



Klaus Wolf

Sozialpädagogische Interventionen in Familien

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Klaus Wolf

Sozialpädagogische Interventionen in Familien

Basistexte Erziehungshilfen

Herausgegeben im Auftrag der Internationalen
Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH)
von Josef Koch, Friedhelm Peters,
Elke Steinbacher und Wolfgang Trede

Klaus Wolf

Sozialpädagogische Interventionen in Familien

2., überarbeitete Auflage

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Klaus Wolf, Jg. 1954, ist Professor für Sozialpädagogik an der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte sind das Aufwachsen unter ungünstigen Bedingungen am Beispiel von Heimerziehung, hochbelasteten Familien und Biografien von Pflegekindern.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

1. Auflage 2012
- 2., überarbeitete Auflage 2015

© 2012 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-4334-1

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Lebens- und Entwicklungsbedingungen	10
2.1	Was brauchen Kinder für eine gute Entwicklung?	13
2.2	Zusammenfassung: Was brauchen Kinder?	30
3	Die Belastungs-Ressourcen-Balance	35
3.1	Aufgaben und Belastungen	35
3.2	Ressourcen	48
3.3	Balance	58
3.4	Verbesserung der Belastungs-Ressourcen-Balance durch Soziale Dienste	60
4	Sozialpädagogische Interventionen	66
4.1	Juristische Legitimation sozialpädagogischer Interventionen	68
4.2	Sozialpädagogische Legitimation/ sozialpädagogischer Interventionen	69
4.3	Grundstruktur sozialpädagogischer Interventionen	74
5	Familien als Adressatinnen sozialpädagogischer Interventionen	85
5.1	Was ist eine Familie?	85
5.2	Familien und Armut	95
5.3	Aufwachsen bei psychisch kranken Eltern	111
6	Veränderung der Familie als Interventionsziel	136
6.1	Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH)	139
6.2	Chancen und Risiken von Interventionen im Lebensfeld der Familie	144
6.3	Persönliche Beziehung	161

6.4	Biografische Tiefe und Lerngeschichte	172
6.5	Kombination von alltagspraktischen und pädagogischen Hilfen	187
6.6	Veränderung von Netzwerken	196
6.7	Kontrollierende Elemente und Direktiven	207
7	Aktuelle Probleme und Herausforderungen	227
8	Zusammenfassung: Professionalitätsgewinne	241
	Literatur	247

1 Einleitung

Wenn wir nachdenken über das Aufwachsen von Kindern unter ungünstigen Bedingungen, die Rolle der Familie dabei und die Möglichkeiten Sozialer Dienste, Entwicklungschancen zu verbessern, können wir unterschiedliche Ausgangspunkte und Bezugssysteme verwenden. Wir könnten die Rolle der Familie in unserer Gesellschaft und in unserer Zeit zum Ausgangspunkt nehmen, oder das Thema Kindeswohlgefährdung in den Mittelpunkt stellen und die Facetten von Gewalt, sexuellen Grenzüberschreitungen und Vernachlässigung untersuchen oder vom System der Hilfen zur Erziehung ausgehen und die unterschiedlichen Chancen und Grenzen der einzelnen Erziehungshilfen systematisch darstellen und diskutieren. Auch wenn viele Aspekte später angesprochen werden, ist der hier gewählte Zugang doch ein anderer. Der Ausgangspunkt ist die Frage: *Was brauchen Kinder, um sich gut entwickeln zu können?* Wenn wir darüber eine hinreichend genaue Vorstellung haben, können wir die wichtigen Sozialisationsorte – hier die Familie – oder die sozialisatorischen Beziehungen zwischen den Kindern und den für sie wichtigen Erwachsenen, aber auch die unter den Kindern befragen: Wo und wie finden die Kinder hier das, was zu einer guten Entwicklung notwendig ist? Was sind die Hindernisse für eine gute Entwicklung und wie können sie abgemildert oder beseitigt werden?

Unser Startpunkt ist also die Frage, was Kinder für eine gute Entwicklung brauchen. Dabei werden wir aus einigen empirischen Untersuchungen die Grundbedürfnisse von Kindern herausarbeiten und bestimmen, was wir heute in unserer Gesellschaft als Maßstab günstiger Entwicklungsbedingungen betrachten können (Kapitel 2). Wenn diese Grundbedürfnisse nicht sicher und umfassend befriedigt werden, fehlen Voraussetzungen für eine gute Entwicklung. Das meint „*Aufwachsen unter ungünstigen Bedingungen*“. Diese Einschränkungen können sehr unterschiedlich stark ausgeprägt sein, sie können partiell oder schwach sein oder so um-

fassend, dass sogar das schiere Überleben gefährdet ist. Die Lebensbedingungen von Kindern werden daher in einer pädagogischen Perspektive als Entwicklungsbedingungen betrachtet.

Mit dem Modell der Belastungs-Ressourcen-Balance können Lebensfelder hinsichtlich ihrer Entwicklungsbedingungen im Detail analysiert werden (Kapitel 3). Einerseits werden die Entwicklungsaufgaben und weitere Probleme betrachtet, andererseits die Ressourcen in den Blick genommen, die für eine Bewältigung der Probleme und die Lösung von Entwicklungsaufgaben notwendig sind. Das Verhältnis – oder die Relation – von Belastungen und Ressourcen dient dabei als Bewertungsmaßstab. Der Begriff der Balance soll das kennzeichnen. Die günstige – alle Ressourcen für die Bewältigung sind zugänglich – oder ungünstige Relation – wichtige Ressourcen fehlen – wird nicht nur für die Beschreibung der Entwicklungsbedingungen verwendet, sondern auch für die Definitionen von Zielen: Wie können notwendige, aber derzeit fehlende Ressourcen zugänglich gemacht werden? Dieses Fragen richten wir insbesondere an Soziale Dienste, also an alle Institutionen, die im Feld der Hilfen zur Erziehung eine dem Wohl des Kindes dienende Erziehung und die Förderung seiner Entwicklung (vgl. § 1 SGB VIII) erreichen sollen.

Mit der Legitimation und der Struktur sozialpädagogischer Interventionen befasst sich das 4. Kapitel. Aus dem breiten Spektrum von Möglichkeiten, die Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen zu beeinflussen, konzentrieren wir uns also auf die, die im Einzelfall eine Antwort auf Einschränkungen der dem Wohl des Kindes dienenden Erziehung geben und in die Entwicklungsbedingungen gestaltend eingreifen wollen.

