

Die heiligen ersten drei Jahre

Bernd Kalwitz

Nie wieder geschieht im Leben eines Menschen so viel Entscheidendes für seine weitere Entwicklung wie in seinen ersten drei Lebensjahren. Zu keiner anderen Zeit durchlebt er solch grundlegende Verwandlungen, solch tief greifende innere Umwälzungen wie zwischen dem ersten Atemzug und dem ersten Mal, dass er sich selbst bewusst als Ich wahrnimmt. Und nie wieder lernt ein Mensch so viel, wie in diesen Jahren, an die er sich jedoch niemals erinnern kann.

Bei der Geburt verlässt ein Kind nicht nur den mütterlichen Leib, der es neun Monate geborgen und genährt hat, sondern es trennt sich auch für immer von einem Teil seines eigenen physischen Wesens. Das komplizierte Hüllensystem von Dottersack und Amnion, die Allantois und die Plazenta¹ werden von ihm zurückgelassen und gehen zugrunde. Die respektvolle Art, in der frühere Kulturen mit dieser »Nachgeburt« umgingen, lässt noch eine Ahnung davon erkennen, dass dieser verlorene Anteil des zuvor im Mutterleib noch kompletten Menschenwesens nicht so bedeutungslos ist, wie dies heute scheinen könnte. Mit den embryonalen Hüllen bleibt auch ein seelisch-geistiger Anteil des Kindes zurück, der seine weiteren Wege auf der Erde nicht mitgeht.

Blut, Luft, Nahrung

Wenn das Kind in das irdische Leben eintritt, verändert sich seine Physiologie so grundlegend wie später im Leben nicht mehr. In die bislang mit Fruchtwasser gefüllten Lungen strömt die Luft des irdischen Umkreises, mit dem es nun lebenslang in rhythmischen Austausch tritt. Mit dem Druck in der jetzt von Flüssigkeit befreiten Lunge sinkt dabei auch der Widerstand in deren Blutgefäßen. Dem zuvor ganz auf die Nabelschnurdurchblutung zur mütterlichen Plazenta hin orientierten Blutstrom des Kindes eröffnet sich ein Kreislauf durch die Lunge. Das embryonale Kurzschlussgefäß zwischen Lungenarterie und Brustschlagader (der »ductus botalli«) verödet und schließt sich, ebenso wie ein ventilartiges Loch zwischen den beiden Vorhöfen des Herzens (das »foramen ovale«): beide hatten zuvor das Blut aus der Plazenta an der flüssigkeitsgefüllten Lunge vorbei direkt in den Körperkreislauf geleitet. Die Strömungen des rhythmischen Systems öffnen sich in diesem Augenblick für den irdischen Luftumkreis, und mit dem ersten Schrei präsentiert sich das Neugeborene als Erdenbürger.

Doch nicht nur über die Luft dringen von diesem Moment an Einflüsse der irdischen Außenwelt an das Kind heran. Nach und nach öffnet es sich auch dem, was über die irdische Nahrung und über die Sinneseindrücke in ihn hineinströmt. Die Nahrung besteht zunächst natürlicherweise aus Muttermilch. Die bedeutet zwar schon eine ganz

andere Verbindung mit der irdischen Welt als das von der Mutter über die Plazenta ernährte Blut (in früheren Kulturen galt ein Kind erst dann als wirklich geboren, wenn es den ersten Tropfen Muttermilch getrunken hatte), doch bietet sie noch einen sanften Übergang hin zur Konfrontation mit wirklich irdischer Nahrung. Muttermilch besitzt in dieser Übergangsphase unschätzbaren Wert für die Fett- und Eiweißresorption, für die Versorgung mit Vitaminen und Mineralien und vor allem auch für die Unterstützung des kindlichen Immunsystems. Durch Zufüttern wird das Kind dann schrittweise an die irdische Nahrung herangeführt, die fortan sein Leben prägen wird. Immer stärker wird seiner Verdauung dabei zugemutet, die mit den Nahrungsstoffen aufgenommenen Kräfte der physischen Außenwelt zu individualisieren und fremde Substanzen dem eigenen Organismus einzugliedern.

