kind wegen ungünstiger Konstellationen in der einen oder anderen Hinsicht aufzugeben, und dass sich die Investitionen in frühe Fördersysteme – und dazu gehören hier in erster Linie die Kindertageseinrichtungen – allemal auch finanziell zu amortisieren scheinen, wenn über den Tag hinaus gedacht wird.

Für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen lassen sich aus den Urteilen der Fachleute und den im Januar 2002 publizierten Empfehlungen des Forums Bildung, dessen Einsetzung durch die Bundesregierung und die Bundesländer ihnen einiges Gewicht verleihen sollte, Forderungen nach Verbesserung der Konzeptionen der Arbeit, nach einer Qualifizierung der Ausbildung, die über kurz oder lang zumindest in Anteilen an die Hochschulen verlagert werden muss und nach einer Verbesserung der Rahmenbedingungen ableiten. Zu diesen gehören auch Transferstrukturen, die für den Anschluss der Einrichtungen an die Ressourcen des Wissenschaftssystems sorgen.

Nicht auf bessere Zeiten warten

Was aber kann getan werden, bis es zu derartigen politischen Entscheidungen kommt, auch wenn sie aktuell eher unwahrscheinlich sind? Seit der gründlichen Untersuchung von Wolfgang Tietze und seiner Gruppe an der Freien Universität Berlin wissen wir, dass auch unter vergleichbar guten (oder eben schlechten) Rahmenbedingungen die Qualität der pädagogischen Arbeit stark variieren kann. Das weist

darauf hin, dass bis zu dem Tag, an dem sich eine politische Mehrheit findet, die den vorhandenen gesellschaftlichen Reichtum zu Gunsten einer Aufwertung der öffentlichen Vorschulerziehung umschichtet, auch innerhalb der jetzt vorhandenen Möglichkeiten noch viel getan werden kann, um wenigstens die vorhandenen Möglichkeiten ausschöpfen zu können.

Eine dieser Möglichkeiten sehen wir in einer Orientierung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen an Bildungsentwürfen, wie sie zur Zeit in verschiedenen Projekten geplant und teilweise bereits erprobt werden. Das Zehn-Stufen-Projekt Bildung in Brandenburg gehört ebenso dazu wie das am Deutschen Jugendinstitut vorbereitete Projekt zur Erprobung des Konzepts der »learning histories« von Margret Carr oder das Projekt, das Gerd Schäfer von der Universität Köln in Thüringen und Nordrhein-Westfalen erprobt hat. Das schließt ein, die in den Einrichtungen vorhandene Arbeitskapazität darauf hin zu überprüfen, ob sie sinnvoll – und das heißt u. a. eben auch ökonomisch – eingesetzt wird. Im Zehn-Stufen-Projekt Bildung ist eine solche Selbstkontrolle auf der Grundlage eines Modells der flexiblen Arbeitszeiten Teil des Programms. Darüber hinaus müssen Ziele und Grundlagen der pädagogischen Arbeit in mancher Hinsicht neu formuliert werden, wie etwa in Hinblick auf eine Systematisierung des Bemühens, die »Themen der Kinder« zu identifizieren und für die erzieherische Arbeit fruchtbar zu machen. Dazu gehört auch die Dokumentation der eigenen Arbeit, denn es geht nicht länger nur darum, das Richtige zu tun, sondern auch darum, das, was getan wird, zu formulieren und für andere verständlich darzustellen.

Das führt uns wieder zu der Überlegung zu Beginn dieses Beitrags, wo wir davon gesprochen haben, dass Kinder ihre subjektiven Weltkonstruktionen formulieren müssen, um sie weiterentwickeln zu können. Das trifft nun aber nicht nur für Kinder zu, sondern kann als ein durchgängiges Prinzip jeder Entwicklung angesehen werden, die auf menschlichen Konstruktionsleistungen aufbaut. Die Arbeitsorganisation, die Grundsätze der eigenen Arbeit und ihre konkreten Handlungssysteme im pädagogischen Bereich gehören zu solchen Konstruktionen, die von jeder Erzieherin geleistet und mitteilbar gemacht werden müssen. Erst auf dieser Basis ist eine systematische Weiterentwicklung von Konzepten möglich, die nicht mehr nur auf das eigene Verstehen und die eigenen guten Ideen angewiesen ist, sondern auch auf die Ressourcen des Teams, der Kolleginnen, der Leitung oder von externen Fachkräften zugreifen kann.

Dieses »Sich-Verständlich-Machen« in dem, was man tut, bietet dabei neben der Chance zu substanzieller fachlicher Weiterentwicklung zugleich eine Basis

für die Information der Eltern, deren Hauptinteresse – nämlich konkrete, sachhaltige und für die Bildungsprozesse ihres Kindes aussagekräftige Informationen zu erhalten – damit nahezu umfassend getroffen werden kann.