Eine weitere Fokussierung zielt auf die Aspekte, die mit dem *Leben in der Familie* des Kindes zusammenhängen (Kapitel 5). Dazu benötigen wir zunächst eine möglichst aktuelle Vorstellung darüber, was wir unter „Familie“ verstehen wollen. Anhand von zwei Themenfeldern möchte ich die spezifischen Risiken des Lebens von und in Familien hervorheben. Familien in Armut zeigen, wie gesellschaftliche Benachteiligungen die Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Kindern beeinträchtigen. Das Aufwachsen bei psychisch kranken Eltern illustriert exemplarisch, wie die Probleme der Eltern besondere Aufgaben für die Kinder hervorbringen können.

Damit sind die Hauptbelastungsquellen erfasst, die zu ungewöhnlichen Problemen führen: gesellschaftliche Benachteiligung und biografische Belastungen der Eltern. Die Entscheidung diese beiden Merkmale auszuwählen, ist wahrscheinlich besonders begründungsbedürftig. Man hätte auch das Thema Gewalt und Vernachlässigung, sexualisierte Gewalt oder – anstelle von Armut auch – Familien mit prekärem Aufenthaltsstatus nehmen können. Ich habe mich dazu entschieden, nicht all diese Belastungsquellen kurz zu streifen, sondern diese zwei ausführlich in ihren komplexen Wechselwirkungen zwischen Merkmalen des Lebensfeldes und kindlichen Bewältigungsstrategien auszuführen. An anderer Stelle erfolgen dann Literaturhinweise, die zu einer Vertiefung der Themen Gewalt und Vernachlässigung einladen. Auch das Thema Familien mit Migrationsgeschichte wird nicht gesondert behandelt, obwohl es interessante Fragen für die Familieninterventionen aufwirft.

Im 6. Kapitel wird der Interventionsmodus ausführlich dargestellt, der auf die Veränderung der Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Familie zielt. In anderen Büchern dieser Reihe geht es um die Interventionen, die einen anderen Lebensort für Kinder in Heimen oder Pflegefamilien schaffen. In diesem Band sollen die wichtigen Merkmale einer Intervention in Familien vorgestellt werden. Dabei werden die *Chancen und Risiken von Interventionen* deutlich, die in Familien stattfinden und die, die gesamte Familie als System oder einzelne Familienmitglieder als Adressaten haben.

Im 7. Kapitel werden aktuelle Probleme der aufsuchenden Familienarbeit pointiert benannt.

Den Abschluss bildet dann ein kurzes Fazit, das deutlich macht, wie durch ein professionelles Vorgehen, die Chancen genutzt und die Risiken begrenzt werden können und welche Voraussetzungen für die Realisierung solcher Professionalitätsgewinne unverzichtbar sind (Kapitel 8). Denn das ist ein Nutzen der vorher entfalteten Wissensbestände: Das Aufwachsen unter ungünstigen Bedingungen nicht einfach hinzunehmen, sondern die Handlungsoptionen professioneller Sozialer Arbeit zu nutzen, um die Lebens- und Entwicklungsbedingungen der Menschen, die zu ihren Klienten geworden sind, zu verbessern.

2 Lebens- und Entwicklungsbedingungen

Im Mittelpunkt stehen hier die sich entwickelnden Menschen – nach meinem Verständnis das zentrale Element einer pädagogischen Perspektive. Damit einige Missverständnisse erst gar nicht auftreten, sei gleich zu Beginn auf zwei Grundannahmen verwiesen.

So meint „sich entwickeln“ nicht, dass die Kinder sich schon ganz alleine aus sich heraus entfalten, etwa in der Annahme, wenn wir sie nur in Ruhe ließen und nicht störten, würden sie alle ihre Möglichkeiten aus sich heraus entwickeln. Selbst Jean Jacques Rousseau, dem ein solcher Blick auf Kinder nahe liegend erschienen war, hat auch die Nonintervention mit pädagogischen Hintergedanken arrangiert.

So empfiehlt Rousseau (1998: 80) beim Umgang mit einem schwierigen Kind:

„Euer etwas schwieriges Kind zerstört alles, was es anrührt – werdet nicht ärgerlich. Nehmt alles, was es zerstören könnte, aus seiner Reichweite. Zerbricht es alle Sachen, mit denen es umgeht – gebt ihm nicht gleich andere dafür. Lasst es den Schmerz des Verlustes fühlen. Zerbricht es eine Fensterscheibe in seinem Zimmer – lasst ihm Tag und Nacht den Wind um die Nase wehn und kümmert euch nicht um seine Erkältung, denn es ist besser er hat einen Schnupfen, als dass es den Verstand verliert. Beklagt euch nie über seine Ungelegenheiten, sondern lasst sie es zuerst am eigenen Leibe fühlen.“

Auch wenn das Beispiel zeigt, dass es nicht unbedingt sehr kinderfreundlich ist, wenn der Erziehende sich heraushält, ist es aber trotzdem gut, Kinder auch einmal einfach in Ruhe zu lassen und sie möglichst selten zu stören.

Die *Entwicklung ist Eigenleistung* des Menschen – in der Literatur heißt es oft des Subjektes (Buchmann, Diezemann 2013), um

gerade eine Vorstellung von Erziehung als Einwirkung auf ein passives Objekt, das es zu formen gelte, gar nicht erst aufkommen zu lassen. Eigenleistung meint, dass das Kind selbst lernt. Es eignet sich das Wissen aktiv an – auf seine eigene und eigenartige Weise. Die Hirnforschung kann die biochemischen Prozesse inzwischen genau beschreiben (z. B. Hüther, Krens 2009) und bestätigt in ihren Analysen viele Wissensbestände, die Pädagogen schon seit langem hatten. Wer einem Kind etwas zeigen will – Prange hat das Zeigen als eine Grundform der Erziehung ausgemacht – oder etwas erklärt, überspielt nicht einfach Daten in das Gehirn des Kindes – sozusagen auf seine seelische oder neurobiologische Festplatte –, sondern er gibt Lernanreize und präsentiert Materialien, mit denen das Kind vor dem Hintergrund seiner bisherigen Erfahrungen umgeht. Wie Daniel N. Stern (2007) gezeigt hat, macht bereits der Säugling spezifische Lebenserfahrungen, sie organisieren von Anfang an seine Wahrnehmung und verknüpfen die neuen Eindrücke mit den bereits vorhandenen Strukturen. So entsteht ein spezifisches Geflecht von Deutungsmustern und von Strategien, mit denen sich die Menschen ihre Welt erklären und ihre Aktivitäten ausrichten.