Das Erwachen der Sinne

Ebenso behutsam öffnet sich das kleine Kind den Eindrücken seiner Sinne. Die ersten Lebenswochen verbringt es zunächst vor allem schlafend. Schlaf überkommt es noch nicht aus Erschöpfung, sondern scheint sein natürlicher Lebenszustand zu sein. Nur für kurze Phasen wacht es auf, um zu trinken, liegt anschließend manchmal noch eine Weile still da, als würde es in die Umgebung lauschen, und sinkt dann bald wieder in tiefen Schlaf zurück.

Nach einigen Wochen kann man jedoch beobachten, wie nicht nur Hunger das Bewusstsein der kurzen Perioden erfüllt, in denen das Kind wachliegt. Es hält manchmal plötzlich wie aus heiterem Himmel im Strampeln inne, als würde es nach innen lauschen, und oft folgt darauf eine heftige Lust- oder Unlustäußerung. Die kleinen Ärmchen und Beinchen scheinen innere Dramen zu gestikulieren. Gequältes Schreien wechselt mit wohligem Räkeln. Das Kind lebt in diesen ersten Monaten ganz in der Wahrnehmung seiner inneren Körperfunktionen, der Verdauung, des Stoffwechsels, der Kreislaufprozesse, die ihm sein früh ausgereiftes vegetatives Nervensystem über ein Sensorium vermittelt, das Rudolf Steiner den »Lebenssinn« nennt. Bei uns Erwachsenen ist dieser Sinnesbereich völlig ins Unbewusste hinabgesunken, beim kleinen Kind erfüllen seine Wahrnehmungen noch den ganzen Raum seines Bewusstseins.

Die Außenwelt nimmt das Kind in dieser Zeit weitgehend über den Temperatursinn und den Tastsinn wahr, Gehör und Sehsinn kommen erst am Ende des zweiten Monats langsam hinzu. Sie bringen Wachheit in die Wahrnehmung der Außenwelt, und damit einhergehend sinken die Wahrnehmungen des Lebenssinnes mehr und mehr ins Unbewusste hinab, wo sie dann normalerweise zeitlebens bleiben. Wenn dies nicht geschieht und weiter ständig Eindrücke des Lebenssinnes in das Bewusstsein eines Menschen hineinspielen, ist das immer Zeichen einer Entwicklungsstörung. Mit dem Erwachen der Außensinne wird das Kind ganz zu einem nachahmenden Wesen. Sein Bewusstsein erwacht, ist anfänglich aber noch sehr umkreisorientiert. Das Kind lebt zunehmend mit in dem, was in seiner Umgebung geschieht, und ahmt nach, was es wahrnimmt. Der Blick geht nun nicht mehr ins Leere, sondern beginnt immer mehr zu fokussieren. Er sucht menschliche Gesichter, vor allem das der Mutter. Bevor er wirklich fixieren kann, scheint

er sich oft auf einen Punkt etwas oberhalb der menschlichen Stirn zu richten, doch bald findet im dritten oder vierten Monat der erste, für die Eltern so beglückende Blickkontakt statt. Wohin schaut jetzt das Kind? Es blickt in die Augen der Mutter, dorthin, wo im Schwarz der Pupille gar nichts zu sehen ist. – Was sieht es dort?

Die Bewegungsentwicklung

Der Kopf des Kindes steht mit seiner beherrschenden Größe und Formvollendung am Anfang des Lebens ganz im Vordergrund der menschlichen Erscheinung. Zunächst ist er noch nicht ganz knöchern gegen die Außenwelt abgeschlossen: man kann deutlich die weichen, pulsierenden Stellen über den beiden Fontanellen ertasten, wo die Nähte zwischen den Schädelknochen noch nicht verwachsen sind. Die kleine Fontanelle schließt sich bald nach der Geburt etwa im zweiten Monat. Die große kann bis zum Ende des zweiten Lebensjahres tastbar sein: erst dann ist der Hirnschädel wirklich geschlossen.

