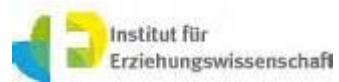




WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER



Institut für
Erziehungswissenschaft

Westfälische Wilhelms- Universität Münster

Fachbereich 06

Institut für Erziehungswissenschaft

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts

Professionalität der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft

vorgelegt von:

Lea Marie Lücking

Erstprüfer:

Professor Dr. Heinz-Günter Micheel

Zweitprüfer:

Tobias Rutttert, M.A.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Behinderung und Elternschaft	2
1.1 Behinderung - ein Definitionsversuch	3
1.2 Selbstbestimmt Leben- und Normalisierungsprinzip	5
1.3 Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	6
2. Begleitete Elternschaft.....	8
2.1 Aufgabenbereiche der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft	10
2.2 Forschungsstand zur Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Begleiteter Elternschaft.....	15
2.3 Modellprojekt „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft“	19
3. Zwischenfazit.....	23
4. Profession, Professionalisierung und Professionalität.....	24
4.1 Professionsmodelle	25
4.2 Professionalität in der Sozialen Arbeit	29
4.2.1 Empirische Untersuchungen zur Professionalität in der Sozialen Arbeit	31
4.2.2 Professionelle Identität in der Sozialen Arbeit.....	37
5. Zwischenfazit.....	39
6. Forschungsfrage und methodologischer Zugang.....	40
7. Datenerhebung- und Auswertung.....	41
7.1 Datenerhebung - das Problemzentrierte Interview nach Witzel	41
7.2 Stichprobe	44
7.3 Datenauswertung – die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	47
8. Ergebnisse.....	55
9. Diskussion	76
Fazit	82

Literaturverzeichnis	83
----------------------------	----

Einleitung

Seit 1990 ist die Zahl der Elternschaften von Menschen mit Lernschwierigkeiten¹ signifikant gestiegen. Fachkräfte in Einrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten werden zunehmend mit dem Wunsch einer Elternschaft konfrontiert. Viele dieser Eltern können anfangs ohne professionelle Hilfe das Zusammenleben mit ihren Kindern nicht bewältigen und somit ist die Frage nach Unterstützungsmöglichkeiten sehr relevant (vgl. Pixa-Kettner 2008: 9). Die Politik reagiert auf den Anstieg der Elternschaften mit Lernschwierigkeiten und der Frage nach passenden Unterstützungsangeboten innerhalb der UN-Rechtskonvention und des neuen Bundesteilhabegesetzes (BTHG) (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention Art. 23/ BTHG § 78 Abs. 1 & 3 SGB IX).

In dieser Arbeit wird auf die Aktualität und die hohe Nachfrage des Themas eingegangen und ein Unterstützungsangebot für Eltern mit Lernschwierigkeiten, die „Begleitete Elternschaft“ thematisiert. Das Unterstützungsangebot Begleitete Elternschaft stellt ein relativ junges Feld innerhalb der Sozialen Arbeit dar, weshalb es aktuell keine einheitlichen Standards und Konzepte gibt. Das Modellprojekt „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in NRW“ hat es sich zur Aufgabe gemacht, dies zu ändern und ein Rahmenkonzept für die Begleitete Elternschaft zu konzipieren. Innerhalb des Projektes sollen unter anderem ein Qualifizierungsprofil sowie ein Basiscurriculum zur Qualifizierung von Fachkräften, die in der Begleiteten Elternschaft tätig sind, erstellt werden (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (a) 2018: 1). Diese Forschungsarbeit soll einen wissenschaftlichen Beitrag zur Erstellung des Basiscurriculums leisten, indem die Professionalität der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft untersucht wird. Es werden vier Interviews mit Fachkräften der Begleiteten Elternschaft geführt, um die Fragestellung zu klären, wie Professionalität in der Begleiteten Elternschaft aussieht. Diese Erkenntnisse können bei der Konzeption des Basiscurriculums innerhalb des Modelprojektes aufgegriffen werden.

In dem ersten Kapitel wird der Grund für die Wahl der Bezeichnung „Mensch mit Lernschwierigkeit“ geschildert und der Behinderungsbegriff unter dem aktuellen wissen-

¹ In der gesamten Arbeit wird die vom Verein „Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.“ publizierte Bezeichnung Mensch mit Lernschwierigkeit anstelle der Benennung Mensch mit geistiger Behinderung verwendet, da Betroffene letztere Bezeichnung als diskriminierend empfinden. Dies gilt nicht für die Zitation aus Fachliteratur.

schaftlichen Verständnis vorgestellt. Dies dient zum grundlegenden Verständnis von Behinderung, auf das sich diese Arbeit beziehen wird. Anschließend werden das Selbstbestimmt Leben- und das Normalisierungsprinzip vorgestellt, da diese Prinzipien als Voraussetzungen für die Begleitete Elternschaft angesehen werden können. Danach folgen Erläuterungen zur gesellschaftlichen und rechtlichen Anerkennung der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten, um häufig gestellte Fragen zu beantworten. In dem zweiten Kapitel wird das Unterstützungsangebot Begleitete Elternschaft detailliert vorgestellt und die Aufgabenbereiche der Fachkräfte beschrieben. Außerdem wird der aktuelle Forschungsstand zur Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Begleiteter Elternschaft analysiert und das Modellprojekt „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in NRW“ vorgestellt. In einem Zwischenfazit werden die Erkenntnisse über die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie das Modellprojekt zusammengefasst, um dann dem zweiten theoretischen Aspekt der Forschungsfrage, der Professionalität, näherzukommen. Dafür sollen in dem vierten Kapitel die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität definiert und Professionsmodelle vorgestellt werden. In Kapitel 4.2 werden diese theoretischen Konzepte in Bezug auf die Soziale Arbeit betrachtet, da die Begleitete Elternschaft einen Bereich der Sozialen Arbeit darstellt. Es soll dabei auf die empirischen Untersuchungen zur Professionalität in der Sozialen Arbeit eingegangen werden und die Frage nach der professionellen Identität in der Sozialen Arbeit betrachtet werden. Ein weiteres Zwischenfazit bündelt die Ergebnisse dieses zweiten theoretischen Schwerpunktes der Forschungsfrage. Anschließend beginnt der empirische Teil der Forschungsarbeit mit der Vorstellung der Forschungsfrage und der Begründung des methodologischen Zugangs. In dem siebten Kapitel werden die Methoden der Datenerhebung- und Auswertung, die für die Untersuchung verwendet wurden, präsentiert. Im achten Kapitel werden die Ergebnisse anhand einzelner Kategorien vorgestellt und anschließend in Bezug auf die bisherige Forschung diskutiert sowie die Gütekriterien der Forschungsarbeit reflektiert. Im Fazit werden Hinweise für das Basiscurriculum des Modellprojekts auf Grundlage der Forschungsergebnisse gegeben.

1. Behinderung und Elternschaft

Das Forschungsgebiet dieser Arbeit ist das Unterstützungsangebot Begleitete Elternschaft. Bevor auf diesen Gegenstand näher eingegangen werden kann, müssen grundlegende Haltungen als Voraussetzung für die Begleitete Elternschaft erläutert werden. Das

Thema der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten wird in der Gesellschaft häufig tabuisiert, weshalb dieses Kapitel mit Hilfe von Begriffsdefinitionen, Selbstbestimmungstheorien und rechtlichen Grundlagen über das lang verschwiegene Thema aufklären soll. Im Folgenden wird ein Definitionsversuch für den Begriff „Behinderung“ präsentiert, der dieser Arbeit zu Grunde liegt und für die Haltung in der Begleiteten Elternschaft relevant ist.

1.1 Behinderung - ein Definitionsversuch

In dem Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen vom Dezember 2016 wird in §2 Absatz 1 folgende Definition verwendet: „Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist“ (Bundesteilhabegesetz §2 Abs. 1). Diese Definition verdeutlicht den Perspektivwechsel, welcher in den letzten Jahren begonnen hat. Es steht nicht mehr der Mensch mit seiner Beeinträchtigung im Vordergrund, sondern es werden die Wechselwirkungen der Beeinträchtigung mit den „einstellungs- und umweltbedingten Barrieren“ (ebd.) in den Blick genommen. Diese Wechselwirkungen werden auch in der Definition der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) in den Mittelpunkt gestellt. Die Funktionsfähigkeit und die Behinderung eines Menschen wird als eine dynamische Interaktion zwischen dem Gesundheitsproblem und den personenbezogenen Faktoren und Umweltfaktoren angesehen. Personenbezogene Faktoren meinen „Einflüsse von Merkmalen der Person“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2004: 17). Umweltfaktoren werden als „fördernde oder beeinträchtigende Einflüsse von Merkmalen der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt“ (ebd.) definiert. Diese beiden Faktoren stehen in der Wechselwirkung mit dem Gesundheitsproblem und führen zur Funktionsfähigkeit oder Behinderung (vgl. ebd.: 13ff.). Auch Pixa-Kettner (2008) vertritt diese Perspektive, indem sie sagt, dass Behinderung „als Ergebnis der Wechselwirkungen von Körperstrukturen und Körperfunktionen mit Kontextfaktoren zu sehen und immer dann festzustellen [ist], wenn im Ergebnis diese Wechselwirkungen zu einer Beeinträchtigung

der gesellschaftlich üblichen Aktivität oder der gesellschaftlich üblichen Teilhabe führen“ (ebd.: 14).

Diese Arbeit thematisiert Eltern, die Lernschwierigkeiten haben, und durch Wechselwirkungen mit personenbezogenen und umweltbezogenen Faktoren keine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft erfahren. Ausschlaggebend ist somit nicht die Funktionsbeeinträchtigung, die die Eltern aufweisen, welche möglicherweise dazu führt, dass sie nicht alle Handlungen im Bereich der Elternschaft selbstständig ausführen können. Relevant ist vielmehr, ob sie die erforderliche Unterstützung erhalten, damit ihre Teilhabe an dem gesellschaftlichen Bereich der Elternschaft gewährleistet wird. „Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, die durch ein geeignetes soziales Umfeld keinerlei Probleme mit einer Elternschaft haben, wären hiernach - zumindest im Lebensbereich Elternschaft nicht geistig behindert“ (ebd.: 15). Laut diesem Verständnis ist Behinderung kein konstanter Zustand, sondern kann in Wechselwirkungen mit den Kontextfaktoren als dynamisch angesehen werden (vgl. Lenz et al. 2010: 21).² In der Einleitung wurde bereits erläutert, dass in dieser Arbeit die Bezeichnung „Mensch mit Lernschwierigkeiten“ anstelle der Bezeichnung „Mensch mit geistiger Behinderung“ verwendet wird. Dies resultiert aus dem Aufruf des Vereins People First und der Internetseite leitmedien.de. Die Informationsplattform leitmedien.de klärt unter anderem Journalist*innen auf, die ohne Diskriminierung und Stigmatisierung über Menschen mit Lernschwierigkeiten berichten wollen. Auf dieser Seite wird der Begriff „Mensch mit Lernschwierigkeiten“ empfohlen. Auf Grund dessen wird in der Arbeit auf den Begriff „Mensch mit geistiger Behinderung“ verzichtet.

Resümierend lässt sich festhalten, dass Behinderung als eine Ursache von Wechselwirkungen betrachtet werden muss, welche die Teilhabe an der Gesellschaft beeinträchtigen. Dieses Verständnis des Behinderungsbegriffes dient als Grundlage für die vorliegende Masterarbeit. Des Weiteren liegen der Masterarbeit zwei Ansätze zur Haltung gegenüber

² An dieser Stelle wird nicht auf Körperstrukturen und Körperfunktionen von Menschen mit Lernschwierigkeiten eingegangen, wie es vor einigen Jahren anhand des Intelligenzquotienten noch stattgefunden hätte. Dies wird dadurch begründet, dass in der Ausarbeitung Behinderung nach dem ICF verstanden wird und es somit einen Widerspruch darstellen würde, „Behinderungsformen“ anhand von Körperfunktionen zu erläutern. Dies kann dadurch erklärt werden, dass Behinderung nicht allein auf eine Eigenschaft der Person zurückzuführen ist, sondern als eine Ursache von Wechselwirkungen betrachtet werden muss.

Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Grunde, die für die Begleitete Elternschaft als relevant angesehen werden: Das Selbstbestimmt Leben-Prinzip und das Normalisierungsprinzip, welche im nächsten Kapitel erläutert werden.

1.2 Selbstbestimmt Leben- und Normalisierungsprinzip

Das Selbstbestimmt Leben-Prinzip entstand durch eine Bewegung von Menschen mit körperlichen- und Sinnesbeeinträchtigungen, die gegen Diskriminierung und Ausgrenzung im Alltag kämpfen. Selbstbestimmt Leben bedeutet, dass Menschen in allen Bereichen des Lebens partizipieren. Es geht darum, dass alle Menschen ein Recht darauf haben, ihr Leben selbst zu gestalten und dieses Recht für sich und andere durch notwendige Unterstützungsangebote einzufordern, sodass Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Beispiel nicht auf vorgesehene Lebensräume beschränkt werden (vgl. Lenz et al 2010: 13). Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen autonom Entscheidungen treffen und ihr Leben dadurch selbstständig gestalten können. „Selbstbestimmt Leben bedeutet, Behinderung als gesellschaftlich verursacht und somit als veränderbar zu erkennen“ (ebd.: 15). Die Grundsätze des Selbstbestimmt Leben-Prinzips sind:

- Das Verständnis, dass Behinderung gesellschaftlich verursacht wird
- Die Forderung auf Partizipation und Selbstbestimmung
- Das Einfordern von rechtlicher Gleichstellung und individuellen Rechtsansprüchen (vgl. Rothenberg 2012: 42).

Das Selbstbestimmt Leben-Prinzip umfasst somit die gesellschaftliche Gleichstellung, das Einhalten der Menschenrechte sowie Partizipationsmöglichkeiten, um Menschen mit Lernschwierigkeiten Rollenvielfalt zu ermöglichen (vgl. ebd.: 42f.). Für Fachkräfte, die mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammenarbeiten, bedeutet dies, dass sie Menschen mit Lernschwierigkeiten als gleichgestellt wahrnehmen und sie begleiten, ihre Potentiale zu entfalten und Expert*innen über ihr eigenes Leben zu sein (vgl. Lenz et al. 2010: 16).

Neben dem Selbstbestimmt Leben-Prinzip stellt das Normalisierungsprinzip eine Grundlage für die Haltung in der Begleiteten Elternschaft dar.

Das Normalisierungsprinzip wurde in den 1950er-Jahren von Bank-Mikkelsen in Dänemark entwickelt. Nirje (1974) formulierte Ende der 1970er Jahre acht Faktoren des Normalisierungsprinzips, welche das dänische und schwedische Sozialfürsorgegesetz prä-

ten: normaler Tagesablauf, räumliche Mobilität, normaler Jahresrhythmus, normaler Lebenslauf, Leben in einer zweigeschlechtlichen Welt, Ansehen und Respekt, normaler materieller Lebensstandard und normale Standards bei Wohnen und Arbeit (vgl. ebd.: 34ff.). Dies sind laut Nirje Aspekte für ein Leben, welches sich nicht von gesellschaftlich anerkannten Lebensweisen anderer Personen unterscheidet. Das Normalisierungsprinzip entstand aus praktischen Erfahrungen in Einrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Skandinavien. Das Prinzip entwickelte sich durch Fehler, die in der praktischen Arbeit festgestellt wurden und aus Plänen für zukünftige Projekte (vgl. ebd.: 40). Das Prinzip wurde von Wolfensberger als Grundlage gemeindenaher Unterstützungsformen weiterentwickelt (vgl. Lenz et al. 2010: 17). Ein wichtiger Aspekt, der missverstanden werden kann, ist, dass das Normalisierungsprinzip nicht die Anpassung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an die „Normalität“ erzielen soll, sondern als Gleichheitsprinzip gelten soll, sodass für Menschen mit Lernschwierigkeiten menschenwürdig anerkannte Aspekte relevant sind (vgl. ebd.: 18). Für Fachkräfte bedeutet das Normalisierungsprinzip, dass die individuellen Lebensvorstellungen der Menschen mit Lernschwierigkeiten akzeptiert und gefördert werden und eine Unterstützung in den einzelnen Lebensbereichen und individuellen Rollen stattfinden muss (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die beiden Prinzipien Grundvoraussetzungen sind, um Menschen mit Lernschwierigkeiten als gleichgestellte, autonome und partizipierende Individuen der Gesellschaft anzusehen. In vielen Teilbereichen des gesellschaftlichen Lebens sind diese eigentlich selbstverständlichen Aspekte noch nicht angekommen oder stehen noch am Anfang. Die Bereiche der Sexualität und vor allem der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten gehören dazu. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der gesellschaftlich umstrittenen Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

1.3 Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Eine Schwangerschaft wird in unserer Gesellschaft von der sozialen Umwelt meist als freudiges Ereignis angesehen. Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ist dies häufig nicht der Fall (vgl. Bargfrede/ Pixa-Kettner 2001: 278).³ Die negativen Reaktionen kön-

³ Betroffene Eltern berichten, dass ihre Eltern den Kontakt zu ihnen abgebrochen haben, nachdem sie von der Schwangerschaft erfuhren. Auch das Fachpersonal in den Einrichtungen reagiert häufig mit Ablehnung auf die eigentlich positive Nachricht (vgl. Bargfrede/ Pixa-Kettner 2001: 278).

nen darin begründet liegen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten „nahezu selbstverständlich mit elterlicher Inkompetenz in Verbindung gebracht [werden]“ (Sparenberg 2001: 111).⁴ Pixa-Kettner und ihre Kolleginnen (1996) gingen diesem Phänomen in ihrer Untersuchung nach und klären auf, dass „pauschalisierende Urteile über geistig behinderte Eltern, speziell Mütter, hiernach nicht begründbar [sind]. Auch wenn es bei einzelnen Elternschaften große Probleme gab, die nicht zu leugnen sind, lassen sich aus der Untersuchung keine universellen, quasi behinderungsspezifischen Probleme im Zusammenhang mit Elternschaft erkennen“ (Pixa-Kettner 2008: 12). Trotzdem ist die Diskriminierung dieser Eltern in der Gesellschaft präsent. Durch die lange Tabuisierung dieses Themas gibt es viele offene, zum Teil diskriminierende Fragen, die vermutlich aus Vorurteilen und Unwissenheit resultieren. Die Frage nach dem Recht der Eltern auf Elternschaft kommt im Gespräch über die Thematik häufig auf und zeigt die Unwissenheit über Rechte und die Stigmatisierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) liefert auf diese Frage eine rechtliche Antwort.⁵ Artikel 23 thematisiert die Achtung der Wohnung und Familie. In Absatz a wird auf die Diskriminierung von Eltern mit Lernschwierigkeiten eingegangen, indem gesetzlich festgehalten wird, dass „wirksame und geeignete Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen in allen Fragen, die Ehe, Familie, Elternschaft und Partnerschaften betreffen, [getroffen werden müssen]“. Die Abschnitte b und c beschreiben detailliert das Recht auf Elternschaft. Sie besagen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten im heiratsfähigen Alter das Recht haben, eine Ehe zu schließen und eine Familie zu gründen. Sie haben das Recht, frei zu entscheiden, wann sie wie viele Kinder bekommen wollen, sowie das Recht auf altersgemäße Aufklärung über Fortpflanzung und Familienplanung. Die „Mittel zur Ausübung dieser Rechte [sollen ihnen] zur Verfügung gestellt werden“ (BRK Artikel 23). Der gesellschaftliche Diskussionspunkt, ob Eltern mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen dürfen, ist somit gesetzlich geregelt. Neben der UN-Behindertenrechtskonvention wird auch im Rahmen des neuen Bundesteilhabegesetzes (BTHG) die Elternschaft

⁴ Diese diskriminierende Einstellung spiegelt sich auch in frühen Studien über elterliche Erziehungs Kompetenzen von Menschen mit Lernschwierigkeiten wider. Die Studien zeigen überwiegend Defizite auf und die Kindesvernachlässigung wird als typisches Phänomen von Eltern mit Lernschwierigkeiten geschildert. Verhaltensauffälligkeiten der Kinder sowie Entwicklungsverzögerungen werden allein durch die elterliche Inkompetenz begründet (vgl. Prangenberg 2002: 22).

⁵ Die UN-Behindertenrechtskonvention ist ein Menschenrechtsübereinkommen der Vereinten Nationen und wurde im März 2007 von Deutschland unterzeichnet und ist seit März 2009 geltendes Gesetz der Bundesrepublik Deutschland.

von Menschen mit Behinderung erstmals konkret berücksichtigt und in § 78 Abs. 1 & 3 SGB IX aufgegriffen.

Resümierend lässt sich sagen, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten das Recht auf Elternschaft und Unterstützung in der Kindeserziehung haben. Nun „(...) stellt sich statt der Auseinandersetzung, ob Menschen mit geistiger Behinderung Kinder haben dürfen, die Frage danach, wie in den längst existierenden Familien geistig behinderte Eltern(teile) und ihre Kinder zusammenleben und welche Unterstützung sie dabei benötigen“ (Pixa-Kettner 2008: 9). Die Begleitete Elternschaft stellt ein solches Unterstützungsangebot dar und wird im Folgenden Kapitel vorgestellt.

2. Begleitete Elternschaft

Begleitete Elternschaft ist die Bezeichnung für unterschiedliche Unterstützungsangebote für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder. Ziel der Begleiteten Elternschaft ist ein eigenständiges und selbstbestimmtes Zusammenleben der Eltern mit ihren Kindern unter Wahrung des Kindeswohls (vgl. Riesberg 2016: 214). Die Absicht der Begleiteten Elternschaft liegt in der Unterstützung der Eltern zur Verantwortungsübernahme für ihre Kinder. Die Eltern werden durch pädagogische Fachkräfte in ihren elterlichen Kompetenzen gefördert, sodass sie die Bedürfnisse ihrer Kinder erkennen und darauf angemessen reagieren können (vgl. ebd.). Die Fachkräfte der Begleiteten Elternschaft vermitteln den Eltern Kompetenzen und Informationen, die sie für ein selbstständiges Leben mit ihren Kindern benötigen. Dies sind zum Beispiel die selbstständige Alltagsstrukturierung, das Erkennen und Befriedigen von Bedürfnissen der Kinder, das Darstellen von kontinuierlichen und vertrauensvollen Bezugspersonen sowie die Übernahme der entwicklungs-gerechten Förderung der Kinder. Die Unterstützung orientiert sich an den individuellen Bedarfen und Ressourcen der Familien und kann somit sehr unterschiedlich aussehen (vgl. Blankmann 2018: 11). Begleitete Elternschaft richtet sich prinzipiell an Mütter und Väter, wobei in der Praxis oftmals nur Mütter die Leistung in Anspruch nehmen. Dies liegt häufig an den Rahmenbedingungen der Einrichtungen, die hauptsächlich Aufnahmen von Müttern ermöglichen (vgl. Hontschik/ Ott 2017: 1). Im weiteren Verlauf wird trotzdem von Familien gesprochen, da auch Väter das Recht auf Begleitete Elternschaft haben und die Unterstützung der gesamten Familie das Ziel der Begleiteten Elternschaft darstellt und dies bei der geschlechtssensiblen Sprache beginnen kann. Begleitete Elternschaft ist ambulant, stationär oder aus einer Kombination aus beidem möglich (vgl.

Blankmann 2018: 10). Im stationären Bereich können unterschiedliche Rahmenbedingungen vorliegen. Es kann sich zum Beispiel um Wohngruppen handeln, in denen in der Gemeinschaft zusammengelebt wird, oder um mehrere voneinander abgetrennten Wohnungen in einem Haus. Allen Angeboten ist gemein, dass jederzeit Fachkräfte vor Ort sind und somit das Kindeswohl sichergestellt werden soll (vgl. Riesberg 2016: 215). Bei der stationären Unterstützung im Rahmen der Begleiteten Elternschaft handelt es sich zum einen um Leistungen der Eingliederungshilfe nach §53 SGB XII sowie um Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe nach §19, §30, §31, §34 und §35a des SGBs VIII (vgl. Blankmann 2018: 10). Die Begleitete Elternschaft stellt keinen eigenen Leistungstyp dar. Sie ist ein Rahmen, der von Trägern angeboten wird, um die Leistungen der Eingliederungshilfe und Kinder- und Jugendhilfe umzusetzen (vgl. Kurrle/ Vlasak 2018: 9). Neben stationären Einrichtungen ist eine ambulante Unterstützung möglich, die durch Leistungen des Ambulant Unterstützten Wohnens und der Hilfen zur Erziehung finanziert wird. Voraussetzung für die ambulante Unterstützung ist, dass die Eltern das Kindeswohl ihres Kindes allein sichern können und bei einer Gefährdung in der Lage sind, Unterstützung einzufordern. Die Familien leben im Rahmen der ambulanten Unterstützung in ihren eigenen Wohnungen und je nach Bedarf wird die Quantität der Unterstützung festgelegt. Dies kann einen wöchentlichen Kontakt bis hin zu einem täglichen Kontakt mit den Fachkräften umfassen. In der Begleiteten Elternschaft müssen zwei Hilfesysteme, die Eingliederungshilfe und die Jugendhilfe, miteinander kooperieren, die sonst wenig Schnittstellen haben. Es kann vorkommen, dass diese beiden Hilfen unterschiedliche Positionen zur Begleiteten Elternschaft vertreten. Die Eingliederungshilfe hat das Recht und den Wunsch auf Elternschaft der Menschen mit Lernschwierigkeiten im Blick, während die Jugendhilfe auf das Recht und den Schutz des Kindes sowie auf eine altersgemäße Entwicklung achtet (vgl. Lenz et al. 2010: 27). Die Begleitete Elternschaft stellt eine "Arbeit im Netzwerk" (Nebel 2018: 13) dar. Die verflochtenen Hilfen aus Eingliederungs- und Jugendhilfe müssen bereit zur Kooperation sein, um wirksam arbeiten zu können (vgl. ebd.).

Begleitete Elternschaft beinhaltet neben der Begleitung von Familien auch die Beratung bei Schwangerschaftswunsch und die Begleitung während der Schwangerschaft. Sollte ein Zusammenleben trotz Begleitung nicht funktionieren, ist eine weitere Aufgabe, die Trennung von Eltern und Kind sowie Umgangskontakte zu begleiten (vgl. Riesberg 2016: 214).

Neben der Begleiteten Elternschaft gibt es die Elternassistenz, welches eine Leistung der Eingliederungshilfe für Eltern mit wenig Unterstützungsbedarf darstellt. Die Elternassistenz wird häufig von Eltern mit Körperbehinderungen in Anspruch genommen, die die Unterstützung eigenständig planen und organisieren (vgl. Kurrle/ Vlasak 2018: 8).

„Das Vorhandensein von Angeboten der Begleiteten Elternschaft ist regional sehr unterschiedlich. Angebote sind nicht ausreichend und flächendeckend vorhanden, in der Folge kommt es zu Trennungen von Eltern und Kindern, weil passgenaue Unterstützungsangebote fehlen“ (Riesberg 2016: 216). Die Zahl der Angebote für Begleitete Elternschaft steigt langsam, aber kontinuierlich. Die meisten neuen Angebote entstehen in Einrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten, in denen eine Frau schwanger wird und daraufhin nach möglichen Zukunftsperspektiven für die Familie gesucht wird. Ein Ausbau und Aufbau der Begleiteten Elternschaft ist somit nötig, um Menschen mit Lernschwierigkeiten die Inanspruchnahme ihres Rechts, eine Familie zu gründen und mit dieser zusammenzuleben, zu gewährleisten. Eine wichtige Voraussetzung für den Ausbau weiterer Angebote ist die Sensibilisierung und Aufklärung zum Thema Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die Tabuisierung des Themas muss beendet werden, sodass auch Fachkräften die Ängste und Sorgen der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten genommen werden (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Rahmen der Begleiteten Elternschaft Unterstützungsangebote für Eltern mit Lernschwierigkeiten angeboten werden. Das Ziel der Angebote ist die Verselbstständigung der Eltern, sodass ein Zusammenleben mit den Kindern ermöglicht wird. Zur Erreichung des Ziels werden die Eltern von pädagogischen Fachkräften begleitet, beraten und unterstützt.

In dem nächsten Kapitel wird auf die Aufgabenbereiche der Fachkräfte eingegangen, da die Fachkräfte und ihr pädagogisches Handeln in der Begleiteten Elternschaft den zentralen Gegenstand der Forschungsarbeit darstellen. Außerdem dient das Kapitel dazu, einen besseren Eindruck der Begleiteten Elternschaft zu erhalten.