Pädagogen – soweit nicht explizit erwähnt und zur Differenzierung verwendet, ist das jeweils andere Geschlecht auch gemeint – können nicht zielgerichtet in die Köpfe und Herzen hineinintervenieren – und dürften das auch gar nicht wollen –, sondern sie können gutes Material liefern, günstige Bedingungen arrangieren, in denen Entwicklungsprozesse wahrscheinlich werden, die dazu führen, dass der Mensch „zu seinem Leben und zu seiner Form komme“ (Nohl 1973: 39).

Dabei wirkt nicht nur das, was von Pädagogen mit pädagogischen Hintergedanken an Lernanreizen gegeben wird, sondern das Lebensfeld, in dem das Kind aufwächst, ist sein Lernfeld. In ihm entstehen die Aufgaben, die es zu bewältigen hat, und hier findet es die Menschen und die Gegenstände seiner räumlichen Welt. Betrachten wir das Leben als Theaterstück und das Lebensfeld als Bühne, können wir von den anderen Akteuren und den Requisiten sprechen. Diese Lebens- und Lernbedingungen können günstig für seine Entwicklung sein und viele Anregungen anbieten, den notwendigen Schutz garantieren oder Erfahrungen ermöglichen,

die auch andernorts zur Orientierung nützlich sind. Andere Lebensbedingungen können solche Bedingungen vorenthalten, das Kind mit Aufgaben und Belastungen konfrontieren, die es gar nicht bewältigen kann oder die sich sogar als entwicklungsfeindliche Verhältnisse erweisen.

Neben der Entwicklung als Eigenleistung haben wir hier somit das zweite Merkmal, das uns bei der folgenden Darstellung begleiten wird: *der Mensch in Verhältnissen*. Während das erste Merkmal uns auf die individuellen Lern- und Aneignungsprozesse verweist, erleichtert uns das zweite, Menschen nicht als isolierte Monaden zu betrachten, sondern als Menschen in einem Geflecht von Strukturen materieller Lebensverhältnisse und menschlicher Beziehungen. Damit nähern wir uns der Komplexität, die wir für das Verstehen der pädagogischen Phänomene brauchen. Hierfür benötigen wir ein Denkmuster, das immer wieder zwei zunächst spannungsreiche Pole ausbalancieren muss: Einerseits setzen sich Kinder schon früh aktiv und kreativ mit ihrer Umwelt auseinander, sie sind nicht einfach Anhängsel der Erwachsenen und auch nicht nur Opfer der Verhältnisse, sondern *eigenständige Akteure*. Andererseits und zugleich sind sie *ganz besonders verletzlich*, noch stärker als Erwachsene darauf angewiesen, dass andere die Sorge um sie mittragen. Einerseits geht es um die individuellen Prozesse der Verarbeitung und die *Einzig- und Eigenartigkeit jedes einzelnen Menschen*, andererseits und zugleich um die *Merkmale des Feldes*, in dem diese innerpsychischen Prozesse stattfinden, den Fragen nach Armut, gesellschaftlicher Diskreditierung oder Anerkennung und des Ausschlusses oder der Inklusion. Einerseits beeinflussen *psychische Prozesse* des Kindes selbst und die der wichtigen Menschen in seinem unmittelbaren Interaktionsfeld seine Entwicklungschancen, andererseits und zugleich auch *gesellschaftliche Prozesse*, rechtliche Regelungen, politische und ökonomische Entwicklungen. Eine der jeweils zwei Seiten auszublenden, würde den Zugang zu einer wichtigen Dimension verbauen und wir könnten dann weder die Phänomene gut verstehen noch unsere Handlungsmöglichkeiten realistisch einschätzen.

Auch wenn bisher überwiegend von Kindern die Rede war, sei betont, dass wir auch Erwachsene als Menschen in Entwicklung betrachten. Das hier verwendete Deutungsmuster unterscheidet

sich von einem, das nur Kinder und Jugendliche als sich Entwickelnde betrachtet (in der *Menschwerdung*) und ihnen Erwachsene als fertige Menschen gegenüber stellt. Auch im Erwachsenenalter treten neue Entwicklungsaufgaben auf, zu deren Lösung wiederum Anregungen von anderen nützlich sein können. Zwar gibt es Besonderheiten von Kindern – auf ihre *besondere* Verletzbarkeit hatte ich schon hingewiesen –, aber gerade für die Erziehungshilfen ist es sinnvoll, auch die Erwachsenen als lern- und entwicklungsfähig zu betrachten und zwar die, deren Entwicklung wir anregen wollen, und uns selbst auch. Daran lassen sich dann die pädagogischen Fragen anknüpfen, nämlich auf welche Weise Lernprozesse angeregt werden können und welche Bedingungen hierfür notwendig sind. Einige Antworten darauf sollen nun vorgestellt werden.

2.1 Was brauchen Kinder für eine gute Entwicklung?

Nicht nur wissenschaftliche Autoren und Autorinnen stellen oft Listen mit Aussagen auf, was Kinder so alles brauchen. Wenn man diese Listen liest, ahnt man schnell in welcher Zeit und manchmal auch in welcher Gesellschaft sie entstanden sind. Das illustriert, dass darin immer auch Anforderungen an die Kinder – und indirekt: an die Eltern und andere Erziehungspersonen – enthalten sind, also normative Aussagen darüber, was die Erziehungspersonen den Kindern geben sollen, eben weil die Kinder dies bräuchten.