Der Kopf wird normalerweise als erstes geboren. Vom Kopf ausgehend nimmt auch die motorische Entwicklung des Kindes ihren Ausgang. Etwa gleichzeitig mit der Augenmotorik, die wie das Strampeln zunächst noch ganz ungerichtet ist, nimmt vom Nacken ausstrahlend der Bewegungsimpuls seinen Ausgang, wenn das Kind am Ende des ersten Monats in Bauchlage das Kinn hebt. Im zweiten Monat kann es schon die Brust heben. Der Bewegungsimpuls erfasst Arme und Hände, mit denen ziellos nach Dingen gegriffen wird, und in wenig mehr als einem Jahr hat das Kind über Aufsitzen und Kriechen meist eines seiner großen Entwicklungsziele erreicht: Es kann frei stehen und laufen, und es kann mit den Händen frei und gezielt zugreifen. Welch ein gewaltiger Schritt diese Aufrichte in die Vertikale für den Menschen bedeutet, kann man ermessen, wenn man Schicksale erlebt, in denen er misslungen oder ganz ausgeblieben ist.

Während das Kind sein Bewegungssystem bewusst ergreift, muss es sich mit seinen angeborenen frühkindlichen Reflexen auseinandersetzen.² Diese entwicklungsgeschichtlich uralten Bewegungsmuster, die dem Menschen wie jedem höheren Säugetier als Schutzbewegungen, zur Stabilisierung des Körpers im Raum oder als Grundlage für primitive Fortbewegung vererbt werden, muss es in individualisierte Bewegungen umwandeln. Unter dem Überbau der so individuell erworbenen Bewegungsmöglichkeiten bleiben die frühkindlichen Reflexe als atavistische Muster allerdings stets erhalten und können selbst noch im hohen Alter bei schweren Krankheiten und tiefer Bewusstlosigkeit erneut in Erscheinung treten (z.B. Babinski-Reflex). Wenn sie nicht durch das Erlernen und Einüben einer individuellen Motorik verwandelt werden, können Reste frühkindlicher Reflexbewegungen bestehen bleiben und später die Gesamtentwicklung des Kindes außerordentlich stören.

Die Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung steht zwischen der sensomotorischen Entwicklung des Kindes und der Entwicklung des Denkens. In der Stimmbildung, die mit dem Geburtsschrei beginnt und mit dessen Variationen in Dauer und Frequenz während des ersten Lebens-

halbjahres sie ihre Fortsetzung findet, ist abhängig von der motorischen Entwicklung – in der eigentlichen Sprachebene hingegen mehr vom kognitiven Entwicklungsstand des Kindes. Nach den »Pseudoschreien« der ersten sechs Monate folgt das Lallen und Plappern des zweiten Lebenshalbjahres, bis zu Beginn des zweiten Jahres können dann die ersten Ein-Wort-Sätze zustande gebracht werden. Nach einem weiteren halben Jahr besteht der Wortschatz meist schon aus 30-50 Wörtern, und das Kind benutzt Zwei-Wort-Sätze wie »Mehr Milch« oder »Finde das«, bevor es im dritten Lebensjahr dann immer längere Sätze spricht und sein Wortschatz oft schon über 1000 Wörter umfasst. Ein Kind lernt nur sprechen, wenn in seiner Umgebung gesprochen wird. Die Sprachentwicklung beruht mehr noch als die Bewegungsentwicklung absolut auf Nachahmung. Je differenzierter die Sprache des sozialen Umfeldes ist, desto feiner entwickeln sich auch die Sprachstrukturen des Kindes.

Die Entwicklung des Denkens

Mit der Sprachentwicklung geht die Entwicklung des Denkens einher. Wie sehr sich das Denken eines Kindes von dem eines erwachsenen Menschen unterscheidet, kann man sich gar nicht drastisch genug deutlich machen. Es gibt hier ursprünglich weder eine Objektpermanenz noch Objektidentität, auch keine Mengeninvarianz: alles unterschwellige Selbstverständlichkeiten für unser erwachsenes Denken. Ein Stofftier, das aus dem Beobachtungsfeld eines Kindes verschwindet, weil es mit einem Tuch zugedeckt wird, hört für das Kind auf zu existieren, wird aber freudig neu begrüßt, wenn es wieder auftaucht. Wenn man einen Becher auf dem Kopf stehend wieder sichtbar werden lässt, ist er für das Kind keineswegs derselbe Becher wie zuvor. Es dauert lange, bis ein Kind begreift, dass die Menge Wasser in einem flach gefüllten großen und in einem vollen kleinen Gefäß die gleiche sein kann, dass zehn Stäbe immer gleichviel bleiben, ob man sie dicht zusammenstellt oder weit auseinander. Anspruchsvolle logische Schlussfolgerungen gelingen erst weit jenseits des Zahnwechsels.³

Das entwicklungspsychologische Konzept Piagets

In den ersten beiden Lebensjahren ist das Kind völlig von seiner sensomotorischen Entwicklung in Anspruch genommen, auch das Denken beschäftigt sich mit Wahrnehmung und Motorik. Einheitlichkeit, Stabilität und Widerspruchsfreiheit werden angestrebt.