2.1 Aufgabenbereiche der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft

Die Grundvoraussetzung zur Arbeit mit den Eltern und ihren Kindern ist der Aufbau einer stabilen und vertrauensvollen Beziehung zwischen den Fachkräften und den Familien. Die Fachkräfte bewegen sich innerhalb der Familien in intimen Bereichen. Sie erhalten nicht nur Einblicke in die Wohnräume, sondern in das gesamte Familiensystem mit ihren

Stärken und Schwächen. Der Beziehungsaufbau benötigt Zeit, die für Gespräche, gemeinsame Unternehmungen und weitere Maßnahmen zum Vertrauensaufbau mit den Eltern und Kindern genutzt werden muss (vgl. Lenz et al. 2010: 199f.). Die Praxis zeigt, dass viele Eltern mit Lernschwierigkeiten auf Grund von biographischen Hintergründen keine sicheren Bindungserfahrungen sammeln konnten. Dies erfordert von den Fachkräften Sensibilität beim Aufbau einer Vertrauensbeziehung (vgl. Blankmann 2018: 12). Viele Eltern haben große Angst, dass ihre Kinder in Obhut genommen werden könnten. Dies ist keine gute Voraussetzung für eine vertrauensvolle Beziehung. Den Eltern muss erläutert werden, dass das gemeinsame Zusammenleben das Ziel der Maßnahme ist. Trotzdem müssen Aspekte, die zu einer Herausnahme des Kindes führen könnten, besprochen werden. Transparenz stellt hier das wichtigste Merkmal dar, um eine vertrauensvolle Beziehung mit den Eltern eingehen zu können (vgl. Lenz et al. 2010: 199ff.). Die Fachkräfte müssen in der Arbeit mit den Eltern stets mögliche Gefährdungsmomente beachten und beobachten, ob Vernachlässigungen, Misshandlungen oder Entwicklungsverzögerungen der Kinder festzustellen sind. Die Professionellen befinden sich dadurch häufig in einem Rollenkonflikt, da sie eine Vertrauensperson für die Eltern darstellen und sie begleiten, unterstützen und ermutigen und trotzdem eine Kontrollinstanz sind und bei einer Kindeswohlgefährdung das Jugendamt informieren (vgl. ebd.: 213). Es besteht somit ein Doppelauftrag an die Fachkräfte, da die Kinder- und Jugendhilfe die Sicherstellung des Kindeswohls und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit fordert, während gleichzeitig die Eingliederungshilfe die Rechte und Teilhabe der Eltern voraussetzt (vgl. Hontschik/ Ott 2017: 123).

In der Begleiteten Elternschaft spielt die Begleitung im Alltag eine zentrale Rolle. Die Fachkräfte begleiten die Familien in alltäglichen Situationen und bekommen dadurch einen Überblick über die Ressourcen und Schwierigkeiten der Familien. Die Ressourcen können zur Bearbeitung der Schwierigkeiten dienen. Im Alltag ist es möglich, dass die Professionellen in spezifischen Situationen direkt Anregungen an die Eltern geben, wie sie mit ihren Kindern umgehen können. Diese Methode ist bei jüngeren Kindern sinnvoll, während bei älteren Kindern Gespräche mit allen Beteiligten unmittelbar in oder nach der Situation geführt werden können (vgl. Lenz et al. 2010: 204). Die Eltern müssen häufig neue Verhaltensweisen im Umgang mit ihren Kindern einüben und dabei teilweise kleinschrittig von den Fachkräften angeleitet werden. Dies kann zum Beispiel beim Wickeln

oder dem Zubereiten von Babynahrung nötig sein. Es ist wichtig, dass die Erziehungsverantwortung stets bei den Eltern bleibt und die Eltern lernen, sich mit ihren Kindern auseinanderzusetzen (vgl. ebd.).

Eine weitere Methode sind gezielte Interaktionen mit den Kindern. Dadurch erhalten die Kinder Förderung und die Eltern können am Modell lernen, indem sie den Umgang der Fachkräfte mit ihren Kindern beobachten. Es ist jedoch wichtig zu bedenken, dass nicht alle Eltern allein durch Beobachtung Handlungsmuster der Fachkräfte übernehmen. Es müssen Besprechungen und Einübungsphasen zur Übernahme der Handlungsmuster folgen (vgl. ebd.: 208).

Die Vermittlung von Informationen ist eine weitere Aufgabe der Fachkräfte. In unserer Gesellschaft wird Wissen primär über die Schriftsprache weitergegeben. Dies kann für Eltern mit Lernschwierigkeiten eine Herausforderung darstellen, wenn sie nicht lesen können oder die Information komplex beschrieben ist. Die Fachkräfte müssen somit relevante Informationen an die Eltern weitergeben. Dabei ist es wichtig, dass die Professionellen in verständlicher Sprache sprechen. Die Sätze sollten einfach strukturiert sein und keine Fachwörter beinhalten. Relevante Inhalte sollen an der Erlebniswelt der Familie verdeutlicht werden und teilweise ist es hilfreich, mit Veranschaulichungen und Visualisierungen zu arbeiten. Die Aufgabe der Fachkräfte ist es, sensibel einzuschätzen in welchen Bereichen und in welcher Intensität Unterstützung benötigt wird. Es muss beachtet werden, dass nicht nur die Informationen weitergegeben werden, die die Fachkräfte persönlich für sinnvoll erachten, sondern auch Alternativen vorgestellt werden. Die Eltern sollen frei entscheiden können und nicht durch die Fachkräfte bevormundet werden (vgl. ebd.: 203).

Neben der Informationsvermittlung spielt auch die Beratung eine wichtige Rolle. Die Eltern werden unterstützt, persönliche Anliegen zu formulieren und nach Lösungsvorschlägen zu suchen. Die Vorschläge sollten detailliert besprochen werden, um diese zu reflektieren und sicherzustellen, dass sie verstanden werden (vgl. ebd.: 204).

Ein weiterer Aspekt betrifft die Begleitung der Eltern zu Terminen. Manche Eltern benötigen Unterstützung, um sich zeitlich und räumlich zu orientieren und sind zur Wahrnehmung eines Termins auf die Begleitung der Fachkräfte angewiesen. Vielen Eltern bietet es Sicherheit, wenn sie nicht allein in einem Gespräch sind, da sie Angst vor der Situation

des Gespräches oder vor Verständnisschwierigkeiten haben (vgl. ebd.: 208). Die Fachkräfte müssen an dieser Stelle teilweise als Übersetzer dienen und Gesprächsinhalte in leichte Sprache übersetzen (vgl. Blankmann 2018: 12). Es ist wichtig, dass die Notwendigkeit der Begleitung vorab mit den Eltern besprochen wird und die Fachkräfte den Termin nicht aus Kontrollbedurfnis begleiten (vgl. Lenz et al. 2010: 208).

Eltern in der Begleiteten Elternschaft erhalten häufig Unterstützung durch verschiedene Institutionen und Personen. Die Fachkräfte sollen dabei helfen, dass die Netzwerke der Familien miteinander kooperieren und die gleichen Ziele anvisieren. Die Fachkräfte stehen neben den Eltern als Ansprechpartner*innen zur Verfügung und stellen einen Austausch mit den Hilfsangeboten sicher. Außerdem regen die Fachkräfte zur Erweiterung der Netzwerke an und geben Informationen über Unterstützungsmöglichkeiten weiter. Die Fachkräfte nehmen in diesem Bereich ein Koordinationsamt wahr. Wichtig ist dabei, dass die Fachkräfte die Eltern mit einbeziehen und nur die organisatorischen Aufgaben übernehmen, die die Eltern nicht selbstständig ausführen können. Die Eltern werden bei jedem Schritt involviert oder mindestens informiert und Inhalte werden vorab besprochen (vgl. ebd.: 212).

Eine weitere Aufgabe der Fachkräfte liegt in der zeitweisen oder ständigen Übernahme von Tätigkeiten für die Eltern. Dafür kann es drei Gründe geben. Zum einen ist es möglich, dass die Eltern zu der Tätigkeit nicht in der Lage sind. Dies könnte zum Beispiel bei der Hausaufgabenhilfe zutreffen, sodass die Eltern auf die Unterstützung der Fachkräfte angewiesen sind. Perspektivisch sollen Möglichkeiten gesucht werden, die den Einbezug der Fachkraft immer mehr minimieren. Die Professionellen sollen die Eltern beim Aufbau eines sozialen Netzwerkes unterstützen, um vereinzelt Aufgaben abzugeben und die Kinder in Bereichen zu fördern, die für die Eltern nicht möglich sind. Der zweite Grund zur Übernahme von Tätigkeiten der Eltern kann die Entlastung sein. Vor allem alleinerziehende Mütter oder Väter benötigen Entlastung, um Zeit zur Entspannung zu haben und Überforderungssituationen zu vermeiden. In Bezug auf die Entlastung ist es notwendig, dass die Fachkräfte als Ansprechpartner*innen für die Eltern zur Verfügung stehen, um über ihre Sorgen und Ängste zu sprechen. Die Gespräche sollen reflektierend und lösungsorientiert sein (vgl. Lenz et al. 2010: 206). Der dritte Grund für eine zeitweise Übernahme der Aufgaben kann darin bestehen, dass sich die Eltern im Lernprozess für eine Aufgabe befinden, welcher noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Riesberg 2016: 214).

Die Mitarbeiter*innen der Begleiteten Elternschaft müssen eine positive Grundhaltung haben und die Ressourcen der Eltern suchen und stärken. Es geht um Ermutigungen und Anregungen, um dadurch die Verantwortung der Eltern für ihre Kinder zu fördern. „Hoher Druck, hohe Erwartungen und starke Kontrolle führen erfahrungsgemäß nicht zu dem Ziel, dass Eltern mit intellektueller Beeinträchtigung ihren Aufgaben gut nachkommen können“ (Lenz et al. 2010: 211). Es ist wichtig, dass die Fachkräfte dem Konzept der Begleiteten Elternschaft positiv gegenüberstehen und an die Fähigkeiten der Eltern trotz ihrer Lernschwierigkeiten glauben. Die Haltung der Professionellen kann geprägt sein durch das eigene Werte- und Familienbild, sowie das Wissen über Menschen mit Lernschwierigkeiten und eigene Erfahrungen mit ihnen. Es ist notwendig, dass die Fachkräfte eine eigene Haltung zu der Thematik entwickeln und diese im pädagogischen Alltag immer wieder reflektieren (vgl. ebd.: 199ff.). Die Fachkräfte müssen erkennen, dass häufig ihre eigenen Erwartungen an eine Familie nicht mit den Erwartungen der Eltern mit Lernschwierigkeiten an ihre Familie übereinstimmen. Oft begleiten die Familien psychosoziale Probleme, wie zum Beispiel Armut oder soziale Isolation, sodass sie andere Grundvoraussetzungen mitbringen, die mit denen der Fachkräfte häufig nicht korrelieren (vgl. ebd.: 201). Die Professionellen müssen Reflexionsvermögen mitbringen, um die eigenen Interessen zu erkennen und diese separat von denen der Familien zu betrachten, sodass die Wertvorstellungen der Familien und nicht die meist mittelschichtsorientierten Erziehungsvorstellungen der Fachkräfte im Zentrum stehen (vgl. Theunissen 2007: 143). „Oft ist es für Professionelle bereits nicht einfach, erwachsenen Menschen Entscheidungen über das eigene Leben zuzugestehen, z.B. wenn man nachteilige Folgen für denjenigen befürchtet. Schwieriger wird es aber, wenn auch Kinder involviert sind. In der Familienhilfe heißt es, nicht nur auszuhalten, dass Kinder in materieller Armut aufwachsen, sondern beispielsweise, dass der Hygienezustand einer Wohnung, die Beschäftigung mit den Kindern, der Medienkonsum nicht den eigenen Maßstäben entspricht“ (Lenz et al. 2010: 201).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Fachkräfte vielfältige Aufgaben in der Begleiteten Elternschaft erfüllen müssen, um die Eltern in ihrer Elternrolle zu begleiten und zu fördern. Dabei ist es relevant zu beachten, dass jede Familie unterschiedlich ist und die Fachkräfte dadurch die individuellen Möglichkeiten und Grenzen der Familien herausarbeiten müssen. Die Fachkräfte müssen entscheiden, welche Unterstützungsmethoden gewählt werden und welche Themen Priorität haben, damit die Familien sich aktiv

einbringen können und die Begleitete Elternschaft als wirksam wahrgenommen wird (vgl. Blankmann 2018: 12). Die Mitarbeiter*innen in der Begleiteten Elternschaft müssen die Familien als System mit ihren Sozialisierungen, Lebensgeschichten und aktuellen Situationen individuell betrachten (vgl. Lenz et al. 2010: 211).

In den nächsten beiden Kapiteln wird der aktuelle Forschungsstand zur Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten vorgestellt. Dabei soll der Schwerpunkt vor allem auf die Fachkräfte, die mit den Eltern zusammenarbeiten, gesetzt werden, um der Forschungsfrage näher zu kommen.

2.2 Forschungsstand zur Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Begleiteter Elternschaft

Die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist ein bisher wenig erforschtes Gebiet (vgl. Orthmann Bless 2010: 75). Die Literatur ist im deutschsprachigen Raum trotz wachsender Interesse aus der Praxis und den Medien sehr gering (vgl. Pixxa-Kettner 2008: 9). Die nachfolgende Tabelle soll einen Überblick über die bisherige Forschung zur Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Deutschland geben. Es werden an dieser Stelle nicht die Ergebnisse der Studien präsentiert, da sie für die Fragestellung der Masterarbeit keine relevanten Erkenntnisse liefern. Vielmehr soll die Tabelle dazu dienen, eine Übersicht über bisherige Forschung und Forschungsinhalte der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu geben.

Zeit (-raum)	Forscher*innen	Forschungsmethoden & Stichprobe	Forschungsinteresse
1993-1995	Universität Bremen, Leitung: Pixxa-Kettner	Bundesweite schriftliche Befragung von 668 Einrichtungen und Diensten	Anzahl der Elternschaften, subjektive Sichtweisen der Eltern auf ihre Elternschaft ⁶
2005	Universität Bremen, Leitung: Pixxa-Kettner	Bundesweite Nachfolgeuntersuchung	Siehe oben ⁷

⁶ vgl. Pixxa-Kettner et al. 1996

⁷ vgl. Pixxa-Kettner 2007

2006-2009	MOBILE- Selbstbestimmtes Leben Behinderter Dortmund e.V. in Kooperation mit der Katholischen Hochschule NRW und Technischen Universität Dortmund	Situationsanalyse durch Befragungen, problemzentrierte Interviews mit 10 Müttern, 14 leitfadengestützte Interviews mit Expert*innen	Lebenssituation der Mütter, Perspektive der Fachkräfte auf die Lebenssituation der Mütter in Dortmund ⁸
2012	Universität Bremen	Leitfadengestützte Interviews, Netzwerkkarten mit 22 Eltern aus Norddeutschland	Familienleben der Eltern, Arbeit der Fachkräfte aus Sicht der Eltern ⁹
2012	Riesberg, Rischer und Rothenberg	Online-Befragungen von 36 Diensten und Einrichtungen in NRW	Situationsanalyse der Familien, Überblick über Angebote der Begleiteten Elternschaft ¹⁰
2015	Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg/Schweiz, Leitung: Orthmann Bless	Standardisierte Entwicklungstests mit 150 Kindern	Lebenssituation und Entwicklungsaspekte der Kinder in der Begleiteten Elternschaft ¹¹
2018-2020	MOBILE- Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. in Kooperation mit der Universität Siegen	4 Gruppendiskussionen mit professionellen Akteuren der Begleiteten Elternschaft,	Analyse der aktuellen Situation der Eltern mit Lernschwierigkeiten ¹²

⁸ vgl. Lenz et al. 2010

⁹ vgl. Pixx-Kettner, Rohdamm 2010

¹⁰ vgl. Riesberg et al. 2013

¹¹ vgl. Universität Freiburg/ Schweiz, <http://fns.unifr.ch/sepia/de/sepia-d/>

¹² vgl. MOBILE- Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. 2018

		10 problemzentrierte Interviews mit Eltern, Literaturrecherche	
--	--	--	--

Tabelle 1 Überblick des Forschungsstands zur Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Die Tabelle verdeutlicht, dass es aktuell wenig Forschung zum Thema der Begleiteten Elternschaft in Deutschland gibt. Das Forschungsinteresse lag bisher primär auf den Häufigkeiten von Elternschaft mit Lernschwierigkeiten sowie elterliche Kompetenzen und fokussierte weniger Unterstützungsangebote sowie die Rolle der Fachkräfte (vgl. Schneider 2008: 254). Bargfrede berichtet, dass das Thema der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den letzten Jahren vermehrt als Diplom- oder Masterarbeitsthema gewählt wird. Hierbei wird jedoch häufig auf die Sexualität und die aktuelle Lebenssituation von Eltern mit Lernschwierigkeiten eingegangen und darüber hinaus wenig geforscht (vgl. Bargfrede 2006: 142). In Bezug auf die Professionalität der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft gibt es bisher keine publizierten Untersuchungen, was die Relevanz dieses Forschungsberichtes erhöht. In der Studie der Universität Bremen aus dem Jahr 2012 werden zwar die Perspektiven der Eltern auf die Fachkräfte erfragt, aber es gibt aktuell keine publizierte Forschung, in der die Fachkräfte explizit über sich selbst Auskunft geben und ihre Tätigkeit reflektieren. Auffallend ist auch die geringe Anzahl an Büchern und Fachbeiträgen zur Begleiteten Elternschaft. In der vorhandenen Literatur zum Thema lassen sich immer dieselben Autor*innen wiederfinden, was darauf hindeutet, dass die Thematik nicht im Interessenzentrum vieler Wissenschaftler*innen steht.

Im englischsprachigen Raum begann die Fachdiskussion über die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten bereits in den 1980er Jahren. Studien fokussierten primär die Wirkung von Unterstützungsformen und Gelingensfaktoren für Elternschaft sowie die pädagogische Begleitung der Familien durch Fachkräfte (vgl. Simon-Sack 2013: 31). Aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen wurden bereits in den 90er Jahren Trainingsprogramme für Eltern mit Lernschwierigkeiten entwickelt (vgl. Pixa-Kettner/ Rischer 2013: 251). 1982 wurde in Kalifornien die Organisation *Through the Looking Glass* (TLG) gegründet, welche seither Forschungsprojekte durchführt, Unterstützungsprogramme entwickelt, Fachkräfte und Eltern weiterbildet und Beratungsarbeit in Bezug auf Eltern mit Lernschwierigkeiten leistet. Auch die Organisation *Disability, Pregnancy & Parenthood international* und die gleichnamige Fachzeitschrift aus Großbritannien verfolgen ähnli-

che Ziele, wie TLG. Im Jahr 2006 wurden in Großbritannien die Ergebnisse einer umfangreichen Studie von Morris und Wates publiziert, welche kritisch auf die Unterstützungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten eingeht, ein Thema, das in Deutschland bisher wenig Beachtung gefunden hat (vgl. ebd.: 251).

In Deutschland haben sich in den letzten Jahren ebenfalls Organisationen und Vereine gegründet, die sich für die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten einsetzen. 1999 wurde der Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern bbe e.V. von Eltern mit Beeinträchtigungen gegründet, um zu informieren, beraten, begleiten und unterstützen (vgl. Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern bbe e.V. 2019). 2001 gründete sich die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Begleiteter Elternschaft in Brandenburg und vergrößerte sich 2008 zur LAG Brandenburg-Berlin. Die LAG Brandenburg-Berlin ist ein Arbeitskreis für Fachkräfte der Begleiteten Elternschaft und dient zum Austausch über die Arbeit und beschäftigt sich unter anderem mit Qualitätsstandards der Begleiteten Elternschaft (vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Begleiteter Elternschaft Brandenburg-Berlin 2019). Des Weiteren wurde im Jahr 2002 die Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft (BAG) gegründet. Die BAG ist ein Zusammenschluss aus aktuell 33 Mitgliedseinrichtungen und Diensten aus Deutschland, die sich mit Begleiteter Elternschaft beschäftigen (Stand Juni 2019). Das Ziel besteht in dem regelmäßigen Erfahrungsaustausch, um flächendeckende und professionelle Unterstützung für Eltern mit Lernschwierigkeiten zu erreichen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft 2019).

Abschließend lässt sich sagen, dass der Literatur- und Forschungsbestand zur Begleiteten Elternschaft in Deutschland gering ausfällt. Relevante Aspekte zu Unterstützungsangeboten und den Fachkräften wurden bisher nur im englischsprachigen Raum erforscht. Die Gründung von Vereinen und Arbeitskreisen verdeutlicht jedoch die Relevanz der Thematik und die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Begleiteten Elternschaft.

In diesem Kapitel wurde erläutert, dass es keine publizierte Forschung zu der Perspektive der Fachkräfte auf ihre Arbeit gibt. Aktuell wird im Rahmen eines Modellprojekts unter anderem dieser Aspekt erforscht, sodass Erkenntnisse auf die Frage der Professionalität von Fachkräften in der Begleiteten Elternschaft gewonnen werden können. Die Forschung dieser Masterarbeit findet in Anlehnung an das Modellprojekt statt, weshalb es in dem nächsten Kapitel detailliert beschrieben wird.

2.3 Modellprojekt „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft“

Seit Januar 2018 wird ein Modellprojekt von dem eingetragenen Verein MOBILE – Selbstbestimmtes Leben Behinderter in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Planung und Evaluation der Universität Siegen durchgeführt. Das Projekt hat eine Laufzeit bis Dezember 2020 und wird durch die Stiftung Wohlfahrtspflege gefördert. Es wird das Ziel verfolgt, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten mit ihren Kindern zusammenwohnen und wohnortnahe, qualitätsgesicherte Unterstützung erhalten, die sich an den Bedarfen der Familien orientiert (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (a) 2018: 1). Hierfür sollen im Rahmen des Projektes Leitlinien für die Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern erarbeitet werden. Außerdem sollen Mustervereinbarungen zur Finanzierung der Begleiteten Elternschaft entworfen werden sowie ein Qualifizierungsprofil und ein Basiscurriculum zur Qualifizierung der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft entwickelt werden. Des Weiteren sollen Empfehlungen für Maßnahmen und Indikatoren zur Qualitätssicherung gegeben werden. Ein weiteres Ziel ist es, Material in leicht verständlicher Sprache zu erstellen (vgl. ebd.: 2).

Zur Erreichung dieser Ziele ist das Projekt in sechs Handlungsschritte gegliedert:

1. Analyse der aktuellen Situation
2. Entwicklung eines Rahmenkonzeptes
3. Pilotierung
4. Reflexion im Projektbeirat
5. Zusammenarbeit mit bestehenden Netzwerken
6. Durchführungen von Einzelberatungen

Zur Umsetzung des ersten Handlungsschrittes wurden Literatur- und Materialrecherchen betrieben, Elterninterviews und Gruppendiskussionen geführt und Konzeptionen der Begleiteten Elternschaft ausgewertet (vgl. ebd.). Des Weiteren sollen Angebote der Begleiteten Elternschaft landesweit erfasst werden (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der bereits durchgeführten Analysen wurden in dem zweiten Handlungsschritt, dem Entwickeln eines Rahmenkonzeptes, verwendet. Dieses wird ab Mitte 2019 in zwei Regionen in Nordrhein-Westfalen evaluiert und anschließend weiterentwickelt (vgl. ebd.). Anfang 2020 sollen

Einzelberatungen von Diensten und Einrichtungen auf Basis des entwickelten Rahmenkonzeptes stattfinden, um das Konzept zu verbreiten und zu erproben (vgl. ebd.: 3).

Im Folgenden werden anteilig Ergebnisse aus den Elterninterviews und Gruppendiskussionen vorgestellt. Es werden nur die Ergebnisse präsentiert, die Bezug auf die Fachkräfte der Begleiteten Elternschaft nehmen, da sie den zentralen Gegenstand der Masterarbeit darstellen.

Es wurden 10 Elterninterviews, welche an die Problemzentrierte Methode nach Witzel angelehnt waren, geführt. Diese wurden anschließend mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. Die Eltern wohnten zum Zeitpunkt der Interviews alle in NRW und erhielten eine Form von professioneller Unterstützung. Sie unterschieden sich untereinander in ihren Lebenssituationen (Wohngebiet, Wohnform, Beziehungsstatus, Anzahl der Kinder) (vgl. vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (b) 2018: 3).

Die Eltern erläutern, dass die Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft eine wichtige Rolle im Planungsprozess mit dem Jugendamt spielen (vgl. ebd.: 14) und sie darüber hinaus insbesondere in folgenden Bereichen unterstützen: Erziehung und Förderung der Kinder, Beziehungsgestaltung, Ernährung, Gesundheit und Pflege, Entlastung, Haushalt und Wohnung, Umgang mit Finanzen, Dokumenten und Behörden, Freizeitgestaltung sowie nebenbei Ausbildung und Arbeit (vgl. ebd.: 45). Die Eltern berichten, dass bei dieser Unterstützung keine konkreten Methoden verwendet werden, beschreiben aber ganz allgemein den Vorgang der Beobachtung, Anleitung und Beratung. Lediglich eine Mutter verweist auf verschiedene Methoden (z.B. Videotraining), die in der Einrichtung verwendet werden. Die Eltern betonen positiv, dass sie durch die Begleitung der Fachkräfte zu Lernprozessen angeregt werden und ermutigt werden, eigene Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd.). Generell erzählen die Eltern, dass sie mit den Fachkräften zufrieden sind. Sie gehen dabei besonders auf Beziehungsaspekte, wie zum Beispiel Vertrauen und Freundlichkeit, ein und betonen die Wichtigkeit einer guten Beziehung auch zwischen den Fachkräften und den Kindern. Viele Eltern berichten, dass ihnen die Nähe zu den Fachkräften sehr wichtig ist und sie eine Art Familienersatz darstellen (vgl. ebd.: 46). Diesbezüglich geht eine Mutter jedoch auch auf auftretende Rollenunklarheiten zwischen Eltern und Fachkräften ein. Die Eltern äußern weitere Kritikpunkte in Bezug auf die Fachkräfte. Sie berichten von zu hohen personellen Fluktuationen, mangelnder Verfügbarkeit, emotionaler

Distanz, mangelndem Empathievermögen, zu direktiven Anweisungen sowie verschiedenen pädagogischen Ansätzen zwischen den Fachkräften. Des Weiteren schildern viele Eltern, vor allem aus dem stationären Setting, das Gefühl von Kontrolle und Überwachung durch die Fachkräfte zu verspüren (vgl. ebd.: 45). Einige Eltern kritisieren, dass die Fachkräfte zu direktiv und wertend agieren und vergleichen die Fachkräfte mit Lehrer*innen (vgl. ebd.: 46). Sie beschreiben die Angst und den Druck, dass sie unter ständiger Beobachtung und Kontrolle der Fachkräfte stehen und eine Herausnahme des Kindes stattfinden könnte (vgl. ebd.: 46ff.).

Resümierend kann gesagt werden, dass die Eltern Zufriedenheit mit der Begleitung durch die Fachkräfte schildern und insbesondere eine vertrauensvolle Beziehung zu den Fachkräften schätzen. Zugleich berichten sie jedoch auch von Gefühlen der Angst und Kontrolle durch die Fachkräfte und kritisieren ein zu direktives Auftreten der Fachkräfte sowie Schwierigkeiten im Umgang mit personellen Wechseln und unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen.

Neben den Elterninterviews wurden vier Gruppendiskussionen in unterschiedlichen Regionen in NRW durchgeführt. An den Diskussionen nahmen die relevanten professionellen Akteure für die Begleitete Elternschaft teil: Leistungsträger der Eingliederungshilfe, das Jugendamt, Fachkräfte aus Einrichtungen und Diensten der ambulanten oder stationären Unterstützung von Menschen mit Behinderung, Fachkräfte aus Einrichtungen und Diensten der ambulanten oder stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie Berater*innen aus unterschiedlichen Beratungsstellen. Es wurden verschiedene Thesen diskutiert, die auf Basis der Elterninterviews, Befragungen der Leitungen und Literaturrecherchen entstanden sind. Die Auswertung fand themenzentriert statt (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (c) 2018: 3).

Die Diskussionsteilnehmer*innen berichten, dass es einen Mangel an Konzeptionen, Informationen und Fortbildungen zur Begleiteten Elternschaft gibt. Dies wird durch Ängste, Unsicherheiten und die Haltung der Mitarbeitenden begründet sowie durch zu wenig Vernetzung und personelle Kontinuität (vgl. ebd.: 7). Die Akteure sind sich einig darüber, dass die unterschiedlichen professionellen Akteure in einer Familie kooperieren müssen, um sich zu ergänzen und nicht zu behindern. Sie reflektieren, dass die Kooperationen durch Zeitmangel und fehlende Finanzierung gehindert werden (vgl. ebd.: 31).

Die Diskussionsteilnehmer*innen betonen, dass eine Lernschwierigkeit der Eltern nicht unmittelbar mit einer Kindeswohlgefährdung verknüpft werden darf, was eine wichtige Positionierung für die Arbeit darstellt (vgl. ebd.: 42ff.). Die Akteure reflektieren, dass jede Familie unterschiedlich ist und individuelle Unterstützung benötigt. Der Unterstützungsbedarf ist nicht genau vorhersehbar und entwickelt sich dynamisch weiter, sodass personenzentrierte Hilfen erbracht werden müssen (vgl. ebd.: 19). Dies darf jedoch nicht zu einer Willkür führen, sondern sollte Standards und Richtlinien berücksichtigen (vgl. ebd.: 26).

Die professionellen Akteure der Begleiteten Elternschaft erläutern, dass sie im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle agieren und eine transparente Kommunikation mit den Eltern von großer Bedeutung ist. Sie wünschen sich, dass auch die Eltern offen und ehrlich mit den Professionellen kommunizieren (vgl. ebd.: 42).