Insgesamt bietet eine solche – oder eine andere geeignete – Art des Vorgehens die Möglichkeit, die Umwelt von Kindern so zu strukturieren, dass ihre Welt- und Selbstentwürfe auf möglichst hohem Niveau realisiert und erweitert werden können. Sie dient damit in erster Linie der – günstigen – Beeinflussung der einen Seite der zusammen wirkenden Faktoren von Talenten und Umwelt. Die andere Seite – die physiologischen Ressourcen der Kinder und der Stand ihrer Kompetenzen – müssen jedoch in gleicher Weise im Auge behalten werden, wenn es auch auf den ersten Blick so scheint, als sei zumindest an den physiologischen Grundlagen nichts zu ändern oder allenfalls durch medizinische eher als durch pädagogische Interventionen. Darin liegt einige Wahrheit, aber auch medizinische Interventionen müssen zumindest einen Anlass haben – das heißt, ihre Notwendigkeit muss erkannt werden – und sie können und sollen in aller Regel durch pädagogische Arbeit ergänzt und unterstützt werden.

Verantwortung für jedes Kind wahrnehmen

Wir müssen es bemerken, wenn Kinder in ihren Welt- und Selbstentwürfen hinter den Erwartungen oder ihren Möglichkeiten zurückbleiben.

Die Verantwortung von Pädagogen für die Gestaltung einer Umwelt, die den Kindern hilft, ihre Bildungsprozesse auf einem höchstmöglichen Niveau voranzutreiben, gebietet es, sich von Zeit zu Zeit zu vergewissern, dass Kinder – aus welchen Gründen auch immer – nicht hinter ein Kompetenzniveau zurückfallen, das von einem durchschnittlich leistungsfähigen Kind zu bestimmten Zeitpunkten erwartet werden kann. Dazu gehört etwa, dass Kinder im Laufe des zweiten Lebensjahres laufen lernen und bis zu ihrem zweiten Geburtstag einen aktiven Wortschatz konstruiert haben, der nicht weniger als 50 Worte umfassen sollte. Vierjährige Kinder sollten – unabhängig davon, wie wir das moralisch bewerten wollen – andere Kinder und Erwachsene hinters Licht führen können. Diese Kompetenz ist deshalb nicht selbstverständlich, als dazu die Fähigkeit gehört, die Welt mit den Augen eines anderen sehen zu können. Normalerweise sollten die Grundlagen für solche basalen Fähigkeiten – wozu als eine wesentliche Voraussetzung das Funktionieren der Sinnesorgane gehört – während der ärztlichen Vorsorgeuntersuchungen U1 bis U9 überprüft werden. Das ist aber in manchen

Fällen deshalb nicht möglich, weil die Eltern der Kinder sie nicht wahrnehmen oder aber – hier tut sich ein weites Feld für ärztliche Fortbildungen auf – Störungen oder Einschränkungen im Verlauf kindlicher Bildungsprozesse in der Praxis der Kinderärzte gelegentlich nicht erkannt werden.

Auf einer solchen Grundlage kommt es dann in viel zu vielen Fällen dazu, dass erst während der Schulfähigkeitsuntersuchungen Beeinträchtigungen in den frühen Bildungsverläufen – bzw. die Folgen davon – festgestellt werden. Zu einem Zeitpunkt also, wo viel schon hätte getan werden können, wenn solche Informationen zu einem früheren Zeitpunkt vorgelegen hätten. Das bedeutet dann nicht nur eine unerwartete Enttäuschung für die Eltern und das Kind selbst. Es bedeutet auch, dass zuvor Bildungsprozesse des Kindes unter ungünstigen Bedingungen absolviert werden mussten und deshalb möglicherweise dem Kind in umfassenderer Weise Nachteile entstanden sind, als nur in dem engeren Bereich, in dem die Probleme festgestellt wurden. Wenn zum Beispiel eine nicht erkannte Beschädigung des Hörsystems vorliegt, die es dem Kind schwer macht, die vielen Details der unterschiedlichen Laute wahrzunehmen, die mit Sprache verbunden sind und genau erkannt werden müssen, wenn Sprachkompetenzen sicher erworben werden sollen, dann ist mit der Schädigung des Hörvermögens häufig auch der Spracherwerb beeinträchtigt. Eine verantwortliche Pädagogik, die ihre Aufgabe in der Herausforderung und Ermutigung von Bildungsprozessen der Kinder sieht, sorgt sich deshalb systematisch auch darum, ob alle Kinder mithalten können und nicht durch Erkrankung oder durch unerkannte Beeinträchtigungen der physiologischen Funktionen zusätzliche Probleme bei ihrer wahrhaft komplexen Aufgabe haben, in ihrem Innern eine ganze Welt konstruieren zu müssen.

Um dies fachkundig tun zu können, bedarf es eigentlich einer medizinischen oder psychologischen Ausbildung, über die Erzieherinnen in aller Regel (noch) nicht verfügen. Die meisten sogenannten Testverfahren, mit denen ein solches Zurückfallen hinter die Möglichkeiten gleichaltriger Kinder festgestellt werden kann, verlangen eben eine besondere Ausbildung. Bislang sind Erzieherinnen deshalb oft auf ihre Berufserfahrung und das mehr oder weniger unbestimmte Gefühl angewiesen, dass mit einem Kind irgend etwas nicht in Ordnung ist, ohne den Sachverhalt genauer formulieren zu können. Ihre Sorge bleibt dann häufig ohne Folgen, oder wird wegen der Kränkung, die eine solche Mitteilung für die meisten Eltern bedeutet, eher weggedrängt. So geschieht dann oft nichts, wo Handeln dringend geboten wäre, sehr zum Nachteil der betroffenen Kinder, aber eben auch der Eltern, die bei einer geeigneten Ansprache

vermutlich doch das ihrige getan hätten, um Schaden vom Kind abzuwenden.