Wenn wir über Grundbedürfnisse von Kindern nachdenken, können wir auf die Suche gehen nach dem gemeinsamen Nenner solcher Darstellungen und nach den anthropologischen Konstanten fragen: Was brauchen alle Menschenkinder – unabhängig von der Zeit, Gesellschaft und Kultur – für eine gute Entwicklung? Die Aufmerksamkeit wird dann auf das allgemein Gültige gerichtet, hier die Bedürfnisse von Kindern insbesondere als physiologische Frühgeburt (Portmann), biologisches Mängelwesen (Gehlen) und instinktreduziertes (Tinbergen) Gehirnwesen (Roth) und – in anderer Akzentsetzung – als weltoffenes Wesen (Uexküll). Aus der

extremen Verletzbarkeit neugeborener Menschenkinder können wir dann die Bedingungen ableiten, die zunächst zum Überleben unverzichtbar sind und die außerdem geeignet sind, das besondere Entwicklungspotenzial des weltoffenen Wesens nicht verkümmern zu lassen.

Jenseits des Überlebens ist die Vorstellung, was eine gute Entwicklung ausmacht und was Kinder brauchen, um sich gut entwickeln zu können, dann aber durchaus wandelbar und unterschiedlich. Wenn man Kinder als kleine Erwachsene betrachtet oder sie primär als Arbeitskräfte ansieht, kommt man zu anderen Ergebnissen als wenn man sie als Quelle des Glücks wahrnimmt. In historischer Perspektive und im interkulturellen Vergleich werden solche Unterschiede besonders deutlich, aber auch innerhalb der gleichen Gesellschaft gibt es keine homogene Vorstellung, sondern Streit darüber, ob unsere Kinder nun alle Tyrannen seien oder ob diese Vorstellung reichlich abwegig ist (Göppel 2009). Zum Beispiel die Vorstellung, was ein selbstständiges Kind ausmacht und – in der Folge – was Kinder brauchen, um selbstständig zu werden, ist in unterschiedlichen Milieus außerordentlich verschieden.

So skizziert Brigitte Rauschenbach (1990: 162 f.) die Beispiele von drei Kindern einer zweiten Grundschulklasse. Während die achtjährige Akademikertochter allein zu Verwandten nach Kanada fliegt, aber ihren Schulweg noch nie ohne Erwachsenenengeleit zurückgelegt hat, hat sich ein Arbeitersohn aus ihrer Schulklasse bereits im Vorschulalter ohne Erwachsenenbegleitung durch ganz Berlin bewegt, und ihre arabische Klassenkameradin berichtet, dass sie bislang nie im Wald war, aber ihre jüngeren Geschwister selbstständig versorgt. Die Frage „Wer von den Dreien ist das selbstständigste Kind?“ ist nicht besonders sinnvoll. Ihre Selbstständigkeit entwickeln die Kinder in einem spezifischen Feld, in dem sie sich als funktional erweisen muss. So entwickelt jedes der Kinder ein spezifisches Selbstständigkeitsprofil (vgl. Wolf 2002).

Schließlich unterscheiden sich auch die Perspektiven der Professionen. Aus der Perspektive der Pädagogik oder der Psychologie, der Medizin oder Hirnforschung oder welcher auch immer werden jeweils spezifische Dimensionen dessen, was Kinder brauchen, deutlich.

Notwendigerweise enthalten Aussagen über das, was Kinder brauchen, immer auch normative Annahmen. Trotzdem möchte ich nun einige Dimensionen nennen, die mir und vermutlich vielen Leserinnen und Lesern, plausibel erscheinen und die wir gemeinsam als gültig betrachten können. Aber wir ahnen zugleich, unseren Nachkommen in – sagen wir – 50 Jahren wird das so nicht mehr (ganz) einleuchten und auch in unserer Gesellschaft gibt es Menschen, die die Akzente anders setzen würden und zum Beispiel die Gefahren für eine gute Entwicklung an anderen Themen festmachen würden.

Es geht also nicht nur darum Wissensbestände zu referieren, sondern zentrale Merkmale des Aufwachsens von Kindern zu benennen, von denen aus dann die weiteren Fragen nach den Aufgaben und Leistungen der Sozialen Arbeit beantwortet werden können.

Zunächst soll eine Studie aus Großbritannien vorgestellt werden, ergänzend dazu werden dann weitere Studien und Veröffentlichungen dargestellt. Das britische Gesundheits- und Sozialministerium hatte eine offizielle Expertise in Auftrag gegeben, in der das Wissen bezüglich der optimalen psychischen und physischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst werden sollte. Mia Kellmer Pringle, die Direktorin des National Children's Bureau in England beschreibt 1975 unter dem Titel: „The Needs of Children“ (deutsch 1979: „Was Kinder brauchen“) wesentliche Ergebnisse und Konsequenzen. Sie bezieht sich auf die National Child Development Study, eine groß angelegte repräsentative epidemiologische Entwicklungsstudie bei der 17 000 Kinder des Geburtsjahrganges 1958 einbezogen worden waren. Es sollten Zusammenhänge zwischen Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsergebnissen, zwischen frühen Risikokonstellationen und späteren Problemen herausgearbeitet werden. Dazu wurden über den Schwangerschaftsverlauf und über die peri- und postnatalen Risiken und Probleme dieser Kinder umfangreiche Daten erhoben. Im Alter von sieben, elf und fünfzehn Jahren fanden Nachuntersuchungen statt, bei denen die weiteren Entwicklungswege, Fortschritte und Probleme der Kinder und Jugendlichen systematisch dokumentiert wurden. Die Daten dazu stammten aus vier unterschiedlichen Quellen: Die Schulen lieferten Informationen

über die Leistungen und über das Verhalten und die Anpassungsprobleme der Schüler. Weiterhin wurden insbesondere die Mütter über ihre Wahrnehmung der Entwicklung und der Entwicklungsprobleme ihrer Kinder befragt. In einer ärztlichen Reihenuntersuchung wurden Daten über die körperliche Entwicklung, über das Sprech-, Hör-, und Sehvermögen und die Bewegungskoordination gesammelt und schließlich wurden bei jedem Kind Leistungs- und Persönlichkeitstests durchgeführt.

Im letzten Kapitel ihres Buches zieht Mia Kellmer Pringle eine zusammenfassende Schlussbilanz der dargestellten Befunde und konstatiert vier kindliche Grundbedürfnisse:

- das nach Liebe und Geborgenheit,
- das nach neuen Erfahrungen,
- das nach Lob und Anerkennung und
- das nach Verantwortung.