Es werden Unsicherheiten und Ängste in Bezug auf die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten geschildert. Die Teilnehmenden gehen dabei auf Skepsis des Jugendamtes sowie Unsicherheiten der pädagogischen Fachkräfte, Hebammen, Ärzt*innen und des sozialen Umfeldes ein. Diese Unsicherheiten können sich in Kombination mit strukturellen Problemen, wie beispielsweise Mangel an Angeboten auf die Eltern übertragen. Die Diskussionsteilnehmer*innen zählen unterschiedliche Strategien auf, um mit diesen Unsicherheiten umzugehen, zum Beispiel frühe Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, Transparenz und pränatale Hilfen (vgl. ebd.: 50).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Diskussionsteilnehmer*innen Zeitmangel, fehlende Finanzierung und Unsicherheiten als Barrieren für die Weiterentwicklung der Begleiteten Elternschaft ansehen. Sie betonen, die Notwendigkeit einer positiven Positionierung gegenüber der Begleiteten Elternschaft und ein angemessenes Maß an Personenzentriertheit und Standardisierung im Umgang mit den Familien. Es wird das Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle thematisiert und eine transparente Kommunikation als Grundvoraussetzung zum Umgang mit dieser Spannung genannt.

Auf Grundlage der Interviews und Gruppendiskussionen können Erkenntnisse für das Basiscurriculum zur Ausbildung der Fachkräfte gezogen werden, welches im Rahmen des Modellprojekts erarbeitet wird. Des Weiteren soll die Forschung dieser Masterarbeit relevante Aspekte für die Professionalität der Fachkräfte herausfiltern, um sie im Curriculum zu berücksichtigen. Im Diskussionsteil werden die Ergebnisse dieser Masterarbeit

mit den vorgestellten Ergebnissen der Elterninterviews und Gruppendiskussionen verglichen.

3. Zwischenfazit

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten gleichgestellte, autonome und partizipierende Individuen der Gesellschaft sind und das Recht auf Elternschaft und bei Bedarf auch auf Unterstützung in der Elternschaft haben, auch wenn dies in der Gesellschaft oft noch tabuisiert wird. Die Begleitete Elternschaft stellt ein solches Unterstützungsangebot dar und verfolgt das Ziel der Verselbstständigung der Eltern, sodass sie mit ihren Kindern zusammenleben können. Die Eltern werden in dem Verselbstständigungsprozess und im Ausleben ihrer Elternrolle von pädagogischen Fachkräften begleitet, beraten und unterstützt. Die Fachkräfte erfüllen vielfältige Aufgaben in der Begleitung und müssen stets die Individualität des Familiensystems berücksichtigen. Der Literatur- und Forschungsbestand zu den Fachkräften in der Begleiteten Elternschaft sowie generell zur Begleiteten Elternschaft und Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten fällt in Deutschland sehr gering aus. In dem Modellprojekt „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft“ wird aktuell zu verschiedenen Aspekten der Begleiteten Elternschaft geforscht. Ein Teilbereich der Forschung fokussiert die Fachkräfte der pädagogischen Arbeit, um mit den gewonnenen Kenntnissen ein Basiscurriculum zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begleiteten Elternschaft zu konzipieren. Innerhalb des Projektes wurden bereits Elterninterviews und Gruppendiskussionen durchgeführt, aus denen relevante Inhalte für das Basiscurriculum entnommen werden können. Des Weiteren sollen zur Erstellung des Basiscurriculums Erkenntnisse zum pädagogischen Wissen und Können der Fachkräfte, welches für die Begleitete Elternschaft notwendig ist, unter anderem mit dieser Forschungsarbeit erhoben werden. Es soll herauskristallisiert werden, welche Aspekte für die Arbeit als Fachkraft in der Begleiteten Elternschaft benötigt werden. Theoretische Konzepte zu Professionalität beschäftigen sich mit diesen Fragestellungen zum pädagogischen Wissen und Handeln, weshalb der zweite Theorieteil der Arbeit Theorien zur Professionalität thematisiert, um der Forschungsfrage näher zu kommen.

4. Profession, Professionalisierung und Professionalität

Der Begriff „Professionalität“ wird in der Literatur häufig im Zusammenhang mit den Wörtern „Profession“ und „Professionalisierung“ verwendet. Teilweise werden die Begriffe in Theorien miteinander in Korrelation gesetzt oder bewusst voneinander entkoppelt. Somit ist es wichtig, die drei Begriffe zu definieren, um sie differenzieren zu können.

Gildermeister (1996) erläutert, dass Professionen besonders gehobene Berufe sind, was sich im Einkommen, Status und Einfluss äußert und somit nicht jeder Beruf automatisch als Profession gilt. Professionen verfügen über eine spezielle, wissenschaftliche Expertise, die berufsspezifische Handlungen ermöglichen, die anderen Berufen nicht möglich sind. Um die Qualifikation zu sichern, verfügen Professionen über eine akademische Ausbildung mit berufsbezogenen Anteilen zum Erlernen des theoretischen und praktischen Wissens. Die Berufsausübung ist durch eine hohe Autonomie und Unabhängigkeit von anderen Bereichen gekennzeichnet. Dies führt zu einer großen Macht der Profession, sodass ein kodifizierter beruflicher Ethos, beispielsweise ein Ehrenkodex oder Eid, zur Selbstkontrolle dient. Professionen charakterisieren sich durch Aufgabenbereiche, die für die Gesellschaft von existentieller Bedeutung sind (vgl. ebd.: 443).

Somit stellt eine Profession einen spezifischen Berufsstatus dar. Die Professionalisierung steuert auf diesen Berufsstatus zu und meint den Prozess der Verberuflichung durch Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen. Die Professionalisierung eines Berufes fokussiert seine Veränderung in den Bereichen der Wissenschaftlichkeit und Spezialisierung des Berufes. Die Professionalisierung ist der Veränderungsprozess eines Berufes, dessen Ausgang unbestimmt ist, der jedoch das Erlangen des Professionsstatus anstrebt (vgl. Dinkelaker 2018: 12f.).

Professionalität „kann man (...) in einem ersten Anlauf als einen spezifischen Modus im Vollzug des Berufhandelns definieren, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers zulässt“ (Nittel 2000: 71). Professionalität zeigt sich laut Nittel (2000) in beruflichen Handlungen (vgl. ebd.). Er geht nicht darauf ein, welche expliziten Merkmale in diesen Handlungen erfüllt werden müssen. Dies lässt darauf schließen, dass hinsichtlich dieser Merkmale kein Konsens herrscht oder keine allgemeingültigen Merkmale benannt werden können. Nittel betont jedoch, dass Professionalität sich durch eine besondere Qualität

der Leistung sowie durch eine gute Fähigkeit der Umsetzung dieser Leistung charakterisiert (vgl. ebd.). Dadurch, dass Nittel von einem „*Vollzug des Berufhandelns*“ (ebd.) spricht, wird deutlich, dass Professionalität kein statischer Zustand ist, sondern in Situationen entsteht und momenthaftes Gelingen beschreibt (vgl. Dinkelaker 2018: 14).

Die Existenz der Professionalität soll somit nicht vom Prozess der Professionalisierung oder von der Berufsbezeichnung Profession abhängig gemacht werden, sondern auch ohne diese beiden möglich sein (vgl. Nittel 2000: 70).

Resümierend kann gesagt werden, dass die Profession den gesellschaftlichen Status eines Berufes kennzeichnet, die Professionalisierung die Veränderung der Wissensbasis und statusrelevanten Charakteristika eines Berufes meint, während die Professionalität die Qualität des beruflichen Handelns fokussiert. Die drei Konzepte zeigen Wechselwirkungen untereinander auf, aber müssen nicht zwangsläufig korrelieren, um erfüllt zu werden (vgl. Dinkelaker 2018: 15). Dies zeigt sich auch im geschichtlichen Verlauf des Professionalisierungsdiskurses, welcher im nächsten Kapitel dargestellt wird.

4.1 Professionsmodelle

Im Rahmen des Professionalisierungsdiskurses wurden mit den Jahren unterschiedliche Theorien aufgestellt. Zuerst standen gesellschaftstheoretische Professionalisierungskonzepte im Mittelpunkt, die Professionen im gesellschaftlichen Kontext thematisieren. Daraufhin folgten handlungstheoretische Professionsmodelle, die das professionelle Handeln beleuchten (vgl. Merten 2013: 687). Im Folgenden werden die relevantesten Theorien für die Soziale Arbeit vorgestellt.

Das berufsstrukturelle Professionsmodell nach Oevermann stellt ein relevantes Modell der Sozialen Arbeit dar, welches in der Literatur häufig aufgegriffen wird. Oevermann sieht einen Beruf als Profession an, wenn der Beruf gesellschaftlich angesehen wird und über eigenes wissenschaftliches Spezialwissen verbunden mit einer akademischen Ausbildung verfügt (vgl. Heiner 2004: 16f.). Außerdem sollte der Beruf autonom in der Entwicklung der Ausbildung und des Berufszugangs sein und nicht durch fachfremde Vorgesetzte bestimmt werden. Oevermann formuliert drei zentrale Aspekte, die eine professionalisierte Tätigkeit charakterisieren: das Expert*innenwissen, die Gemeinwohlorientierung sowie die Autonomie des Berufes. Das konkrete Handeln zur Vertretung der Interessen der Klient*innen besteht aus der Anwendung von generalisiertem, wissenschaftlich fundiertem Wissen und dem Verstehen der individuellen Situation der Klient*innen

(vgl. Oevermann 2008: 59). Dies nennt Oevermann die „*stellvertretende Deutung*“. Er erläutert, dass die stellvertretende Deutung nicht standardisiert werden kann, indem individuelle Informationen der Klient*innen in ein bestehendes wissenschaftliches Raster übertragen werden und dadurch explizite Handlungsmöglichkeiten entstehen (vgl. ebd.: 58). Vielmehr geht es bei der stellvertretenden Deutung um ein intuitives Können als um ein abrufbares, standardisiertes Handeln. Professionelles Handeln ist somit laut Oevermann nicht routinisiert und steuerbar, sodass Kontrollen durch bürokratische Strukturen nicht möglich sind und eine Autonomie der Profession besteht. Professionen müssen in ihrer Arbeit in das Leben ihrer Klient*innen eingreifen, wenn es zum Beispiel darum geht, Krankheiten der Klient*innen zu heilen oder ihre Interessen vor Gericht zu vertreten (vgl. ebd.). Dies erfordert eine vertrauensvolle Beziehung, sodass „die Rolle von Professionellen nach Oevermann durch die Schwierigkeit gekennzeichnet ist, dass sie weder so diffus, d.h. so allumfassend, sein kann wie eine private, die ganze Person und alle Facetten ihrer Existenz involvierende Beziehung, noch so spezifisch, d.h. nur auf die Lösung bestimmter Probleme bezogen, wie öffentlich-funktionale, berufliche Beziehungen es sonst sind“ (Heiner 2004: 18). Die Aufgabe der Professionellen ist es an dieser Stelle eine angemessene Balance zu finden. Laut Oevermann soll die Bildung eines „*professionellen Habitus*“ (ebd.) zur Selbstkontrolle dienen, sodass die Professionellen nicht ihr Eigeninteresse dem Interesse der Klient*innen vorausstellen. „Der Habitus stellt eine Mischung aus Berufsethos und Berufsroutine dar“ (ebd.). Das Konzept der stellvertretenden Deutung lässt den Anschein erwecken, dass Oevermann die Soziale Arbeit als Profession einordnet, da viele Sozialpädagog*innen ihr Handeln als intuitiv und nicht standardisiert beschreiben. Oevermann spricht der Sozialen Arbeit jedoch den Status der Profession ab, da sie nicht endgültig kreativ, intuitiv und autonom handeln kann, da sie in Abhängigkeit der staatlichen Administration steht und in vielen Arbeitsbereichen auf Anweisungen Anderer, wie zum Beispiel Jugendämter angewiesen ist. Außerdem wird ein weiterer Punkt, den Oevermann für eine Profession voraussetzt, nicht erfüllt: Die Soziale Arbeit verfügt über keinen abgegrenzten, eigenständigen, wissenschaftlichen Kompetenzbereich, sodass die Soziale Arbeit laut Oevermann höchstens eine Semi-Profession darstellt (vgl. ebd.).

„Trotz eines inzwischen stärker handlungstheoretischen und kompetenzbezogenen Professionalisierungsverständnisses werden Aspekte des Modells von Oevermann bis heute in der Sozialen Arbeit tradiert und „Professionalität“ (als Handlungsmodus) wird dabei eng mit „Profession“ (als Berufsstatus) verknüpft“ (Heiner 2004: 20).

Das interaktionistische Professionsmodell, welches stark von Schütze geprägt wurde, ist ein weiteres relevantes Modell für die Soziale Arbeit. Es fokussiert die Binnensicht professionellen Handelns. Schütze definiert Professionen nicht durch den gesellschaftlichen Status oder den Grad an Autonomie, sondern fokussiert das berufliche Handeln der Fachkräfte und die Problemlösungskompetenzen (vgl. Schütze 1992: 143ff.). Er verdeutlicht, dass die Existenz von Ansprüchen der Profession und die Existenz von Ansprüchen der Organisation in der die Profession vertreten ist, nicht zwangsläufig zur Fremdbestimmung der Professionellen führen muss. Schütze fokussiert die Interaktionsprozesse sowie die Intentionen und Handlungsstrategien der Beteiligten (vgl. Heiner 2004: 20f.). Es geht um die Interaktion und Verknüpfung des theoretischen Wissens und der biographischen Gegebenheiten, die bei den Klient*innen vorliegen. Schütze sagt, dass Professionen sich durch ihren Tätigkeitsbereich von Laien oder Expert*innen anderer Bereiche abgrenzen (vgl. Schütze 1992: 136). Die Professionellen erhalten durch die Gesellschaft eine Lizenz für ihren Handlungsbereich. Die Lizenz können sie zum Beispiel über fachspezifische Ausbildungen erlangen. Außerdem erhalten sie ein, im besten Fall freiwilliges, Mandat von Personen, dass sie eine Leistung für sie erbringen sollen (vgl. ebd.: 135). Bei der Interaktion zwischen Professionellen und Mandat können Paradoxien auftreten (vgl. ebd.: 136). „Professionelle Paradoxien sind unaufhebbare Schwierigkeiten bzw. Dilemmata des Handelns in professionellen Arbeitsbereichen (...), die auf diesem Handeln innewohnenden widerstrebenden sachlogischen Anforderungen beruhen“ (Dinkelaker 2018: 187). Zur Lösung der Paradoxien müssen Balancen gefunden werden zum Beispiel zwischen geduldigem Zuwarten und sofortiger Intervention bei einer Problemlage (vgl. Schütze 1992: 151). Bezogen auf die Soziale Arbeit kann festgehalten werden, dass sie über die gesellschaftliche Lizenz verfügt, die Lebenswelt der Klient*innen zu durchleuchten. Die Gesellschaft erteilt der Sozialen Arbeit somit ein Mandat (vgl. Schütze 1992: 143). Schütze kommt zu dem Schluss, dass Soziale Arbeit eine Profession ist, die in ihrer Autonomie jedoch noch eingeschränkt ist (vgl. ebd.: 144).

Neben dem Professionsmodell von Schütze gibt es den reflexiven Professionsansatz nach Dewe und Otto, welcher den aktuellsten Professionsansatz darstellt und die Konzepte von Oevermann und Schütze berücksichtigt. Der reflexive Professionsansatz beschreibt die Soziale Arbeit als Beziehungsarbeit, in der ein Dialog zwischen den Klient*innen und den Fachkräften entsteht (vgl. Dewe/ Otto 2011: 1144). Es geht darum, das theoretische Wissen mit den individuellen Lebenslagen der Klient*innen in Beziehung zu setzen.

Dewe und Otto bezeichnen dies als „Relationierung von Theorie und Praxis“ (ebd.). Dabei kann nicht auf standardisiertes wissenschaftliches Wissen zurückgegriffen werden, sondern das eigene Fachterritorium muss häufig verlassen werden, um sich auf die spezifische Alltagssituation der Klient*innen beziehen zu können (vgl. Knoll 2010: 99). Somit ist nicht nur die wissenschaftsbasierte Kompetenz der Expert*innen Voraussetzung für professionelles Handeln, sondern auch die situative Angemessenheit (vgl. Dewe/ Otto 2011: 1144). Trotzdem soll im Handeln der Fachkräfte keine Wissenschaftsferne vorherrschen, sodass nur aufgrund von Intuition, Empathie und Erfahrungen gehandelt wird (vgl. Knoll 2010: 99f.). Laut des reflexiven Professionsansatzes wird „wissenschaftliches Wissen (...) also nicht einfach in die Praxis übersetzt, weshalb die Forderung der Praxis an die Wissenschaft nach konkret verwertbaren Theorien und Techniken nicht angemessen ist. Wissenschaftliches Denken wird vielmehr als unverzichtbarer Aspekt der professionellen Persönlichkeit gesehen; es wird zum Habitus“ (Knoll 2010: 100). Das professionelle Handeln liegt somit in der Verbindung des „reflexiven Wissensverständnisses“ (Dewe/ Otto 2011: 1149), dem Wissenschaftswissen und der sozialkontextbezogenen Angemessenheit, dem Handlungswissen (vgl. ebd.). Laut Dewe & Otto (2012) soll keiner der beiden dargestellten Aspekte bevorzugt herangezogen werden, und auch keine gezwungene Vermittlung der beiden Wissensarten zu einem „Einheitspostulat“ (ebd.: 210) verwendet werden, sondern eine systematische Verbindung der beiden Wissensarten stattfinden (vgl. ebd.).

In Deutschland gab es eine Entwicklung des Professionsdiskurses, sodass sich der Begriff „Profession“ verändert hat. Aktuell wird „nicht Profession als Zustand und Status, sondern als die Spezifik der Handlungsstruktur (...) zum zentralen Bezugspunkt“ angesehen (Helsper/ Tippelt 2011: 272). Es wird stärker zwischen Profession und Professionalität unterschieden. Auch Dewe und Wagner (2012) stimmen zu, dass aktuelle Professionalisierungsdiskussionen vor allem die Handlungsprobleme der pädagogischen Praxis fokussieren. Handlungsprobleme meinen Theorie-Praxis Schwierigkeiten, die entstehen, wenn Wissen und Handeln in der Praxis nicht miteinander verknüpft werden können (vgl. ebd.: 51). Aktuell konzentriert sich „die Professionalisierungsdebatte in der SozArb/SozPäd (...) auf das Verhältnis von fachlich einschlägiger Qualifikation und beruflichen Hand-

lungsvollzügen bzw. von Wissenschaft (Disziplin) und Berufspraxis (Profession)“ (Merten 2013: 686).¹³ Ruttert (2016) fasst zusammen: „Dass die Soziale Arbeit mittlerweile eine (neue) Profession darstellt, scheint weitestgehend Konsens zu sein. Unklar ist jedoch nach wie vor, um was für eine Art der Profession es sich genau handelt, schließlich existieren zahlreiche Professionsmodelle – teilweise konkurrierend – nebeneinander“ (ebd.: 43). Während zum Beispiel im berufsstrukturellen Modell die Berufscharakteristika ausschlaggebend für den Status der Profession sind, fokussiert das handlungsorientierte Professionsmodell die Tätigkeitsausübungen, das Professionelle Handeln, eines Berufes.

In dem nächsten Kapitel wird herausgearbeitet wie in der Sozialen Arbeit, trotz des unklaren Professionsbegriffes, Professionalität in der Literatur beschrieben wird.

4.2 Professionalität in der Sozialen Arbeit

„Professionalität zu beschreiben, verlangt, Entwicklungskriterien zu formulieren, die sowohl als selbstkritische Maßstäbe wie auch als Legitimation fachlicher Ansprüche nutzbar sind“ (Müller 2015: 955). Heiner (2004) nennt als ein solches Kriterium die wissenschaftliche Fundierung der beruflichen Handlungen (vgl. ebd: 24). In der Praxis zeigt sich, dass die Problemstellungen der Klient*innen individuell sind und es keine wissenschaftliche, generalisierbare Theorie gibt, welche bei jeder spezifischen Situation angewendet werden kann, sodass die Fachkräfte das wissenschaftliche Wissen relativieren und fallspezifisch weiterentwickeln und abändern müssen. In dieser Tätigkeit zeigt sich professionelles Handeln (vgl. Heiner 2004: 24f.). Müller (2015) stimmt dem zu und bezeichnet Soziale Arbeit als professionell, wenn das wissenschaftlich fundierte Wissen auf spezifische Situationen angewendet werden kann (vgl. ebd. 2015: 243). Professionelles Handeln besteht darin, Handlungsalternativen für die Situation der Klient*innen zu entwickeln und anzubieten ohne die Klient*innen zu entmündigen. Diese Handlungskompetenz wird in den Professionalitätsmodellen als ein zentrales Merkmal von Professionalität angesehen (Heiner 2004: S. 44). „Professionalität symbolisiert (...) die Verknüpfung von Wahrheit und Angemessenheit über die reflektierte Handhabung von Differenzen als einen Weg vom Wissen zum professionellen Können über den Umweg der Begründung“ (Kurtz 1998: 112). Die Begründung findet durch die Verknüpfung von Theorien und der spezifischen Problemlagen der Klient*innen statt (vgl. Merten 2013: 686). Heiner (2004) ergänzt, dass „Professionalität (...) nicht nur das Ergebnis der Beherrschung bestimmter

¹³ Disziplin meint ein Wissenssystem, welches systematische Generalisierungen beinhaltet. Profession bezieht sich auf ein Handlungssystem mit methodischer Konkretisierung (vgl. Merten 2013: 686).

Methoden, Verfahren und Techniken [ist]. Die Grundlage bildet ein spezifisches berufliches Selbstverständnis, eine klare Vorstellung von der eigenen Berufsrolle, eine berufliche Identität“ (ebd.: 155). Müller (2015) erinnert daran, dass die Professionalität der Sozialen Arbeit nicht nur aus disziplinärem Wissen und professionellem Können besteht, sondern aus lebendigen Akteuren. Dies hat alltagspraktische und ethische Folgen. Die alltagspraktische Folge ist, dass das professionelle Können nicht nur in der Ausbildung erworben wird, sondern auch biographische Erfahrungen, persönliche Stärken und Schwächen und ein „*gesunder Menschenverstand*“ zum professionellen Können beitragen. Die ethische Folge bezieht sich auf die Haltung der Professionellen, die von Offenheit, selbstkritischer Reflexion und Verhandlungsfähigkeit geprägt sein sollte (vgl. ebd.: 972).

Die aktuellen empirischen Ergebnisse zur Frage, was Professionalität in der Sozialen Arbeit bedeutet, geben keine eindeutigen Antworten. Es werden je nach verwendeter Konzeption und Perspektive unterschiedliche Aspekte als relevant erachtet und die Frage nach Professionalität somit divergent beantwortet. Es gibt Studien, die sich auf die Ausbildung und Qualifizierung der Sozialen Arbeit beziehen, auf spezifische Fragestellungen oder auf klassische Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit und dadurch unterschiedliche Ergebnisse zum Stand der Professionalität in der Sozialen Arbeit liefern (vgl. Becker-Lenz et al. 2013: 11). Aktuell gibt es kein eindeutiges Modell zur Professionalität in der Sozialen Arbeit, welches für eine empirische Studie geeignet wäre. In der Literatur existieren allgemeine Konzepte der Sozialen Arbeit, wie zum Beispiel Ressourcenorientierung oder systemische Ansätze, die jedoch für eine empirische Studie durch ihr hohes Abstraktionsniveau schwer zu operationalisieren sind oder im Gegensatz hierzu sehr spezifische Techniken der Sozialen Arbeit beinhalten (vgl. Heiner 2004: 38). Dewe und Wagner (2012) bezweifeln, dass sich professionelle und fachliche Standards im pädagogischen Handeln überhaupt beobachten oder einführen lassen, da die pädagogische Arbeit durch unterschiedliche Arbeitsbereiche und Adressat*innen sehr heterogen ist (vgl. ebd.: 53). Es wird deutlich, dass die Professionalisierung in der Sozialen Arbeit an die Perspektive und an disziplinären und gesellschaftlichen Entwicklungen gebunden ist und somit keinen statischen Begriff darstellt (vgl. Thole/ Polutta 2011: 104f./ vgl. Becker-Lenz et al. 2013: 11). Grundlage für die Untersuchung dieser Masterarbeit ist ein handlungstheoretisches Professionsverständnis, bei welchem das spezifische Wissen und Können zur Ausübung der

beruflichen Tätigkeiten fokussiert wird und nicht, wie zum Beispiel bei dem berufsstrukturellen Professionsmodell von Oevermann, der Status des Berufes als Charakteristik von Professionalität analysiert wird (vgl. Heiner 2004: 42). Somit werden Aspekte der Professionalitätsmodelle als Orientierung vorausgesetzt, aber das Modell des professionellen Handelns in der Begleiteten Elternschaft soll aufgrund des empirischen Materials erst entwickelt werden (vgl. ebd.: 37ff.).

4.2.1 Empirische Untersuchungen zur Professionalität in der Sozialen Arbeit

Es gibt aktuell wenig aussagekräftige, empirische Untersuchungen zum Thema Professionalität in der Sozialen Arbeit. Im Folgenden sollen zwei Studien vorgestellt werden, die sich mit dieser Thematik beschäftigen. Es wurde eine qualitative Studie von Heiner ausgewählt sowie eine quantitative Studie von Fuchs und Züchner, da die Ergebnisse besonders relevant für die Fragestellung dieser Forschungsarbeit sind und bei der Kategorienbildung im Auswertungsprozess hilfreich sein können.

Heiner (2004) ist in ihrer Untersuchung der Frage nachgegangen, ob Soziale Arbeit in der Praxis als professionell bezeichnet werden kann (vgl. ebd.: 47). Es wurden im Rahmen von Seminaren und Forschungsprojekten der Universität Tübingen 32 Interviews mit Fachkräften der Sozialen Arbeit geführt. Pro Berufsfeld wurden zwei Interviews geführt, sodass insgesamt Fachkräfte aus 16 verschiedenen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit interviewt wurden (vgl. ebd.). Die Datenerhebung beinhaltete Elemente aus problemorientierten und narrativen Interviews und thematisierte die Berufsrolle und Tätigkeiten der Sozialpädagog*innen. Die Auswertung wurde mit einer Kombination aus Fallanalysen, Fallvergleichen und Aussagenvergleichen durchgeführt (vgl. ebd.: 58).

Auf Basis dieser Auswertungen erarbeitete Heiner grundlegende Kriterien professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit, welche sie in einem Rahmenmodell zur Analyse und Planung professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit festhielt (vgl. ebd.: 155). In ihrem Modell bietet das handlungstheoretische Professionsverständnis den Ausgangspunkt. Es geht somit nicht um die Anerkennung der Professionalität durch den Status des Berufes, sondern um die Anerkennung der Professionalität durch das spezifische Wissen und Können, welches für den Beruf notwendig ist (vgl. ebd.). Laut des Modells haben Fachkräfte der Sozialen Arbeit sechs Anforderungsbereiche zu bewältigen, die verschiedene Handlungskompetenzen voraussetzen.

Die erste berufliche Anforderung an Fachkräfte der Sozialen Arbeit ist die *Reflektierte Parteilichkeit und hilfreiche Kontrolle als Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft*. Dies meint die Vermittlung der Fachkraft bei Konflikten zwischen Individuum und Gesellschaft, wenn beispielsweise die Klient*innen nicht zur Arbeit gehen können oder wollen und die Arbeitsstelle nicht fähig ist die Bedürfnisse des Klienten zu erkennen. Solche Situationen können zu Konflikten führen, in denen eine Vermittlung durch eine Fachkraft der Sozialen Arbeit notwendig ist. Die Handlungskompetenz der Fachkraft liegt darin, eine Balance zu finden zwischen der Orientierung an gesellschaftlichen Anforderungen und den Bedürfnissen der Klient*innen, der richtigen Positionierung zwischen Hilfe und Kontrolle, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung sowie Inklusion und Exklusion (vgl. ebd.: 162).

Die zweite Aufgabe der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit umfasst die *Entwicklung realisierbarer und herausfordernder Ziele angesichts ungewisser Erfolgsaussichten in unstrukturierten Tätigkeitsfeldern* (vgl. ebd.). Diese Anforderung ist durch die Herausforderung gekennzeichnet, dass in den meisten Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit auf Grund der Vielseitigkeit der Arbeitsaufträge Unstrukturiertheit und Diffusität herrscht. Die Fachkräfte müssen Prioritäten setzen und Bedarfe gewichten. Außerdem kann anfangs nicht festgelegt werden, welches konkrete Ergebnis erzielbar ist. Dies ergibt sich erst im Prozess und somit müssen die Fachkräfte eine Balance zwischen Offenheit und Strukturierung sowie Überforderung und Unterforderung finden (vgl. ebd.: 164f.).

Der dritte Anforderungskomplex des Modells professionellen Handelns thematisiert die *aufgabenorientierte, partizipative Beziehungsgestaltung und begrenzte Hilfe in alltagsnahen Situationen*. Ziel der Hilfe ist die Verselbstständigung der Klient*innen, ein Zuwachs an Autonomie sowie die Reduzierung der Hilfe. Die berufliche Beziehung verlangt eine Positionierung zwischen Personenorientierung und Zielorientierung sowie Nähe und Distanz. Die Fachkräfte müssen eine Balance zwischen Einflussnahme und Zurückhaltung finden, um die Klient*innen sowohl zu entlasten als auch zu fordern (vgl. ebd.).

Multiprofessionelle Kooperation und Vermittlung von Dienstleistungen bei unklarem und/oder umstrittenen beruflichem Profil stellt die vierte Aufgabe des Rahmenmodells dar. In der Sozialen Arbeit findet häufig eine Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen

und Institutionen statt. Bei der Kooperation müssen die Fachkräfte eine angemessene Mischung zwischen dem Delegieren und selbstständigen Erledigen von Aufgaben finden (vgl. ebd.: 165).