Instrumente der Aufmerksamkeit

In jüngerer Zeit sind nun eine Reihe von Versuchen unternommen worden, Instrumente zu entwickeln, die in der Hand von Erzieherinnen dazu dienen können, Verlangsamungen oder Einschränkungen in den Bildungsprozessen von Kindern erkennen und zugleich beschreiben zu können und auf diese Weise darauf aufmerksam zu werden bzw. zu machen. Der Nachteil war es bisher, dass die wenigen Beobachtungsverfahren, die dafür zur Verfügung stehen (u.a. der Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV), der Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK) oder der DES, erst im fünften oder sechsten Lebensjahr (BEK, DES) anwendbar sind, also eigentlich zu spät für Interventionen, die dem Kind helfen könnten, eine Schwäche zu überwinden oder sie zumindest doch zu mildern. Oder aber die Verfahren verlangen einen erheblichen Zeitaufwand, der im pädagogischen Alltag der Einrichtungen nicht leicht zu leisten ist (VBV, DES).

Seit einigen Jahren liegt nun ein Instrument vor, das praktisch schon kurz nach der Geburt eines Kindes eingesetzt werden kann, und das sogenannte »Grenzsteine der Entwicklung« beschreibt, die Kinder in dem jeweiligen Alter erreicht haben sollten und zudem den Vorteil hat, mit ganz wenigen Fragen auszukommen. Wir haben in Brandenburg in einer relativ aufwändigen Untersuchung herausgefunden, dass dieses Beurteilungsverfahren trotz seiner Einfachheit und – damit verbunden – seiner leichten Anwendbarkeit die Ergebnisse der komplizierteren Instrumente gut vorhersagt. Damit ist es möglich, das Bildungsangebot in den Kindertageseinrichtungen um ein Frühwarnsystem zu ergänzen, das ungewöhnliche Schwierigkeiten einiger Kinder in ihren Bemühungen um Weltaneignung sichtbar werden lässt. Dieses Instrument soll im Folgenden beschrieben und seine Anwendung erläutert werden. Es sollte zukünftig systematisch in Kindertageseinrichtungen genutzt werden, auch wenn es sich auf den Vergleich zwischen individuell zu den gegebenen Zeitpunkten erworbenen Kompetenzen eines Kindes mit dem 95-Prozent-Niveau altersgleicher Kinder beschränkt. Die Frage, inwieweit Kinder hinter ihren eigenen Möglichkeiten zurückbleiben, bleibt dabei ungeklärt und weiterhin dem pädagogischen Gespür der Erzieherinnen anvertraut.

Teil 2:

Fragen und Antworten zum Einsatz des Instrumentes

Was sind die »Grenzsteine der Entwicklung«?

Zunächst einmal: Sie sind kein Diagnoseinstrument. »Die Grenzsteine der Entwicklung« lenken die Aufmerksamkeit der Erzieherin auf wichtige Entwicklungs- und Bildungssegmente, die in ihrem Verlauf und auf den jeweiligen Altersstufen bei den allermeisten Kindern bestimmte beobachtbare Kompetenzen hervorbringen. Sind diese Kompetenzen, die in der Grenzstein-Tabelle zu den verschiedenen Altersstufen aufgeführt sind, für die Erzieherin nicht erkennbar, dann sollte das Kind dem Kinderarzt oder Psychologen vorgestellt werden. Dieser kann mit seinen Mitteln genauer überprüfen, ob Handlungsbedarf existiert.

Die »Grenzsteine der Entwicklung« sind ein Instrument, das in der Hand der Erzieherin dazu dienen kann, Risiken in den Bildungsverläufen von Kindern frühzeitig zu erkennen. Die Kindertageseinrichtungen können, wenn das Instrument systematisch eingesetzt wird, Teil eines Frühwarnsystems werden. Dieses Frühwarnsystem vermag auf ein Zurückfallen von Kindern hinter Entwicklungsmarken in sechs wichtigen Bereichen hinzuweisen, die von 90 bis 95 Prozent aller gleichaltrigen Kinder erreicht werden.

Das Verfahren hat den Vorzug, dass einige wenige Fragen ausreichen, um Warnhinweise auf ernsthafte Risikolagen erkennen zu können, so dass es im Alltag einer Kindertageseinrichtung leicht eingesetzt werden kann. Es ersetzt – auch nach Ansicht der Autoren – keine klinische Diagnose, sondern gibt Hinweise, dass eine diagnostische Abklärung von entsprechend ausgebildeten und erfahrenen Fachkräften erfolgen sollte. Frühförderstellen, sozialpädago-

gische und psychosoziale Zentren oder Kinderärzte und Psychologen mit entsprechender fachlicher Qualifikation verfügen über die nötige Kompetenz dazu.

Was ist beim Einsatz des Instrumentes zu beachten?

