

Chancen auch für arme Kinder – Bildung und Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken

Kritische Anmerkungen im Kontext von Inklusion und des institutionellen Ausbaus Früher Bildung

Wenn ich in der Überschrift von kritischen Anmerkungen spreche, dann liegt es mir fern, die positiven Seiten, die mit dem Auf- und Ausbau eines inklusionsorientierten Systems der Frühen Bildung verbunden sind, gegenüber möglichen Problemen in den Hintergrund zu rücken. Es geht mir vielmehr darum, bei aller grundsätzlich positiven Einschätzung dieser Entwicklungen auch auf mögliche Gefahrenmomente hinzuweisen. Im Blick habe ich dabei besonders kleine Kinder, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen, zum Beispiel weil ihre Eltern arm sind, weil sie sozial benachteiligt sind oder weil ihre Eltern ihnen nicht die Fürsorge, Zuwendung, Aufmerksamkeit, Wärme und Sicherheit geben können, die Kinder brauchen. Diese Kinder haben es von Anfang an schwerer. Armut und Benachteiligung wirkt sich negativ auf die kindliche Gesundheit und Entwicklung aus. Beeinträchtigt ist vor allem die Entwicklung der neurobiologischen Systeme und damit die Entwicklung des kindlichen Gehirns. Es geht also um Kinder, deren Probleme und Beeinträchtigungen in der Entwicklung unter Umständen zu Lernbehinderungen führen können. Solche Entwicklungsbeeinträchtigungen und ihre gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen möchte ich verdeutlichen. Anschließend werden einige Orientierungslinien für die Gestaltung von Hilfen für die davon betroffenen Kinder und ihre Familien aufgezeigt.

Licht- und Schattenseiten im frühkindlichen Erziehungs- und Bildungssystem

Frühkindliche Bildungsprozesse erfahren eine wachsende gesellschaftliche und bildungspolitische Anerkennung, viele neue Ganztagskrippen- und Ganztagskindergartenplätze sind geschaffen worden und werden noch geschaffen. Eine im Prinzip erfreuliche Entwicklung, mit vielfältigen Gründen: Sowohl von Seiten der Wirtschaft wie auch der Gesellschaft und des Staates wird die hohe Bedeutung der frühkindlichen Bildung betont, auch zur hinreichenden Mobilisierung des sogenannten Humanvermögens in Deutschland, um als rohstoffarmes „Bildungsland“ im globalen Wettbewerb bestehen zu können. Weiter soll der flächendeckende Ausbau von Ganztags-Betreuungsplätzen für Kinder zur besseren Vereinbarkeit von Eltern-, speziell Mütterarbeit, und Erwerbsarbeit beitragen. Und nicht zuletzt soll durch Frühe Bildung mehr Chancengerechtigkeit für Kinder aus

sogenannten „bildungsfernen Schichten“ erreicht werden.

Sicher gehört zu den positiven Aspekten dieser Entwicklung auch die Tatsache, dass in den letzten Jahrzehnten kleine Kinder mit Behinderungen und Entwicklungsproblemen nicht mehr in speziellen Kindertagesstätten betreut und gefördert werden, sondern – im Zeichen der Integration und Inklusion – weitestgehend in Regel- und inklusiven Kindertagesstätten. Weiter gehört dazu, dass auch Kinder aus Armuts- und Benachteiligungsverhältnissen tendenziell früher und vermehrt Ganztagsplätze erhalten.

Aber diesen Lichtseiten stehen Schattenseiten gegenüber. So gibt es deutliche Anzeichen dafür, dass sich der Leistungsdruck für Kinder schon im Vorschulalter erhöht hat (vgl. Becker 2015) – verbunden mit Gefahren, dass Kinder bereits früh mit Misserfolgserlebnissen, Erfahrungen des Nicht-Mithalten-Könnens sowie damit konfrontiert werden,

in der Peergruppe marginalisiert zu werden, nur äußerlich dazuzugehören oder sich selbst innerlich zurückziehen. Kinder werden heute sowohl im Gesundheitssystem (kinderärztliche U-Untersuchungen) wie auch im frühkindlichen Bildungsbereich vielen diagnostischen Prozessen unterzogen, insbesondere auch hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung – jedoch nicht immer mit hinreichend geeigneten diagnostischen Materialien und einem angemessenen Prozedere wie in der Kombination von standardisierter Diagnostik und prozessorientierten Verfahren (vgl. Albers 2015, 45). Nur dadurch aber wäre es möglich, „auf der einen Seite fehlerhafte und überflüssige Zuschreibungen von Förderbedürftigkeit, auf der anderen Seite aber auch das Vernachlässigen von Fördermaßnahmen bei Kindern, die wirklich von einer Förderung profitieren würden [...]“ (ebd.), zu vermeiden.