An ihrer Darstellung werde ich mich etwas später orientieren. Zunächst möchte ich die weiteren Studien – die ich angeregt durch einen lesenswerten Aufsatz von Rolf Göppel (2009a) hinzuziehen möchte – kurz skizzieren.

T. Berry Brazelton – emeritierter Professor für klinische Pädiatrie an der Harvard Medical School – und Stanley I. Greenspan – psychoanalytisch orientierten Kinder- und Jugendpsychiater und Mental-Health-Experten – veröffentlichten 2000 das Buch „The irreducible needs of children. What every child must have to grow, learn and flourish“ (deutsch 2002: „Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein“). Die dort in je einem Kapitel ausführlich dargestellten Grundbedürfnisse sind:

1. das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen,
2. das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation,
3. das Bedürfnis nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind,
4. das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen,
5. das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen,

6. das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und kultureller Kontinuität und
7. die Zukunft sichern.

Schließlich zeigt eine ältere Quelle zwar einige Übereinstimmungen mit den oben zitierten neuern Untersuchungen, an einigen Stellen – zum Beispiel zur Rolle der Mütter – allerdings auch Begründungen, die heute Widerspruch auslösen. In einem schmalen Büchlein hat die Wiener Psychologin Lotte Schenk-Danziger (1962, hier zitiert aus der 5. Auflage 1971) acht Grundbedürfnisse genannt:

1. „Das Kind hat das Bedürfnis, akzeptiert und gewollt zu sein, bedingungslos geliebt zu werden, als das, was es ist, als ein Wesen an sich; hineingeboren zu werden in eine Atmosphäre freudiger Aufnahmebereitschaft.“ (Schenk-Danziger 1971: 10)
2. „Es hat das Bedürfnis, von den Eltern beachtet zu werden. Dazu gehören sprechen und spielen, loben und ermahnen, Interesse von Seiten der Eltern für alles, was das Kind tut und zeigen will, für seine Fortschritte und Fragen, seine Schulleistungen und Erlebnisse“. (a.a.O.: 10)
3. „Jedes Kind hat das Bedürfnis nach Expansion, das heißt nach entsprechender Möglichkeit, seine Funktionen zu üben, seine Umwelt kennen zu lernen, seine Erfahrungen zu erweitern, seinen Lebensraum allmählich zu erobern.“ (a.a.O.: 10f.)
4. „Das Kind hat ferner das Bedürfnis nach Identifikation.“ (a.a.O.: 11)
5. „Schließlich hat das Kind das Bedürfnis nach dem Einbezogen sein in eine echte, konfliktfreie Gemeinschaft.“ (a.a.O.: 12)
6. „Da haben wir das Bedürfnis nach adäquatem Unterricht, der nicht nur den allgemeinen Entwicklungsgesetzen entsprechen, sondern auch den besonderen Fähigkeiten und Schwierigkeiten des einzelnen angepasst sein soll.“ (a.a.O.: 13)
7. „Das Kind will akzeptiert werden und in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen einbezogen sein.“ (a.a.O.: 14)
8. „Zuletzt nennen wir das Bedürfnis nach einer sinnvollen, den Kräften und Interessen entsprechenden allmählichen Einschaltung in die Aufgaben des Erwachsenenlebens, worunter

wir vor allem die richtige Berufswahl und auch die Berufsausbildung verstehen“ (a. a. O.: 14).

Nachdem wir verschiedene Klassifikationssysteme betrachtet haben, möchte ich aus der Zusammenschau insgesamt sechs Grundbedürfnisse unterscheiden. Die Basis sind die vier kindlichen Grundbedürfnisse bei Mia Keller Pringle, eine Dimension, die Pringle zusammenfasst, werde ich – angeregt durch die anderen Autoren – trennen und eine weitere hinzufügen.

1. Das Bedürfnis nach Liebe und Geborgenheit

In allen mir bekannten Auflistungen von kindlichen Grundbedürfnissen ist von Liebe, liebevollen Beziehungen oder ähnlichem die Rede. Für unsere Zeit gibt es anscheinend einen Konsens, dass zu einem guten oder gesunden Aufwachsen eine liebevolle Beziehung unverzichtbar ist. Von der Befriedigung dieses Bedürfnisses „hängen die gesunde Entwicklung der Persönlichkeit ab, die Fähigkeit, Zuneigung zu empfinden und zu erwidern und, zu gegebener Zeit, die eigenen Kinder liebevoll aufzuziehen“ (Pringle 1979: 190).

Bei Mia Kellmer Pringle (1979: 44) werden noch weitere Merkmale festgelegt. So heißt es am Anfang des Kapitels: „Dieses Bedürfnis wird erfüllt, indem das Kind von Geburt an in einer stabilen, dauerhaften, zuverlässigen und liebevollen Beziehung zu seinen Eltern (oder einem ständigen Elternersatz) heranwächst, zwischen denen ihrerseits eine befriedigende Beziehung besteht.“ Diese liebevolle Beziehung muss demnach von Geburt an bestehen und stabil, dauerhaft und zuverlässig sein, und sie kann zu den Eltern oder einem Elternersatz bestehen. Sie betont die Bedeutung der Mutter, konzipiert eine exklusive Zweierbeziehung, die sich dann allmählich auf weitere Bezugspersonen – wie den Vater – weitet. Dazu ist auch eine befriedigende Beziehung zwischen den Eltern Voraussetzung. Weitere Kennzeichen der Beziehung sind, dass das Kind bedingungslos angenommen und um seiner selbst willen geliebt wird, dass während der ersten Lebensjahre nur wenige Forderungen gestellt, hingegen alle Bedürfnisse befriedigt werden und das Kind das Gefühl hat, für diesen Menschen wichtiger zu sein als alle anderen.

Ein zentrales Merkmal der Liebe ist ihre Bedingungslosigkeit. Dies wird durch die Unterscheidung von Liebe und Zuwendung besonders deutlich, die Rüdiger Wurr (1985) entwickelt hat.