Die »Grenzsteine der Entwicklung« sind in den beiden Tabellenblättern im Anhang für das Alter von drei Monaten bis sechs Jahren beschrieben. Aus den USA liegen vielfältige Erfahrungen vor, die darauf verweisen, dass möglichst früh begonnen werden sollte, wenn es um den Ausgleich von ungünstigen Bildungschancen geht. Das heißt nicht, dass nicht auch zu einem späteren Zeitpunkt, also auch im Jahr, bevor ein Kind eingeschult werden soll, Erfolge möglich sind. So sind für das sogenannte »Würzburger Trainingsprogramm« im Bereich der Sprachförderung positive Effekte für das sechste Lebensjahr durch Untersuchungen belegt¹. Die Einbettung der Kompetenzentwicklung von Kindern in langdauernde und umfassendere Bildungsprozesse lässt es jedoch allemal als die bessere Alternative erscheinen, über derartige – und als solche legitime – Notmaßnahmen hinaus möglichst frühzeitig auf Einschränkungen in den frühen Bildungsprozessen von Kindern aufmerksam zu werden und mit entsprechenden Bildungsangeboten zu reagieren.

Das Grenzstein-Instrument enthält Hinweise aus Entwicklungsschienen, die von den meisten Kindern in den betreffenden Altersstufen erreicht werden, schon für das Alter von drei, sechs, neun und zwölf Monaten. Für das zweite Lebensjahr sind mit 15 und

¹ Küspert, P. & Schneider, W. (2002): Hören, lauschen, lernen – Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. 3. Auflage, Vandenhoeck & Ruprecht

18 Monaten Zwischenstufen beschrieben, die ebenfalls kürzere Abstände der Überprüfung erlauben, während ab dem zweiten Geburtstag der Kinder einmal jährlich anhand der Tabelle hingeschaut werden sollte, ob das betreffende Kind die für sein Alter beschriebenen Kompetenzen zeigt.

Drei Grundsätze sind dabei zu beachten:

- Erstens sollte dieses Hinschauen bei jedem Kind in der Einrichtung zum selbstverständlichen Service werden.
- Zweitens müssen die Zeitpunkte der Tabelle so genau wie möglich eingehalten werden. Das bedeutet, dass die Beurteilung der in der Tabelle beschriebenen Kompetenzen der Kinder zeitnah zu den angegebenen Altersangaben erfolgen muss. Zeitnah bedeutet, dass der Bogen nicht länger als zwei Wochen vor oder nach dem angegebenen Zeitpunkt ausgefüllt werden soll.
- Drittens – aber keinesfalls letztens – sollten in jedem Fall die Eltern bzw. Sorgeberechtigten über diese Beobachtungen und ihre Bedeutung informiert werden. Die Beobachtungen sind eine gute Grundlage für Elterngespräche, um gemeinsam mit den Eltern über Fortschritte, besondere Stärken und Vermeidungen des Kindes zu reden. Insbesondere dann, wenn Auffälligkeiten beobachtet wurden, sollte das Ergebnis in taktvoller und einfühlsamer Weise mitgeteilt werden. Die enge Bindung an ihre Kinder lässt Eltern im Allgemeinen sehr empfindlich auf kritische Informationen über ihr Kind reagieren. Das ist legitim und muss respektiert werden. Darüber hinaus kann es durchaus vorkommen, dass trotz Auffälligkeiten beim Grenzsteininstrument die folgende diagnostische Abklärung ohne Befund bleibt und keine Behandlungsbedürftigkeit gegeben ist.

Welche Datenschutzrichtlinien sind einzuhalten?²

»Die regelmäßige und systematische Beobachtung von Kindern und ebenso die Erfassung der Beobachtungsergebnisse stellt auf der Grundlage von § 3 des Kindertagesstättengesetzes des Landes Brandenburg eine Regelaufgabe der Kita zur Erfüllung der alters- und entwicklungspädagogischen Bildungs- und Betreuungsauftrags dar. Sie ist unabdingbare Voraussetzung für eine gezielte Förderung der Kinder.

Wie bei jeder Erhebung und Verarbeitung von personenbezogenen Daten sind datenschutzrechtliche Belange zu beachten. In diesem Fall bedeutet das konkret: Die ausgefüllten Bögen müssen so aufbewahrt werden, dass sie von anderen Personen als den für das jeweilige Kind zuständigen Erzieherinnen und Erziehern nicht eingesehen werden können. Sie sind verschlossen aufzubewahren und unverzüglich nachdem das Kind die Einrichtung verlassen hat zu vernichten. Selbstverständlich können und sollen die Beobachtungsbögen Gegenstand zum Beispiel von Fallbesprechungen in der Kindertagesstätte sein, und dabei werden sie auch anderen Kolleginnen zugänglich. Alle, die so Kenntnis von diesen Beobachtungsergebnissen haben, müssen sich bewusst sein, dass es sich um sensible personenbezogene Daten handelt. Gegenüber Dritten ist Verschwiegenheit zu wahren.