Die Gefahr, dass Kinder, die spezielle Fördermaßnahmen brauchen, diese in Kindertagesstätten nicht immer (hinrei-

chend) erhalten, hängt mit einem Bündel von möglichen Ursachen zusammen. Nur einige seien genannt. Bereits kleine Kinder mit einem hohen Sozial- und Sprachkapital (oftmals aus privilegierten Familien) entwickeln viel häufiger bemerkenswerte Fähigkeiten: Sie können sowohl die Aufmerksamkeit des pädagogischen Fachpersonals als auch anderer Kinder ihrer Gruppe „einfangen“ und so z. B. eine Erzieherin in Gespräche „verwickeln“. Dadurch erhalten sie mehr Anregungen, als dies z. B. Kinder mit geringeren Sozial- und Sprachkompetenzen können. Da diese Prozesse, die den sogenannten „Mattihaus-Effekt“ („Wer hat, dem wird gegeben ...“) bewirken, oftmals auf einer eher unbewussten Ebene ablaufen, sind sie auch schwer zu kontrollieren und erfordern eine hohe Wahrnehmungs- und Reflexionssensibilität der frühpädagogischen Fachkräfte.

Umgang mit kindlichen Beeinträchtigungen im Kontext von Inklusion und Prävention

Die Frage, ob Kinder mit Entwicklungsrisiken, insbesondere wenn sie aus sozial benachteiligten Verhältnissen kommen, in frühkindlichen Bildungseinrichtungen immer die Bildungs- und Förderangebote erhalten, die sie brauchen, bedarf aus weiteren Gründen der genaueren Betrachtung und hat verschiedene Facetten:

Sind die qualitativen Bedingungen (Gruppengröße, personal-fachliche Kompetenzen des Personals usw.) für die angemessene Förderung dieser Kinder ausreichend?

Wie weit und in welcher Form bedient sich die Einrichtung externer fachlicher Ressourcen, z. B. aus der Frühförderung?

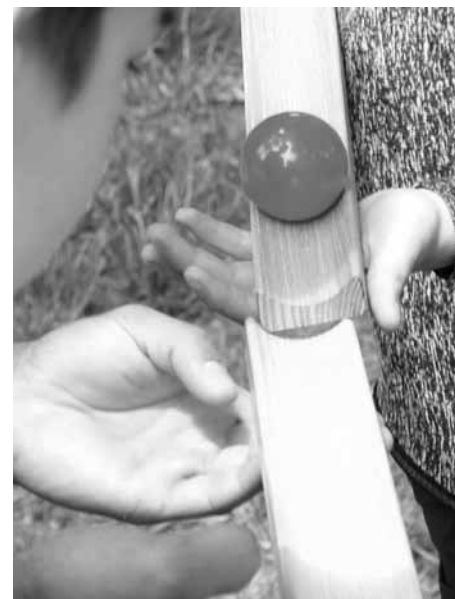
Welche „Philosophie“ haben die frühpädagogischen Fachpersonen einer inklusiven Kindertagesstätte im Hinblick auf den Umgang mit der Verschiedenheit von Kindern, vor allem wie nehmen sie Auffälligkeiten, Verhaltens- und Entwicklungsprobleme von Kindern wahr und interpretieren diese?

Sehen sie individuelle Probleme von Kindern als solche an, denen allein

dadurch begegnet werden kann, dass man versucht, das Kind seinen individuellen Entwicklungs- und Bildungsweg in einer „Anerkennung der Verschiedenheit“ gehen zu lassen? Verzichtet man also auf speziellere Fördermaßnahmen, weil diese die „Besonderheit“ des Kindes herausstellen und damit stigmatisierende Kategorisierungen verbunden sein könnten?

Es fällt auf, dass derzeit die Begriffe Inklusion und Partizipation (Teilhabe) einen hohen Stellenwert besitzen, hingegen nicht mehr Begriffe wie Prävention oder kompensatorische Förderung. Andreas Hinz sieht sogar einen deutlichen Widerspruch zwischen Inklusion und Prävention. Dieser „dürfte darin bestehen, dass bei Prävention der Anschluss an die allgemeine Entwicklung angestrebt wird und Inklusion genau die Freiheit für das Gegenteil postuliert, nämlich die Legitimität individueller Lernwege und Entwicklungen“ (Hinz 2013, S. 10).