Unter Liebe für das So-Sein (im Folgenden: Liebe) versteht er die personenbezogene Liebe, die auf die Eigenschaften des Kindes bezogen ist, nicht primär auf seine Taten. Das Kind wird um seiner selbst willen geliebt, unabhängig von der Erwünschtheit seines Verhaltens. Der Charme des Kindes, seine Eigenschaften, um deren willen man es liebt, lösen Resonanzen beim Erwachsenen aus, gefühlsmäßige Reaktionen, die wiederum diese Eigenschaften betonen (vgl. a. a. O.: 227): die Anmut, Beweglichkeit, Kraft, Neugierde, Freude, Wut, Lebenslust oder Verzweiflung. Der Umgang ist durch die wechselseitige affektive Ergriffenheit, also Berührungen und Gefühle, Zärtlichkeit, aber ggf. auch negative Emotionen gekennzeichnet (vgl. a. a. O.: 226).

Zweckhafte Zuwendung – im Folgenden: Zuwendung – ist ganz anders, es ist – wie Wurr (1985: 231) schreibt – „die ‚operative‘ Auffassung von ‚Liebe““. Das Kind kann hier seinen Eltern Freude machen und erhält zur Belohnung Zuwendung. Die Zuwendung ist Lohn für erbrachte Leistung und unter Beweis gestellte Fertigkeiten (vgl. Wurr 1985: 226), sie gilt dem zweckhaften Bemühungen der Kinder, ihren Anstrengungen und den durch die Anstrengungen erreichten Erfolgen. Man kann sie sich verdienen, man kann sie aber auch wieder verlieren und muss sie sich erneut verdienen (ausführlich zur Zuwendung als Machtquelle: Wolf 1999: 156ff.).

Es sei hier bereits auf ein Problem hingewiesen, das die Grenzen der Organisierbarkeit günstiger Entwicklungsbedingungen markiert. Auch wenn wir uns heute einig sind, dass die Liebe für die gute Entwicklung außerordentlich wichtig ist, können wir sie nicht garantieren und zwar, weil sie eine Sache des Empfindens ist. Hennig Trabant (1991) zitiert Kant (1966: 532 f.; Original 1785): „Liebe ist eine Sache der Empfindung, nicht des Wollens, und ich kann nicht lieben, weil ich will, noch weniger aber, weil ich soll ...; mithin ist eine Pflicht zu lieben ein Unding. Wohlwollen aber kann als ein Tun einem Pflichtgesetz unterworfen sein.“ Wenn wir dem folgen, können wir weder als Eltern und schon gar nicht als Erzieher, die oft mit den Kindern unter Bedingungen zu tun haben, die

liebevolle Beziehungen nicht gerade erleichtern (B. Müller 1984: 116), garantieren, dass wir dem Kind das geben können, was es so nötig braucht, nämlich eine liebevolle Beziehung. Trabandt (1991: 155) plädiert daher für einen bescheideneren Maßstab: „Respekt, Achtung, Wohlwollen“. Das Dilemma ist damit nicht aufgelöst: Das Kind braucht Liebe, der Erziehende kann sie ihm nicht garantieren.

Eindrucksvoll haben die Untersuchungen von René Spitz die Folgen des – wie es in psychoanalytischer Diktion heißt – Affektentzugs dokumentiert.

René Spitz (1974: 289–293) beschreibt sehr unterschiedliche Beobachtungen in einem Säuglingsheim – mit geringer Säuglingssterblichkeit – und einem Findelhaus mit sehr hoher Säuglingssterblichkeit:

„Wir haben den totalen Affektentzug und seine Folgen in einem außerhalb der USA gelegenen Findelhaus beobachtet, in dem 91 Kinder untergebracht waren. In dieser Anstalt wurden die Kinder während der ersten drei Lebensmonate von ihren eigenen Müttern oder von einer der anderen Mütter gestillt, falls die eigene Mutter des Kindes nicht zur Verfügung stand. Während dieser drei Monate wirkten die Säuglinge wie der Durchschnitt der normalen Kinder in der Stadt, in der sich das Findelhaus befand (und standen im Test auf dem gleichen Entwicklungsniveau wie diese). Nach dem dritten Monat wurden Mutter und Kind getrennt. Die Säuglinge blieben in dem Findelhaus, in dem sie körperlich in jeder Hinsicht angemessen versorgt wurden. Ernährung, Hygiene, ärztliche und medikamentöse Versorgung usw. waren so gut wie in irgendeiner anderen von uns beobachteten Anstalt oder sogar besser. Aber da eine einzige Schwester acht Kinder zu versorgen hatte (offiziell; in Wirklichkeit waren bis zu zwölf Kinder der Obhut einer Schwester anvertraut), mussten sie psychisch verhungern. Drastisch ausgedrückt, sie bekamen etwa ein Zehntel der normalen affektiven Zufuhr, die sie in der üblichen Mutter-Kind-Beziehung bekommen hätten. Nach der Trennung von ihren Müttern durchliefen diese Kinder zunächst die Stadien des fortschreitenden Verfalls, wie er für den partiellen Entzug charakteristisch ist, den wir vorher beschrieben haben. Die Symptome der anaklitischen Depression folgten rasch aufeinander, und alsbald, nach der relativ kurzen Zeit von drei Monaten, zeigte sich ein neues klinisches Bild: Die Verlangsamung der Motorik kam voll zum Ausdruck; die Kinder wurden völlig passiv; sie lagen in ihren Bettchen auf dem Rücken. Sie erreichten nicht das Stadium motorischer Beherrschung, das notwendig ist, um sich in die Bauchlage zu drehen. Der Gesichtsausdruck wurde leer und oft schwachsinnig, die Koordination der Augen ließ nach.“ (a. a. O.: 289f.)

„Von den 91 anfänglich im Findelhaus beobachteten Kindern waren bis zum Ende des zweiten Jahres 34 gestorben, 57 lebten noch. Über das Schicksal von 4 dieser Kinder konnten wir keine Auskunft bekommen; 32 wurden in Familien und Heimen untergebracht – auch über diese konnten wir nichts in Erfahrung bringen. Es ist daher möglich – man sollte lieber sagen, wahrscheinlich – dass der Prozentsatz der Todesfälle insgesamt noch viel höher liegt. Selbst ohne diese Annahme ist dies eine erschreckend hohe Sterblichkeit.“ (a. a. O. 293)

„Im Säuglingsheim haben wir (...) in einem Zeitraum von vier Jahren 220 Kinder beobachtet (...). Unter all diesen Kindern registrierten wir zwei Todesfälle durch interkurrente Erkrankungen. Von den Kindern aus dem Säuglingsheim, deren Ergehen wir noch innerhalb von sechs Monaten verfolgen konnten, nachdem sie die Anstalt verlassen hatten, starben noch zwei weitere. Das zeigt überzeugend, dass der Heimaufenthalt selbst keine hohe Säuglingssterblichkeit hervorruft, sondern dass ein spezifischer Faktor innerhalb des Heims verantwortlich ist. Zwischen dem Säuglingsheim und dem Findelhaus besteht ein Hauptunterschied: im Säuglingsheim wurden die Säuglinge bemuttert, im Findelhaus nicht.“ (a. a. O. 290f.)