Für die Weitergabe dieser personenbezogenen Daten ist nach bestehender Rechtslage in jedem Fall die schriftliche Einwilligung der Eltern der Kinder erforderlich. Eine solche Weitergabe von Daten kann aufgrund der in § 4 Abs. 1 KitaG bestimmten Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Diensten geboten sein. Sinnvoll oder gar erforderlich sind zum Beispiel Hinweise über beobachtete entwicklungsbedingte bzw. gesundheitliche Auffälligkeiten gegenüber den Amtsärztinnen und Amtsärzten bei Reihenuntersuchungen (§ 11 Abs. 1 KitaG, § 8 Abs. 2 Gesundheitsdienstgesetz). Auch hinsichtlich der so gesprächsweise mitgeteilten personenbezogenen Daten bedarf es der vorherigen ausdrücklichen Einwilligung der Eltern. Informationen gegenüber dem Personal des Gesundheitsdienstes haben sich auf dessen Aufgaben zur Früherkennung von Krankheiten, Behinderungen und Entwicklungsstörungen zu beschränken. Die dabei vom Gesundheitsdienst erhobenen personenbezogenen Daten müssen gemäß § 28 Abs. 1 des Gesundheitsdienstgesetzes erforderlich sein.

Wenn die personenbezogenen Daten anonymisiert worden sind, also nur noch Geburtsmonat und -jahr sowie Angaben über das Geschlecht enthalten, dürfen die Bögen zum Zweck der statistischen Auswertung weitergegeben werden. Hierbei ist aber in jedem Fall darauf zu achten, dass alle Daten, die Rückschlüsse auf das konkrete Kind erlauben, vollständig entfernt wurden. Um alle möglichen Probleme auszuschließen, empfiehlt es sich, nur die als Anlage beigefügte Auswertungsliste weiterzugeben.

² Die in diesem Abschnitt enthaltenen Feststellungen geben die Rechtsauffassung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg wieder und sind mit der Landesbeauftragten für den Datenschutz abgestimmt. Die Rechtsauffassungen können jedoch in anderen Bundesländern – auch in Abhängigkeit von den Kita- und Datenschutzgesetzen – abweichen.

Welche Zeitpunkte zum Beobachten sind geeignet?

Die Zeitpunkte für das Ausfüllen des Bogens sind jeweils auf das Ende des angegebenen Alterszeitraums bezogen, wobei ein zeitlicher Spielraum von maximal vier Wochen eingehalten werden sollte. Der richtige Zeitpunkt für die Beurteilung eines Kindes, das zwei Jahre alt ist, also die Beantwortung der Fragen in der Zeile, in deren Altersspalte »Wenn das Kind zwei Jahre alt ist« eingetragen ist, wäre also der Zeitraum von zwei Wochen vor dem Tag, an dem das Kind zwei Jahre alt wird, bis zwei Wochen nach diesem Tag. Für die Angabe »Wenn das Kind 18 Monate alt ist« wäre das korrekte Zeitintervall der Tag, an dem das Kind 18 Monate alt wird mit einem Spielraum von zwei Wochen vor diesem Tag und zwei Wochen danach. Wäre ein Kind beispielsweise am 17.2.2000 geboren, so würde der Bogen in der Zeile »Wenn das Kind 15 Monate alt ist« zwischen dem 3.5.2001 und dem 31.5.2001 ausgefüllt werden. Die Zeile »Wenn das Kind 18 Monate alt ist« müsste dann zwischen dem 3.8.2001 und dem 31.8.2001 ausgefüllt werden und die Zeile »Wenn das Kind zwei Jahre alt ist« zwischen dem 3.2.2002 und dem 3.3.2002.

Wenn diese Zeitintervalle nicht eingehalten werden können, weil beispielsweise wegen Ferien der Kinder oder Schließzeiten der Einrichtung eine Beobachtung nicht möglich ist, kann zumindest dann, wenn dieser Sachverhalt vorherzusehen ist, auch früher beobachtet werden. Können zu einem deutlich früheren Zeitpunkt alle Fragen mit »Ja« beantwortet werden, ist alles in Ordnung. Wenn eine oder mehrere Fragen mit »Nein« beantwortet werden, muss nach Ende der Schließzeit oder der Ferien des Kindes noch einmal hingeschaut werden. Ist dann immer noch eine »Nein«-Antwort zu verzeichnen, sollte eine diagnostische Abklärung erfolgen. Können nach Ende der Schließzeit oder der Ferien des Kindes alle Fragen mit »Ja« beantwortet werden, bei denen zuvor ein »Nein« vermerkt war, sollte der Bereich, in dem das Kind bei der Beobachtung zuvor auffällig war, von der Erzieherin besonders im Auge behalten werden. Je nach dem, in welchem Bereich die »Nein«-Antwort zu verzeichnen war, kann die Erzieherin das Kind darin besonders herausfordern, seine Kompetenzen zu erweitern.

Welche praktischen Erfahrungen mit dem Instrument wurden in Brandenburg bereits gesammelt?