Der fünfte Anforderungskomplex professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit thematisiert die *Weiterentwicklung der institutionellen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen eines wohlfahrtsstaatlich nachrangig tätigen Berufes*. Sozialpädagog*innen werden häufig erst kontaktiert, wenn andere soziale Institutionen, wie beispielsweise die Schule, nicht mehr wissen, wie sie mit dem Individuum umgehen sollen. Dies führt dazu, dass die Soziale Arbeit wenig Präventionsarbeit leisten kann und zu einem *nachrangig tätigen Beruf* wird und deutet auf die Mängel anderer Institutionen, die eine positive Entwicklung der Klient*innen erschweren, hin. Somit müssen die Fachkräfte der Sozialen Arbeit ihre institutionellen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen weiterentwickeln (vgl. ebd.: 166). „Diese Anforderung ist nur zu bewältigen, wenn von Seiten der Fachkräfte die Fähigkeit und Bereitschaft gegeben ist, nicht nur mit KlientInnen zu arbeiten, sondern auch mit diversen Institutionen und deren VertreterInnen (...) in einen produktiven Austausch zwischen Konsenssuche und Konfrontation zu treten und dabei zugleich Lobbyarbeit für das eigene Klientel zu betreiben, ohne die direkten KlientInnenarbeit zu vernachlässigen“ (ebd.: 166).

Der letzte Aufgabenbereich des Modells für professionelles Handeln fokussiert die *Nutzung ganzheitlicher und mehrperspektivischer Deutungsmuster als Fundament entwicklungsöffener Problemlösungsansätze auf empirischer Basis*. Hierbei geht es um die Reflexivität der Sozialen Arbeit, die sich darin zeigt, offen und flexibel im Vorgehen mit den Klient*innen zu sein und Ursachen- und Zielvorstellungen für die individuelle Lebenslage der Klient*innen durch mehrperspektivische Deutungen zu erarbeiten. Die komplexen Deutungsmuster können zum Beispiel durch Meinungen von Personen aus dem sozialen Umfeld der Klient*innen erarbeitet werden. Die Problemlösungsansätze werden hierbei durch Evaluationen empirisch überprüft (vgl. ebd.: 166f.).

Das Modell von Heiner zeigt die beruflichen Aktivitäten von Fachkräften auf und geht auf die Aushandlungskompetenzen (z.B. Nähe/Distanz, Entlastung/Forderung) ein. Das Modell kann jedoch keine Aussagen machen, welche Positionierung der Fachkräfte in diesem Aushandlungsprozess grundsätzlich professionell ist. Jeder Fall ist individuell und

jedes Arbeitsfeld divergent, sodass nicht generalisiert werden kann, welche Positionierung als professionell gilt. Der aktuelle Forschungsstand lässt noch keine Rückschlüsse darauf ziehen, in welchem Maße das präsentierte Modell in der Praxis umgesetzt werden kann, somit bedarf es weiterer Forschung, um dies zu überprüfen und daraus resultierende Aspekte für die Ausbildung von Fachkräften zu formulieren (vgl. ebd.: 167f.).

Das Rahmenmodell zur Analyse und Planung professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit ist für diese Forschungsarbeit insofern relevant, als das in der Ergebnisdiskussion die einzelnen Anforderungsbereiche mitberücksichtigt werden.

Neben Heiner forschten auch Wissenschaftler*innen der Universitäten Halle und Dortmund an der Thematik der Professionalisierung im Sozialen Bereich. Sie führten von 2000 bis 2003 eine quantitative Studie durch, welche Wissen und Können sowie professionelle Orientierungen von Diplom-Pädagog*innen thematisierte. Die Befragung wurde an 60 Hochschulstandorten durchgeführt und setzte sich aus vier Teilstudien zusammen: Einer bundesweiten Befragung der Absolvent*innenjahrgänge 1996 und 1997 in Erziehungswissenschaft, einer Befragung von Absolvent*innen des Diplomstudiengangs, die vor 10 bzw. 20 Jahren ihr Examen absolviert haben, sowie einem Vergleich zwischen Absolvent*innenjahrgängen der Erziehungswissenschaft an Universitäten und Absolvent*innenjahrgängen der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik an Fachhochschulen. Die Hauptuntersuchung bestand jedoch aus einer Erhebung mit Diplom-Absolvent*innen von allen Hochschulstandorten Deutschlands bestimmter Examensjahrgänge der 1990er-Jahre. Die Absolvent*innen waren nach dem Studium in unterschiedlichen Arbeitsbereichen tätig und wurden somit für die Untersuchung in verschiedene Berufsgruppen gegliedert (vgl. Fuchs/ Züchner 2012: 132f.). Im Folgendem werden hauptsächlich auf die Ergebnisse der Fachkräfte der Sozialen Arbeit eingegangen, da sie die Zielgruppe dieses Forschungsberichtes darstellen.

In dem standardisierten Fragebogen wurden die Absolvent*innen befragt, welche Inhalte ihnen im Studium wichtig waren und welche sie für ihre aktuelle Berufsausübung als relevant ansahen. Absolvent*innen, die aktuell in der Sozialen Arbeit tätig waren, benannten vor allem psychologisches Fachwissen sowie „praktisches Wissen“ als wichtige Studieninhalte. Für die aktuelle Berufsausübung sahen sie pädagogisches Fachwissen (Grundlagen, studienrichtungsbezogenes Wissen, Wissen über Institutionen) als besonders relevant an. Außerdem wurden die Probanden befragt, wie wichtig ihnen folgende

Aspekte beruflichen Handelns sind: Wissenschaft, berufliche Grundsätze, Berufserfahrung, Lebenserfahrung, Rezeptwissen, Institution. Die Fachkräfte der Sozialen Arbeit sahen die Lebenserfahrung als wichtigsten Aspekt für ihr berufliches Handeln an. Danach folgten die Aspekte Berufserfahrung und Institution. Das Rezeptwissen wurde am irrelevantesten angesehen (vgl. ebd.: 136). In einer weiteren Frage wurde das berufliche Selbstbild der Absolvent*innen thematisiert. Sie sollten in Form eines Rankings ihr eigenes Selbstbild anhand folgender Beschreibungen einstufen: Anwältin/Anwalt, Freund*in, Entwicklungshelfer*in, Elternersatz, Diplomat*in/Mittler*in, Organisator*in, Aufklärer*in, Feuerwehr, Kontrolleur*in, Animator*in, Vormund und Lehrmeister*in. Die Fachkräfte der Sozialen Arbeit gaben Organisator*in an erster Stelle an. Danach folgten Diplomat*in/Mittler*in, Aufklärer*in und Anwältin/Anwalt (vgl. ebd.: 137). Es muss jedoch bedacht werden, dass es sich bei der Studie um eine quantitative Befragung handelt und somit nicht nach Begründungen und persönlichen Beispielen gefragt werden konnte, sodass die Fachkräfte ihre Einschätzung eventuell nach sozialer Erwünschtheit abgegeben haben und die Ergebnisse dadurch beeinflusst wurden.

Des Weiteren wurde innerhalb der Untersuchung das professionelle Selbstverständnis von Pädagog*innen erforscht. Dafür wurde im Fragebogen ein Szenario vorgegeben und bezogen auf dieses Fallbeispiel Fragen zum pädagogischen Handeln gestellt. Es gab zu jeder Frage drei Antwortmöglichkeiten und die Fachkräfte sollten die Antwort wählen, die am ehesten der Vorstellung vom eigenem pädagogischen Handeln entsprach. Bei der Aufbereitung der Daten wurde zuerst eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt, um die Variablen zu reduzieren und anschließend wurden die Faktoren mit einer Clusteranalyse verschiedenen Typen professioneller Handlungsmuster zugeordnet. Die Faktorenanalyse ergab drei Faktoren, die als Merkmale professionellen Handelns interpretiert werden können: Klient*innenautonomie, Expertise und Fallbezug. Der Faktor Klient*innenautonomie beinhaltet die Paradoxie, in einem Fall die Autonomie der Klient*innen zu stärken wobei eine Intervention bereits einen Eingriff in die Klient*innenautonomie darstellt. Der Faktor Expertise meint die Verknüpfung von Theorie und Praxis und beinhaltet die Fragestellung, wie viel theoretisches Wissen die Fachkräfte in der Praxis einsetzen. Der dritte Faktor Fallbezug zielt auf die Individualität jedes einzelnen Falles ab. Es geht um die Routinisierbarkeit oder Individualisierbarkeit von Handlungen in Fällen. Die Clusteranalyse zeigte, dass es vier verschiedene Typen des professionellen Selbstver-

ständnisses gibt, die sich durch unterschiedlich hohe Werte der drei Faktoren unterscheiden: Fürsorger*in, Fachfrau/Fachmann, Begleiter*in und Pragmatiker*in (vgl. ebd.: 139ff.).

Der Typ Fürsorger*in kennzeichnet sich durch hohe Werte beim Faktor Fallbezug aus, was die Individualität des Falls hervorhebt. Die Werte Klient*innenautonomie und Expertise sind hingegen gering.

Der zweite Typ Pragmatiker*in hat die Besonderheit, dass er in allen drei Faktoren niedrige Werte aufweist. Dies lässt darauf schließen, dass vermutlich routinierte Lösungen bei der Problemanalyse und -bearbeitung favorisiert werden und die Pragmatiker*innen die Macht in den Problemlösungsprozessen haben (vgl. ebd.: 141).

Die/der Fachfrau/Fachmann ähnelt dem Typ Fürsorger*in in dem Punkt, dass der Fallbezug und somit die Individualität des Falls hoch angesehen wird und die Klient*innenautonomie gering ist. Unterschiedlich ist jedoch der hohe Wert der Expertise. Somit wird die Einzigartigkeit des Falles im pädagogischen Handeln berücksichtigt, aber die Autonomie bleibt auf Grund der Expertise von der Fachkraft bei ihr, wodurch eine fachliche Autorität entsteht (vgl. ebd.).

Merkmale des Typs Begleiter*in sind hohe Werte im Bereich der Klient*innenautonomie. Der Fallbezug weist mittlere Werte auf, während der Wert Expertise gering ist. Somit zeichnen sich Begleiter*innen dadurch aus, dass sie die Individualität des Falles achten und ihre Expertise gering halten, um die Klient*innen in ihrer Autonomie möglichst wenig einzuschränken (vgl. ebd.).

Bei Betrachtung dieser vier Typen ist auffällig, dass die Faktoren Klient*innenautonomie sowie der Faktor Expertise häufig gering ausfallen. Die Forscher*innen der Untersuchung reflektieren, dass die geringen Werte des Faktors Klient*innenautonomie vermutlich dem Fallbeispiel geschuldet sind. In dem Fallbeispiel geht es um einen 10-jährigen Jungen, dem rechtlich und entwicklungspsychologisch keine große Autonomie zugesprochen werden kann. Der niedrige Wert des Faktors Expertise kann jedoch nicht auf das Forschungsdesign zurückgeführt werden. Es lässt die Vermutung zu, dass exklusives Fachwissen von den Pädagog*innen in der Praxis wenig Relevanz zugesprochen wird (vgl. ebd.: 141f.).

Bei der Analyse der Typenverteilung unter den Diplompädagog*innen stellt sich heraus, dass die Fachkräfte der Sozialen Arbeit das Selbstbild der Fürsorger*innen favorisieren, während das Selbstbild Fachfrau/Fachmann wenig Bekräftigung findet (vgl. ebd.: 142).

Auf die Ergebnisse dieser Studie zur Relevanz von Theorieinhalten für die Praxis, zur Rolle von Sozialarbeiter*innen und zum professionellen Selbstverständnis wird in der Interviewauswertung dieser Forschungsarbeit zurückgegriffen, da diese Aspekte auch in der Datenerhebung dieses Forschungsberichtes eine Rolle spielten. Die Ergebnisse sollen miteinander verglichen werden.

4.2.2 Professionelle Identität in der Sozialen Arbeit

Häufig fällt es Fachkräften der Sozialen Arbeit schwer, ihre eigenen Kompetenzen, ihr spezifisches Können und berufliche Handlungen zu benennen und zu erläutern, warum sie für ihre Arbeit ein Hochschulstudium absolviert haben. Lüssi (2008) beobachtet, dass „überall, wo sich Sozialarbeiter treffen oder wo über Sozialarbeit geschrieben wird, (...) auf die eine oder andere Art die Identitätsproblematik des Berufes zur Sprache [kommt]. Ja, es gehört schon fast zur beruflichen Identität des Sozialarbeiters, ein Identitätsproblem zu haben [...]“ (ebd.: 23).

Die Fachkräfte sind sich somit häufig ihrer professionellen Identität nicht bewusst. Professionelle Identität setzt sich aus den theoretischen Konzepten von Profession und Identität zusammen. Profession wurde in dem vierten Kapitel detailliert erläutert und wird laut Heiner (2004) durch eine spezielle Expertise, eine akademische Ausbildung, eine abgegrenzte Kompetenzdomäne, die Betreuung von Aufgaben mit grundlegender Bedeutung, Autonomie, Entscheidungsspielräume und einem kodifizierten beruflichen Ethos charakterisiert (vgl. ebd.: 15f.). Identität meint das Bewusstsein eines Individuums, dass es einzigartig ist (persönliche Identität) und in einem Gleichgewicht mit eigenen Erwartungen und sozialen Ansprüchen lebt, was von anderen beachtet wird (soziale Identität) (vgl. Abels 2014: 172). Die professionelle Identität thematisiert das eigene Sein und das eigene Tun in Bezug auf die eigene Profession (vgl. Bourmer 2012: 19).

Es wurde die Theorie entwickelt, dass die Habitualisierung einen zentralen Prozess zum Erwerb einer professionellen Identität darstellt. Bei der Habitualisierung geht es um das Verinnerlichen des Fachwissens, welches nicht allein durch das Lernen von Fachwissen entsteht, sondern durch praktische Erfahrungen des abstrakten Wissens. Die Habitualisierung fokussiert somit die Verzahnung von Theorie und Praxis (vgl. Knoll 2010: 101).

„Die angehenden Professionellen sind gefordert, eine Haltung (Habitus) auszubilden, welche sowohl auf einer wissenschaftlichen Basis beruht als auch auf einer lebenswelt-hermeneutischen Perspektive“ (ebd.:102). Dieser Prozess könnte sich bei Mediziner*innen zum Beispiel dadurch ausdrücken, dass sie mit ihren Patient*innen nicht mehr in Fachsprache reden, die die Patient*innen nicht verstehen, sondern ihre Fachsprache auf die Sprache der Patient*innen anpassen. Wenn im Beruf von Schlüsselqualifikationen gesprochen wird, sind somit keine spezifischen Zusatzqualifikationen gemeint, sondern ein Habitus, der Wissenschaft und Lebenswelt verknüpft und somit den Kern der Professionspersönlichkeit darstellt (vgl. ebd.:103).

Bourmer (2012) erläutert, dass die Identitätsprobleme an den vielen verschiedenen Arbeitsbereichen und unterschiedlichen Arbeitsaufträgen für Sozialarbeiter*innen liegen (vgl. ebd.: 19). Dadurch wird das eigene Handeln als nicht messbar oder vergleichbar wahrgenommen, was teilweise als mangelnder Erfolg interpretiert wird. Kaum ein Beruf bietet so vielfältige Arbeitsbereiche, wie die Soziale Arbeit. Eine negative Konsequenz daraus ist, dass Fachkräfte sich ihrer professionellen Identität nicht bewusst sind, da sie unspezifisch und ungreifbar wirkt. Daraus folgen Diskussionen über Kompetenzen von Sozialarbeiter*innen und die Art der Ausbildung zur Vermittlung dieser Kompetenzen (vgl. ebd.: 19). Dies kann dazu führen, dass Außenstehende die Soziale Arbeit nicht anerkennen und als nutzlos erachten. Es gibt aktuell wenig Fachliteratur oder empirische Untersuchungen zu der Identitätsproblematik von Sozialarbeiter*innen (vgl. Ruttert 2016: 42f.).

Laut Bourmer (2012) fokussiert der Identitätsdiskurs in der Literatur drei Ebenen: Die Makro-, Meso- und Mikroebene. Die Makroebene bezieht sich auf die Identität des Faches Soziale Arbeit. Die Mesoebene umfasst die Identität von Gruppen in der Sozialen Arbeit während die Mikroebene die Identität der individuellen Fachkraft thematisiert. Die genauen Zusammenhänge und Abhängigkeiten der drei Ebenen sind aktuell wenig beforscht (vgl. ebd.: 31). In diesem Forschungsbericht wird es um die Mikroebene gehen, die sich auf die individuelle Fachkraft bezieht. Zur Beantwortung der Forschungsfrage soll sich unter anderem der Frage genähert werden „was kennzeichnet meine professionelle Identität?“

5. Zwischenfazit

Es kann festgehalten werden, dass Professionalität verallgemeinernd als Qualität des beruflichen Handelns angesehen werden kann und keinen statischen Zustand meint, sondern in Situationen entsteht und dynamisch betrachtet werden muss. Es gibt keine festgelegten Kriterien, die Professionalität in der Sozialen Arbeit charakterisieren. Dies wird im Professionalisierungsdiskurs deutlich, indem je nach Professionsmodell unterschiedliche Aspekte als relevant für Professionalität angesehen werden. Aktuell gibt es für die Soziale Arbeit kein eindeutiges Modell, um Professionalität in dem heterogenen Arbeitsfeld zu definieren. Heiner legt in Ihrer Untersuchung ein handlungstheoretisches Professionsverständnis zugrunde, bei welchem das spezifische Wissen und Können zur Ausübung der beruflichen Tätigkeit fokussiert wird. Dieses Vorgehen wird auch für diese Forschungsarbeit gewählt, indem Aspekte des handlungstheoretischen Modells deduktiv im Forschungsprozess berücksichtigt werden. Gleichzeitig besteht eine Offenheit, um induktiv, relevante Aspekte für die Professionalität in dem beforschten Arbeitsfeld zu erarbeiten. Heiner erarbeitete ein Rahmenmodell zur Analyse und Planung professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Die sieben Anforderungsbereiche an die Fachkräfte, die sie dabei entwickelte, werden im Auswertungsprozess dieser Forschungsarbeit berücksichtigt, indem verglichen wird, ob die Anforderungsbereiche auch in dem erhobenen Material thematisiert werden. Des Weiteren wurde eine Studie von Fuchs und Züchner vorgestellt, die die Relevanz von Theorieinhalten für die Praxis, das Rollenbild von Sozialarbeiter*innen sowie das professionelle Selbstverständnis dieser untersuchte. Relevante Aspekte der Forschung, wie zum Beispiel die Berufsrolle und der Gebrauch von theoretischem Wissen, waren Grundlagen für die Fragen des Leitfadens dieser Masterarbeit und werden in der Kategorienbildung im Auswertungsprozess miteinbezogen. Die Ergebnisse sollen in der Diskussion dieser Arbeit aufeinander bezogen und verglichen werden. In dem letzten Unterkapitel des vierten Kapitels wurde die professionelle Identität von Sozialarbeiter*innen thematisiert. Es wurde deutlich, dass eine Identitätsproblematik unter Sozialarbeiter*innen herrscht und sie sich häufig ihrer professionellen Identität nicht bewusst sind. Auch auf diesen Aspekt soll im Rahmen der Forschungsfrage eingegangen werden, da die professionelle Identität im Zusammenhang mit der Professionalität steht und möglicherweise einen Teilbereich dieser darstellt.

Alles in allem wird deutlich, wie ungreifbar der Professionalitätsbegriff in der Sozialen Arbeit ist. Es gibt kein generalisierbares Konzept und Professionalität muss somit je nach

Arbeitsfeld oder sogar Situation individuell definiert werden. Dies ist auch der Grund für die Wahl der Forschungsfrage, die in dem nächsten Kapitel detailliert vorgestellt wird.

6. Forschungsfrage und methodologischer Zugang

In dem theoretischen Kapitel zur Professionalität wurde die Schwierigkeit zur Wahl eines generalisierbaren Professionalitätskonzepts deutlich. In dem ersten Theorieteil zur Begleiteten Elternschaft wurde ersichtlich, wie unerforscht dieses Arbeitsgebiet ist, sodass aktuell keine Aussagen zur Professionalität in der Sozialen Arbeit getroffen werden können. Für Fachkräfte, die in diesem Bereich tätig sind oder tätig werden wollen, ist es jedoch wichtig zu wissen, wie professionelles Handeln in der Begleiteten Elternschaft aussieht. Das Modellprojekt „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft“ hat sich unter anderem zum Ziel gesetzt, ein Basiscurriculum für Fachkräfte der Begleiteten Elternschaft zu erstellen. Zur Erstellung dieses Curriculums ist es notwendig zu wissen, wie Professionalität der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft aussieht. Es ist notwendig, dass Aspekte zum professionellen pädagogischen Handeln herauskristallisiert werden, um sie in einem nächsten Schritt in dem Curriculum zu operationalisieren. Diese Masterarbeit soll einen Beitrag dazu leisten und die bestehende Forschungslücke füllen. Sie thematisiert somit folgende Fragestellung: Wie sieht Professionalität in der Begleiteten Elternschaft aus?

Anhand der Fragestellung lässt sich bereits erkennen, dass ein qualitativ-empirisches Forschungsdesign benötigt wird, da es aktuell kein generalisierbares Modell zur Professionalität gibt, welches sich auf die Begleitete Elternschaft übertragen lassen würde. Somit müssen die subjektiven Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte untersucht werden, um Schlüsse für die Professionalität in der Begleiteten Elternschaft ziehen zu können. „Qualitative Forschungsverfahren begründen ihr Vorgehen in Abgrenzung zu quantitativen Verfahren mit dem besonderen Charakter ihres Gegenstandes: Qualitative Forschung rekonstruiert *Sinn* oder subjektive Sichtweisen (...)“ (Helfferich 2009: 21; herv. im Orig.). Diese Rekonstruktion von subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte wird benötigt, um Professionalität in der Begleiteten Elternschaft erfassen und verstehen zu können. Die Wahl der qualitativen Forschungsmethode ist durch die offene Zugangsweise zum Forschungsgegenstand und der hohen Flexibilität während des Forschungsprozesses begründet. Die Fachkräfte sollen in der Beschreibung ihrer Ansichten nicht durch ein geschlossenes Fragenformat eingeschränkt werden, weshalb der qualitative Zugang sinnvoll ist.

Des Weiteren soll diese Untersuchung einen ersten Überblick über die relativ unerforschte Thematik der Begleiteten Elternschaft geben, während für einen quantitativen Forschungsansatz grundlegende Forschungserkenntnisse vorliegen müssten, um alle Facetten des Forschungsgegenstandes abdecken zu können. In dem Forschungsprozess sollen realitätsnahe Daten gewonnen werden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen.

7. Datenerhebung- und Auswertung

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wird in der Forschungsarbeit das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel verwendet. Die erhobenen Daten werden anschließend mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. Die detaillierten Erläuterungen zu den Methoden und die Begründung zur Wahl dieser wird in diesem Kapitel dargestellt. Des Weiteren dient das Kapitel, um einen Überblick über den Forschungsprozess zu erhalten.

Im Folgenden wird mit der Beschreibung des PZIs begonnen und die Anwendung dessen im Forschungsprozess dargestellt.

7.1 Datenerhebung - das Problemzentrierte Interview nach Witzel

Das PZI ist ein halbstrukturiertes Verfahren, welches von dem Psychologen Andreas Witzel konzipiert wurde (vgl. Witzel/ Reiter 2012: 4).

Es handelt sich um eine Erhebungsmethode aus der qualitativen Sozialforschung und eine Variante des erzählenden, "narrativen" Interviews. Es wird häufig als ein Kompromiss zwischen dem narrativen Interview und dem leitfadenorientierten Interview gesehen. Das narrative Interview lässt dem Befragten einen großen Erzählraum und es gibt keine klar vorstrukturierten Fragen. Das leitfadengestützte Interview wiederum orientiert sich an einem vorgegebenen Leitfaden. Im Rahmen dieses Strukturkompromisses sollen die Befragten auf der einen Seite frei und narrativ sprechen und ihre subjektive Problemsicht darstellen, auf der anderen Seite soll das Interview auf die Problemstellung hingelenkt werden. Das PZI beschäftigt sich nicht mit Thematiken, die „problematisch“ sind, wie der Name es eventuell vermuten lässt. Vielmehr beinhaltet es die Auseinandersetzung mit einer speziellen Fragestellung (vgl. ebd.).

Der Kerngedanke des PZIs liegt in der möglichst unvoreingenommenen Sammlung von subjektiven Wahrnehmungen und individuellen Handlungen (vgl. Witzel 2000: 1).

Es handelt sich um ein induktiv-deduktives Verfahren: „Das unvermeidbare, und damit offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden“ (ebd.: 3).

Das PZI zeichnet sich durch drei Grundmerkmale aus:

1. Das PZI ist an einer Problemstellung und ihrer theoretischen Ausformulierung orientiert. Der Interviewer erarbeitet sich vor dem Interview Fachwissen zu dem Untersuchungsgegenstand und beschäftigt sich mit der Thematik.
2. Das PZI muss „im Zusammenhang einer Methodenkombination betrachtet werden, in der das Interview das primäre Instrument bildet“ (Witzel/ Reiter 2012: 4). Die Gesprächstechniken müssen flexibel auf den Interviewverlauf abgestimmt und während des Gespräches durch Nachfragen oder Erzählphasen des Befragten angepasst werden.
3. In dem PZI wird von einem flexiblen Analyseverständnis und einer elastischen Methodenauswahl gesprochen, sodass eine große Offenheit besteht und Fragestellungen während des Forschungsprozesses überarbeitet werden können (vgl. ebd.).

In der Vorbereitung auf das Interview wird ein Leitfaden erstellt, der im Hintergrund des Interviews eingesetzt wird. Es soll dadurch eine Verknüpfung von Erzählung und Fragen stattfinden, die sich ergänzen und nicht behindern. „Der Leitfaden ist nicht als thematisches Korsett, sondern eher als methodisches Gerüst zu verstehen, an dem sich das Gespräch orientiert. In diesem sollen die Forschungsinhalte als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews festgehalten werden“ (ebd.).

Neben dem Leitfaden ist der Kurzfragebogen ein weiteres Instrument des PZIs. Der Kurzfragebogen erfasst Sozialdaten des Interviewten, wie zum Beispiel Geschlecht und Alter. Der Kurzfragebogen kann bei der Auswertung der Daten hilfreiche Informationen liefern. Das gesamte Interview wird akustisch mit einem Aufnahmegerät dokumentiert und durch ein Postskript nach dem Gespräch ergänzt. In dem Postskript werden Gesprächsinhalte, Anmerkungen, Interpretationsideen sowie situative und nonverbale Aspekte skizziert. Im Anschluss an diese Erhebungsphase wird die Audiodatei transkribiert, sodass eine Auswertung möglich ist (vgl. Witzel 2000: 6ff.).

Die Auswertungsmethode muss je nach Forschungsgegenstand und Erkenntnisinteresse ausgewählt werden und stellt eine gleichwertige Verknüpfung des theoretischen Wissens und der empirischen Aussagen des Befragten dar (vgl. ebd.: 18).

Das PZI wurde für die Forschungsfrage dieses Berichtes gewählt, da es den Fachkräften der Begleiteten Elternschaft zum einen die Offenheit und Spontanität bietet, ihre subjektive Wahrnehmung darzustellen und zum anderen das Interview auf die Problemstellung, die Professionalität in der Arbeit der Begleiteten Elternschaft, lenkt. Dieses Zusammenspiel der Interviewgestaltung erfüllt das angestrebte Ziel, das subjektive Empfinden der Pädagog*innen im Hinblick auf die Professionalität in der Begleiteten Elternschaft zu erfassen.

Zur Vorbereitung auf die PZIs mit den Fachkräften wurde ein Leitfaden entworfen. Er soll zum einen während der Interviews als inhaltliche Stütze für den Interviewenden dienen und dabei helfen, konkrete Inhalte herauszustellen, die relevant für die Forschungsfrage sind (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 112). Zum anderen soll der Leitfaden den Interviewenden aber auch einen Spielraum geben, um beispielsweise konkrete Nachfragen zu stellen und die Reihenfolge der Fragen dem natürlichen Gesprächsverlauf anzupassen (vgl. Peter 2010: 142f.). Bei der Leitfadenskonstruktion wurden zunächst auf Grundlage der Forschungsfrage Leitfragen abgeleitet, die in einem nächsten Schritt operationalisiert wurden. In einem Probeinterview wurde der Leitfaden auf seine Anwendbarkeit und Verständlichkeit überprüft und anschließend überarbeitet. Er enthält neben einer Frage als Erzählaufforderung, „Seit wann arbeiten Sie in der Begleiteten Elternschaft und wie kam es dazu?“, sechs weitere Fragen, um mit den Fachkräften über das Forschungsinteresse ins Gespräch zu kommen, wie beispielsweise: „Welche Herausforderungen begegnen Ihnen in der alltäglichen Arbeit?“ oder „Stellen Sie sich vor, jemand aus Ihrem Bekanntenkreis möchte gern in der Begleiteten Elternschaft anfangen zu arbeiten und fragt Sie, was man dafür mitbringen muss. Was würden Sie der Person antworten?“. Der vollständige Leitfaden befindet sich auf der beigelegten CD-ROM.