Was versteht Hinz hier mit „allgemeiner Entwicklung“? Wenn er damit meint, dass Kinder unterschiedlicher Lebenslagen nicht schlichtweg an mittelschichtdominante Vorstellungen dessen, wie Kinder sich entwickeln sollen, und entsprechende Leistungskriterien angepasst werden dürfen, dann hat er Recht. Fatal aber wäre es, deprivierten Kindern nicht die Möglichkeit zu geben, so gut es geht, Anschluss an allgemeine Entwicklungskriterien zu finden, die man auch in der Entwicklungspsychologie als „Meilensteine der Entwicklung“ bezeichnet. Dies wäre, gelinde formuliert, „wohlwollende Vernachlässigung“. **Im Übrigen kann Anerkennung der Verschiedenheit nicht heißen, Bedingungen anzuerkennen, die Kindern Entwicklungsmöglichkeiten nehmen (z. B. gravierende Armutsbedingungen).** Dies wäre schlichtweg zynisch (vgl. Weiß 2013). Die Wahrnehmung der Deprivation eines Kindes durch Armut und Benachteiligung ist Voraussetzung dafür, dazu beizutragen, Bedingungen im Umfeld des Kindes zu verändern, etwa durch die Zusammenarbeit einer Frühförderstelle mit der Familie. Genau eine solche Veränderung



von *Verhältnissen* ist Ziel einer *Verhältnisprävention*, die bei Kindern mit Entwicklungsrisiken hoch bedeutsam ist. Es erscheint wichtig, der präventiven und kompensatorisch-fördernden Zielsetzung – sicher kritisch reflektiert – auch im Inklusionsdiskurs einen hohen Stellenwert zuzuordnen.

Risiken der kindlichen Entwicklung

Eine Vorbemerkung zum Begriff „Lernbehinderung“

„Lernbehinderung“ wird seit seiner Verwendung ab den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts vor allem als schulorganisatorischer Begriff verstanden; daher sei vorab kurz begründet, weshalb ich ihn in diesem Beitrag benutze, in dem es schwerpunktmäßig um kleine Kinder im Frühen Bildungssystem geht. Hinzu kommt, dass der Begriff im Inklusionsdiskurs eher noch umstrittener geworden ist und nicht selten völlig abgelehnt wird, da er die betroffenen Kinder und Jugendlichen unangemessen kategorisiere.

Die ersatzlose Aufgabe des Begriffs „Lernbehinderung“ könnte allerdings längerfristig zur Folge haben, dass die nötigen Hilfen, die bislang vor allem im schulischen Kontext geleistet werden konnten, verlorengehen. Die Gefahr ist deshalb groß, weil viele der als „lern-

behindert“ bezeichneten Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Verhältnissen stammen und daher auch kaum auf eine politisch relevante Lobby zählen können. Es ist daher wichtig, auf die massiven Benachteiligungs- und Deprivationsprozesse hinzuweisen, mit denen Kinder oftmals von Beginn ihres Lebens an konfrontiert werden und die zu einer *Behinderung des Lernens* (wie häufig der Entwicklung insgesamt) führen. **Diese prozesshafte Seite des Benachteiligt- und Behindertwerdens darf bei der Verwendung des Begriffs „Lernbehinderung“ niemals außer Acht gelassen werden.**

Lernbehinderung im Kontext von Armut und Benachteiligung

Seit es die Schule für Lernbehinderte bzw. die frühere „Hilfsschule“ gibt, kommen ihre Schülerinnen und Schüler zum weitaus überwiegenden Teil (ca. 80 bis 90 %) aus sozial benachteiligten Verhältnissen. Ihre häuslichen Lebens-, Entwicklungs- und Lernbedingungen sind durch eine Kombination deprivierender Merkmale der familiären Lebenslage gekennzeichnet, die hier der Kürze halber nur holzschnittartig beschrieben werden:

- niedriger Bildungs- und Erwerbsstatus der Eltern und damit unsichere, auf Dauer knappe finanzielle Mittel
- kleiner und/oder schlechter ausgestattete Wohnungen
- unzureichende Befriedigung grundlegender kindlicher Bedürfnisse (Sicherheit, Geborgenheit, Pflege und Ernährung, Bewegung, Spiel und sonstige Aktivitäten ...)
- oftmals eine Erziehungspraxis, die wenig Ermutigung und Anregungen zum Lernen in der Schule und in einer hoch komplizierten Zivilisation bietet (z. B. weil die Eltern mit Problemen der Daseinsfürsorge erheblich belastet sind oder auch ihre eigenen problematischen schulischen Erfahrungen zu tragen haben)
- deutliche Kluft zwischen der häuslichen und schulischen Sprach- und Kulturform

In diesen Merkmalen spiegeln sich familiäre Lebenssituationen wider, die durch

Armut charakterisiert sind. Dies gilt vor allem dann, wenn man den Begriff Armut – wie in der modernen Armutsforschung üblich – als Ausdruck einer Lebenslage betrachtet, die in Verbindung mit materieller Unterversorgung zu Einschränkungen der individuellen und familiären Handlungsspielräume in wichtigen Lebensbereichen wie Versorgung, kulturelle Entfaltung und Bildung, Kontakte und Beziehungen, Erholung, Pflege individueller Neigungen und Fähigkeiten usw. führt (Zander 2008, S. 113).