Der Schweizer Jean Piaget (1896-1980), ein Zoologe, der sich in seinem beruflichen Leben psychologischen, pädagogischen und soziologischen Forschungen verschrieb und vor allem aus Beobachtungen und Experimenten an seinen beiden Töchtern ein entwicklungspsychologisches Konzept formuliert hat,⁴ nennt diese Phase das Stadium der »sensomotorischen Intelligenz«. Er sieht in der Koordination von Wahrnehmungsschemata wie dem Tasten und Sehen, der direkten Veränderung dieser Schemata und dem Aufbau des permanenten Gegenstandes im Bewusstsein des Kindes die wichtigen Entwicklungsschritte dieser Zeit. Für ein Kind sind nach Piaget beispielsweise der Anblick und das Er tasten eines Stofftieres zwei zunächst getrennte Schemata: das Kind sieht das Tier, freut

sich, greift aber nicht danach, oder es greift sich das Tier ohne hinzuschauen. Erst in der weiteren Entwicklung reguliert das Sehen das Greifen und umgekehrt, und es entsteht ein gemeinsamer Wahrnehmungsraum. Dieser ist Voraussetzung für einen geschlossenen Denk- und Vorstellungsraum, in dem das Stofftier mehr und mehr zu einem permanenten Gegenstand werden kann. Durch die Wahrnehmung der Auswirkungen seiner »schematischen« Bezugnahme zur Außenwelt lernt das Kind, die Schemata direkt zu verändern. Wenn es aus reiner Freude am Strampeln mehr strampelt, als es dies sonst tun würde, spricht Piaget von einer »primären Kreisreaktion«, strampelt es, um die Glöckchen am Bett klingeln zu lassen, die es gern hört, von einer »sekundären Kreisreaktion«. Eine tertiäre liegt vor, wenn das Kind das Strampeln variiert und die Wirkung beobachtet.⁵

Diesem Stadium folgt die Phase des »voroperativ-anschaulichen Denkens«, die Piaget in zwei Perioden untergliedert. Bis zum 4. Lebensjahr entwickelt demnach das Kind die »symbolisch-anschauliche Intelligenz«. In dieser Phase operiert das Kind mit Symbolen wie beispielsweise zwei zusammengehaltenen Händen, die das Buch symbolisieren, in dem der Vater liest. Ein Symbol hat einen figurativen Aspekt, die Haltung der Hände in Nachahmung der Form des Buches, und einen operativen Aspekt im Hineinblicken und Sprechen als Nachahmung des Lesens. Das Denken erreicht auf dieser Stufe nach Piaget die Fähigkeit, sich auch operativ mit Dingen zu beschäftigen, die real nicht anwesend sind.

In der zweiten Periode folgt bis zum 7. Lebensjahr das Stadium des »intuitiv-anschaulichen Denkens«, das ebenfalls noch eine Vorstufe zum eigentlichen Denken darstellt. Erst dann entwickelt sich bis zum 11. Lebensjahr das Stadium der »konkreten Operationen«, anschließend jenes der »formalen Operationen«.

Der Nachahmungscharakter frühkindlichen Lernens, den beispielsweise auch die Kinderpsychiatrie immer deutlicher sieht und diagnostisch nutzt⁶ wird auch bei Piaget erkennbar,⁷ jedoch weit weniger beherrschend als in der Menschenkunde Rudolf Steiners.⁸ Immerhin erreicht das Kind auch nach Piagets verbreitet anerkanntem Entwicklungskonzept bis zum dritten Lebensjahr eine Reifestufe, in der es sich selbst als permanentes Subjekt erlebt. Steiner hatte seinerzeit immer wieder auf diesen wichtigen Moment im dritten Lebensjahr hingewiesen, in dem ein Kind sich erstmals als ein Ich unter anderen Ichen erlebt und benennt.

Woran erkennen wir das Ich?