Neben dem Leitfaden wurde auch ein Kurzfragebogen zur Erfassung der soziodemographischen Daten der Interviewpartner*innen entworfen und nach den Interviews ausgefüllt. Die Daten geben Auskunft über Alter, Geschlecht, Berufsabschluss und Berufserfahrungen der interviewten Personen und können in der Analyse herangezogen werden.

Des Weiteren wurden nach den Interviews, wie von Witzel empfohlen, Postskripte ausgefüllt, um situative und nonverbale Aspekte des Gespräches festzuhalten. Der Kurzfragebogen sowie die Postskripte befinden sich auf der beigelegten CD-ROM.

Vor Beginn der PZIs wurde den Fachkräften die Interviewmethode erläutert. Außerdem wurde die Notwendigkeit der Tonbandaufnahme erklärt und auf die Anonymisierung der Daten hingewiesen. Nachdem die Fachkräfte eine Einverständniserklärung zum Gebrauch der Interviewdaten für die Masterarbeit und das Modellprojekt unterschrieben haben, startete die Audioaufnahme und die Interviewende gab eine kurze thematische Einführung.

In diesem Kapitel wurde die Erhebungsmethode vorgestellt und die Wahl für diese begründet. Außerdem wurden die Vorbereitung und der Ablauf des PZIs für die Forschungsarbeit geschildert. In dem nächsten Kapitel werden die Stichprobe und die Rekrutierung dieser für die Interviews vorgestellt.

7.2 Stichprobe

Für die Stichprobenrekrutierung wurden sogenannte „Gatekeeper“ (Helfferrich 2009: 175) verwendet. Gatekeeper sind Schlüsselpersonen in Institutionen, die Personen innerhalb der Institution persönlich kennen und diese somit zur Teilnahme für eine Befragung anfragen können (vgl. ebd.). In dieser Forschungsarbeit wurden die Leitungen der Mutter-Kind-Einrichtungen als Gatekeeper herangezogen, da zu den Leitungen durch Praktika sowie einem Treffen der Bundesarbeitsgemeinschaft für Begleitete Elternschaft bereits Kontakt bestand. Die Leiter*innen haben ihren Mitarbeiter*innen das Forschungsvorhaben vorgestellt und nach Interessent*innen für ein Interview gefragt und ein Anschreiben mit Informationen und Kontaktdaten weitergegeben. Ein Nachteil der Stichprobenrekrutierung durch die Leitungen der Einrichtungen besteht in einer möglichen Verzerrung der Stichprobe durch eine gezielte Selektion, die die Leitung womöglich vorgenommen haben könnte. Des Weiteren wäre es möglich, dass die Mitarbeiter*innen einen sozialen Druck, zur besonders guten Darstellung der Einrichtung seitens der Leitung verspürt haben könnten und ihr Erzähltes somit beeinflusst wurde. Zur Reduzierung dieses Phänomens wurde zum einen die Anonymität zu Beginn des Interviews noch einmal deutlich betont und zum anderen wurde ein Anschreiben explizit für die Fachkräfte entworfen, in dem alle Informationen über das Projekt und das Interview gegeben wurden. Dieses An-

schreiben sollte verhindern, dass die Mitarbeiter*innen alle Informationen von den Leitungen erhalten und das Interview somit noch mehr kognitiv mit der/dem Leiter*in in Verbindung gebracht wird, was Verzerrungen hervorbringen könnte. Das Anschreiben wurde explizit an die Fachkräfte adressiert und eine Kontaktaufnahme dargestellt, um den direkten Kontakt zum Forschungsprojekt zu erhalten ohne weitere Einbindung anderer Personen, die Einfluss auf die Interviewperson haben könnten. Das Anschreiben befindet sich auf der beigelegten CD-ROM.

Durch dieses Verfahren meldeten sich sechs Personen über E-Mail oder Telefon. Eine Fachkraft konnte direkt ausgeschlossen werden, da sie nicht im untersuchten Forschungsfeld arbeitet und durch ein Missverständnis angefragt wurde. Eine der Fachkräfte wurde zur Testung des Leitfadens ausgewählt und ihre Daten wurden nicht in der Auswertung berücksichtigt. Die restlichen vier Fachkräfte wurden als Interviewpartner*innen zur Datenerhebung ausgewählt und im Februar 2019 interviewt. Die Interviewpartner*innen sind alle Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft und sind in einer Einrichtung in einer Großstadt in Deutschland tätig. Zwei interviewte Fachkräfte arbeiten in der gleichen Einrichtung und somit wurden vier Fachkräfte aus drei verschiedenen Einrichtungen interviewt. Es wurden explizit nur Fachkräfte, die im stationären Bereich arbeiten, rekrutiert, da das Forschungsinteresse dieser Arbeit auf diesem Personenkreis liegt. In einer anderen Forschungsarbeit des Modellprojekts werden die Fachkräfte des Ambulant Unterstützten Bereiches befragt. Auch wenn sich das Modellprojekt, an dem diese Forschungsarbeit angelehnt ist, nur auf Nordrhein-Westfalen (NRW) fokussiert, wurden trotzdem zwei Interviews außerhalb des Bundeslandes geführt, da bereits ein persönlicher Kontakt zu einer Einrichtung außerhalb von NRW bestand und die Bereitschaft zur Interviewteilnahme dadurch erhöht war. Die inhaltlichen Unterschiede, bezogen auf die Forschungsfrage, auf Grund des Bundeslandes wurden als sehr gering eingeschätzt, weshalb auch Fachkräfte außerhalb von NRW befragt wurden. Bei dieser Datenerhebung kann jedoch kritisch gesehen werden, dass sich bei zwei Interviews die Interviewpartnerinnen durch ein Praktikum bereits kannten. Persönliche Beziehungen können nach Gläser und Laudel (2010) dazu führen, dass wichtige Informationen für selbstverständlich genommen werden und nachher fehlen könnten (vgl. ebd.: 118). Durch sprachliche Distanzierungen (vom „Du“ zum „Sie“) und einer distanzierten Haltung der Interviewerin wurde dieser Effekte versucht zu vermeiden.

Die Interviewpartner*innen werden im Folgenden in der Reihe, in der die Interviews geführt wurden, vorgestellt und nummeriert.

Das erste Interview (I1) wurde mit einer weiblichen Fachkraft in dem Büro der Mutter-Kind-Einrichtung, in der sie arbeitet, durchgeführt. Sie ist circa 30 Jahre alt und hat einen Master of Arts in Rehabilitationswissenschaft absolviert. Sie hat nach ihrem Studium mit Menschen mit Behinderung und psychischen Erkrankungen gearbeitet und ist seit fünf Jahren in der Begleiteten Elternschaft tätig.

Das zweite Interview (I2) wurde mit einer Erzieherin und Heilpädagogin, die seit 30 Jahren in der Mutter-Kind-Einrichtung arbeitet, geführt. Sie ist circa 55 Jahre alt und hat vor ihrer Tätigkeit in der Mutter-Kind-Einrichtung bereits in unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern (Kindertagesstätte, Kindersanatorium, männliche Erziehungshilfe) gearbeitet. Das Interview wurde im Besprechungsraum der Einrichtung geführt.

Das dritte Interview (I3) fand mit einer Sozialpädagogin, die seit 20 Jahren in der Mutter-Kind-Einrichtung arbeitet, statt. Sie ist circa 50 Jahre alt und hat vor ihrer Arbeit in der Mutter-Kind-Einrichtung Pädagogische Betreuung im eigenen Wohnraum angeboten. Als Interviewort wurde das Büro der Einrichtung gewählt.

Das vierte Interview (I4) wurde mit einer Fachkraft, die seit 20 Jahren in der Mutter-Kind-Einrichtung tätig ist, geführt. Er ist circa 50 Jahre alt und hat vor Beginn seiner pädagogischen Arbeit in einer Psychiatrie eine Ausbildung zum Groß- und Außenhandelskaufmann absolviert. Er hat eine Krankenpflegerausbildung, Shiatsu Ausbildung und Mediatorenausbildung abgeschlossen und vor der Arbeit in der Mutter-Kind-Einrichtung mit Menschen mit Behinderung gearbeitet. Das Interview wurde in einem Büro der Einrichtung geführt.

Das Gütekriterium der inneren Repräsentation, welches für Stichproben das Kriterium der Repräsentativität ersetzt, wird als angemessen gesehen, da die Stichprobe durch die unterschiedlichen Ausbildungen und den Altersdurchschnitt den Kern des Feldes gut darstellt. Die Geschlechtsverteilung der Stichprobe spiegelt jedoch nicht die Verteilung in der Realität wieder, da nicht 25% der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft männlich sind. Es gibt keine publizierten Zahlen zu der Geschlechtsverteilung der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft, aber Gespräche mit Leitungen weisen auf einen sehr geringen Männeranteil hin. Trotzdem oder gerade deshalb ist die innere Repräsentation erfüllt, da

auch eine Person aufgenommen wurde, die abweichend zu dem Forschungsfeld steht, was ein Kriterium der inneren Repräsentation darstellt (vgl. Helfferich 2009: 173).

Der Anspruch der Forschungsarbeit ist nicht die Repräsentativität für die Grundgesamtheit der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft zu erreichen, sondern im begrenzten Rahmen der Masterarbeit die subjektiven Wahrnehmungen der einzelnen Fachkräfte zu analysieren, um ihre soziale Wirklichkeit zu konstruieren. Die Anzahl der Interviews ist nicht ausreichend, um generalisierbare Aussagen über die Grundgesamtheit treffen zu können, aber es werden in der Auswertung auf Grundlage der subjektiven Sichtweisen theoretische Aspekte erarbeitet, die an der Grundgesamtheit überprüft werden können.

Nachdem in diesem Kapitel die Stichprobe für die Interviews vorgestellt wurde, soll im nächsten Kapitel die Auswertungsmethode präsentiert werden. Es wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz zur Auswertung der Interviews herangezogen und im folgenden erläutert.

7.3 Datenauswertung – die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse geht es grundlegend darum, Informationen aus einem Text zu filtern und diese Informationen in ein geeignetes Format zu transformieren, um sie in diesem Format weiter zu bearbeiten. Es findet eine Distanzierung zum Gesamttext statt und es werden in der weiteren Bearbeitung nur noch Informationen berücksichtigt, die für die Forschungsfrage relevant sind, ohne diese aus dem Kontext zu reißen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 197ff.). Die Inhaltsanalyse charakterisiert sich dadurch, dass das gesamte Material auf Basis eines Kategoriensystems systematisch bearbeitet wird (vgl. Kuckartz 2012: 60). Philip Mayring hat in den achtziger Jahren ein Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt, welches die Komplexität von Informationen in einem Text berücksichtigt und theorie- und regelgeleitet die Aufbereitung der Informationen durchführt. Das Verfahren orientiert sich an dem Prinzip des Verstehens. Es geht darum, die Informationen aus einem Text theoretisch hergeleiteten Kategorien zuzuordnen und das Kategoriensystem am Material zu überprüfen und anzugleichen (vgl. ebd.). An dem Ansatz von Mayring wird kritisiert, dass das unveränderliche Kategoriensystem, welches auf Grundlage von häufig nur 30% - 50% der Texte erstellt wird, nicht alle relevanten Informationen aus dem Material herausfiltert, da Informationen, die nicht in das Kategoriensystem passen, nicht beachtet werden. Nachdem das Kategoriensystem feststeht, wird laut Mayring die Quantität der Kategorien erhoben und analysiert (vgl. Mayring/ Gläser-

Zikuda 2005: 9). Gläser und Laudel bezweifeln an dieser Stelle, dass dem Material komplexe Informationen entnommen werden können, wenn der Fokus auf der Analyse von Häufigkeiten des geschlossenen Kategoriensystems liegt (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 199). Auf Grund dieser zwei Kritikpunkte wird in dieser Forschungsarbeit die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz verwendet. Der Unterschied zu Mayrings Verfahren liegt darin, dass das Kategoriensystem während des gesamten Forschungsprozesses offen für unvorhergesehene Informationen ist und somit die Extraktion komplexer Informationen aus dem Material sichergestellt werden kann (vgl. Kuckartz 2012: 88). Des Weiteren ist die schrittweise Vorgehensweise von Kuckartz verständlich beschrieben und kann dadurch leicht angewendet werden.

In der Praxis der Sozialforschung gibt es viele verschiedene Techniken zur qualitativen Inhaltsanalyse.¹⁴ In dieser Arbeit wird die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse verwendet, weil sie auf eine dichte Beschreibung des Forschungsgegenstandes abzielt und zur strukturierten Zusammenfassung der Daten beiträgt (vgl. Kuckartz 2012: 75). Des Weiteren lässt diese Technik den Forscher*innen eine große Offenheit in der Kategorienentwicklung, sodass die Kategorien vollständig induktiv oder deduktiv entwickelt werden könnten. Häufig findet jedoch eine Mischform statt (vgl. Kuckartz 2012: 77). Die Grafik auf der nächsten Seite beschreibt den Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz.

¹⁴ Allein Mayring unterscheidet bereits zwischen acht Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012: 72).



Abbildung 1 Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse beginnt, wie man in der Abbildung erkennen kann, mit der initiierenden Textarbeit. In diesem Schritt geht es darum hermeneutisch-interpretativ am Text zu arbeiten, ihn zu lesen und zu verstehen. Der Text wird vollständig gelesen mit dem Ziel, ein erstes Gesamtverständnis für den Text im Hinblick auf die Forschungsfrage zu erlangen. Es ist hilfreich, wenn man die Forschungsfrage beim Lesen im Hinterkopf behält. Wichtige Abschnitte sowie unverständliche Textstellen sollen gekennzeichnet werden. Während des Lesens soll auch auf die inhaltliche Struktur und auf den Ablauf des Textes geachtet werden (vgl. Kuckartz 2012: 53f.). Beim Lesen können den Forscher*innen Gedanken, Ideen oder Vermutungen in den Sinn kommen. Diese sollen in Form von Memos festgehalten werden. Memos können zum Beispiel kurze Randnotizen oder Post-its sein ¹⁵(vgl. ebd.: 55). Nachdem der Text intensiv gelesen wurde und Memos verfasst wurden, soll im Rahmen der initiierenden Textarbeit eine Fallzusammenfassung geschrieben werden. Dabei handelt es sich um eine systematische, nah am Text erstellte Zusammenfassung der wichtigen Aspekte des Textes in Hinblick auf die Forschungsfrage (vgl. ebd.).

Bevor diese erste Phase der Inhaltsanalyse in der Forschungsarbeit begonnen werden konnte, war es notwendig, dass die Audiodateien der vier Interviews transkribiert werden,

¹⁵ Das Schreiben von Memos wird während des gesamten Forschungsprozesses als sinnvoll erachtet (vgl. Kuckartz 2012: 55).

damit die Daten verschriftlicht zur initiierenden Textarbeit vorliegen. Bei der Transkription wurde in dieser Forschungsarbeit wörtlich transkribiert, aber auf Angaben zu sprachlichen Betonungen, Lautstärke, Dehnungen und paraverbalen Äußerungen verzichtet, da sie irrelevant für die Beantwortung der Forschungsfrage erscheinen. Es geht bei der Analyse hauptsächlich um das tatsächlich Gesagte oder nicht Gesagte, anstatt um die Art und Weise, wie etwas gesagt wurde. Die detaillierten Transkriptionsregeln und Transkripte der Interviews befinden sich auf der beigelegten CD-ROM. Während der initiierenden Textarbeit an den Transkripten wurden Fallzusammenfassungen geschrieben, die sich außerdem auf der CD-ROM befinden.

In der zweiten Phase geht es um die Konstruktion von thematischen Hauptkategorien¹⁶. Die Hauptkategorien können häufig bereits deduktiv aus der Forschungsfrage oder dem Leitfaden abgeleitet werden, da diese durch die theoretische Vorarbeit schon inhaltliche Schwerpunkte beinhalten. Es können jedoch auch induktiv bei der initiierenden Textarbeit Kategorien entdeckt werden, welche die deduktiv erarbeiteten Hauptkategorien ergänzen. Beide Verfahren oder eine Mischung beider sind möglich und je nach Forschungsdesign sinnvoll. Kuckartz (2012) empfiehlt, dass die Kategorien anhand einzelner Texte auf ihre Anwendbarkeit überprüft werden sollen, bevor die dritte Phase begonnen wird (vgl. ebd.: 79f.).

In dem Forschungsprozess dieser Masterarbeit wurden zunächst deduktiv aus dem Leitfaden sechs Hauptkategorien abgeleitet. Der Leitfaden wurde auf Grund der theoretischen Vorüberlegungen zur Professionalität in der Begleiteten Elternschaft erstellt, weshalb der Leitfaden als ein angemessenes Instrument zur Ableitung der Kategorien angesehen wurde. Die Hauptkategorien, die bereits deduktiv aus dem Leitfaden abgeleitet wurden, lauten:

- Aufgaben der Fachkräfte
- Herausforderungen
- Positive Erlebnisse
- Professionalität
- Zukunftswünsche

¹⁶ Kategorien sind Merkmalsklassen, in die Textabschnitte auf Grund gleicher Merkmale zugeordnet werden. Die Komplexität der Textmenge soll dadurch reduziert werden (vgl. Kuckartz 2012: 41f.). Hauptkategorien sind besonders relevante, große Kategorien, die durch weitere Subkategorien strukturiert werden können.

- Sonstiges

Auf Grund der vielschichtigen Theorien und Aspekte zu Professionalität, die im Kapitel vier vorgestellt wurden, wurden bereits deduktiv Subkategorien für diese Hauptkategorie erstellt. Die Subkategorien lauten:

- Grundhaltung
- Ausbildung
- Berufliche Erfahrungen
- Eigene Biographie
- Professionelle Identität
- Verknüpfung Theorie und Praxis
- Spezifisches Wissen

Auf Grund der geringen Datenmenge und der Analyse der detaillierten Fallzusammenfassungen konnte bereits in dieser Phase das Kategoriensystem induktiv um eine Hauptkategorie und mehrere Subkategorien ergänzt werden. Das Kategoriensystem wird im Folgenden graphisch dargestellt. Die fettgedruckten Wörter, die blau hinterlegt sind, bilden die Hauptkategorien und die darunter grün hinterlegten Begriffe stellen die jeweiligen Subkategorien dar:

Hauptkategorien							
	Aufgaben der Fachkräfte	Herausforderungen	Rolle des Teams	Positive Erlebnisse/Aspekte	Zukunftswünsche	Professionalität	Sonstiges
Subkategorien	Eltern	Eltern		Eltern	Rahmenbedingungen	Weiterbildung	
	Familie	Familie		Familie	Gesellschaftliche Prozesse	Berufliche Erfahrungen	
	Kinder	Kinder		Kinder		Ausbildung	
	Methoden (allgemein)	Gesellschaft		Job		Spezifisches Wissen	

	Methoden (spezifisch)	Team		Team		Haltung (allgemein)	
	allgemein	Rahmenbedingungen		Haltung (spezifisch)			
		Eigene Person		Eigene Biographie			
		Umgang mit Herausforderungen		Verknüpfung von Theorie und Praxis			
				Professionelle Identität			
				allgemein			

Abbildung 2 Kategoriensystem

In der dritten Phase wird das gesamte Material mit den Hauptkategorien codiert. Die Texte sollen sequenziell durchgegangen werden und Textabschnitte den Kategorien zugeordnet werden. Falls ein Textabschnitt mehrere Themen beinhaltet, kann er auch mehreren Kategorien zugewiesen werden. Bietet eine Textstelle keine relevanten Aspekte für die Forschungsfrage, bleibt der Textabschnitt uncodiert (vgl. ebd.:80f.).

In diesem Forschungsbericht wurden folgende von Kuckartz vorgeschlagenen Codierregeln befolgt:

1. Sinneinheiten werden codiert, mindestens ein Satz
2. Umfasst die Sinneinheit mehrere Sätze, werden alle Sätze codiert
3. Sofern die Interviewfrage zum Verständnis notwendig ist, wird diese mitcodiert (vgl. ebd.: 82).

Auf Grund der Tatsache, dass die Subkategorien nach intensiver Textarbeit bereits ausgewählt wurden, wurden die Transkripte dieser Masterarbeit direkt mit den Haupt- und Subkategorien codiert. Zur Codierung wurde die Analysesoftware MAXQDA 2018 verwendet.

In der vierten Phase geht es um eine Zusammenstellung der gesamten Textstellen, die der gleichen Hauptkategorie zugeordnet wurden. Dies kann zum Beispiel in Form einer Tabelle umgesetzt werden, in der alle Textstellen der Hauptkategorie aufgelistet werden. Die Liste mit den Hauptkategorien ist nach dem ersten Codierprozess oft noch relativ allgemein und bedarf einer weiteren Ausdifferenzierung. Dafür sollen in der fünften

Phase Subkategorien induktiv auf Grund des Materials erstellt werden. Thematisch gleiche Textstellen, die ein Unterthema der Hauptkategorie thematisieren, können zur Bildung einer Subkategorie führen. Die Liste mit den Hauptkategorien wird dann um die Subkategorien ergänzt (vgl. ebd.: 83f.).

In dieser Phase wurden mit der Analysesoftware MAXQDA 2018 Tabellen entworfen, die alle Interviewabschnitte der gleichen Haupt- oder Subkategorie abbilden. Das von Kuckartz in dieser Phase beschriebene Entwerfen von Subkategorien fand bereits in der zweiten Phase statt.

In der sechsten Phase wird das gesamte Material mit dem überarbeiteten Kategoriensystem, welches nun aus Hauptkategorien und Subkategorien besteht, noch einmal codiert. In dieser zweiten Codierphase wird das Material noch einmal sequentiell durchgegangen und anhand des neuen Kategoriensystems codiert. Kuckartz (2012) weist darauf hin, dass der Auswertungsprozess offen ist und jederzeit Subkategorien zusammengefasst oder neu erstellt werden können. Dies führt jedoch dazu, dass das Material noch einmal auf diese Kategorien überprüft werden muss, was eine Mehrarbeit darstellt. Es ist auch möglich, dass direkt zu Beginn neben den Hauptkategorien schon Subkategorien gebildet werden, wenn diese durch einen vorherigen Analyseprozess schon feststehen oder das Datenmaterial sehr umfangreich ist. Im ersten Codierprozess können die Subkategorien somit direkt mitberücksichtigt werden (vgl. ebd.: 88). Nach Beendigung der sechsten Phase, wenn das gesamte Material bearbeitet wurde, empfiehlt Kuckartz (2012), dass die Forscher*innen Zusammenfassungen für die Kategorien und Subkategorien in eigenen Worten erstellen. Dies hat den Vorteil, dass die langen Zitate inhaltlich zusammengefasst werden und dadurch ein besserer Überblick entsteht. Die Äußerungen werden in Hinblick auf die Forschungsfrage betrachtet und auf das Wesentliche reduziert (vgl. ebd.: 89ff.).

Innerhalb der Tabellen, die bereits mit MAXQDA18 entworfen wurden, wurden die Zitate der einzelnen Kategorien inhaltlich zusammengefasst, um einen besseren Überblick über das Material zu erhalten. Anschließend wurden vereinzelt Subkategorien zusammengefasst oder verworfen, da sie inhaltlich korrelierten oder wenig Datenmaterial enthielten, sodass keine eigenen Subkategorien nötig waren. Die relevanten Informationen der verworfenen Subkategorien wurden in den Hauptkategorien mitaufgenommen. Das überarbeitete Kategoriensystem wird in Abbildung drei dargestellt. Die fettgedruckten Wörter,

die blau hinterlegt sind, bilden die Hauptkategorien und die darunter grün hinterlegten Begriffe stellen die jeweiligen Subkategorien dar:

Hauptkategorien						
Subkategorien	Aufgaben der Fachkräfte	Herausforderungen	Rolle des Teams	Positive Erlebnisse/ Aspekte	Zukunftswünsche	Professionalität
	Methoden	Rahmenbedingungen				Grundhaltung
		Eltern und Kinder				Eigene Biographie
		Eigene Person				Ausbildung und spezifisches Wissen
		Umgang mit Herausforderungen				Verknüpfung von Theorie und Praxis
						Professionelle Identität

Abbildung 3 überarbeitetes Kategoriensystem

Die siebte Phase stellt die eigentliche Auswertung und Ergebnispräsentation dar. Kuckartz (2012) beschreibt sieben verschiedene Vorgehensweisen zur Auswertung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, aus denen je nach Forschungsinteresse gewählt werden kann (vgl. ebd.: 93). Für diese Forschungsarbeit wurde die kategoriebasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien gewählt. Die erhobenen Inhalte der einzelnen Kategorien werden systematisch beschrieben. Dabei ist relevant, was zu den einzelnen Themen gesagt oder nicht gesagt wurde oder nur am Rande thematisiert wurde. Es können auch Häufigkeiten dargelegt werden, zum Beispiel, wie oft etwas angesprochen wurde (vgl. ebd.: 93f.). „Es kommt aber bei der Darstellung im Ergebnisbericht darauf an, keinesfalls nur die Häufigkeiten der Themen und Subthemen darzustellen, sondern die inhaltlichen Ergebnisse in qualitativer Weise zu präsentieren, wobei durchaus auch Vermutungen geäußert und Interpretationen vorgenommen werden können“ (ebd.: 94).

Diese Auswertungsform ist für die Forschungsfrage und die Datenerhebung am sinnvollsten, da das inhaltlich Gesagte der Interviewpartner*innen von Interesse ist und eine Zusammenfassung dessen zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden soll. Die Ergebnisse dieser Phase werden in dem nächsten Kapitel präsentiert.

8. Ergebnisse

Zuerst werden die Kategorien *Aufgaben der Fachkräfte*, *Herausforderungen*, *Rolle des Teams*, *positive Erlebnisse* und *Zukunftswünsche* mit ihren jeweiligen Subkategorien vorgestellt, um einen detaillierteren Einblick in die Arbeit der Fachkräfte zu erhalten. Anschließend wird die Kategorie *Professionalität* mit ihren Subkategorien analysiert, um der Forschungsfrage näher zu kommen. Die Kategorien werden in der Reihenfolge ihrer Relevanz für die Forschungsfrage, beginnend mit der höchsten Relevanz, analysiert. Die Relevanz einer Kategorie wird inhaltsanalytisch durch die Aussagen der Fachkräfte und Häufigkeiten dieser bestimmt.

Aufgaben der Fachkräfte

Eine grundlegende Aufgabe der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft stellt der Vertrauensaufbau zu den Familien dar (vgl. I3: 3):

Ja, eigentlich, dass die/ das ist glaube ich für mich immer das Allerwichtigste, erstmal Vertrauensaufbau. Dass die Klienten wissen, dass ich an ihrer Seite bin und egal, was sie für Fehler machen, dass ich trotzdem an ihrer Seite bin und sie verstehe, warum was ist. Dann kann ich eigentlich auch erst richtig anfangen zu arbeiten (I2: 5).

Außerdem geht es darum, die Familie als System wahrzunehmen, wozu beispielsweise auch die Arbeit mit den Eltern an ihrer Paarbeziehung zählt (vgl. I1: 6). Die Fachkräfte haben das Ziel, durch kontinuierliche, tagesstrukturierende Angebote und das Einführen und Begleiten von Ritualen, den Familien konstante Strukturen zu vermitteln (vgl. I2: 2; I3: 7). Alle Interviewten berichten, dass die Alltagsbegleitung der Eltern eine wesentliche Aufgabe der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft darstellt:

Irgendwann hat man dann eben so seine persönlichen Assistenzzeiten, wo man dann entweder zu denen reingeht, guckt, ob man dann zusammen die Wohnung aufräumen muss. Das wurde vorher meistens ja schon überlegt, was wir für Ziele haben (I2: 2).

(...) eine persönliche Assistenz zu leisten, das kann sein: eine Einkaufsbegleitung, ein Arztbesuch. Das kann aber auch sein, Haushalt, Wäsche machen, den Abwasch erledigen oder derartige Dinge (I3: 4).

Eine weitere Aufgabe, welche die Fachkräfte in den Interviews beschreiben, liegt in der Entwicklungsberatung. Dabei geht es darum, den Eltern die aktuellen Bedürfnisse der jeweiligen Entwicklungsphase der Kinder zu vermitteln und sie darin zu schulen, diese selbst zu erkennen (vgl. I4: 2):

Da werden offene Fragen geklärt und auch gerade da ist oft viel Raum für diese Entwicklungsberatung, die Entwicklungsbegleitung/ gucken, wie alt ist das Kind. Was hat das gerade für Bedürfnisse. Den Eltern das auch so ein bisschen verständlicher rüberzubringen, was da gerade bei dem Kind los ist, was da gerade die Bedürfnisse sind, wie man darauf reagiert (I1: 2).

Außerdem gehören zu der Entwicklungsberatung Gespräche über eine angemessene Ernährung für das Kind, welche die Fachkräfte mit den Eltern führen (vgl. I1: 2). Eine Fachkraft erzählt, dass sie es wichtig findet, im Reflektionsgespräch den Eltern einfühlsam ihre Grenzen auf Grund der Lernschwierigkeiten aufzuzeigen (vgl. I3: 6). Eine andere Fachkraft sagt diesbezüglich, dass man reflektieren muss, welche Entscheidungsbereiche bei den Eltern liegen und welche Entscheidungen zur Wahrung des Kindeswohls die Fachkräfte treffen sollen (vgl. I4: 8). Als Fachkraft soll man die Eltern in der Kindeserziehung motivieren und durch stetiges Erinnern und Wiederholen von Tätigkeiten den Eltern Verhaltensweisen nahebringen (vgl. I2: 3; I3: 6; I4: 3). Eine Fachkraft sagt, dass ihre Hauptaufgabe darin liegt, die Eltern zu unterstützen, sodass sie ihre Kinder genießen können (vgl. I4: 6). Dieser Aspekt wird von keiner weiteren Fachkraft angesprochen.