Schon in der Kleinkind- und Vorschulzeit zeigen sich gravierende belastende Auswirkungen von komplexer Armut auf die gesundheitliche Situation und Entwicklung von Kindern. Dazu nur einige Schlaglichter:

- Frühe und lang andauernde Armut stellt einen hohen Risikofaktor dar. So wiesen die chronisch armen Kinder in der genannten Studie „die schlechtesten Entwicklungsbedingungen und -verläufe“ auf (Holz et al. 2006, S. 7).
- Armut, besonders in der Kumulation ökonomischer, sozialer und psychischer Belastungen, ist ein Nährboden für Kindesvernachlässigung, vor allem dann, wenn Eltern als Kinder eigene Vernachlässigungserfahrungen gemacht haben.
- Bei Kindern mit einem niedrigen Sozialstatus treten häufiger biologische Risiken, wie Frühgeburtlichkeit und niedriges Geburtsgewicht, prä-, peri- und postnatale Komplikationen, Fehlernährung und ein belasteter gesundheitlicher Status, auf als bei Kindern aus besser gestellten Familien (vgl. Lampert; Richter 2010). Ebenso weisen in den Einschulungsuntersuchungen des Bundeslandes Brandenburg „Kinder aus sozial benachteiligten Familien [...] dreimal häufiger frühförderrelevante Befunde auf als Kinder aus Familien mit mittlerem oder hohem Sozialstatus“ (MASGF 2007, 58). Dazu gehören Sprach- und Sprechstörungen, intellektuelle Entwicklungsverzögerungen, Einschränkungen im Seh- und Hörvermögen, Wahrnehmungs- und psychomotorische Störungen, zerebrale Bewegungsstörungen sowie emotionale und soziale Störungen (ebd., 57).

Solche Zusammenhänge sind auch international bestätigt. So kommt der Schweizer Kinderarzt Remo Largo aufgrund der Befunde aus der Züricher Längsschnittstudie zu dem Schluss:

„Der sozioökonomische Status bestimmt die intellektuelle Entwicklung weit mehr als sämtliche derzeit erfaßbaren pränatalen und perinatalen Risikofaktoren“ (1995, 17).

Ähnlich deutlich formuliert die US-amerikanische Armutsforscherin Martha J. Farah:

„Nirgends waren die Unterschiede [zwischen niedrigem und mittlerem sozialem Status; H. W.] dramatischer als im Bereich der kindlichen Entwicklung (in Farah; Noble; Hurt o. J., 2).

Zusammenhänge zwischen sozialen und neuronalen Bedingungen

Neuere neurowissenschaftliche Forschungen, die sich bildgebender Verfahren bedienen, zeigen dass deprivierende Umweltbedingungen problematische Einflüsse auf die Entwicklung der neurobiologischen Systeme haben, die nicht immer reversibel sind. Fehlt es Babys und Kleinkindern an Anregung, Aufmerksamkeit, Zuwendung oder sind sie mangelernährt, hat dies negative Auswirkungen auf die Entwicklung ihres Gehirns. Die amerikanische Wissenschaftlerin Sheeva Azma (2013) fasst diese Forschungen folgendermaßen zusammen:

„Anregende Umgebungen fördern neuronales Wachstum, während belastende Umgebungen negative Effekte auf die Hirnentwicklung auf mehrfachen Ebenen haben, von der Systemebene, z. B. der Architektur des neurologischen Systems, das die Gehirnregionen einschließt, oder dem Umfang der vorhandenen Hirnstruktur, bis zur Zellebene, z. B. der Synapsendichte auf einem einzelnen Neuron“ (Übersetzung: H. W.).

Speziell konnte gezeigt werden, dass deprivierende Umweltbedingungen problematische Einflüsse insbesondere auf folgende Bereiche haben:

- den präfrontalen Cortex,
- die Sprachregionen in der linken Hirnhälfte,
- den Hippocampus mit Auswirkungen vor allem auf die ausführenden Funktionen (Planung der Handlungsabläufe, willentliche Aufmerksamkeitssteuerung, soziale und emotionale Selbstregulierung),
- die sprachliche Entwicklung und das Gedächtnis (vgl. z. B. Noble et al. 2012; Hackman; Farah 2009).