Neben der Erprobung des Instruments auf seine Vorhersagekraft und seine Eignung zum Aufspüren von Kindern mit Problemen beim Erwerb wesentlicher Kompetenzen im Vergleich mit wesentlich komplizierteren Verfahren liegen praktische Erfahrungen im Einsatz unter Alltagsbedingungen bereits vor. Seit einiger Zeit werden die »Grenzsteine der Entwicklung« u.a. in Kindertageseinrichtungen in Brandenburg eingesetzt. Aus dem Bereich der Kindertagesstätten der AWO-GmbH in Potsdam, wo die zuständige Beraterin seit längerer Zeit zusammen mit den Einrichtungen mit dem Instrument arbeitet, kommen sehr positive Rückmeldungen hinsichtlich seiner Brauchbarkeit unter Alltagsbedingungen. Dabei fiel etwas auf, was auch schon während der Vergleichsuntersuchung des Instruments aufgetreten war: In einigen wenigen Fällen kommt es vor, dass auf dem »Grenzstein-Instrument« alles im grünen Bereich ist, während die Erzieherin dennoch den Eindruck hat, dass »mit dem Kind etwas nicht stimmt«.

In einem Fall konnte in Potsdam eine Sprachauffälligkeit festgestellt werden, die in einer erheblich verwaschenen Aussprache bestand und bis zum Ende des vierten Lebensjahres durch das Instrument nicht erfasst werden konnte. Im anderen Fall bestand eine erhebliche motorische Unruhe im fünften Lebensjahr, die bis zum Ende des vierten Lebensjahres auf dem Instrument unauffällig blieb. Es darf daraus geschlossen werden, dass neben den Informationen, die das »Grenzstein-Instrument« liefert, die Erzieherin immer noch auch auf den Gesamteindruck achten sollte, den sie von einem Kind hat, und ggf. auch ein Gefühl ernst nehmen sollte, dass »etwas nicht stimmt«.

Zum anderen sollte aber zumindest auch in Erwägung gezogen werden, dass es sich um ein besonders begabtes Kind handeln könnte, dessen Entwicklungsstand zwar – natürlich – auf allen Bereichen des Instruments ohne Beanstandung bleibt, das aber verhaltensauffällig wird, weil es unterfordert ist. Diese Kinder brauchen dann Herausforderungen, die ggf. deutlich über dem Niveau von Kindern im vergleichbaren Alter liegen. Hier sollte vielleicht gerade auch in Fällen von motorischer Unruhe darauf geachtet werden, ob diese nicht auch als Reaktion auf anhaltende Unterforderung des Kindes verstanden werden kann.

Im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung« wird das »Grenzstein-Instrument« ebenfalls eingesetzt und mit Bezug auf eine Vielfalt von unterschiedlichen Beobachtungen einer weiteren Untersuchung unterzogen.

Was kann in der Kindertageseinrichtung getan werden, wenn ein Kind in einem oder mehreren Kompetenzbereichen Probleme zu haben scheint?

Hier sind natürlich in erster Linie die Empfehlungen zu berücksichtigen, die auf Grund einer diagnostischen Abklärung erfolgen. Grundsätzlich kann daneben oder darüber hinaus die Einrichtung den Kindern aber die Möglichkeit geben, sich »weiter zu bilden«, in dem sie Gelegenheiten und Situationen schafft, die das Kind herausfordern, seine Kompetenzen in den entsprechenden Bereichen und die ihnen zugrunde liegenden Welt- und Selbstkonstruktionen weiter voranzutreiben und zu differenzieren. Es geht dabei in aller Regel nicht um das Einüben isolierter Fähigkeiten. Das würde beispielsweise für den Sprachbereich bedeuten, dass dem Kind Gelegenheit zum aktiven Sprachgebrauch gegeben wird und dazu Situationen geschaffen werden, die das Kind dazu herausfordern. Dabei muss bedacht werden, dass (schon) für Kinder »sprechen« mehr als »Worte sagen« bedeutet. »Mit Sprache etwas zu tun«, das heißt, mit Sprache etwas zu bewirken. Es wäre also zu prüfen, ob und zu welchen Gelegenheiten die Erzieherin als eine für das Kind sehr wichtige Person sich durch Sprachäußerungen des Kindes beeinflussen lässt, ob sie es dem Kind gestattet, mit Sprache etwas zu bewirken. Mit Sprache etwas bewirken kann bedeuten, den Anderen zu einer Antwort zu veranlassen, die das angesprochene Thema aufgreift und weiterführt, zumindest widerspiegelt, oder den Anderen zu Handlungen zu veranlassen, sich dem Kind zuzuwenden, aufmerksam zu sein oder Geschichten zu erzählen oder – besser noch – sich anzuhören. Zum Sprechen gehört es auch, das Umfeld, in dem Sprache sich entwickelt, im Auge zu behalten. Das bedeutet einerseits, häufig Situationen zu schaffen, die Sprechen herausfordern – Spiele, in denen Reime, Rhythmen, Singen etc. vorkommen, Geschichten erzählen über Alltägliches oder Besonderes, das in den Erfahrungen der Kinder eine Rolle spielt, »Tischgespräche« ermutigen, Themen der Kinder identifizieren und im wahrsten Sinne des Wortes »zur Sprache bringen«. Andererseits gilt es im Auge zu behalten, dass sich die gesprochene Sprache in einem Umfeld von Kommunikation entwickelt, das weitere Ausdrucksformen kennt – Tanz, Musik oder melodische oder rhythmische Vokalisierungen, Mimik und Gesten, theatralisch-dramatische Darstellungen mit oder ohne »Verkleidungen«, Maleisen, plastische Arbeiten, etc. – kurz gesagt alle Ausdrucksformen, die in Reggio unter den Begriff der »Hundert Sprachen der Kinder« fallen.