In allen vier Interviews wird hingegen berichtet, dass es die Aufgabe der Fachkräfte ist, die Entwicklung der Kinder zu beobachten, zu begleiten und zu fördern (vgl. I1:2; I2: 4; I3: 5; I4: 3). Zwei Fachkräfte betonen, dass sie Aktivitäten zur Entwicklungsförderung der Kinder übernehmen, wenn die Eltern dazu (noch) nicht in der Lage sind:

Interviewer: Okay, also die Entwicklung quasi nochmal beobachten?

Person 1: Genau, nicht nur beobachten, aber auch fördern teilweise. Das ist eben ja auch unser Wunsch, dass wir da nochmal ganz viel oben drauf packen, was die Eltern vielleicht nicht schaffen im Alltag (I2: 4).

Außerdem sieht eine Fachkraft es als die Aufgabe der Einrichtung an, dass das Kindeswohl sichergestellt wird und sich für die Bedürfnisse der Kinder eingesetzt wird (vgl. I4: 3). Dazu gehört unter anderem, dass die Fachkräfte den gesundheitlichen Zustand des Körpers der Kinder beobachten (vgl. I2: 3).

Neben diesen erziehungsrelevanten Aufgaben beschreiben zwei Fachkräfte jedoch auch organisatorische Aufgaben. Sie sagen, es ist ihre Aufgabe, die Post mit den Eltern durchzugehen und Terminabsprachen zu vereinbaren (vgl. I1: 2; I2: 2). Zwei Fachkräfte beschreiben weitere Tätigkeiten, die nicht im direkten Kontakt mit den Familien stattfinden. Sie nennen die Dokumentation, Zusammenarbeit mit Behörden und Angehörigenarbeit

als weitere Aspekte ihrer Arbeit (vgl. I1: 2; I3: 4). Die anderen beiden Fachkräfte führen diese Tätigkeiten nicht direkt auf, als sie nach ihren Aufgaben gefragt werden, aber erwähnen diese Tätigkeiten an anderer Stelle, sodass deutlich wird, dass dies Aufgaben sind, die alle vier Fachkräfte ausführen. Ein weiterer Aspekt, der von zwei Fachkräften betont wird, ist die Arbeit im Team. Sie empfinden den fachlichen Austausch und die Zusammenarbeit im Team als eine wichtige Aufgabe in der Begleiteten Elternschaft (vgl. I3: 9; I4: 9). Eine Fachkraft erläutert, dass die Aufgabe des Teams unter anderem die Reflektion und Überarbeitung von Konzepten ist (vgl. I3: 6).

Resümierend kann gesagt werden, dass alle Fachkräfte zu ihren Aufgaben in der Begleiteten Elternschaft Stellung nehmen können. Die gerade aufgeführten Aufgaben sowie folgender Kommentar einer Fachkraft machen deutlich, wie facettenreich die Arbeit der Fachkräfte ist:

Interviewer: Ja, okay. Beschreiben Sie doch bitte einmal, wie Sie konkret im Alltag mit den Familien arbeiten.

Person 1: Oh, das ist aber (lacht)/ Das ist eine sehr umfassende Frage (vgl. I2: 1).

Im Vergleich wird deutlich, dass alle vier Fachkräfte größtenteils die gleichen Aufgaben beschreiben und es wenig Differenzen zwischen ihnen gibt. Als besonders relevant können die Alltagsbegleitung und die Entwicklungsbeobachtung, -begleitung und -förderung der Kinder angesehen werden, da diese am häufigsten genannt werden. Außerdem thematisieren alle Fachkräfte administrative Aufgaben, wie beispielsweise die Dokumentation. Lediglich eine Fachkraft betont, dass ihre Hauptaufgabe darin liegt, die Eltern zu unterstützen, dass sie ihr Kind genießen können (vgl. I4: 6), was von den anderen Fachkräften nicht thematisiert wird. Dies kann jedoch damit zusammenhängen, dass die beschriebene Aufgabe keine direkt ausführbare Tätigkeit, sondern eine abstrakte Aufgabe darstellt.

Methoden

Bei der Frage nach den verwendeten Methoden in der Begleiteten Elternschaft ist auffällig, dass nur eine Fachkraft mit einer expliziten Methode direkt antwortet (vgl. I4: 6). Eine andere Fachkraft versucht anhand von Beispielen darzustellen, welche Methoden sie verwendet (vgl. I3: 7) und eine Weitere wirkt mit der Frage überfordert und zeigt Unsicherheit, ob ihr Vorgehen als Methode benannt werden kann (vgl. I1: 3).

Es wird erläutert, dass eine Methode nicht generalisierend auf jede Familie übertragen werden kann, da die Familien individuell sind und somit unterschiedliche Methoden benötigen:

Also, je nachdem/ alle Familien sind individuell/ deshalb man kann nie pauschal sagen ´ich gehe so oder so damit um`. Es gilt immer abzuwägen oder erstmal die Familie kennenzulernen, woher sie kommt (I4: 1).

Alle vier Fachkräfte beschreiben, dass die pädagogische Arbeit mit den Familien über ein Bezugsbetreuer*innensystem oder persönliche Assistenzen geleistet wird (vgl. I1: 2; I2: 4; I3: 5; I4: 10).

Ja, wir machen das so, dass wir immer eine Person/ für eine Mama/ die hat eine persönliche Assistenz, die speziell für die Mama zuständig ist. Die/ was eben auch ganz hilfreich ist, dass sie weiß ´okay, ich gehe nur zu der Person`, weil wir sind hier ein großes Haus und wenn viele Leute/ ein Brei wird dann ganz unterschiedlich, weil jeder erzählt was (I2: 4).

Bei zwei Fachkräften ist die Assistenz noch einmal unterteilt in die Kinderassistenz, persönliche- und Coassistenz für die Eltern (vgl. I2: 4/ I3:5). Der/die Co-Assistent*in unterstützt den/die persönliche/n Assistent*in bei Krankheit oder hohem Unterstützungsbedarf (vgl. I2: 4). Die Kinderassistenz wird von einer anderen Fachkraft ausgeführt, die gesondert auf die Bedürfnisse und die Entwicklung des Kindes achtet und separate Spieltermine mit dem Kind wahrnimmt (vgl. ebd.). Die Unterteilung in Eltern- und Kinderassistenz soll sicherstellen, dass beide Zielgruppen die nötige Unterstützung erfahren und keine Parteilichkeit entsteht (vgl. I3: 5). Am häufigsten wird auf die Methode des Gesprächs eingegangen. Alle Fachkräfte thematisieren das Gespräch und geben detaillierte Informationen über diese Methode. Es werden insbesondere die Gespräche zwischen den Bezugsfachkräften/ persönlichen Assistenzen und den Eltern thematisiert (vgl. I1: 2; I2: 2; I3: 7; I4: 7). Drei der vier Fachkräfte benennen, jede Woche ein Wochengespräch mit den Eltern zu führen, in dem unter anderem das Verhalten der Eltern reflektiert wird:

Aber bei den Reflexionsgesprächen wird natürlich versucht, auch viel aufzuarbeiten und dann auch schon ganz viel zu erzählen und zu sagen ´guck mal, dass lief da nicht so gut. Könntest du beim nächsten Mal anders machen` (I2: 3).

Und im Augenblick bin ich dabei, mit ihr wirklich zu schauen `wie war das erste Lebensjahr deines Kindes? Was konntest du gut? Wobei brauchtest du die Unterstützung? Wie ist es jetzt? Was klappt gut eben, aber wofür brauchst du jetzt die Unterstützung?` (I4: 7).

Neben den Wochengesprächen mit der Bezugsassistenz finden auch Gespräche in der Alltagsbegleitung mit anderen Fachkräften statt (vgl. I1: 4). Drei der vier Fachkräfte nennen für die Gespräche explizite Methoden. Sie verwenden leichte Sprache und Bildmaterial zur Veranschaulichung von Sachverhalten:

Ja, also ich spreche recht viel mit den Müttern. Da ist es glaube auch wichtig darauf zu achten, weil es mir am Anfang super schwer gefallen ist, selbst leichte Sprache zu verwenden. Also, ich bin ein Freund von `ich rede mich um Kopf und Kragen` oft gern und das merkt man dann einfach, wenn man dann sagt "hier, hast du es verstanden?" Und die nicken dann und im Endeffekt kam nur die Hälfte an, weil ich einfach zu viel gesagt habe (I1: 3).

Ich will dann Mittel und Wege finden, wie man es dann leichter oder anders macht. Leichte Sprache, beispielsweise, wenn du einen Bewohner oder einen Klienten vor dir sitzen hast, der dir/ dich dann anguckt "wovon redest du?" Dann versuche ich es mit Bildern zu sagen oder ich habe mir jetzt mit der Klientin, mit der ich jetzt vor kurzem gearbeitet habe mit Bildmaterial einen Wochenplan erstellt (I3: 8).

Innerhalb der Gespräche spielt Transparenz und Ehrlichkeit eine wichtige Rolle. Außerdem müssen die Fachkräfte Inhalte immer wieder geduldig wiederholen und erklären (vgl. I2: 9f.). Neben den Gesprächen mit den Eltern kommunizieren die Fachkräfte auch mit den Mitarbeiter*innen des Jugendamtes und leiten relevante Informationen über die Eltern-Kind-Beziehung weiter (I2: 9f.; I4: 3).

Einen weiteren Schwerpunkt in der methodischen Arbeit stellt die Alltagsbegleitung dar. Alle Fachkräfte gehen in den Interviews auf diesen Aspekt ein. Es geht darum, dass die Eltern im Alltag mit den Kindern begleitet werden und bei Herausforderungen angeleitet werden oder die Fachkräfte intervenierend eingreifen (vgl. I1: 2; I2: 3; I3: 7; I4: 2).

Oder Einkaufsbegleitung/ mit dem Kind einkaufen/ wie kriege ich so eine Frustrationszene hin? So diese an der Kasse/ kennt man ja gerne, solche Situationen/ `ich will jetzt das haben`, aber Mama sagt nein. Dann können wir in der Situation Optionen aufmachen oder den Eltern/ `Wie wäre es denn, wenn du dem Kind jetzt das und das vorschlägst?` Also Wahloptionen. Statt rigide zu sagen `nein, das kriegst du jetzt nicht, sondern guck doch mal` verhandeln, mit dem Kind irgendetwas auszuhandeln (I3: 7).

(...), dass die Mitarbeiter dann bei der Frau im Appartement sind und die Frau anleiten, begleiten in der Versorgung des Kindes. Sich immer wieder vergewissern eben realisiert die Mutter die Bedürfnisse ihres Kindes und wie geht sie damit um, so (I4: 2).

Drei der vier Interviewten nennen das Vorleben oder Lernen am Modell als eine wichtige Methode in der Begleiteten Elternschaft:

Ich bin/ sowohl als auch. Ich kann in die Stellvertretung gehen und es vorleben und bin mit dabei. Sitze mit am Tisch, bringe mir meinen Kram mit, esse teilweise mit (I3: 4)

Entweder vorher schon mit ihr besprechen, aber manchmal auch vorleben, dass man dann einfach auch zeigt `okay, so könnte man es mal machen. Jetzt machst du es mal.` Manchmal muss man auch selbst das mehrmals machen, damit sie überhaupt erstmal erlebt `oh, das klappt ja`. Und das klappt gut `oh, dann könnte ich es ja vielleicht auch mal übernehmen` (I2: 3).

Das heißt/ und die Mitarbeiter sind sehr intensiv zugegen, rund um die Uhr zum Beispiel auf der Intensivtage, wo die Frauen ja auch erst einmal aufgenommen werden, sodass sie viel am Modell lernen können (I4:2).

Des Weiteren wird die Methode des Spiegels und des Rollenspiels von zwei Fachkräften aufgeführt, um den Eltern eine andere Perspektive aufzuzeigen (vgl. I3: 7; I4: 6). Eine Fachkraft benutzt hierfür Videoanalysen von Interaktionen zwischen Eltern und Kindern (vgl. I4: 6). Innerhalb des Teams werden laut einer Fachkraft auch Methoden wie beispielsweise die Familienaufstellung zum Austausch über Familien verwendet (vgl. I3: 9).

Es kann zusammengefasst werden, dass alle Fachkräfte sich zu den verwendeten Methoden in der Begleiteten Elternschaft äußern können und Beispiele benennen. Besonders das Gespräch und die Alltagsbegleitung werden als relevante Methoden angesehen, die von allen Fachkräften thematisiert werden. In allen Interviews wird ersichtlich, dass es keine Standardmethoden gibt, die generalisierend auf jede Familie übertragen werden können. Dies wird dadurch deutlich, dass die Fachkräfte auf die Frage nach Methoden nicht mit der Auflistung eines Methodenkatalogs antworten, sondern Beispiele aus ihrem pädagogischen Arbeitsalltag nennen und daraus die Methoden ableiten.

Herausforderungen in Bezug auf die Rahmenbedingungen

Neben den Methoden wurden die Interviewten auch zu Herausforderungen in ihrer Arbeit befragt. Zwei Fachkräfte erwähnen, dass der eigentlich positiv beschriebene Aspekt der abwechslungsreichen Arbeit auch herausfordernd sein kann, da die Fachkräfte oft nicht wissen, was sie in der Einrichtung erwarten wird (vgl. I1: 8; I3: 1):

(...) man weiß irgendwie nicht so, was einen erwartet. Also, sind jetzt hier zwanzig Kinder krank und geht gerade der nächste Magendarmvirus hier durch die Gruppe, wie sind die Eltern drauf, was ist da/ da sind auch oft Stimmungsschwankungen irgendwie (I1: 8).

Neben diesem Aspekt stellt der Faktor Zeit für zwei Fachkräfte eine große Herausforderung dar. Eine Fachkraft berichtet, dass sie in Gesprächen mit Eltern teilweise zu wenig

Zeit hat und dadurch nicht intensiv mit ihnen arbeiten kann (vgl. I3: 14). Die andere Fachkraft erläutert, dass die Dokumentation viel Zeit in Anspruch nimmt und dadurch die direkte pädagogische Arbeit geringer ausfällt, welche für sie einen wichtigen Faktor darstellt (vgl. I4: 13). Eine weitere Herausforderung bezüglich der Zeit liegt darin, dass Prozesse bei Behörden teilweise lange dauern, da zuständige Kooperationspartner*innen nicht erreichbar sind:

Oder über die Grenzen der Zeit. Man könnte natürlich sagen `alles klar, da gibt es finanzielle Schwierigkeiten, da kommt ein gesetzlicher Betreuer.` Aber, weil die Frau das nicht kann, nur es dauert und dauert und dauert. Ja, okay, das Jugendamt in XX ist zuständig, aber der ist nicht erreichbar, nicht erreichbar, nicht erreichbar. Da sind Zusagen gemacht worden, da kümmert sich keiner (I4: 13).

Eine weitere Herausforderung mit den Behörden beschreibt eine andere Fachkraft in Bezug auf die Finanzierung von Leistungen:

Deswegen ist unser Wunsch auch eigentlich, dass unsere Kinder dann ein bisschen länger auch in den Kindergarten gehen, was momentan bei uns gerade ein bisschen schwierig ist. Die Behörde macht da nicht so ganz mit, weil die sagen `die sind ja hier schon stationär, dann können die ja auch hier ganz viel von uns gefördert werden`. Ja, können sie, aber das ist natürlich nicht das Gleiche als wenn sie mit anderen Kindern, die im normalen Alltag sind, mit leben. Das ist ja schon nochmal was anderes. Eine ganz andere Integration, als wenn es hier ist, wo alle Kinder irgendwie ein bisschen gefördert werden müssen (I2: 4f.).

Es wird ersichtlich, dass der Faktor Zeit und die Kooperation mit Behörden gemeinsame Herausforderungen für die Fachkräfte darstellen, auch wenn die spezifischen Ursachen dafür unterschiedlich sind.

Herausforderungen in Bezug auf die Eltern und Kinder

Als Herausforderung in Bezug auf die Eltern zeigt sich eine Parallele zwischen zwei Fachkräften, die berichten, dass sie Tätigkeiten oder Informationen immer wiederholen müssen und diese teilweise trotzdem nicht verstanden werden:

Ich glaube, weil es ganz oft viele Wiederholungen bedarf, dass den Müttern oft/ Müttern und Vätern oft viele Dinge mehrfach gesagt werden müssen bis sie Sachen verinnerlicht haben. das kann auch oft anstrengend sein, dass man denkt `jetzt sage ich dem das zum zwanzigsten Mal und wir haben schon den zehnten Plan erstellt und es funktioniert irgendwie immer noch nicht` (I1: 8).

Das kann ich jetzt gerade an der einen Mama/ also da haben wir festgestellt, dass die Behinderung schon arg stark ist und/ ja man muss halt immer wieder Sachen wiederholen

und man denkt, sie hat es verstanden und dann hat sie es doch nicht verstanden. Und das ist eben halt wirklich sehr schwierig (I2: 5).

Eine weitere Herausforderung wird darin gesehen, dass die Eltern erlerntes Handeln nicht weiter anwenden, sondern in alte Muster zurückfallen, sobald die Fachkräfte nicht mehr anwesend sind (vgl. I2: 5; I4: 2). Falls es zu einer Herausnahme des Kindes kommt, stellt es eine große Schwierigkeit für die Fachkräfte dar, den betroffenen Eltern zu erklären, warum dies notwendig ist und den anderen Eltern in der Einrichtung die Angst zu nehmen, dass ihre Kinder auch in Obhut genommen werden (vgl. I2: 8; I4: 7). Sie berichten, dass es eine große Herausforderung ist, das Vertrauen der Eltern nach einer Herausnahme in der Einrichtung aufrecht zu erhalten:

Und dann ist das Schwierige tatsächlich, dann den anderen Eltern das zu erzählen, weil die große Panik schwebt hier natürlich immer. (...) Selbst wenn man es mit denen erzählt und thematisiert/ aber es geht natürlich hier im Haus immer wieder rum und immer mehr/ die Panik wird natürlich immer mehr geschürt irgendwie auch. Weil die auch untereinander ja reden und immer mehr das Gefühl haben `die wollen uns nur das Kind wegnehmen`. Das ist tatsächlich schwierig. Das aufzufangen immer wieder (I2: 8).

Zwei Fachkräfte berichten in den Interviews davon, dass es anstrengend ist, die Eltern zur Zusammenarbeit zu motivieren, wenn sie nur in der Einrichtung wohnen, um nicht von ihrem Kind getrennt zu werden. Die Eltern verweigern dann laut Aussagen der Fachkräfte die Kooperation und sehen die Fachkräfte als Gegner*innen an (vgl. I3: 3; I4: 3).

Also, dieses Hiersein, diese Aufnahme ist ja meistens unter so einem gewissen Zwangskontext so nach dem Motto entweder lässt du dich auf die Zusammenarbeit da mit den Leuten da ein oder deine Kinder sind weg oder dein Kind ist weg. Also, dieses/ freiwillig ist ja kaum jemand hier. Das gibt es auch, aber eher selten. Und dann diese Klienten zur Zusammenarbeit zu bewegen ist dann eher schon schwierig (I3: 3).

Des Weiteren werden die Fachkräfte damit konfrontiert, dass manche Eltern sich bevormundet fühlen, wenn ihnen Defizite oder Handlungsvorschläge mitgeteilt werden:

Die Mütter verstehen ja oft gar nicht wieso und weshalb es so ist. Eben weil sie in ihrer eigenen Wahrnehmung verhaftet sind und dann unsere Hinweise oder unsere Forderungen eben auch als überzogen empfinden. Weil das Kind spricht ja nicht und sagt nicht `ich brauch dieses oder jenes` (I4: 3).

Eine Fachkraft thematisiert, dass es eine Schwierigkeit darstellt, wenn die Eltern und Kinder untereinander keine Bindung aufbauen und die Pädagog*innen nicht ausreichend Unterstützung geben können (vgl. I1: 6) Dies spricht auch eine weitere Fachkraft an:

Naja, immer herausfordernd ist natürlich, wenn wir an Grenzen stoßen. Wo wir merken, dass die Eltern, dass irgendwie nicht mehr schaffen mit dem Kind. Entweder, weil wir merken, dass das Kind einfach keine Bindung zur Mama aufbaut oder die Mama nicht zum Kind oder beide nicht zusammen. Oder die Mama einfach das, was das Kind möchte nicht schafft und wir das auch nicht auffangen können (I2: 7).

Die anderen beiden Fachkräfte gehen auf diese Thematik im Zusammenhang mit Herausforderungen nicht ein. In den Interviews wird an unterschiedlichen Stellen auf die Individualität der einzelnen Familien hingewiesen. Eine Fachkraft nennt diesen Aspekt in Bezug auf Herausforderungen, da sie sich durch die Unterschiedlichkeit der Familien immer neu auf jede Familie einstellen muss, was sie als herausfordernd wahrnimmt (vgl. I1: 7).

Bezüglich der Herausforderungen mit den Kindern sprechen zwei Fachkräfte von dem Problem, dass sich die Kinder oft mehr an die Fachkräfte binden als an die Mütter:

Die Mutter das Kind nicht versteht, das Kind dann aber/ das haben wir ganz oft, aber natürlicherweise uns viel mehr zubindet oder an uns bindet (I1: 5).

Und das Kind teilweise/ wir haben das hier schon oft erlebt/ mehr Bindung zu uns aufbaut, als zur Mutter (I2: 5).

Resümierend zeigt sich, dass die Fachkräfte mit vielfältigen Herausforderungen in Bezug auf die Familien in der Begleiteten Elternschaft konfrontiert werden, wie beispielsweise die Schwierigkeit, die Eltern zu motivieren, sich erlernte Tätigkeiten bezüglich des Umgangs mit dem Kind zu merken und auch in Abwesenheit der Fachkräfte durchzuführen. Es gibt keine Herausforderung, die alle Fachkräfte gemeinsam benennen, aber die beschriebenen Herausforderungen werden meist mindestens von zwei Fachkräften erwähnt. Daraus lässt sich schließen, dass die Herausforderungen keine individuellen Zufälle der spezifischen Einrichtung sind, sondern auch in anderen Einrichtungen auftreten. An dieser Stelle können keine einzelnen Herausforderungen als besonders auffällig hervorgehoben werden, da die Herausforderungen nie von mehr als zwei Fachkräften beschrieben werden und die Fachkräfte selbst in ihren Aussagen keine Priorisierung vornehmen.

Herausforderungen in Bezug auf die eigene Person

Eine Fachkraft nimmt Herausforderungen auf Grund der Tatsache, dass sie selbst keine Kinder hat, wahr:

Generell, für mich ist es auch/ war es am Anfang auch sehr eine Herausforderung oder ist es auch immer noch/ Ich hatte überhaupt keine Ahnung von Kindern. Ich, wie gesagt selbst habe keine Kinder. Sich da in diese Thematik reinzukriegen und den Eltern auch

Sachen zu vermitteln ohne dass es so rüberkommt `ich bin derjenige, der es besser weiß`, weil im Endeffekt weiß ich es ja nicht (I1: 6).

Zwei weitere Fachkräfte sprechen einen anderen Aspekt an, der mit der eigenen Biographie zusammenhängt und als Herausforderung wahrgenommen werden kann. Sie sagen, dass traumatische Erfahrungen in der eigenen Kindheit dazu führen können, dass man keine neutrale und sachliche Perspektive auf eine Eltern-Kind Beziehung einnehmen kann und Erinnerungen an eigene Traumatisierungen wieder reaktiviert werden können (vgl. I2: 10; I3: 2).

Es gab ein Zwillingspärchen, ein Junge und ein Mädchen und wenn ich XY schreien hörte, dann hörte ich mich selbst schreien. Also mir kamen/ es ploppten bei mir Sachen, wirklich traumatische Erlebnisse, auch Gewalterfahrungen, etliche Sachen aus meiner eigenen Geschichte hoch (...) (I3: 2).

Außerdem berichtet eine Fachkraft, dass negative Erfahrungen in der Kindheit dazu führen können, dass eine Distanz zum Ausüben von pädagogischen Berufen mit Kindern entsteht, da die eigene Kompetenz im Umgang mit Kindern angezweifelt wird (vgl. I3: 1ff.).

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die Fachkräfte sich mehr engagieren als Kapazitäten vorhanden sind und dies nicht mehr professionell ist. Die Fachkraft kann für diese Herausforderung kein eindeutiges Beispiel nennen (vgl. I4: 12).

Für diese Subkategorie lässt sich festhalten, dass es biographische Aspekte gibt, die als Herausforderung für die Arbeit als Fachkraft in der Begleiteten Elternschaft angesehen werden können, wie beispielsweise Kinderlosigkeit oder Traumatisierungen. Die geschilderten Herausforderungen sind durch unterschiedliche Lebenserfahrungen individuell, was sich dadurch kennzeichnet, dass von allen Fachkräften verschiedene Herausforderungen benannt werden. Lediglich zwei Fachkräfte thematisieren selbige Herausforderung der Traumatisierung.

Umgang mit Herausforderungen

Zwei Fachkräfte erläutern, dass das Team eine hohe Relevanz bezogen auf den Umgang mit Herausforderungen aufweist. Das Team bietet die Möglichkeit zum Austausch, zur Reflektion und zur Supervision (vgl. I1: 6; I4: 11). Auch die Psychohygiene im privaten Umfeld hilft einer Fachkraft bei Schwierigkeiten (vgl. I1: 7).

Zu Herausforderungen, welche die Eltern betreffen, sagen die Fachkräfte, dass es sinnvoll ist, mit den Eltern zu sprechen und Transparenz zu zeigen. Dies dient dem Vertrauensaufbau. Außerdem ist es wichtig, dass die Eltern eine feste Bezugsbetreuung haben, um nicht durch verschiedene Meinungen verunsichert zu werden (vgl. I2: 4; I4: 7). Auch strukturelle Veränderungen werden von einer Fachkraft als Lösungsvorschlag für Herausforderungen in Bezug auf Betreuungssituationen vorgeschlagen (vgl. I2: 6).

Es wird ersichtlich, dass vor allem Kommunikation als Möglichkeit zum Umgang mit Herausforderungen genannt wird. Dies scheint eine hohe Relevanz für die Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft zu haben. Generell spielt das Team eine wichtige Rolle hinsichtlich des Umgangs mit Herausforderungen, wie es in der nächsten Kategorie noch einmal beschrieben wird.

Rolle des Teams

Alle Fachkräfte berichten in den Interviews, dass das Team eine sehr wichtige Rolle in der Arbeit der Begleiteten Elternschaft einnimmt, weshalb die wesentlichen Aspekte diesbezüglich kurz erläutert werden.

Es wird beschrieben, dass das Team den Fachkräften bei der Psychohygiene hilft, indem sie sich gegenseitig zuhören und aufbauen (vgl. I2: 8). Dies gibt den Fachkräften das Gefühl, dass die Verantwortung nicht auf einzelnen Fachkräften lastet, sondern das Team diese gemeinsam trägt (vgl. I4: 10f.). Eine Fachkraft betont, dass der Austausch und die Reflektion mit den Kolleg*innen das Wichtigste in der Arbeit ist, da die Fachkräfte voneinander lernen und Handlungsmöglichkeiten und Herausforderungen zusammen reflektieren können (vgl. I1: 6). Zwei Fachkräfte erläutern, dass die Heterogenität der Kolleg*innen im Team als besonders positiv wahrgenommen wird, da dadurch verschiedene Perspektiven zusammengetragen werden können (vgl. I3: 10f.; I4: 10):

Das Team spielt eine ganz große Rolle. Erst einmal schauen wir mit unterschiedlichen Augen auf Mutter und Kind. Das heißt, man bekommt im fachlichen Austausch sehr viele Informationen und Blickwinkel. Und in den Fallbesprechungen werden die eben zusammengetragen und es ergibt sich ein Gesamtbild (I4: 10).

Resümierend lässt sich sagen, dass die hohe Relevanz des Teams durch die Aussagen der Fachkräfte deutlich wird. Eine besonders wichtige Rolle spielt das Team in herausfordernden Situationen, in denen die Kolleg*innen sich gegenseitig unterstützen sowie die

Situationen zusammen reflektieren und dabei unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt werden können.

Positive Erlebnisse

Ein positiver Aspekt der Arbeit in der Begleiteten Elternschaft ist die Abwechslung, die die Fachkräfte durch die unterschiedlichen Zielgruppen erleben. Drei Fachkräfte betonen, dass die Mischung der Arbeit zum einen mit den Kindern und zum anderen mit den Eltern sehr abwechslungsreich ist, was sie positiv wahrnehmen (vgl. I1: 1; I3: 2; I4: 13). Eine der Fachkräfte beschreibt die große Sinnhaftigkeit der Arbeit als eine gute Eigenschaft:

Ja, ich glaube so als Pädagoge (uv.) macht man es ja nicht, um das große Geld zu verdienen, das weiß ja jeder, da ist es, glaube ich sehr wichtig, dass man was hat, wo man so eine große Sinnhaftigkeit irgendwie auch hat (...) es ist wirklich so, dass man an der Basis arbeitet und ein Stück mithelfen kann, ein eigenes und auch ein gutes Leben zu starten (I1: 1f.).