Besonders bedeutsam finde ich, dass die Anzahl der Jahre der elterlichen Erziehung mit einem geringeren Wachstum der Amagdyla korreliert (vgl. Noble et al. 2012). Je länger also ein Kind in einer deprivierenden familiären Umgebung aufwächst, ohne dass sich diese Bedingungen z. B. durch Hilfen für die Familie ändern, desto gravierender sind die negativen neurologischen Auswirkungen.

Diese neurowissenschaftlichen Befunde zeigen eindrucksvoll, dass Beeinträchtigt- und Behindertwerden (gerade im Sinne einer Lernbehinderung) immer ein *bio-psycho-soziales* Phänomen darstellt, in dem biologische, psychologische und soziale Prozesse auch wechselseitig aufeinander einwirken. Dies gilt auch für Kinder mit Lernbehinderungen, die nicht in materiell, sozial und kulturell deprivierenden familiären Verhältnissen aufwachsen (ca. 10 bis 20 %), sondern von biologischen „Verletzungen“, z. B. als Folge einer Frühgeburt, betroffen sind. Denn ihre positiven wie negativen Erlebnisse in ihrer familiären und außerfamiliären Um-

welt, ihre Erfolge und Misserfolge, ihre Erfahrungen von eigener Wirksamkeit und Nicht-Wirksamkeit, von sozialem Eingebunden- und Anerkannt- oder Ausgegrenztsein vor allem auch in der Peergruppe werden gespeichert und damit Teil ihrer Persönlichkeit bis hinein in die neurologischen Strukturen. „Dabei ist von Anfang an die Frage emotionaler Resonanz von grundlegender Bedeutung, denn Menschen sind extrem soziale Wesen“ (Jantzen 2015, S. 15).

Frühe Bildung und Frühförderung als Hilfe für Kinder mit psychosozialen und/oder biologischen Risiken – Orientierungen

Qualifizierte Angebote in Kindertagesstätten als Erweiterung der kindlichen Lebenswelt

Gerade die Aussage von Wolfgang Jantzen weist auf die Bedeutung früher Anregungsprozesse für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen hin. Dass alle diese Kinder – und besonders jene aus deprivierenden familiären Verhältnissen – möglichst bald einen Krippen- bzw. Kindergartenplatz erhalten, ist wichtig, weil damit ihre mit anderen Menschen geteilte soziale und kulturelle Welt erheblich erweitert wird. Das schlichte Zur-Verfügung-Stellen von außerfamiliären Betreuungsplätzen genügt jedoch nicht, weder für Kinder mit Entwicklungserschwernissen, noch besonders für jene, die in deprivierenden Verhältnissen aufwachsen. Sie brauchen vielmehr *qualifizierte* Kindertagesstättenplätze, um die angedeuteten Gefahrenmomente auch inklusiver frühpädagogischer Angebote zu minimieren. Entsprechende Qualitätskriterien können hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden. Hilfreiche Anregungen für das frühpädagogische Personal für den Umgang mit Kindern, die unter Armutsbedingung aufwachsen, und ihren Familien finden sich in einer Veröffentlichung des Deutschen Jugendinstituts mit dem Titel: „Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung“ (Hock; Holz; Kopplow 2014; siehe dieses Heft, S. 15). „Ar-

mutssensibles Handeln“ bedeutet letztlich eine professionelle Grundhaltung, in der versucht wird, Probleme, die mit Armut verbunden sind – sei es bei Kindern, sei es bei Eltern und Familien – sensibel wahrzunehmen, sie nicht zu bagatellisieren, aber auch nicht zu dramatisieren, sondern in die Perspektive des eigenen pädagogischen Handelns zu rücken. Dies erfordert auch die persönliche Auseinandersetzung mit der fremden Lebenswelt von Menschen in Armut und Benachteiligung und deren Wertvorstellungen und Normen, also auch ein Bewusstsein um die eigenen Vorurteile und damit eine hohe Selbstreflexionskompetenz. Im Hinblick auf Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen kommt es ferner darauf an, präventive und kompensatorisch-fördernde Angebote als Teil einer inklusiven Philosophie zu sehen.