Im rhythmisch-gestischen Kommunizieren begegnen sich Sprach- und Bewegungskonstruktionen der Kinder, so dass es in der »Sprachförderung« – genauer der Herausforderung der Selbstkonstruktion des Kindes als einem sprechenden Wesen – nicht so fern liegt, Bewegungsmöglichkeiten, -herausforderungen und -spiele in die situativen Überlegungen einzubeziehen. Die genaue Beobachtung der Kinder ist dabei – wie sonst auch – unerlässliche Voraussetzung für eine gute Pädagogik. Hier könnte das Instrumentarium der »Bildungs-/Zugangsbereiche« (vgl. Andres & Laewen 2005), über das der ggf. bevorzugte aktuelle Zugang des Kindes zu sich selbst und seiner Umgebung identifiziert werden kann – eine nützliche Rolle spielen. Darüber können vom Kind bevorzugte »Bildungsbereiche« – zum Beispiel der »Bildungsbereich Mechanik und Konstruktion« oder der »Bildungsbereich Musik« – mit einigem Geschick³ mit beispielsweise dem Sprachbereich verknüpft werden.

Insgesamt sollte durch eine konsequente Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu »Bildungsorten für Kinder« – wie sie im »Projektverbund Bildung in der Kindertageseinrichtung« angestrebt wird – die Zahl der Kinder, die über das Grenzstein-Instrument oder andere Verfahren als auffällig identifiziert werden, zumindest verringert werden können.

Literatur

Andres, B./Laewen, H.-J.(2005): Handlungskonzept und Instrumente. In: Pesch, L. (Hrsg.) Elementare Bildung. Weimar, Berlin: verlag das netz

³ Im Rahmen der Arbeit des »Projektverbundes Bildung in der Kindertageseinrichtung« werden u.a. Erfahrungen mit solchen »Brückenschlägen« zwischen Bildungsbereichen aufbereitet.

Teil 3:

Validierte Grenzsteine der Entwicklung¹

¹ Die Validierung erfolgte mit Hilfe der Daten folgender Autoren: Petermann, F., Stein, I. A. (2000): Entwicklungsdiagnostik mit dem ET 6-6. Swets Testservice, Swets u. Zeitlinger, Lisse, NL.; Michaelis, R. (2001): Grenzsteine der Entwicklung; Largo, R. H. (1996): Babyjahre. München: Piper

Was ist neu?

Anmerkungen von Hans-Joachim Laewen

Unter dem Titel »Validierte Grenzsteine der Entwicklung« haben die Autoren eine neue Fassung vorgelegt. Gegenüber ihren Vorgängern enthält sie zwei wesentliche Veränderungen:

Erstens ist die Anzahl der Entwicklungsbereiche für die ersten fünf Lebensjahre von fünf auf sechs erweitert worden. Neben der »sozialen Kompetenz« wird nun die »emotionale Kompetenz« gesondert behandelt.

Zweitens ist das Instrument auf das sechste Lebensjahr erweitert worden. Dabei wurden die Entwicklungsbereiche anders differenziert. Das sechste Lebensjahr erhält aus diesem Grund einen eigenen Bogen, der dieser veränderten Struktur Rechnung trägt.

Darüber hinaus streben die Autoren nunmehr an, die »Grenzsteine der Entwicklung« auch für die Vorsorgeuntersuchungen U₅ bis U₉ nutzbar zu machen. Daraus resultiert eine Reihe von Textänderungen, die sich an die ärztliche Praxis wenden.

Wie werden Grenzsteine definiert?

Anmerkungen von Richard Michaelis

Grenzsteine der Entwicklung sind Entwicklungsziele, die von etwa 90 bis 95 Prozent einer definierten Population gesunder Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht worden sind. Die ausgewählten Grenzsteine sind unerlässliche Durchgangsstadien der kindlichen Entwicklung in den westlichen Zivilisationen. Nicht alle sind verbindlich für Kinder, die in anderen Teilen der Welt aufwachsen. Grenzsteine müssen klar definiert sein, so dass sie von den Eltern leicht erfragt und von diesen auch leicht verstanden und sicher

beantwortet werden können, oder in der kinderärztliche Praxis leicht zu beobachten sind. Kinder, die ein Entwicklungsziel nicht zum Grenzsteinalter erreicht haben, dürfen den Eltern gegenüber nicht mehr nur als »Späentwickler« bezeichnet werden. Eine Suche nach den möglichen Ursachen der verzögerten Entwicklung, in allen oder nur in bestimmten Bereichen, in denen die Kinder ihre Grenzsteine nicht erreicht haben, ist notwendig. Mit den Grenzsteinen selbst kann keine Diagnose gestellt werden. Nicht erreichte Grenzsteine sollen vor allem eine Warnfunktion haben und dazu auffordern, ein Kind in seiner weiteren Entwicklung genau zu verfolgen oder eine Entwicklungsdiagnostik zu veranlassen. Validierte Grenzsteine sind in einer definierten Population in ihrem zeitlichen Auftreten überprüft worden, das heißt dass 90 bis 95 Prozent der Kinder bis zum Zeitpunkt des angegebenen Grenzsteines ein bestimmtes Entwicklungsziel erreicht haben. Das Grenzsteinprinzip darf nicht mit einem Entwicklungstest verwechselt werden, da es ausschließlich dazu dient, auf entwicklungsgefährdete oder bereits entwicklungsauffällige Kinder früh – oder zumindest rechtzeitig und nicht zu spät – in der kinderärztlichen Praxis aufmerksam zu werden.