Zwei Fachkräfte berichten, dass die Verselbstständigung der Mütter und die Reduzierung der Betreuung für sie ein positives Erlebnis darstellt (vgl. I1: 7; I3: 6). Auch die Entwicklung der Kinder zu beobachten, schätzen die Fachkräfte an der Arbeit in der Begleiteten Elternschaft (vgl. I2: 9; I3: 2). Generell wird die Arbeit mit den Kindern positiv wahrgenommen:

(...) ich liebe diese Arbeit mit den Kindern, wenn ich dann morgens zum Dienst komme und dann strahlt mich ein Kind an, was über das Gitterbettchen guckt. Dann hat sich das Kommen schon gelohnt (I3: 2).

Eine Fachkraft äußert, dass sie die Arbeit in der Begleiteten Elternschaft besonders schätzt, wenn sie eine positive Eltern-Kind Interaktion beobachten kann (I2: 9). Auch die Wertschätzung, die bereits ausgezogene Eltern den Fachkräften durch Anrufe oder Besuche in der Einrichtung entgegenbringen, wird als positiver Aspekt angesehen (vgl. I1: 8).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Fachkräfte positive Aspekte ihrer Arbeit direkt nennen können und Aspekte auf der Beziehungsebene sowie das Beobachten von Entwicklungsprozessen besonders schätzen.

Zukunftswünsche

Die Fachkräfte nennen in den Interviews Zukunftswünsche für die Begleitete Elternschaft. Ein wesentlicher Aspekt, der von drei Fachkräften betont wird, bezieht sich auf gesellschaftliche Prozesse. Die Begleitete Elternschaft sowie die Existenz von Eltern mit

Lernschwierigkeiten soll in der Gesellschaft bekannter werden (vgl. I1:10; I2: 12; I3: 15). Eine Fachkraft sagt, dass dadurch eine bessere Integration der Eltern stattfinden kann und sie sich in der Öffentlichkeit wohler fühlen würden (vgl. I2: 12). Die Fachkräfte wünschen sich, dass die Stigmatisierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten beendet wird:

Aber das ist auch viel in dem sozialen Umfeld, dass man da einfach weiß/ oder Behinderte sind so und so. Raus aus dieser Stigmatisierung. `Ach, sind sie nicht alle so?`, `nein, sie sind nicht alle so! Sie sind wirklich anders oder unterschiedlich oder jeder ist anders` (I3: 15).

Des Weiteren wünscht sich eine Fachkraft, dass die Väter gesellschaftlich mehr in ihrer Vaterrolle unterstützt werden und diese wahrnehmen. Dazu gehört, dass die Bezeichnung von Mutter-Kind-Einrichtung auf Eltern-Kind-Einrichtung geändert wird (vgl. I3: 15f.).

Bezogen auf die Rahmenbedingungen in der Begleiteten Elternschaft wünschen sich die Fachkräfte für die Zukunft mehr finanzielle Unterstützung, um den Familien individuelle Leistungen anbieten zu können und außerstationäre Angebote, wie Stunden in Kindertageseinrichtungen nutzen zu können (vgl. I1: 11; I3: 15; I4: 12):

Ein Aspekt ist mir ganz ganz wichtig, wo immer wieder die Finanzlage eine Rolle spielt. Ob das jetzt die Jugendämter sind, wie beispielsweise die Kitaplätze. Wir kriegen eine Vorgabe `die kriegen einen Kitaplatz 5 Stunden`. Das bringt mich total auf die Palme. Das ganz pauschal zu sagen "mehr als 5 gibt es nicht". Statt zu gucken `hey, aber für die brauche ich, um mit der Mutter gut an ihren Themen zu arbeiten, um mit der Selbstbewusstsein oder oder, welche Themen die hat/ an ihrer Erziehungsfähigkeit zu schrauben, brauche ich Zeit mit der Mutter zu arbeiten.` Komme dann aber ins Straucheln, wenn ich weiß `aha, nach fünf Stunden habe ich wieder mit den Kids zu tun` (I3: 15).

Also, da merken wir auch, dass wir da auch ganz oft in der Arbeit manchmal an Grenzen stoßen, weil wir uns wünschen würden, dass vielleicht da noch was genehmigt wird, was der Familie guttun würde. Und da einfach gesagt wird `ne, das ist aber nicht drin, weil die sind bei euch schon vollstationär untergebracht`. Alles können wir halt auch nicht abdecken, ne? (I1: 11).

Eine Fachkraft berichtet in diesem Zusammenhang, dass die Eltern sich viel über das Lernen am Modell aneignen und sie sich deshalb wünscht, dass mehr Fachkräfte finanziert werden, um die kontinuierliche Präsenz zu gewährleisten (vgl. I4: 12). Auch zwei weitere Fachkräfte wünschen sich mehr Mitarbeiter*innen, die weitere Angebote für die Eltern anbieten, um eine kontinuierliche Tagesstruktur zu etablieren (vgl. I1: 11; I2: 5). Eine Fachkraft drückt in diesem Zusammenhang ihre Dankbarkeit gegenüber Praktikant*innen aus, die diese Aufgaben häufig übernehmen (vgl. I1: 11). Zwei Fachkräfte

thematisieren außerdem das Bedürfnis nach einer besseren Vernetzung zwischen den Helfersystemen und anderen Institutionen, damit die Arbeit erleichtert wird und beispielsweise die Wohnungssuche durch Kontakte vereinfacht wird (vgl. I1:10; I4: 12). Eine Fachkraft betont, dass es ihr wichtig ist, dass Fortbildungen und Wissen in Zukunft für alle Mitarbeiter*innen der Begleiteten Elternschaft leichter zugänglich gemacht werden sollen (vgl. I3: 15).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle Fachkräfte Verbesserungsvorschläge für die Zukunft der Begleiteten Elternschaft anbringen. Besonders gesellschaftliche Prozesse zur Inklusion und Akzeptanz von Eltern mit Lernschwierigkeiten sowie eine bessere Vernetzung werden sich von den Fachkräften gewünscht. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Begleiteten Elternschaft wird vor allem der Aspekt der besseren Finanzierung von Leistungen von drei Fachkräften hervorgehoben, während die anderen Wünsche eher Einzelwünsche sind oder nur von einer weiteren Fachkraft thematisiert werden. Dies deutet auf eine geringere Relevanz hin.

Grundhaltung

Bei der Analyse der Interviews ist auffällig, dass alle Befragten intensiv über die Grundhaltung, die man als Fachkraft in der Begleiteten Elternschaft haben sollte, reden. Auf die Frage, was eine Person, die in der Begleiteten Elternschaft arbeiten möchte, mitbringen sollte, antworten alle Fachkräfte zuerst mit einem Aspekt, der die Grundhaltung der Person betrifft (vgl. I1: 8; I2: 10; I3: 10; I4: 8). Von einer Fachkraft wird die Grundhaltung als wichtigste Voraussetzung für die Arbeit angesehen:

Also tatsächlich Pädagogik ist wichtig, aber für mich ist tatsächlich diese Grundhaltung am allerallerwichtigsten. (...) Aber ich finde tatsächlich/ ich kann der beste Erzieher sein und habe eine tolle Ausbildung gemacht, aber wenn meine Grundhaltung eigentlich so ist, dass ich immer über der Person stehen möchte oder so. Dann finde ich bringt das dann auch nichts (I2: 10).

Sie sagt, dass die Grundhaltung wichtiger als die Ausbildung ist und erklärt dies noch einmal im Folgenden Zitat:

Also, ich glaube mit Menschen arbeiten vorher, das ist natürlich schon noch einmal was anderes, als wenn ich jetzt Kraftwagenfahrer bin oder so. Aber wenn/ ich glaube tatsächlich auch, wenn ich das von Kindheit/ wenn ich da so eine Grundhaltung da eh habe, auch als Kraftwagenfahrer/ Das ist so eine Person, die jemandem in sich/ in jemanden hinein-fühlen kann/ also empathisch so. Man akzeptiert, wie er ist. Wertschätzend. Ich glaube dann könnte er das auch machen, warum nicht? Ich glaube tatsächlich oftmals diese Grundhaltung, die ist schon wichtig und das könnte der vielleicht genauso gut (I2: 12).

Eine Befragte berichtet, dass Kolleg*innen aus dem Team deutlich zum Aufbau einer Grundhaltung beitragen. Sie erzählt, dass sie zu Beginn ihrer Arbeit ihre Kolleg*innen viel beobachtet hat und dadurch verschiedene Haltungen erleben und reflektieren konnte (vgl. I1: 4). Gleichzeitig betont sie aber auch, dass eine Haltung nicht einfach übernommen werden kann und nicht immer konstant bleibt:

Ja, also ich glaube, dass/ ich glaube, man kann das jetzt nicht eins zu eins irgendwie übernehmen und ich glaube, so eine Haltung verändert sich auch immer. Gerade auch in dem Bereich, in dem wir jetzt arbeiten, da ist es auch schwer immer diese Haltung aufrecht zu erhalten, weil man auch mit Situationen konfrontiert wird, wo ich sage `ich weiß gerade gar nicht, ob ich das so vertreten kann`. Und ob das so für mich so okay ist. Dieses Beispiel, diese Mutter-Kind-Beziehung, wie die gerade geht. Ich glaube, dass ist ein sehr langer Prozess und ein sehr intensiver Prozess und auch ein Prozess, der sich stetig immer wieder verändert (I1: 5).

Sie berichtet, dass sie die Veränderung der Haltung besonders bei Kolleginnen erlebt, die nach einer Schwangerschaft zurück in die Einrichtung kommen und dann beschreiben, dass sich ihre Haltung zu manchen Aspekten der Begleiteten Elternschaft verändert hat. Sie nennt dafür jedoch kein explizites Beispiel (vgl. I1: 5). Als Beispiel, wie die Grundhaltung aussehen soll, nennen alle Befragten Akzeptanz und Respekt, was auf eine hohe Relevanz hindeutet (vgl. I1: 10; I2: 10f.; I3: 9; I4: 7). In diesem Zusammenhang wird auch häufig der Begriff Wertschätzung genannt:

Ich glaube, man muss da schon eine sehr zugewandte, wertschätzende Haltung der Zielgruppe gegenüber haben und ihnen auch zugestehen, zusammen ihre Elternschaft zu leben. Das finde ich halt auch ganz wichtig, da dem/ die haben das Recht und das wollen wir hiermit auch unterstützen (I1: 10).

Interviewer: Also, welche Grundhaltung ist wichtig? Nicht über der Person stehen, haben Sie gerade gesagt.

Person 1: Ja, also das Wertschätzende. Dass ich eigentlich mit einer Person gehe und auch sie akzeptiere, so wie sie ist. Und, ja, sie akzeptiere, wie sie ist (I2: 10f.).

Eine Fachkraft erläutert dazu, dass es nicht darum geht, die Person zu optimieren, sondern sie zu akzeptieren, wie sie ist und ihre Potentiale zu entdecken und zu fördern (vgl. I4: 8).

Neben der Akzeptanz gegenüber den Familien, thematisieren auch zwei Fachkräfte die Akzeptanz und das Aushalten von Situationen und Umständen in der Arbeit, was sie mit professioneller Distanz gleichsetzen:

Ja, eben im Laufe der Zeit und mit dem Kollegium erarbeitet man sich eine Distanz und eine Fachlichkeit und muss die Dinge eben auch so akzeptieren, wie sie sich darstellen. Und dennoch kommt man zwischendurch an Situationen, wo man sagt `ja, das geht nicht und ich verstehe es nicht und das ist nicht gut` (I4: 10).

Aber mit Weitblick und der Erfahrung kann man aber sagen `okay, das wird nicht gut gehen. Das ist absehbar.` Wenn ich dann an meine beruflichen Anfänge denke `alle retten zu wollen`. Dann passt das einfach nicht (I4: 10).

Man muss das Gefühl haben auch Aushalten zu können, weil es natürlich schon auch/ wenn man sieht, dass es vielleicht nicht so gut mit dem Kind klappt. Dass man dann nicht gleich sagt `oh Gott, oh Gott`, sondern man muss eben halt auch manchmal auch aushalten können (I2:10).

Außerdem wird der Faktor Geduld von drei Fachkräften genannt und mehrfach betont (vgl. I1: 8; I2: 10; I3: 10). Eine Fachkraft antwortet direkt auf die Frage, was eine Person, die in der Begleiteten Elternschaft arbeiten möchte, mitbringen soll, mit Geduld (vgl. I1: 8). Sie berichtet, dass es wichtig ist, die Eltern beim Aufbau ihrer Selbstständigkeit zu unterstützen und man deshalb Aufgaben begleiten soll, anstatt sie zu übernehmen, was eine hohe Geduld erfordern kann (vgl. I1: 3). Ein weiterer Aspekt, der von drei Fachkräften aufgegriffen wird, ist Empathie (I1: 3; I2: 5; I3: 8):

Dass die Klienten wissen, dass ich an ihrer Seite bin und egal, was sie für Fehler machen, dass ich trotzdem an ihrer Seite bin und sie verstehe, warum was ist. Dann kann ich eigentlich auch erst richtig anfangen zu arbeiten (I2: 5).

Also da zu erkennen, die brüllt immer rum, weil man ihr damals selbst nicht zugehört hat. `Wieso wirst du denn jetzt laut? Oder übe dich mal/ nun bleib doch mal ruhig!` Das ist dann alles Quatsch. Ich will das alles verstehen (I3: 8).

Einen weiteren wichtigen Aspekt, der die Haltung der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft betrifft, bezieht sich auf den Vertrauensaufbau zu den Familien. Zwei Fachkräfte berichten, dass dies die Grundlage der Arbeit ist und den Familien Loyalität und Verbindlichkeit vermittelt werden muss (vgl. I2: 5; I3: 3). Relevant ist hierbei, dass eine fachliche Distanz gewahrt wird und sich die Fachkraft nicht als Freund*in der Familie darstellt (vgl. I3: 3). Außerdem wird von fast allen Befragten erläutert, dass Optimismus eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit darstellt und man zu der Zielgruppe eine positive Grundeinstellung haben sollte (vgl. I1: 9; I2: 10; I3: 6). Zwei Fachkräfte schildern in diesem Zusammenhang, dass sie häufig Stigmatisierungen in Bezug auf die Zielgruppe erleben, wenn sie von ihrer Arbeit berichten. Es ist eine Haltungsfrage der Fachkräfte, damit positiv umzugehen (vgl. I1: 8; I3: 6).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Fachkräfte sehr viel zu der Grundhaltung sagen und die hohe Relevanz dieser für die Arbeit in der Begleiteten Elternschaft betonen. Die Grundhaltung kann somit als ein wesentlicher Teil der Professionalität der Fachkräfte angesehen werden. Besonders die Aspekte Akzeptanz, Geduld, Optimismus, Empathie und fachliche Distanz spielen eine wichtige Rolle in der Haltung der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft.

Eigene Biographie

Es ist auffällig, dass alle vier Fachkräfte auf biographische Aspekte eingehen, ohne explizit danach gefragt worden zu sein (vgl. I1: 6; I2: 10; I3: 3; I4: 9).

Zwei Fachkräfte gehen darauf ein, dass eine eigene Elternschaft hilfreich für die Arbeit in der Begleiteten Elternschaft sein kann. Dies wird dadurch begründet, dass die Fachkräfte bereits praktisches Wissen über Kinder erworben haben und das Empathievermögen der Fachkräfte in Bezug auf das Elternsein zu den Eltern gestärkt wird (vgl. I1: 6; I2: 11):

Also, was ich oft gemerkt habe/ das ist jetzt keine Voraussetzung, aber ich habe es gemerkt, dass als ich mein Kind gekriegt habe, bin ich ganz anders an die Familien rangegangen. (...) das ist bestimmt keine Voraussetzung, aber es macht schon noch einmal den Blick anders. Dass man sagt `okay, mein ganzes pädagogisches Wissen, das weiß ich, aber es ist manchmal doch ganz anders`. Ein Kind/ man weiß, wie die Mutterliebe halt einfach ist. Dass man dann mitleidet und dass man dann eben auch sagt `okay, ich mache dann doch vielleicht noch einmal andere Sachen, als die ich gemacht hätte, bevor ich ein Kind hatte`. Und ich kann es eher vielleicht fühlen und einfühlen, warum meine Mama jetzt vielleicht so reagiert (I2: 11).

Ein weiterer biographischer Aspekt wird von zwei Fachkräften angesprochen, der teilweise auch als Hürde für die professionelle Arbeit in der Begleiteten Elternschaft beschrieben wird. Es geht um negative, traumatische Erfahrungen in der eigenen Kindheit. Die Fachkräfte betonen, dass dies für die betroffenen Mitarbeiter*innen herausfordernd sein kann, da sie in der Arbeit mit den Familien an negative Erfahrungen aus der eigenen Kindheit erinnert werden können. Außerdem spielt das Thema Kindeswohl eine große Rolle, welchem in der Arbeit eine besonders hohe Relevanz zugesprochen wird:

Also ich muss schon sagen, dass wir ja häufig eben mit der Thematik Kindeswohlgefährdung zu tun haben und ich schon auf Grund meiner eigenen/ da spielt wieder meine eigene Geschichte eine Rolle, eher einer bin, der vordergründig auf das Kindeswohl guckt, dem aber trotzdem bewusst ist, dass das Verständnis für den Erwachsenen, das Elternteil ja auch eine Rolle spielt.(...) Und nicht destotrotz schlägt mein Herz mehr für den Blick Kindeswohl. Oder da sind mehr Sensoren, die bei mir dann einfach anspringen und dann

einfach sagen `da stimmt etwas nicht oder da müssen wir doppelt und dreifach draufgucken oder da und da müssen wir gegensteuern` (I3: 5).

Für das Team stellt es eine Schwierigkeit dar, mit den teilweise hypersensiblen Reaktionen dieser Fachkräfte in Bezug auf die Familien und das Kindeswohl umzugehen:

Und ich glaube tatsächlich, man darf nicht schlimme Erlebnisse in seiner Kindheit gehabt haben. Selbst traumatisiert oder sonstiges. (...) Also, so das macht es sehr sehr sehr schwer oftmals, weil ganz viel getriggert wird, wenn es den Kindern schlecht geht. Dass die dann ganz schnell getriggert sind und sagen `das ist alles schlecht. Das Kind muss raus. ` so, irgendwie. Das kann manchmal gut sein, um erstmal schon einmal so einen Warnschuss zu haben und zu sagen `okay, wir müssen da mehr draufgucken`, aber manchmal geht es auch immer sehr früh schon los. Das hilft dann wieder den Eltern nicht (I2: 10).

Auf Grund dieser Tatsache hält die Fachkraft fest, wie wichtig sie die Erfahrungen der Kindheit für die Begleitete Elternschaft einschätzt und wie hilfreich es ist, wenn in der eigenen Kindheit Liebe und Sicherheit vermittelt wurde:

Man kriegt ja ganz viel von der Kindheit mit. Ich glaube einige haben das schon. Ich glaube, wenn man Sicherheit in der Kindheit erlebt hat und viel so in der Kindheit auch immer Liebe gespürt hat und so. Dann kann ich auch viel gelassener und anders auf eine Person zugehen (I2: 11).

Zwei Fachkräfte stellen heraus, dass die eigene Biographie aufgearbeitet sein muss und eine gereifte Persönlichkeit vorliegen sollte, um professionell mit den Familien arbeiten zu können und eine fachliche Distanz zu wahren (vgl. I3: 10; I4: 9):

Sie sollte in der eigenen Persönlichkeit gefestigt sein. Sich selbst schon gut erkannt haben, zu sich stehen und akzeptieren. Ich glaube, dass/ also, wenn ich mich in meine Berufsanfänge zurückversetze, dass ich mich/ das ich von meiner persönlichen Reife gern weiterentwickelt gewesen wäre, um auch so eine fachliche Distanz zu haben. Ja, eine fachliche Distanz zu haben, eine Reife zu haben eben diesen Menschen zu begegnen (I4: 9).

Resümierend kann gesagt werden, dass die eigene Biographie einen wichtigen Aspekt in Bezug auf die Professionalität in der Begleiteten Elternschaft darstellt. Dies wird dadurch ersichtlich, dass alle Fachkräfte unaufgefordert auf diesen Faktor eingehen. Außerdem betont eine Fachkraft, dass sie bei neuen Fachkräften besonders auf die Biographie achtet, anstatt auf die Ausbildung, was dem Aspekt Biographie noch einmal einen hohen Stellenwert zuspricht (vgl. I3: 13).

Ausbildung und spezifisches Wissen

Zwei Interviewte berichten, dass die Kolleg*innen im Team sehr unterschiedliche pädagogische Ausbildungen absolviert haben und diese Vielfalt positiv wahrgenommen wird. Sie ergänzen, dass sie keine spezielle Ausbildung voraussetzen würden:

Wir sind halt so ein bunt gemischtes Team von Sozialpädagogen, nur Sozialarbeiter über Erzieher und eine Heilerziehungspflegerin haben wir und Studenten. Welche, die das Studium irgendwie Kindheitspädagogik gemacht haben. Wir sind also total bunt gemischt. Ich glaube das ist auch gut so, weil da dann jeder so seinen eigenen Schwerpunkt mitbringt. Deswegen würde ich mich da jetzt nicht auf irgendwas festlegen, wo ich sage, das muss es auf jeden Fall sein. Ich glaube man muss einfach Lust hier auch auf diese Arbeit haben und wissen, worauf man sich hier einlässt (I1: 9).

Wir haben einfach unterschiedlichste Ausbildungen. Also, teils aus dem medizinischen Bereich. Leute, die da schwerpunktmäßig hingucken, dann aus dem körpertherapeutischen Bereich, Heilerzieher, Erzieher, Sozialpädagogen. Ich finde einfach diese bunte Mischung schön und ich fände es schwierig zu sagen `nur das und das funktioniert oder das und das wäre`/ das finde ich ganz ganz schwierig (I3: 11).

Eine andere Fachkraft erläutert, dass man zur Arbeit in der Begleiteten Elternschaft mindestens eine Erzieherausbildung absolviert haben sollte, um grundlegendes Wissen über die Kindesentwicklung zu besitzen. Sie betont jedoch gleichzeitig, dass die Ausbildung nicht besonders relevant ist, sondern die Grundhaltung den wichtigsten Teil ausmacht (vgl. I2: 10). Auch eine weitere befragte Fachkraft stimmt dem Aspekt zu, dass nicht hauptsächlich die Ausbildung relevant ist, sondern vor allem persönliche Erfahrungen mit der Zielgruppe wichtig sind (vgl. I3: 10). Es wird angemerkt, dass eine ressourcenorientierte Ausbildung bevorzugt wird:

Und ich hätte ein bisschen Sorge, wenn ich so, sage ich jetzt mal, eine spezielle Ausbildung hätte, wo vielleicht der Fokus stärker auf der Behinderung liegt, dass dann auch in der Arbeit der "behinderte Teil" stärker im Fokus ist und nicht die gesunden, normalen Anteile (I4: 9).

Resümierend kann festgehalten werden, dass alle vier Fachkräfte erklären, dass keine spezifische Art der Ausbildung für das Arbeiten in der Begleiteten Elternschaft notwendig ist, sondern die persönliche Grundhaltung sowie Erfahrungen mit der Zielgruppe wichtigere Voraussetzungen darstellen. Bezogen auf das notwendige Wissen zur Arbeit in der Begleiteten Elternschaft betonen drei Fachkräfte, dass Wissen über die Kindesentwicklung beziehungsweise Entwicklungspsychologie relevant ist, um eine gute Entwicklungsbegleitung leisten zu können (vgl. I1: 9; I2: 10; I3: 8). Die Fachkraft, die dies nicht

anspricht, fokussiert die Eltern bei der Beantwortung der Frage zu spezifischem Wissen für die Begleitete Elternschaft. Sie berichtet, dass Kenntnisse über Merkmale der Lernschwierigkeiten und über die Wahrnehmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten relevant sind, um sich in die Eltern hineinversetzen zu können. Außerdem ist ihr wichtig, dass die Fachkräfte über die Individualität der Eltern trotz ähnlicher Lernschwierigkeiten informiert sind (vgl. I4: 8). Neben diesen Aspekten spricht eine Fachkraft außerdem die Relevanz von Wissen über Traumatisierungen an (vgl. I3: 8) und eine Weitere thematisiert die Relevanz von Kenntnissen in der Gesprächsführung (vgl. I1: 4). Generell zur Aneignung des Wissens sagt eine Fachkraft folgendes:

Also, ich finde dadurch, dass ich selbst hier so gestartet bin und nicht wirklich/ also von Kinderernährung jetzt zum Beispiel überhaupt keine Ahnung habe/ Es gibt halt auch kein Wissen, was man sich irgendwie da diesbezüglich nicht aneignen kann (I1: 9).

Alles in allem lässt sich sagen, dass alle Interviewten zu der Frage nach spezifischem Wissen als Fachkraft in der Begleiteten Elternschaft etwas anführen, aber es insgesamt wenig Wissens Elemente sind, die thematisiert werden. Hauptsächlich werden Kenntnisse über die Kindesentwicklung und die Lernschwierigkeiten der Eltern genannt. Dies steht im Zusammenhang mit den Aussagen zur Verknüpfung von theoretischem Wissen mit der praktischen Arbeit.

Verknüpfung von Theorie und Praxis

Lediglich eine Fachkraft sagt, dass sie die Modelle zur Kindesentwicklung, die sie in ihrem Studium gelernt hat, in der Arbeit mit den Kindern anwenden kann (vgl. I1: 9). Außerdem schätzt sie die praxisorientierten Inhalte aus ihrem Bachelorstudium und sagt, dass diese ihr teilweise in der Praxis weiterhelfen:

Aber wenn ich jetzt so auf mein Studium blicke, da gab es schon Veranstaltungen, wo ich sage, `gut, die haben mir hier jetzt schon weitergeholfen` Wir hatten/ ich hatte in XY selbst eine Veranstaltung zu Konfliktmanagement und Gesprächsführung, da erinnere ich mich gern dran zurück. Auch kollegiale Beratung war mal da. Das sind dann punktuell so Sachen, die einem weiterhelfen (I1: 4).

Eine weitere Fachkraft sagt, dass ihr das theoretische Wissen über Traumata hilft, um in der Praxis besser damit umgehen zu können (vgl. I3: 8). Eine der beiden anderen Fachkräfte erläutert, dass sie in ihrer Ausbildung wenig Wissen erlernen konnte, welches sie in der Praxis der Begleiteten Elternschaft anwenden kann (vgl. I4: 8). Die dritte Fachkraft wurde nicht explizit nach der Verknüpfung von Theorie und Praxis befragt, da sie bei der

Frage zum spezifischen Wissen für die Begleitete Elternschaft bereits den Schwerpunkt auf einen anderen Aspekt setzte und dadurch das Interview thematisch an einem anderen Punkt weiterging (vgl. I2: 10).

Zu dieser Subkategorie kann gesagt werden, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Begleiteten Elternschaft von den Fachkräften in den Interviews wenig thematisiert wird. Dies könnte damit zusammenhängen, dass drei der vier Befragten bereits über 20 Jahre in ihrem Beruf tätig sind und die Beschäftigung mit der Theorie somit nicht mehr präsent ist. Eine jüngere Fachkraft gibt an, dass sie punktuell theoretische Aspekte aus ihrem Studium für die Praxis nutzen kann. Generell deuten die geringen Aussagen auf eine niedrige Relevanz der Verknüpfung von Theorie und Praxis hin, was mit den Ergebnissen über das spezifische Wissen für die Begleitete Elternschaft zusammenpasst.

Professionelle Identität

Die Fachkräfte wurden in den Interviews gefragt, wie sie ihre eigene Rolle in der Begleiteten Elternschaft beschreiben würden. Es ist auffällig, dass die Fachkräfte Schwierigkeiten haben auf diese Frage zu antworten und ihre vielfältigen Aufgaben in einer professionellen Identität zu bündeln:

Deswegen ist es schwer/ deswegen ist es gerade schwer das auf einen Punkt zu bringen. Ja, eine Assistenz, eine Unterstützung. Ja, einfach die Eltern begleiten. So würde ich sagen, genau (I1: 3).

Die Fachkräfte machen Gebrauch von Beispielen, um dadurch ihre verschiedenen Rollen darzustellen (vgl. I1: 3; I3: 7). Sie nennen in den Beispielen Begriffe wie Unterstützer*in, Berater*in, Assistent*in, Beobachter*in und Vorbild (vgl. I1: 3; I2: 3; I3: 7; I4: 12). Besonders die Wörter Unterstützer*in und Begleiter*in werden mehrfach genannt, was auf eine hohe Relevanz hindeutet (vgl. I1: 2f.; I2: 3). Eine Fachkraft beschreibt ihre professionelle Identität als Übersetzer*in:

Das heißt, wir sind Übersetzer. Manch eine Frau hat auch Mühe, überhaupt ihr Kind zu lesen, so. Sie kann sich nicht in das Kind hineindenken. Was heißt das für das Kind, wenn es da liegt und es fühlt sich nicht wohl und es wird/ es bekommt auch keine Ansprache und keinen Trost (I4: 2f.).

Auch die Abgrenzung, welcher Aspekt nicht zur professionellen Identität gehört, wird von einer Fachkraft thematisiert:

Die Grundvoraussetzung für mich in der Arbeit in der gemeinsamen Arbeit/ dass ich mich mit Leib und Seele auf die Beziehung einlasse, zwar schon im professionellen Kontext. Also, ich bin jetzt nicht der Freund dieses Klienten, aber ich finde Vertrauen sehr sehr wichtig (I3: 3).