Für Kinder in prekären Lebensverhältnissen, die oftmals nur belastete familiäre Bindungserfahrungen und ein fragiles Selbstbild haben, gilt es, ihnen in Kindertagesstätten Halt und Sicherheit zu geben und dadurch in ihrem Selbstkonzept zu stärken, z. B. durch verlässliche professionelle Bezugspersonen, die Kinder ihre Wertschätzung und Empathie spüren lassen, ihnen Orientierung vermitteln und Wirksamkeitserfahrungen ermöglichen. Worauf es dabei ankommt, hat die Bindungs- und Resilienzforschung verdeutlicht. Wichtige Einsichten daraus kann man, in drei Resilienzbausteinen zusammenfassen, die sich aus der Perspektive eines Kindes so formulieren lassen (Daniel; Wessel 2002, S. 13):

- ICH HABE: „Ich habe Menschen, die mich gern haben, und Menschen, die mir helfen“ (sichere Basis).
- ICH BIN: „Ich bin eine liebenswerte Person und respektvoll mir und anderen gegenüber“ (Selbst-Wertschätzung).
- ICH KANN: „Ich kann Wege finden, Probleme zu lösen und mich selbst zu steuern“ (Selbst-Wirksamkeit).

Kindertagesstätten, die Kindern solche lebens- und entwicklungsrelevanten Erfahrungen ermöglichen, werden den Bedürfnissen von Kindern mit erschweren Entwicklungsbedingungen gerecht.



Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

In den aktuellen Diskussionen um eine bessere Chancengerechtigkeit für Kinder in Armut und Benachteiligung gewinnt man nicht selten den Eindruck, dass diese Kinder möglichst schnell in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen aufgenommen werden sollen, damit sie den vermuteten oder unterstellten problematischen Einflüssen des Elternhauses möglichst wenig ausgesetzt seien. Solche Vorstellungen werden nicht nur den weitaus meisten Eltern in prekären Lebenslagen nicht gerecht und beschämen sie, eine solche Position nimmt auch letztlich den Kindern erhebliche Chancen ihrer Entwicklung, auch wenn sie außerfamiliäre Einrichtungen frühzeitig besuchen, **denn die Familie ist und bleibt auch für diese Kinder der zentrale Ort ihrer Sozialisation, Erziehung und Bildung.** Daher kommt es im Sinne einer bestmöglichen Förderung von entwicklungsgefährdeten Kindern, insbesondere jener in Armut und Benachteiligung darauf an, mit den Eltern auch nach der Aufnahme eines Kindes in eine Kindertagesstätte intensiv zusammenzuarbeiten. Dies belegt die einschlägige Forschung.

So wurden im viel zitierten Perry Preschool Project in Ypsilanti, USA, 58 afro-amerikanische Kinder aus ärmeren Familien in einem Kindergarten speziell gefördert. Im Vergleich zu einer etwa gleich großen Kontrollgruppe mit „normaler“ Kindergartenförderung wiesen diese Kinder später bessere Schulleistungen, weniger Schulabbrüche, geringere Sonderschulbesuchsquoten auf und sie waren mit 40 Jahren häufiger erwerbstätig und weniger straffällig. Was das Perry Preschool Project vor allem auszeichnete, war neben kleineren Gruppen eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern in Form von 90-minütigen Hausbesuchen wöchentlich. Der amerikanische Nobelpreisträger für Wirtschaft James Heckman, der die Langzeitwirkungen dieses Projekts nochmals untersuchte, sagte dazu:

„Es gab noch etwas anderes, was vielleicht das Wichtigste war: Einmal pro Woche kam die Erziehe-

rin in jede Familie nach Hause. Sie hatte neunzig Minuten, um mit jeder Mutter über die Entwicklung ihres Kindes zu reden. Da konnten sie viel vermitteln, denke ich. Und wenn eine Mutter dann kapiert, wie wichtig das Vorlesen ist, wenn sie ihr Kind danach vielleicht besser motivieren kann, profitiert das Kind davon“ (in Berth 2008).

Auch bei institutioneller Ganztagsförderung eines Kindes bleibt „die entscheidende Rolle der Eltern und ihrer Erziehungspraktiken für die Entwicklungsförderung der Kinder“ (Lanfranchi 2013, 21) bestehen. Daher „braucht es mehr als familienergänzende Betreuung“ (ebd., 20). Für die Ausgestaltung dieses „Mehr“ lassen sich wichtige Stichworte nennen: „armutssensible Zusammenarbeit mit Eltern“ (Hock, Holz & Kopplow 2014, 59), armutssensible Bildungsangebote in Familienzentren, Stadtteilzentren usw., Öffnung der Kindertagesstätten und Vernetzungen im Sozialraum mit den Frühen Hilfen, den Interdisziplinären Frühförderstellen und Sonderpädagogischen Frühberatungsstellen sowie anderen für Familien wichtigen Anlaufstellen.