Die Grenzsteine der sozialen Kompetenz erfassen die zunehmend komplexeren Fähigkeiten eines Kindes, mit anderen Kindern und Erwachsenen soziale Beziehungen aufnehmen und gestalten zu können. Die Grenzsteine der emotionalen Kompetenz erfassen die zunehmend komplexeren Fähigkeiten eines Kindes, sein eigenes emotionales Erleben wahrnehmen zu können und damit auch eine eigene emotionale Kompetenz zu entwickeln. Die Grenzsteine der kognitiven Entwicklung bedienen sich im Vorschulalter der Fragen nach Handlungsstrategien, nach Aufmerksamkeit und Konzentration, nach dem Spielverhalten, nach Malen und nach den Fähigkeiten zu kategorisieren.

Neue Erhebungszeitpunkte für die Grenzsteine der Entwicklung

Die Grenzsteine der Entwicklung sind inzwischen in brandenburgischen Kindertageseinrichtungen zum selbstverständlichen Werkzeug der pädagogischen Arbeit geworden und haben dort eine Frühwarnfunktion für mögliche Auffälligkeiten im Bildungs- und Entwicklungsverlauf der Kinder bekommen. Aus gegebenen Anlass sei dabei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass die Grenzsteine kein Instrument zur Beurteilung des Entwicklungsstandes eines Kindes sind, sondern lediglich die Kinder erfassen, die hinter der Entwicklung von mehr als 90% altersgleicher Kinder zurückliegen. Sie sind ein reines Instrument zur Erfassung von Entwicklungsrisiken, also einer sehr deutlich unterdurchschnittlichen, nicht aber einer normalen oder überdurchschnittlichen Entwicklung. Dabei spielen die Zeitpunkte der Erhebung naturgemäß eine wichtige Rolle und sind kürzlich durch den Hauptautor der Grenzsteine, Herrn Prof. Dr. Michaelis, noch einmal präzisiert worden. Diese Zeitpunkte für das Ausfüllen des Grenzsteinbogens sind jeweils auf das Ende des angegebenen Alterszeitraums bezogen, wobei für die Altersgruppen **bis einschließlich 18 Monate ein zeitlicher Spielraum von maximal einer Woche vor bzw. nach dem exakten Termin eingehalten werden sollte. Ab 24 Monate darf die Abweichung maximal plus/minus vier Wochen betragen.** Der richtige Zeitpunkt für die Beurteilung eines Kindes, das zwei Jahre alt ist, also die Beantwortung der Fragen in der Zeile, in deren Altersspalte „Wenn das Kind 2 Jahre alt ist“ eingetragen ist, wäre also der Zeitraum von vier Wochen vor dem Tag, an dem das Kind zwei Jahre alt wird, bis vier Wochen nach diesem Tag.

Wäre ein Kind beispielsweise am 17.4.2006 geboren, so würde der Bogen in der Zeile „Wenn das Kind 2 Jahre alt ist“ zwischen dem 20. 3. 2008 und dem 15. 5. 2008 ausgefüllt werden. Entsprechendes gilt für die jüngeren Kinder, nur dass in diesen Fällen lediglich Abweichungen von einer Woche vor oder nach dem exakten Termin zulässig sind. In früheren Textversionen sind hier andere Zeitintervalle angegeben worden. Wenn diese Zeitintervalle nicht eingehalten werden können, weil beispielsweise wegen Ferien der Kinder oder Schließzeiten der Einrichtung eine Beobachtung nicht möglich ist, kann zumindest dann, wenn dieser Sachverhalt vorherzusehen ist, auch früher beobachtet werden. Können zu einem deutlich früheren Zeitpunkt alle Fragen mit „ja“ beantwortet werden, ist alles in Ordnung. Wenn eine oder mehrere Fragen mit „nein“ beantwortet werden, muss nach Ende der Schließzeit oder der Ferien des Kindes noch einmal hingeschaut werden. Ist dann immer noch eine „nein“-Antwort zu verzeichnen, sollte eine diagnostische Abklärung erfolgen. Können nach Ende der Schließzeit oder der Ferien des Kindes alle Fragen mit „ja“ beantwortet werden, bei denen zuvor ein „nein“ vermerkt war, sollte der Bereich, in dem das Kind bei der Beobachtung zuvor auffällig war, von der Erzieherin besonders im Auge behalten werden. Je nachdem, in welchem Bereich die „nein“-Antwort zu verzeichnen war, kann sie das Kind darin besonders herausfordern, seine Kompetenzen zu erweitern.

infas e.V.

Hans-Joachim Laewen