Resümierend ist festzuhalten, dass es für die Fachkräfte eine Herausforderung darstellt, ihre professionelle Identität präzise zu beschreiben. Dies kann darin begründet liegen, dass die professionelle Identität der Fachkräfte durch die vielfältigen Aufgabenbereiche in der Begleiteten Elternschaft sehr facettenreich ist. Als wichtigste Beschreibungen der professionellen Identität können die Umschreibungen Unterstützer*in und Begleiter*in festgehalten werden.

Nachdem die Ergebnisse präsentiert wurden, sollen sie im Folgenden mit den bereits bestehenden empirischen Erkenntnissen verglichen und diskutiert werden, um Rückschlüsse in Bezug auf die Forschungsfrage ziehen zu können und diese abschließend zu beantworten. Der Diskussionsteil beginnt mit den beiden Erhebungen des Modellprojekts.

9. Diskussion

In dem Modellprojekt „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft“ wurden Elterninterviews sowie Gruppendiskussionen mit den professionellen Akteuren der Begleiteten Elternschaft geführt. Die Ergebnisse der beiden Erhebungen wurden in Kapitel 3.2 vorgestellt. Im Folgenden sollen für die Forschungsfrage relevante Ergebnisse mit den Ergebnissen der Forschungsarbeit, die im achten Kapitel vorgestellt wurden, verglichen werden, um Rückschlüsse auf die Forschungsfrage ziehen zu können.

Zuerst werden auf die Ergebnisse der Elterninterviews im Zusammenhang mit den Ergebnissen dieser Arbeit eingegangen. Es lässt sich eine Parallele zwischen den Aufgaben der Fachkräfte, welche die Eltern in den Interviews beschreiben und den Aufgaben der Fachkräfte, die die Fachkräfte in ihren Interviews nennen, ziehen. In beiden Fällen wird die Unterstützung in der Erziehung und Förderung des Kindes, die Alltagsbegleitung sowie die Beziehungsarbeit erwähnt (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (b) 2018: 45/ vgl. I1: 2; I2: 2; I3: 4; I4: 7). Die Fachkräfte nennen in den Interviews noch weitere Aufgaben, jedoch werden die Entwicklungsbegleitung der Kinder und die Alltagsbegleitung als wichtigste Aufgaben herausgestellt, was durch die Eltern in den Interviews noch einmal bestätigt wird. Ein weiterer auffallender Aspekt bezieht sich auf

die Methoden, die in der Arbeit angewendet werden. In beiden Erhebungen wird festgestellt, dass zur Beantwortung der Frage nicht direkt Methoden genannt werden, sondern in Beispielen verschiedene Methoden beschrieben werden, die aber nicht explizit als solche benannt werden (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (b) 2018: 45/ vgl. I1: 3; I3: 7). Es ist auffällig, dass es eine Mutter in den Elterninterviews und eine Befragte in den Interviews mit den Fachkräften gibt, die direkt die Methode des Videotrainings nennen (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (b) 2018: 45/ vgl. I4: 6). Die Eltern betonen die Wichtigkeit einer guten und vertrauensvollen Beziehung zu den Mitarbeiter*innen (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (b) 2018: 46), was auch die Fachkräfte besonders hervorheben (vgl. I2: 5; I3: 3). In beiden Erhebungen wird beschrieben, dass diese Beziehung jedoch auch zu Rollenkonflikten führen kann, da die Fachkräfte als Familienersatz angesehen werden und sich die Kinder mehr an die Fachkräfte binden als an ihre Eltern (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (b) 2018: 46/ vgl. I1: 5; I2: 5). Auf der anderen Seite beschreiben die Eltern, dass die Mitarbeiter*innen teilweise zu direktiv und wertend mit den Eltern umgehen (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (b) 2018: 46). Die Fachkräfte betonen in ihren Interviews, dass sie darauf achten, sich nicht wie Lehrer*innen zu verhalten, was einen Widerspruch darstellt, aber die Wichtigkeit dieses Aspekts noch einmal verdeutlicht (vgl. I: 6). Eine weitere Parallele liegt in einem Problem, welches von beiden Parteien beschrieben wird: die mangelnde Verfügbarkeit beziehungsweise zeitliche Präsenz der Fachkräfte (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (b) 2018: 45/ vgl. I2: 6; I4: 12). Die Eltern berichten außerdem negativ von hohen personellen Fluktuationen, was von keiner der vier Fachkräften thematisiert wird (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (b) 2018: 45). Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Fachkräfte in Einrichtungen mit niedrigen personellen Fluktuationen arbeiten oder, dass die Fluktuationen von den Eltern stärker wahrgenommen werden als von den Fachkräften. Eine letzte Gemeinsamkeit, die in beiden Ergebnissen vorliegt, ist das beschriebene Gefühl von Kontrolle, Überwachung und der Sorge vor einer Herausnahme der Kinder auf Seiten der Eltern (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (b) 2018: 45/ vgl. I2: 8; I4: 7). Diese Sorgen der Eltern werden auch von den Mitarbeiter*innen in den Interviews beschrieben und werden somit als wichtiger Aspekt angesehen. Die Fachkräfte versuchen die Sorgen durch erhöhte Transparenz in Gesprächen mit den Eltern zu minimieren (vgl. I3: 7; I1: 3).

Resümierend kann festgehalten werden, dass fast alle Themen, welche die Eltern in den Elterninterviews angesprochen haben, auch in den Interviews mit den Fachkräften behandelt wurden. Dies deutet auf eine hohe Relevanz der Aussagen hin. In Hinblick auf die Forschungsfrage nach der Professionalität der Fachkräfte ist der Aspekt der vertrauensvollen, transparenten Beziehung, die auf Augenhöhe stattfindet, hervorzuheben. Außerdem kann der Umgang mit Rollenkonflikten als relevanter Aspekt für die Professionalität angesehen werden. Die Schwierigkeit, explizite Methoden der Begleiteten Elternschaft zu benennen, hat außerdem Auswirkungen auf die Professionalität und deutet auf Unsicherheiten der Fachkräfte in Bezug auf ihre Professionalität hin.

Beim Vergleich der Ergebnisse der Gruppendiskussionen, die in Kapitel 3.2 vorgestellt wurden, und der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit, werden außerdem viele Parallelen sichtbar. In den Diskussionen sowie in den Interviews wird die positive Grundhaltung zur Begleiteten Elternschaft als wichtige Voraussetzung angesehen (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (c) 2018: 42ff. /vgl. I1: 10; I2: 10f.; I3: 9; I4: 7). Außerdem wird in beiden Erhebungen ein Mangel an Zeit, Finanzierung und gesellschaftlicher Aufklärung und Vernetzung betont (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (c) 2018: 50 & 31/vgl. I1: 10f.; I2: 12; I3: 15; I4: 12). Ein weiterer Aspekt, der in beiden Auswertungen zu finden ist, betrifft das Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle. Die Fachkräfte in beiden Erhebungen sehen Transparenz als Lösung für dieses Spannungsfeld an, sodass die Eltern auf Grund der Ehrlichkeit der Fachkräfte diesen vertrauen können und keine Angst vor einer Herausnahme des Kindes entsteht (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (c) 2018: 42/ vgl. I2: 9f.). Auch die Individualität der Familien und die Anpassung der Methodik an die Familien wird in beiden Erhebungen hervorgehoben (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (c) 2018: 12 /vgl. I1: 7; I4: 8). Der einzige Gegenstand, der in den Gruppendiskussionen thematisiert wurde und in den Interviews dieser Forschungsarbeit nicht zur Sprache kam, bezieht sich auf einen Mangel an Konzeptionen und Fortbildungen (vgl. MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (c) 2018: 7). In den Gruppeninterviews werden Konzeptionen und Fortbildungen zur Begleiteten Elternschaft eingefordert, während diese in den Interviews der Forschungsarbeit nicht erwähnt wurden. Eine Fachkraft forderte zwar mehr Fortbildungen, zum Beispiel zum Thema Trauma, aber keine expliziten Fortbildungen zum Thema Begleitete Elternschaft (vgl. I3: 15). Entweder sehen die vier Fachkräfte

eine solche Fortbildung als nicht notwendig an, oder sie haben nicht diesen Gedanken erfasst, da sie Fortbildungen zu diesem Thema wahrscheinlich noch nie besucht haben.

Die Parallelen der beiden Erhebungen machen die Relevanz der einzelnen Aspekte noch einmal deutlich. Für die Forschungsfrage nach der Professionalität sind besonders die Aspekte der positiven Grundhaltung, der Anerkennung der Individualität und die Transparenz in der Arbeit mit den Eltern als wichtig anzusehen.

Auch die Ergebnisse der quantitativen Studie von Fuchs und Züchner, die im Kapitel 4.2.1 vorgestellt wurden, zeigen Gemeinsamkeiten mit den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit auf. Fuchs und Züchner (2012) berichten von der geringen Relevanz des exklusiven Fachwissens von Sozialarbeiter*innen (vgl. ebd.: 141). Auch in den Interviews mit den Fachkräften wurde dem Fachwissen wenig Relevanz zugeschrieben (vgl. I2: 10; I3: 10). Sie betonten lediglich, dass ein Wissen über die Entwicklungspsychologie sowie Kenntnisse über die Lernschwierigkeiten der Eltern wichtig sind (vgl. I1: 9; I2: 10; I3: 8). Auch die Befragten in der Studie von Fuchs und Züchner heben psychologisches Fachwissen hervor (vgl. Fuchs/Züchner 2012: 136). Bezogen auf das Selbstbild der befragten Sozialarbeiter*innen wurden in der quantitativen Studie vor allem die Begriffe Organisator*in und Diplomat*in/ Mittler*in genannt (vgl. ebd.: 137), während in dieser Studie hauptsächlich die Begriffe Begleiter*in und Unterstützer*in verwendet wurden (vgl. I1: 2f.; I2: 3). Die interviewten Fachkräfte gingen zwar auf organisatorische und vermittelnde Tätigkeiten ein, aber diese spielten vermutlich keine so große Rolle, dass sie als Rollenbeschreibungen verwendet wurden (vgl. I1: 2; I3: 4). Der Begriff Begleiter*in wurde hingegen in der Studie von Fuchs und Züchner als bedeutend angesehen und stellt einen Typ des professionellen Selbstverständnisses dar, welchen Fuchs und Züchner erarbeitet haben. Der Typ Begleiter*in charakterisiert sich durch hohe Werte im Bereich der Klient*innenautonomie. Der Fallbezug weist mittlere Werte auf, während der Wert Expertise gering ist. Somit zeichnen sich Begleiter*innen dadurch aus, dass sie die Individualität des Falles achten und ihre Expertise geringhalten, um die Klient*innen in ihrer Autonomie möglichst wenig einzuschränken (vgl. Fuchs/ Züchner 2012: 141). Dies passt zu den Aussagen der interviewten Fachkräfte, die die Selbstständigkeit der Eltern stärken wollen und dabei die Individualität der Familien berücksichtigen (vgl. I1: 3; I3: 6). Der geringe Wert der Expertise, den Fuchs und Züchner dem Typ Begleiter*in zuordnen, lässt sich auch in den Aussagen der Fachkräfte wiederfinden, in denen die Relevanz von Fachwissen als gering eingeschätzt wird (vgl. I2: 10; I3: 10).

Resümierend können durch die Parallelen der beiden Studien wichtige Erkenntnisse für die Forschungsfrage festgehalten werden. Die Professionalität der Fachkräfte scheint sich nicht durch ein hohes Maß an exklusivem Fachwissen auszuzeichnen. Andere Aspekte erhalten stattdessen eine höhere Relevanz, wie beispielsweise die professionelle Identität der Fachkräfte. Die professionelle Identität wird durch die Merkmale des Typs Begleiter*in gekennzeichnet (hohe Klient*innenautonomie, mittlere Individualität des Falls und geringe Expertise).

In der theoretischen Auseinandersetzung zum Thema Professionalität wurde außerdem in Kapitel 4.2.1 das Rahmenmodell zur Analyse und Planung professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit von Heiner präsentiert. Die sechs Aufgaben, die Heiner in dem Modell vorstellt, finden sich in den Aussagen der Fachkräfte wieder. Innerhalb dieser Aufgaben werden jedoch keine neuen Aspekte zum Thema Professionalität hervorgebracht, weshalb eine detaillierte Vorstellung der Aufgaben nicht stattfindet, um Wiederholungen zu vermeiden.

Bezogen auf die Professionalität der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft kann festgehalten werden, dass die Grundhaltung Akzeptanz, Optimismus, Geduld, Empathie und fachliche Distanz umfassen soll und als einer der wichtigsten Aspekte angesehen wird. Auffallend ist, dass, anders als in vielen Professionsmodellen beschrieben, das Fachwissen und die Art der Ausbildung keine besonders hohe Relevanz für die Professionalität der Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft einnehmen und auch die Verknüpfung von Theorie und Praxis für die Fachkräfte keinen wesentlichen Aspekt für die Professionalität in der Begleiteten Elternschaft darstellt. Es wurde ersichtlich, dass der Umgang in der Arbeit mit der eigenen Biographie und der professionellen Identität wichtiger sind. Die professionelle Identität sollte die beschriebenen Merkmale der Begleiter*innen umfassen und die eigene Biographie sollte reflektiert werden und die Auswirkungen dieser auf die Begleitete Elternschaft berücksichtigt werden. Einen weiteren wichtigen Faktor der Professionalität in der Begleiteten Elternschaft stellt die sozialkontextbezogene Angemessenheit dar. Die Fachkräfte müssen in ihrem pädagogischen Handeln die Individualität der Familien berücksichtigen und können nicht generalisierend Methoden anwenden. Die Professionalität der Fachkräfte zeichnet sich durch eine transparente, vertrauensvolle und gleichberechtigte Beziehung zu den Familien aus, die Rollenkonflikte minimiert.

Nachdem die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert wurden, soll der Forschungsprozess hinsichtlich seiner Güte untersucht werden, um die Qualität der Ergebnisse einordnen zu können. Bezogen auf die Gütekriterien von qualitativen Forschungsarbeiten unterscheidet Kuckartz zwischen interner Studiengüte und externer Studiengüte. Mit interner Studiengüte ist die Zuverlässigkeit und Regelgeleitetheit der Datenerhebung- und Auswertung gemeint, während die externe Studiengüte Fragen der Verallgemeinerung berücksichtigt (vgl. Kuckartz 2018: 203).

Kuckartz hat eine Checkliste zur internen Studiengüte der Datenerfassung, Transkription und Datenauswertung verfasst (vgl. Kuckartz 2018: 204). Diese Forschungsarbeit erfüllt die Mehrheit der aufgeführten Kriterien, sodass die interne Studiengüte als gut angesehen werden kann. Lediglich zwei Aspekte bei der Datenauswertung wurden nicht erfüllt: Das Material wurde nicht durch mehrere Codierende unabhängig voneinander codiert, sondern nur durch eine Person, sodass ein subjektives Textverständnis zu einer personenbezogenen Zuordnung geführt haben könnte, was die interne Studiengüte verringert. Außerdem wurden keine Kategoriedefinitionen notiert, da dies nicht für nötig gehalten wurde, weil nur eine Person mit den Kategorien gearbeitet hat. Dies stellt jedoch einen Verlust in der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dar und kann dadurch außerdem die interne Studiengüte gefährden (vgl. Kuckartz 2018: 204). Ein weiterer Aspekt, der die interne Studiengüte beeinträchtigen könnte, wurde bereits in Kapitel 7.2 erläutert und bezieht sich auf die Beziehung zwischen zwei Interviewten und der Interviewerinnen. Die Interviewpartner*innen kannten sich durch ein Praktikum, was dazu führen könnte, dass wichtige Informationen für selbstverständlich genommen werden und nachher fehlen könnten. Die Bekanntschaft hat die Kontaktaufnahme und Bereitschaft zur Teilnahme jedoch stark begünstigt, weshalb die Beeinträchtigung der internen Studiengüte in Kauf genommen wurde und durch die beschriebenen Methoden in Kapitel 7.2 möglichst geringgehalten wurde.

Bezogen auf die externe Studiengüte gibt es keine vorgegebene Kriterienliste, anhand welcher man qualitative Studien überprüfen kann. Kuckartz (2018) erläutert, dass die Frage der Übertragbarkeit je nach Fragestellung zu reflektieren ist (vgl. ebd.: 218). In der Diskussion dieser Forschungsarbeit wurde beschrieben, dass ein Großteil der Aussagen der vier Interviewten mit den Aussagen weiterer Akteure der Begleiteten Elternschaft aus anderen Untersuchungen übereinstimmen, was auf eine Verallgemeinerbarkeit schließen lässt. Unterschiede in den Aussagen betrafen im Vergleich der Untersuchungen meist

keine inhaltlichen Widersprüche, sondern sie zeigten sich darin, dass manche Interviewte Aspekte ansprachen, die von anderen nicht thematisiert wurden. Bezogen auf die Fragestellung kann dies bedeuten, dass die erarbeiteten Faktoren zur Professionalität in der Begleiteten Elternschaft generalisierbar sind, jedoch auf Grund der geringen Stichprobe vermutlich nicht alle Faktoren genannt wurden. Zur Sicherstellung der externen Studiengüte sollten weitere Fachkräfte der Begleiteten Elternschaft befragt werden.

Fazit

Diese Arbeit verfolgt unter anderem das Ziel, durch die Erkenntnisse über die Professionalität in der Begleiteten Elternschaft, relevante Aspekte für ein Curriculum für Fachkräfte der Begleiteten Elternschaft herauszuarbeiten, welches von dem Modellprojekt „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft“ erstellt wird. Bei der Beantwortung der Forschungsfrage wurde ersichtlich, dass das spezifische Wissen nicht die höchste Relevanz für die Professionalität in der Begleiteten Elternschaft hat. Trotzdem erscheint es sinnvoll, die thematisierten Wissens Elemente in einen Teilbereich des Basiscurriculum aufzunehmen. Die Fachkräfte nannten diesbezüglich entwicklungspsychologisches Wissen zu den Kindern und theoretische Kenntnisse über die Lernschwierigkeiten der Eltern unter Berücksichtigung der Individualität. Einen besonders wichtigen Aspekt stellt jedoch die eigene Haltung zu der Begleiteten Elternschaft dar, weshalb es als sinnvoll angesehen wird, dies im Basiscurriculum zu thematisieren. Die Fachkräfte nannten unter anderem den Austausch im Team als eine gute Möglichkeit, um ihre Haltungen zu reflektieren. Die Methode der Reflektion und des Austausches könnte in das Basiscurriculum mit aufgenommen werden, um dadurch eine professionelle Haltung, die Akzeptanz, Optimismus, Empathie, Geduld und fachliche Distanz umfasst, näherzukommen. Des Weiteren wurde das Gespräch als eine der wichtigsten Methoden genannt, weshalb Elemente zur Gesprächsführung in das Basiscurriculum einfließen könnten. Neben den Gesprächen mit den Eltern betonten die Fachkräfte auch die Reflektion und den Austausch mit ihren Kolleg*innen als einen wesentlichen Aspekt ihrer Arbeit, weshalb die Fachkräfte auch in diesem Bereich gefördert werden könnten und beispielsweise Aspekte der kollegialen Fallberatung erlernen könnten. Das Reflektieren der eigenen Biographie und die Auswirkung dessen auf die Arbeit in der Begleiteten Elternschaft spielte in den Interviews eine große Rolle und sollte in dem Curriculum berücksichtigt werden. Außerdem sollte das Basiscurriculum eine Einheit zur professionellen Identität

enthalten, um die Fachkräfte in ihrer professionellen Identität zu stärken, da dies ein wichtiger Faktor für die Arbeit in der Begleiteten Elternschaft darstellt, aber die Fachkräfte eine Unsicherheit in diesem Bereich schilderten.

Dies sind die erarbeiteten Faktoren, die die Professionalität in der Begleiteten Elternschaft laut den befragten Fachkräften ausmacht. Es ist davon auszugehen, dass es weitere Aspekte gibt, die in das Basiscurriculum aufgenommen werden sollten, jedoch von den befragten Fachkräften nicht thematisiert wurden. Somit erscheint es sinnvoll, weitere wissenschaftliche Untersuchungen zu diesem Thema zu berücksichtigen und durchzuführen.

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2014): Identität. In: Endruweit, Günter; Grommsdorff, Gisela; Burzan, Nicole (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. 3. Aufl. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 172-175.

Bargfrede, Stefanie (2006): Begleitete Elternschaft: Neues aus Wissenschaft, Forschung und Praxis. In: Reader der Bundesvereinigung Lebenshilfe: Unterstützte Elternschaft: Eltern mit geistiger Behinderung (er)leben Familie. Marburg/Oldenburg, S. 135-147.

Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.) (2013): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Blankmann, Bettina (2018): Was ist eigentlich Begleitete Elternschaft? In: Der Paritätische Wohlfahrtsverband, LV Berlin e.V. (Hrsg.): Begleitete Elternschaft – kombinierte Hilfen als Balanceakt. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Berlin: Der Paritätische Berlin, S. 10.

Bourmer, Monika (2012): Berufliche Identität in der Sozialen Arbeit. Bildungstheoretische Interpretationen autobiographischer Quellen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft (2019) URL: <http://www.begleite-teelternschaft.de/startseite.html>. [Stand März 2019].

Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern bbe e.V. (2019) URL: http://www.behinderte-eltern.de/Papoo_CMS/. [Stand März 2019].

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für die Familie Internationaler Klassifikationen (2004): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf: DIMDI Köln.

Dewe, Otto; Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer, S. 197-217.

Dewe, Otto; Otto, Hans-Uwe (2011): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt, S. 1143-1153.

Dinkelaker, Jörg; Schütze, Fritz (2018): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Hagen.

Fuchs, Kirsten; Züchner, Ivo (2012): Kompetenzen, berufliches Selbstbild und pädagogische Leitbilder von Diplom-PädagogInnen. In: Monika Rapold (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 131–150.

Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz–BTHG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. Dezember 2016, §2 Absatz 1.

Gildemeister, Regine (1996): Professionalisierung. In: Dieter Kreft und Ingrid Mielenz (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7. Aufl. Weinheim & Basel, S. 443.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Heiner, Maja (2004): Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Helfferrich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Verlag.

Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 57, S. 268–288.

Hontschik, Anna; Ott, Marion (2017): Die stationäre Mutter-Kind-Einrichtung als pädagogisch institutionalisierter Wohnraum. In: Miriam, Meuth (Hrsg.): Wohn-Räume und pädagogische Orte. Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen, Wiesbaden: Springer VS, S. 123–148.

Knoll, Andreas (2010): Professionelle Soziale Arbeit. Professionstheorie zur Einführung und Auffrischung. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Kuckatz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kurrle, Markus; Vlasak, Annette (2018): Begleitete Elternschaft – Herkunft. In: Der Paritätische Wohlfahrtsverband, LV Berlin e.V. (Hrsg.): Begleitete Elternschaft – kombinierte Hilfen als Balanceakt. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Berlin: Der Paritätische Berlin, S. 6-10.

Kurtz, Thomas (1998): Professionen und professionelles Handeln. Soziologische Überlegungen zur Klärung einer Differenz. In: Peters, Sybille (Hrsg.): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Pädagogische Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung als Motor der Organisationsentwicklung. Bielefeld: Bertelmann, S. 105-121.

Landesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft Brandenburg-Berlin (2019) URL: http://begleitete-elternschaft-bb.org/index.php?inhalt=s_wir&seite=suchende. [Stand März 2019].

Lenz, Albert; Riesberg, Ulla; Rothenberg, Birgit; Sprung, Christiane (2010): Familie leben trotz intellektueller Beeinträchtigung. Begleitete Elternschaft in der Praxis. Freiburg: Lambertus-Verlag.

Lüssi, Peter (2008): Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. 6. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz.

Merten, Ronald (2013): Professionalisierung. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 686-688.

Meuth, Miriam (Hrsg.) (2017): Wohn-Räume und pädagogische Orte. Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen. [Wiesbaden]: Springer VS (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, Band 16).

MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (a) (Hrsg.) (2018): Exposé BE-Projekt NRW. (Modellprojekt: Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen) Online verfügbar unter: https://www.mobile-dortmund.de/files/expos_modellprojekt_be_nrw.pdf, [Stand März 2019].

MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (b) (Hrsg.) (2018): Ergebnisse der Interviews mit den Eltern. (Modellprojekt: Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen) Online verfügbar unter: https://www.mobile-dortmund.de/files/ergebnisse_elterninterviews.pdf, [Stand März 2019].

MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (c) (Hrsg.) (2018): Ergebnisse der Gruppendiskussionen. (Modellprojekt: Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen) Online verfügbar unter: https://www.mobile-dortmund.de/files/auswertung_gruppendiskussionen.pdf, [Stand März 2019].

Müller, Burkhard (2015): Profession, Professionalisierung. In: Thole, Werner; Höblich, Davina; Ahmed, Sarina (Hrsg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit, 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 242-244.

Müller, Burkhard (2012): Professionalität. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 955–974.

Nebel, Eckart (2018): Beratungsangebote, Kooperationen und Netzwerke. In: Der Paritätische Wohlfahrtsverband, LV Berlin e.V. (Hrsg.): Begleitete Elternschaft – kombinierte Hilfen als Balanceakt. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Berlin: Der Paritätische Berlin, S. 13–18.

Nirje, Bengt (1974): Das Normalisierungsprinzip und seine Auswirkungen in der fürsorglichen Betreuung. In: Robert B. Kugel, Wilfried Borck und Niels Erk Bank-Mikkelsen

(Hrsg.): Geistig Behinderte - Eingliederung oder Bewahrung? Heutige Vorstellungen über die Betreuung geistig behinderter Menschen. Stuttgart: Thieme, S. 33–46.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisationen und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Thorsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-77.

Orthmann Bless, Dagmar (2012): Epidemiologie und Risiken der Gestation bei Frauen mit geistiger Behinderung. In: Medizin für Menschen mit geistiger Behinderung oder mehrfacher Behinderung, Jg. 9, H. 2, S. 75-81.

Peter, Corinna (2010): Organisation und Profession Sozialer Arbeit. Kognitive Vermittlungsprozesse. Eine neo-institutionalistische Betrachtung. Münster: MV-Verlag.

Pixa-Kettner, Ursula; Rischer, Christiane (2013): Elternschaft von Menschen mit Behinderung - Entdiskriminierung und Ermutigung. In: Jens Clausen und Frank Herrath (Hrsg.): Sexualität leben ohne Behinderung: das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung // Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik), S. 251–265.

Pixa-Kettner, Ursula; Rohmann, Kadidja (2012): Besondere Familien – Welche Unterstützung brauchen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder? Universität Bremen.

Pixa-Kettner, Ursula (2008): Einleitung. In: Pixa-Kettner, Ursula (Hrsg.): Tabu oder Normalität. Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder, 2. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, S. 9-19.

Pixa-Kettner, Ursula (2007): Elternschaften von Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland. Ergebnisse einer zweiten bundesweiten Fragebogenerhebung. In: Geistige Behinderung Jg. 46, H. 4, S. 309-321.

Pixa-Kettner, Ursula; Bargfrede, Stefanie; Blanken, Ingrid (1996): „Dann waren sie sauer auf mich, daß ich das Kind haben wollte...“. Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistig behinderter Menschen mit Kindern in der BRD. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.

Riesberg, Ulla (2016): Begleitete Elternschaft. Unterstützung für Eltern mit intellektueller Beeinträchtigung und ihre Kinder. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 163, H. 6, S. 214–216.

Riesberg, Ulla; Rischer, Christiane; Rothenberg, Birgit (2013): Expertise zur Unterstützung behinderter Eltern in NRW. Dortmund : Kompetenzzentrum Selbstbestimmt Leben Westfalen.

Rothenberg, Birgit (2012): Das Selbstbestimmt-Leben-Prinzip und seine Bedeutung für das Hochschulstudium. Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2010 u.d.T.: Rothenberg, Birgit: Das Selbstbestimmt Leben-Prinzip als Paradigma der Behindertenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).

Ruttert, Tobias (2016): Das unentdeckte Land. Die professionelle Identität in der Sozialen Arbeit. In: FORUM sozial. Die berufliche Soziale Arbeit Jg. 23, H. 4, S. 42–45.

Schneider, Petra (2008): „Bin ich auch froh, wenn ich so Hilfe habe.“ - Unterstützungsnetzwerke von Eltern mit Lernschwierigkeiten unter Einbezug der Sicht einer betroffenen Mutter. In: Pixa-Kettner, Ursula (Hrsg.): Tabu oder Normalität. Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder, 2 Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, S. 253-282.

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Olaf-Radtke, Frank: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 132-170.

Simon-Sack, Annegret (2018): Forschungsbeiträge und Studien. In: Der Paritätische Wohlfahrtsverband, LV Berlin e.V. (Hrsg.): Begleitete Elternschaft – kombinierte Hilfen als Balanceakt. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Berlin: Der Paritätische Berlin, S. 31-33.

Theunissen, Georg (2007): Validierende Assistenz. Ein subjektzentriertes Angebot für Menschen mit geistiger Behinderung und Demenz. In: Geistige Behinderung, Jg. 46, H. 2, S. 140-151.

Thole, Werner; Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik (57), S. 104–121.

Universität Freiburg/ Schweiz (Hrsg.) SEPIA-D. Die Entwicklung von Kindern intellektuell beeinträchtigter Eltern im Rahmen Begleiteter Elternschaft. Online verfügbar unter: <http://fns.unifr.ch/sepia/de/sepia-d/> [Stand März 2019].

Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22.

Witzel, Andreas; Reiter, Herwig (2012): The problem-centred Interview. SAGE Publications.