Woran erkennen wir in der Begegnung etwas vom Ich der menschlichen Individualität, die uns entgegentritt? Wir sehen die Art, wie unser Gegenüber geht, wie es die Füße setzt, wie es auftritt, in welcher Haltung und in welcher Geschwindigkeit es schreitet und läuft. Wir nehmen die Art wahr, wie es uns die Hand drückt, wie es zugreift. Und wir sehen, wie es uns anblickt, ob es uns gerade in die Augen schaut, ob sein Blick ruhig oder unstill ist, ob es Blickkontakt erträgt oder nicht. An Tritt, Griff und Blick eines Menschen nehmen wir sein Ich wahr, und etwa mit Abschluss des dritten Lebensjahres ist ein Kind so weit, uns dies äußerlich zu präsentieren. Seine Individualität ist in seinem Leib angekommen, so dass wir sie in der direkten Begegnung mit ihm finden können.

Damit sich diese Entwicklungsschritte vollziehen können, muss sich tief verborgen in der Leiblichkeit des Kindes sein Organismus so weit entwickeln, dass er reif für die Aufnahme seiner Individualität wird. Das Kind wächst in dieser Zeit nicht nur einfach, die ersten sieben Jahre sind vor allem die Epoche der Organreifeung.

In den ersten drei Jahren macht insbesondere das Gehirn mit dem Nerven- und Sinnesystem enorme Reifungsschritte durch und wächst unter allen Organen am stärksten an. Die Neubildung von Nervenzellen endet zwar bald nach der Geburt, doch die Myelinisierung der Nervenscheiden sorgt für eine stete Verbesserung der Funktionsfähigkeit. Die Zahl der Vernetzungen im Gehirn steigt ins Unermessliche an und erlebt im 2. Lebensjahr des Kindes seinen Höhepunkt. Abhängig von der Vielfalt an Sinneseindrücken, die dem Kind in dieser Zeit begegnet, und abhängig vom Umfang der übenden Bewegungen, die es macht, strukturiert sich dieses Angebot im Weiteren danach aus, was das Kind tatsächlich erlebt. Die Vernetzungen nehmen nach dem 2. Lebensjahr bald wieder ab, und es bleiben auf lange Sicht nur diejenigen erhalten, die auch benutzt werden: Use it or lose it.

Alle Sinneseindrücke, die in dieser Zeit an das kleine Kind herandrängen, wirken somit unmittelbar organbildend auf seine Hirnstrukturierung. Ein Kind nimmt in dieser Zeit alles auf, was ihm angeboten wird: seine Lernbereitschaft ist unbegrenzt. Wie wir seine Umgebung gestalten, welche Sinnesreize und welche Bewegungsmöglichkeiten wir ihm ermöglichen, ist entscheidend für seine weitere Entwicklung. Wenn ein Kind vielfältige elementare Naturerlebnisse hat, Sonne, Regen, Wind und Schnee spürt, über Baumstämme balanciert und im Matsch spielt, werden ihm ganz andere sensomotorische Grundlagen erwachsen, als wenn es bewegungslos vor einem zweidimensionalen Bildschirm virtuelle Animationen verfolgt. Und wenn ein kleines Kind oft unachtsam aus dem Bett genommen und herumgetragen wird, stabilisieren sich unter der Aktivierung des Moro-Reflexes, der dann auch über den 4. Monat hinaus bestehen bleiben kann, ganz andere Bewegungsmuster, als dies sonst der Fall wäre.

Die Lernbereitschaft des kleinen Kindes ist so groß wie nie wieder im Leben, doch was das Kind in dieser Zeit lernen will und muss, ist, seinen Körper aufzubauen. Was es aus der Umgebung aufnimmt, will über die Sensomotorik in die Organbildung, in die Strukturierung seines Gehirn- und Nervensystems einfließen, und wenn wir seine Lernbereitschaft in diesem Alter missbräuchlich für abstrakte kognitive Prozesse in Anspruch nehmen, ziehen wir seine Kräfte von dieser gesunden, leibaufbauenden Tätigkeit ab. Kinder nehmen auch verfrüht an sie herangebrachte Lernangebote an. Sie lassen sich begeistert auf kindgerecht aufbereitetes abstraktes Lernen ein, wie in den Babylabors zur Genüge nachgewiesen wird.⁹ Doch Prozesse, die in Abstraktionen führen, sterben in ihrer Lebendigkeit auf diesem Wege ab und können nicht mehr leibaufbauend wirken. Sie kränken das Kind in seiner Entwicklung. – Mit Ablauf des dritten Lebensjahres ist die Phase der Organbildung im Nerven-Sinnes-System zu einem gewissen Abschluss gekommen, und andere Bereiche treten in den Vordergrund.

Kinder gewähren uns durch ihre Zeichnungen manchmal einen Einblick in das, was sich tief verborgen in ihrem Organismus abspielt.¹⁰ Das erste, was wir zu sehen bekommen, wenn sie zu zeichnen beginnen, sind fast immer mehrfarbige »Urnebel«, Knäuel von chaotischen Kritzelhaufen. Dann kommen Figuren, die das rhythmische Auf und Ab übender

Bewegungsproben widerspiegeln, und bald erkennt man, wie immer wieder ein Kreis versucht wird. Nach vielen Versuchen kommt irgendwann der Moment, wo der Kreis sich schließt. Das wird über lange Zeit wiederholt. Und dann im dritten Lebensjahr taucht als Krönung dieser Schaffensperiode mitten im Kreis der Punkt auf, das Zentrum, das Ich.

Das Erwachen im Leib

Gewaltige Kräfte wirken während dieser drei ersten Jahre im Kind, die jeden, der diese Zeit schon einmal begleitet hat, immer wieder erstaunen können. Und es sind nicht nur Wachstum, Gestaltwandel und die rapiden Entwicklungen im Bereich der Sensomotorik, die uns so besonders tief bewegen: das findet man bei jungen Tieren ja auch. Es ist vor allem dieser Moment, in dem das Ich im Gegenüber des Kindes aufleuchtet, der uns mit Ehrfurcht erfüllen kann.

Denn es kann ja immer wieder die Frage auftauchen: Wer entwickelt sich hier eigentlich? Sind es regelhafte mechanistische Reifungsprozesse, die ein Kind durchläuft, oder ist seine Individualität an diesen Schritten initiativ beteiligt? Wo haben wir diese Individualität in den allerersten Lebensjahren des Kindes, an die es sich ja niemals wird erinnern können, zu suchen?

Das kleine Kind »macht, was es will.«¹¹ Wir können seine Entwicklung durch direkte Ansprache, Ermahnung oder gar Bestrafung nicht fördern. Ein kleines Kind ist für die direkte Ansprache nicht erreichbar, es bietet in der Begegnung noch keinerlei Gegenüber. Dagegen hat sicher jeder schon einmal die Atmosphäre gespürt, die im Zimmer eines schlafenden Kindes herrscht. Man hat deutlich das Gefühl, jemand sei anwesend, aber wir finden ihn noch nicht in dem kleinen Körperchen, das da im Bett liegt. Die Individualität des Menschen wirkt in dieser Zeit noch vollständig aus dem Umkreis heraus. Für seine Wirksamkeit im Leib müssen die Bedingungen erst geschaffen werden: dies ist das Ziel der Entwicklungsschritte in den ersten drei Lebensjahren.

In dieser Zeit ist die Individualität des Menschen noch verbunden mit den Kräften der kosmisch-geistigen Welten, aus denen sie stammt, und wirkt mit einer Macht in der Leiblichkeit des Kindes, die später nie wieder vorkommt. Sie schafft sich die organischen Voraussetzungen, um nach drei Jahren im Leib zu erwachen. Was nach dem Zahnwechsel auftaucht und dem intellektuellen Bewusstsein den inneren Raum schafft, ist in der frühen Kindheit noch mit dem Aufbau der Strukturen beschäftigt, durch die es später im wachen Tagesbewusstsein die Welt wahrnehmen und in ihr wirken will. Je mehr Zeit wir ihm für die Arbeit an den organischen Voraussetzungen lassen und je besser wir es dabei fördern, desto umfassender wird sein Erwachen und Wirken sein können.