Besonders der Frühförderung kommt aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen der Zusammenarbeit mit den Eltern, mit ihren Prinzipien der Kind- und Familienorientierung hier eine wichtige Aufgabe zu. Es wäre verhängnisvoll, wenn sich die Frühförderstellen schwerpunktmäßig auf die Arbeit mit den Kindern in Kindertagesstätten beschränkten und die Zusammenarbeit mit den Eltern in den Hintergrund träte. Vielleicht müssen sich angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen die Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern weiterentwickeln. So ist es wegen des Wiedereintritts jüngerer Mütter mit einem behinderten oder entwicklungs-auffälligen Kind in das Erwerbsleben schwerer geworden, während des Tages regelmäßig zur Hausfrühförderung in die Familie zu kommen. Zu denken ist jedoch an neue Organisationsformen, z. B. Wochendseminare mit den Eltern bei gleichzeitiger Versorgung ihrer Kinder. Hier ist von den Frühförderstellen auch der Mut zum kreativen Einlassen

auf neue Formen gefordert. Die Frühförderung muss eine „Frühförderung mit den Eltern“ (Speck; Warnke 1989) bleiben, denn dies ist ein wichtiger Baustein nachhaltiger Förderung gerade bei Kindern in prekären Lebenslagen.

Ausblick

In diesem Beitrag standen die Kinder mit Entwicklungsproblemen im Vordergrund, die Eltern vor allem dann, wenn es darum ging, mögliche entwicklungshemmende Probleme in den Familien in Zusammenhang mit Armut und Benachteiligung aufzuzeigen. Damit laufe ich Gefahr, bürgerliche Vorurteile gegenüber Menschen der sogenannten „Unterschicht“ zu nähren. Daher ist es wichtig, noch auf Folgendes hinzuweisen: Viele in Armut und Benachteiligung lebende Eltern versuchen, die belastenden Faktoren der familiären Lebenslagen möglichst von ihren Kindern fernzuhalten, aber es gelingt ihnen mit der Komplexität und Dauer der Armut häufig immer weniger. Mit dem britischen Kinder- und Jugendpsychiater Michael Rutter ist festzuhalten:

„Gute Elternschaft erfordert gewisse zulassende Umstände. Die notwendigen Lebensmöglichkeiten und -gelegenheiten müssen gegeben sein. Wo diese fehlen, mögen es selbst die besten Eltern als schwierig empfinden, ihre Fähigkeiten auszuüben“ (zit. nach Oppenheim; Lister 1998, S. 219).

Gefangen in ihren Alltagsproblemen und Konflikten, bedrängt von hoher existenzieller Unsicherheit haben Eltern nicht (mehr) die Kraft, um kindliche Grundbedürfnisse zu erkennen und halbwegs angemessen darauf einzugehen. Ronald Lutz spricht auch von „sozialer Erschöpfung“ und „erschöpften Familien“ (2012).

Es ist für das frühpädagogische Fachpersonal genauso wie für Lehrerinnen und Lehrer, die mit Eltern und Familien in Armut und Benachteiligung zusammenarbeiten, äußerst wichtig, sich diese Zusammenhänge bewusst zu machen, was, wie schon angedeutet, Sensibilität und eine hohe Reflexions-

kompetenz erfordert. Familien in sozialer Benachteiligung bzw. Randständigkeit ist Respekt für ihre Situation zu erweisen. Dies schließt keineswegs aus, Kritisches, wenn erforderlich, anzusprechen, dabei jedoch Eltern nicht zu beschämen. Ohne Anerkennung ist eine Zusammenarbeit mit ihnen letztlich nicht möglich.

Dies gilt genau so für Eltern, die in günstigeren Lebenslagen ein Kind haben, das aufgrund biologisch-medizinischer Bedingungen Lernprobleme im Sinne einer Lernbehinderung aufweist. Auch ihnen ist für ihre Sorge und Arbeit für dieses Kind, aber auch für ihr Engagement, wie es sich z. B. im Verband LERNEN FÖRDERN zeigt, Respekt zu zollen.