Diese Untersuchung belegt eindrucksvoll, wie Menschenkinder psychisch „verhungern“, wenn ihr Bedürfnis nach liebevoller Interaktion nicht befriedigt wird. Bei vergleichbaren Belastungen durch Infektionen, steigt die Sterberate, weil die Schutzfaktoren aus der liebevollen Beziehung fehlen.

2. Das Bedürfnis nach Sicherheit

Pringle stellt außerdem Zusammenhänge her zwischen dem Bedürfnis nach Geborgenheit und einem Sicherheitsbedürfnis. Der Zusammenhang ist der zwischen der Stabilität, Dauerhaftigkeit und Zuverlässigkeit der liebevollen Beziehungen. Das Kind benötigt sie nicht nur punktuell, sondern als sichere emotionale Basis, kontinuierlich und berechenbar.

An anderer Stelle betont sie die Notwendigkeit von Sicherheit und Verlässlichkeit aber auch grundlegender, nicht nur als zusätzliches Merkmal der liebevollen Beziehung. Der vertraute Ablauf im Alltag, die Einhaltung von Ritualen und Routinehandlungen, die Berechenbarkeit von normativen Erwartungen und die Beständigkeit des Vorbilds durch die Eltern werden genannt.

Ich habe das Bedürfnis nach Sicherheit gesondert aufgenommen, da Kinder manchmal in Lebensfelder wechseln, in denen zwar ihr Bedürfnis nach liebevollen Beziehungen weiterhin nicht erfüllt ist, sie aber den Zugewinn an Sicherheit positiv erleben. Bei Kindern, die aus chaotischen Familiensituationen in eine stabile Heimgruppe gewechselt sind, kann man das oft beobachten (Wolf 1999).

Auch viele andere Autorinnen und Autoren betonen ein explizites Bedürfnis nach Sicherheit, manchmal in Zusammenhang mit dem Schutz der Kinder – bei Brazelton und Greenspan zum Beispiel im Zusammenhang mit der körperlichen Unversehrtheit.

Alfred Schütz zeigt noch viel grundsätzlicher, warum eine berechenbare Welt eine Voraussetzung für zielgerichtetes Handeln ist. „Jedes konkrete Entwerfen beruht auf der meist stillschweigenden Annahme, dass ich das, was ich gestern tun konnte, auch heute tun könnte und morgen werde tun können – sofern mir die Umstände nicht zwingend das Gegenteil beweisen. Diese Voraussetzung ist ihrerseits mit der Annahme verbunden, dass das Heute im Wesentlichen wie das Gestern ist und dass es ein Morgen wie das Heute geben wird – selbstverständlich unter Berücksichtigung konkreter Einzelveränderungen“ (Schütz 1984: 41). Für das Entwerfen von Handlungen spielt daher eine wichtige Rolle die Annahme „über das Fortbestehen der Welt, so wie ich diese Welt kenne, und mein Fortbestehen in der Welt, so wie ich mich kenne“ (Schütz 1984: 43). Diese beiden Annahmen bezeichnet Schütz als „ich-kann-immer-wieder“ und „und-so-weiter“ (Schütz 1979: 29). Die Kontinuität der Lebenswelt wird dabei unterstellt: Sie wird als konstant oder als berechenbar veränderlich erwartet.

Eine – in der Wahrnehmung der Kinder – völlig chaotische Welt, löst wegen ihrer relativ großen Abhängigkeit von den Erwachsenen nicht nur Ängste aus, sondern sie verhindert zugleich, dass die Kinder sie sich gut aneignen können: zu planen, zielgerichtet in ihr zu handeln, eigenständige Entwürfe zu entwickeln und zu realisieren ist kaum möglich, wenn sich alles ständig ändert und nichts richtig antizipiert werden kann (ausführlicher: Wolf 2002).

Wenn das Lebensfeld dann auch noch mit konkreten Gefahren durchsetzt ist, kommen Kinder sehr schnell in eine Situation, in

der ihre Bewältigungsmöglichkeiten völlig überfordert werden. Dann kommen sie nicht nur in Verhältnisse, in der ihre Entwicklungskapazitäten für die Vermeidung von Gefahren und Risiken verbraucht werden, die ihnen für die Lösung anderer Entwicklungsaufgaben fehlen, sondern sie machen extrem ungünstige Erfahrungen, die zurecht als Traumatisierungen bezeichnet werden und deren Folgen bis in das Erwachsenenleben anhalten können.

In dem folgenden Interviewauszug wird deutlich, wie Erinnerungen an extreme Belastungen – hier ihre Erinnerungen an Erlebnisse im jugoslawischen Bürgerkrieg – die Kapazitäten blockieren, die diese junge Frau eigentlich für die Aufgaben benötigt, die ihr die Schule stellt: „Weil ich hab überhaupt in der in der Schule gar nichts erreicht. ... Ich bemüht mich, aber das geht einfach nicht. ... Es geht in meine Kopf rein und es geht wieder raus. Dann kommen immer diese Bilder wieder von den Krieg. Und die Bilder sind weg, und wenn meine Lehrerin was erzählt, dann gehen gehen, was ich da in Kopf hab, dann geht das weg und dann stehn wieder die Bilder vor den Kopf, vor mein Gesicht. ... (sehr tiefes Atmen). Ich hab jeden Tag die Erinnerung, wie die halt die Leuten umgebracht hatten, ohne Grund.“ Und später „Und so durch sin wir ma auch oben gegangen und da haben wir von unten die Leute gesehen, wie die Serben die umgebracht haben. Augen und Ohren und alles so, die haben die rausgenommen von den Menschen ... Arme und so, und die haben die Häuser bombardiert, und die haben auch sehr viele Kinder, die leider ihre Familie nicht mitnehmen konnte, einfach da die umgebracht, Arme rausgerissen, Beine.“ (Böttger 2005: 82)

Brazelton und Greenspan diskutieren die Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit ebenfalls am Beispiel der Situation von Kindern in Kriegsgebieten und für die reichen westlichen Gesellschaften hinsichtlich der Belastungen mit Giftstoffen in der Umwelt. Auch die Bedrohung der Sicherheit durch Gewalt, sexuelle Gewalt und massive Vernachlässigung (Engfer & Kintzer 1986; Schone, Gintzel, Jordan 1997; Egle, Hoffmann, Joraschky 2005; Ziegenhain, Fegert 2008) kann geradezu existenziell werden.

3. Das Bedürfnis nach neuen Erfahrungen

„Jedes Kleinkind hat einen starken Forschungsdrang, und alles, was um es herum vor sich geht, wird zu einer erregenden neuen

Erfahrung ...“, so beschreibt Pringle (1979: 53) den Startpunkt der Entwicklung. Dieser Forschungsdrang braucht ein Resonanzfeld, um sich weiterzuentwickeln und die Interessen und Fertigkeiten auszuformen. Pringle führt das am Beispiel des Spieles und der Sprachentwicklung aus.

Anhand des folgenden Zitates wird deutlich, wie „das Spiel das kindliche Bedürfnis nach neuen Erfahrungen auf zweierlei Weise befriedigt: Erstens bietet es dem Kind die Möglichkeit, sich der Welt, in der es lebt, geistig zu bemächtigen, zweitens hilft es ihm, etwas über seine komplexen und oft einander widerstreitenden Gefühle zu erfahren und sie aufzulösen, indem mittels der Fantasie Wirklichkeit und Logik außer Kraft gesetzt werden. Auf diese Weise entsteht eine Synthese zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen rationalen und irrationalen Vorgängen, wobei das Kind mit Hilfe seines persönlichen Vorrats an Ideen, Bildern, Gefühlen, Wünschen und Konflikten zu einem neuen Verständnishorizont gelangt.“ (a. a. O.: 59).

Hier wird der Zusammenhang zwischen Gefühlen und kognitiven Prozessen hergestellt, aus dem sie auch Erwartungen an die Schule ableitet. Zum anderen wird betont, dass sich das Kind der Welt bemächtigt, in der es lebt. Das ist für einen sozialpädagogischen Blick auf das Aufwachsen aus mehreren Gründen besonders wichtig. Einige möchte ich skizzieren.

Einerseits haben alle Kinder einen starken „Forschungsdrang“, Schenk-Danziger spricht vom Bedürfnis nach Expansion (1962: 10f.). In einem reizarmen Umfeld, in dem dieser Forschungsdrang keine positiven Resonanzen auslöst, verkümmert er aber. Dies wissen wir aus der Deprivationsforschung sehr genau (Spitz 1974; Langmeier, Matejcek 1977).

Wir gehen davon aus, dass es gemeinsame Grundbedürfnisse aller Kinder gibt, dass sich diese aber durch die Erfahrungen und die Integration der Erfahrungen in schließlich relativ überdauernde Gefühls-, Denk- und Verhaltensmuster ausdifferenzieren und weiterentwickeln oder gedämpft und blockiert werden. Wenn Kinder ständig erleben, dass ihre zum Beispiel sprachlichen Aktivitäten keine Reaktionen auslösen, reduzieren sie diese. Die sprachliche Entwicklung – wiederum mit einer kognitiven und emotionalen Seite – wird verzögert. Das was später in problemati-

scher Verkürzung dem Kind als Dummheit zugeschrieben wird, ist nicht ein konstantes Charaktermerkmal, das seine Person von Anfang an kennzeichnet, sondern die Folge vorenthaltener Entwicklungschancen in einem zu anregungsarmen Feld. Pädagogische Einrichtungen haben dann die Aufgabe, ihre Anregungen so zu dosieren, dass für das Kind neue Entwicklungsanreize entstehen und ihr Forschungsdrang wieder erwacht. Auch wenn sie nicht alles Versäumte aufholen können – die Hirnforschung zeigt, dass viele Hirnstrukturen in den ersten Lebensjahren herausgebildet werden und bestätigt damit eine Reihe psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Theorien und Erfahrungen – bringt die lebenslange Entwicklungsfähigkeit von Menschen eine besondere pädagogische Verantwortung für die richtigen Entwicklungsanreize auch im weiteren Leben hervor.

Die Kinder starten ihre Forschungsprozesse in diesem, ihrem Lebensfeld. Sie lernen hier die Strategien und entwickeln die Deutungsmuster, die hier geeignet sind zu handeln bzw. sich die Welt zu erklären. Unterscheidet sich dieses Lernfeld von anderen, in denen sie sich später aufhalten, erheblich, passen ihre „Forschungsergebnisse“ in das andersartige Feld nicht gut.

Schließlich spielt auch die materielle Ausstattung des Lebensfeldes eine Rolle. Mit welchen Requisiten es ausgestattet ist und zu welchen Feldern der Gesellschaft das Kind zusammen mit seinen Eltern oder alleine Zugang hat, das beeinflusst den Raum, in dem das Kind Erfahrungen machen kann und damit auch seine Bildungschancen. Mit Bourdieu (1992) können wir feststellen: Das ökonomische Kapital beeinflusst die Chancen der Kinder, kulturelles Kapital anzusammeln. Ohne einen solchen Bezug auch zur Lebenslage und zu der materiellen Ausstattung des Lebensfeldes, in der die Aneignung stattfindet, bliebe der Blick auf die Merkmale des Feldes, in dem das Kind sein Grundbedürfnis nach neuen Erfahrungen verwirklicht, zu begrenzt.

Brazelton und Greenspan (2002) definieren ein Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen und eines nach individuumsgerechten Erfahrungen. Bei den entwicklungsgerechten orientieren sie sich an einer Reihe von Entwicklungsaufgaben (a. a. O.: 205 ff.), die die Kinder in einem jeweils spezifischen Alter lösen müssen. Auch wenn mir diese Sammlung etwas zufällig erscheint,