Das Ziel ist die Selbstbestimmung des Menschen

Die Entwicklungspsychologie und -anthropologie war in der wissenschaftlichen Aufarbeitung dessen, was in den ersten drei Jahren geschieht, lange Zeit von der Vorstellung regelhafter Reifungsschritte geprägt, die bei ungestörtem Ablauf zu den jeweils altersentsprechenden Entwicklungsniveaus führen. Das Konzept von Piaget, das zwar oft als

zu konstruktivistisch kritisiert und wegen seiner schmalen empirischen Basis¹² bespöttelt wird, konnte sich dennoch bisher als bekanntestes Modell behaupten. Es orientiert sich sehr an der kognitiven Entwicklung. Sigmund Freud hatte mehr als ein halbes Jahrhundert zuvor bereits eine Fülle von Beobachtungen über die sensomotorische Entwicklung zusammengetragen, sie jedoch ganz seinem sexualpsychologischen Konzept eingegliedert, das heute nicht mehr ungeteilt Anklang findet. Seinem Freund und Schüler Erik Erikson waren dagegen in seiner Entwicklungspsychologie die psycho-sozialen Aspekte besonders wichtig. In neuerer Zeit gewinnt vor allem in der Kinder- und Jugendpsychiatrie wieder ein schon 1956 von Robert Havighurst vorgeschlagenes Modell an Bedeutung, das charakteristische Entwicklungsaufgaben für einzelne Altersabschnitte beschreibt.¹³ Es betont stärker als andere Konzepte die Selbstbestimmung des sich entwickelnden Menschen, der sich seine Herausforderungen selbst sucht, um daran zu wachsen.¹⁴ Es stellt keine Alternative, aber eine ergänzende Perspektive dar zur gängigen, von Piaget geprägten Sichtweise. Vielleicht ist seine wachsende Bedeutung ein Anzeichen dafür, dass der Respekt vor der sich selbst entwickelnden Individualität des Kindes, das im dritten Lebensjahr den Punkt ins Zentrum des Kreises malt und uns frei anblickt, wächst.

Zum Autor: Dr. med. Bernd Kalwitz, Jahrgang 1956, Schularzt an der Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Bergstedt; stellvertretende Schulleitung der Fachschule Nord, Einrichtungsleitung der sozialtherapeutischen Lebens- und Arbeitsgemeinschaft Vogthof in Ammersbek bei Hamburg.

Anmerkungen:

- 1 Die Plazenta (der »Mutterkuchen«) ist ein Organ des Embryos, dieser ist über die Nabelschnur mit der Plazenta verbunden. Sie haftet in der mütterlichen Gebärmutter Schleimhaut, und das kindliche Blut wird dort mit Sauerstoff und Nährstoffen versorgt.
- 2 The Lancet, Jahrgang 2/2000, Volume 355
- 3 Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Beltz, Weinheim, Basel, Berlin ⁵2002
- 4 Jean Piaget: Gesammelte Werke, 10 Bände, Klett-Cotta, Stuttgart 1993
- 5 Beispiele zitiert nach Helmut Remschmidt: Kinder- und Jugendpsychiatrie, Thieme, Stuttgart, New York 2005, S. 22
- 6 Frankenberg, W.K. / Thornton, S.M. / Cohrs, M.E. (Hrsg.): Entwicklungsstörungen bei Kindern: Trainingsprogramm zur Früherkennung von Entwicklungsstörungen, Thieme, Stuttgart 1992
- 7 Jean Piaget: Nachahmung, Spiel und Traum, Klett-Cotta, Stuttgart 2003 (Bd. 5 der Ges. Werke, a.a.O. 1993)
- 8 Z.B. Rudolf Steiner: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, in: GA 34, Dornach 1987, S. 22 ff.
- 9 siehe Wassilos Fthenakis: Elementarpädagogik nach PISA, Herder, Freiburg 2003; sowie: Gerd Schäfer: Bildung beginnt mit der Geburt, Beltz, Weinheim 2004
- 10 siehe Angelika Prange: Kinderzeichnungen, Medizinisch-Pädagogische Konferenz Heft 37, Mai 2006
- 11 Rudolf Steiner: Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens, Vortrag vom 29.11.1921, GA 303, Dornach 1987
- 12 n=2: die beiden Töchter von Piaget
- 13 Helmut Remschmidt: Kinder- und Jugendpsychiatrie, Thieme, Stuttgart, New York 2005, S. 10 ff.
- 14 Havighurst, Robert J., z.B. in: Research on the developmental-task concept. The School Review, 64, (1956) 215-223