Hier seien noch die politischen Aspekte der sozialen Konstruktion „Lernbehinderung“ angesprochen. Fabian van Essen schlägt vor, die gesellschaftlich-politische Dimension von Lernbehinderung stärker in den Blick der fachlichen und politischen Öffentlichkeit zu rücken und einen „Perspektivwechsel“ vorzunehmen: „Pädagogik für sozial Benachteiligte statt Lernbehindertenpädagogik“ (2013, S. 108). Dies ist ein interessanter Vorschlag für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Allerdings müssen die Bedürfnisse der Kinder mit Lernbehinderungen aufgrund von biologisch-medizinischen Ursachen mitbedacht werden. Für diese Eltern besteht in jedem Fall ein spannungsreicher Spagat zwischen der Vertretung der Interessen ihrer eigenen Kinder und jener Kinder aus letztlich fremden Lebenswelten. Gleichwohl sollten sie sich auch weiterhin mit ihren größeren Ressourcen darauf einlassen, offensiv eine Lobby- und Fürsprecherfunktion – solidarisch und ohne bevormundende Attitüde – für jene Kinder, Eltern und Familien anzunehmen, die den eigenen Lebenswelten, Werten und Normen meist nicht entsprechen. Das setzt kritische Selbstreflexion ebenso wie bei (früh-)pädagogischen Fachkräften voraus, die aber für jeden gewinnbringend ist.

Prof. Dr. Hans Weiß,
Abensberg

Literatur

Albers, T. (2015): Sprachdiagnostik im Übergang vom Kindergarten in die Schule. In: *behinderte menschen* 28, Nr. 3, S. 37–45

Azma, S. (2013): Poverty and the Developing Brain: Insights from Neuroimaging. In: *Synesis*, 4, Nr. 1, S. 40–46

Becker, U. (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld.

Berth, F. (2008): James Heckman über Chancen. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 29./30.03.2008, Nr. 74, Wochenend-Beilage, S. VIII

Daniel, B.; Wassell, S. (2002): *The Early Years. Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children*. London, Philadelphia.

Farah, M. J./Noble, K. G./Hurt, H. (o. J.): Poverty, Privilege, and brain development: empirical findings and ethical implications: http://www.psych.upenn.edu/~mfarah/farah_SES_05.pdf

Hackman, D. A.; Farah, M. J. (2009): Socioeconomic status and the developing brain. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 13, Nr. 2, S. 65–73

Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Inklusion online*, Nr. 1/2013: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>

Hock, B.; Holz, G.; Wüstendörfer, W. (2000): Frühe Folgen langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter. Frankfurt a. M.

Hock, B.; Holz, G.; Kopplow, M. (2014): *Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung*. München (WIFF Expertisen, Band 38)

Holz, G.; Richter, A.; Wüstendörfer, W.; Giering, D. (2006): *Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit*.

Jantzen, W. (2015): Inklusion als Paradiesmetapher. In: *behinderte menschen*, 38, Nr. 3, S. 13–16

Lampert, T.; Richter, M. (2010): *Armut bei Kindern und Gesundheitsfolgen*. In: Holz, G.; Richter-Kornweitz, A. (Hrsg.): *Kinderarmut und ihre Folgen*. München, Basel, S. 55–65

Lanfranchi, A. (2013): Frühförderung als Allheilmittel für die Krankheiten der Schule? Für ein Recht auf Bildung ab Geburt anstelle der „Verbürgerlichung bildungsferner Familien“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 19, Nr. 4, S. 19–24

Largo, R. H. (1995): Kindliche Entwicklung und psychosoziale Umwelt. In: Schlack, H. G.; Thyen, U.; von Kries, R. (Hrsg.): *Sozialpädiatrie. Gesundheitswissenschaft und pädiatrischer Alltag*. Stuttgart, Jena, New York, S. 7–22

Lutz, R. (Hrsg.) (2012): *Erschöpfte Familien*. Wiesbaden.

MASGF Brandenburg (2007): *Wir lassen kein Kind zurück. Soziale und gesundheitliche Lage von kleinen Kindern im Land Brandenburg*. Potsdam.

Noble, K. G.; Houston, S. M.; Kann, E.; Sowell, E. R. (2012): Neural correlates of socioeconomic status in the developing human brain. In: *Developmental Science*, 15, Nr. 4, S. 516–527

Oppenheim, C.; Lister, R. (1998). *Armut und Familienleben am Beispiel der britischen Gesellschaft*. In: Klocke, A.; Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in Armut*. Opladen, Wiesbaden, S. 205–224

Speck, O.; Warnke, A. (Hrsg.): *Frühförderung mit den Eltern*. 2. Aufl. München, Basel.

Van Essen, F. (2013): Die politische Dimension der sozialen Konstruktion Lernbehinderung. In: Dederich, M., Greving, H.; Mürner, C.; Rödler, P. (Hrsg.): *Behinderung und Gerechtigkeit*. Gießen, S.187–203

Weiß, H. (2013): Inklusion in frühpädagogischen Einrichtungen – Spannungsfelder und Widersprüche. In: *Frühe Bildung* 2, 212–215

Zander, M. (2008): *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden.