

# Die Balance halten!

## ***Pädagogische Spannungsfelder bei der professionellen Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten***

### **1. Zur Situation von Eltern mit Lernschwierigkeiten**

Eltern mit Lernschwierigkeiten<sup>1</sup> sind in erster Linie Eltern mit denselben Bedürfnissen, Wünschen, Ängsten und Sorgen wie alle anderen Eltern auch. Gleichzeitig sehen sie sich mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, die vielfach nicht unmittelbar aus ihrer Beeinträchtigung resultieren, sondern vielmehr auf den mit der sozialen Zuschreibung „geistige Behinderung“ verbundenen wirkmächtigen Konsequenzen für Biographie und Lebenswelt beruhen. So ist ihr Leben nach wie vor vielfach von „bildungs-, arbeits-, wohnungs- und freizeitbezogenen Sonderstrukturen“ (Lange/Van Essen 2018: 171), soziökonomischer Benachteiligung (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016) und nicht selten einem ganzen Bündel unterschiedlicher Risiko- und Belastungsfaktoren (vgl. Orthmann-Bless 2016) geprägt. Zahlreiche Studien weisen beispielsweise darauf hin, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten aufgrund kleiner sozialer Netzwerke und wenig informeller Unterstützung vielfach sozial isoliert leben, dass sie vergleichsweise häufig Erfahrungen mit Gewalt, Missbrauch und Vernachlässigung in der eigenen Kindheit gemacht haben und dass sie einem erhöhten Risiko für körperliche und psychische Erkrankungen unterliegen (vgl. z.B. Orthmann-Bless 2017, Pixa-Kettner 1996, Pixa Kettner/Rohmann 2014, Llwellyn/McConnell 2002).

Auch die Kinder von Menschen mit Lernschwierigkeiten sehen sich mit zahlreichen Entwicklungsrisiken (vgl. Orthmann-Bless/Chevalley/Hellfritz 2015) und Herausforderungen (vgl. Wołowicz-Ruszkowska, Agnieszka/McConnell, David 2017; Prangenberg 2002) konfrontiert. Diese dürfen jedoch nicht monokausal auf die Beeinträchtigung der Eltern zurückgeführt werden, sondern sind vielmehr vor dem Hintergrund vielfach deprivierender Lebensumstände und gesellschaftlicher Benachteiligung zu interpretieren (vgl. Hindmarsh u.a. 2017, IASSID 2008) Sie sollten im Zusammenwirken mit vielfältigen Resilienzfaktoren, von denen einer die professionelle Begleitung sein kann, betrachtet werden (vgl. Sanders 2006).

Insbesondere Elternschaft wird bei Menschen mit Lernschwierigkeiten immer noch als „Bruch gesellschaftlicher Normalitätserwartungen betrachtet“ (Pixa-Kettner/Rischer 2013: 251) und löst im Umfeld häufig emotionsgeladene, irrationale Reaktionsmuster aus (vgl. Orthmann-Bless/Chevalley/Hellfritz 2015). So führt bereits der Kinderwunsch von Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig zu großen Unsicherheiten im Umfeld und wird oftmals sehr kritisch hinterfragt. „Während sich nicht behinderte Frauen tendenziell dafür rechtfertigen müssen, wenn sie sich kein Kind wünschen, müssen sich geistig behinderte Frauen rechtfertigen, wenn sie sich ein Kind wünschen“ (Pixa-Kettner/Bargfrede 2006: 75). Vielfach wird die kognitive Beeinträchtigung zudem unmittelbar mit einer Einschränkung der elterlichen Kompetenz

gleichgesetzt (vgl. McConnell u.a. 2017), was letztlich dazu führt, „dass diese Eltern die am strengsten kontrollierte und überwachte Elterngruppe in unserer Gesellschaft sind“ (Pixa-Kettner 2006: 12). Die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten lässt demzufolge keine allgemeingültigen Aussagen zu, sondern muss immer differenziert und unter Berücksichtigung des historischen, kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Kontextes, in den sie eingebettet ist, betrachtet werden (vgl. McConnell/Feldman/Aunos 2017).

## **2. Zur professionellen Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten**

Die professionelle Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern wird unter dem Begriff der „Begleiteten Elternschaft“ (vgl. hierzu z.B. Der Paritätische Wohlfahrtsverband LV Berlin e.V. 2018) subsummiert. Dabei handelt es sich um einen aus der Praxis entwickelten Arbeitsbegriff für Unterstützungsangebote, die sich an der Schnittstelle zwischen der Unterstützung im Feld für Menschen mit Behinderung und der Kinder- und Jugendhilfe bewegen. Leistungen im Bereich der Hilfen zur Erziehung und der Eingliederungshilfe werden in der Regel verzahnt geleistet (vgl. Blankmann 2018). Die unterschiedlichen Aufträge, Zielsetzungen, Paradigmen und Handlungsorientierungen kommen dabei – nicht immer unproblematisch und z.T. widersprüchlich – zusammen. Während im Bereich der Jugendhilfe insbesondere die Interessen der Kinder und Jugendlichen und damit vor allem das Kindeswohl, „dessen Gefährdung als Legitimationsgrundlage [...] für staatliche Eingriffe ins elterliche Sorgerecht dient (Lenz u.a. 2010: 237), fokussiert werden, stehen im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderung insbesondere „die Interessen der Eltern und deren Recht auf Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe im Vordergrund“ (ebd.: 238). Das Verhältnis zwischen den erzieherischen Hilfen auf der einen Seite und den Assistenzleistungen für Eltern (die durch das Bundesteilhabegesetz erstmalig konkret als rechtlicher Anspruch im SGB IX verankert werden) auf der anderen Seite ist jedoch noch nicht hinreichend geklärt. Zudem führen die

*„[...] komplexen Bedarfskonstellationen [...] bisher kaum zu einer systematischen Zusammenarbeit der verschiedenen Leistungsträgern [sic!]. Vielmehr wird die Diskussion um die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten vor allem in Diensten und Einrichtungen für Menschen mit Behinderung geführt [...]“ (Rohrman u.a. 2016: 187) (vgl. hierzu auch KSL 2013).*

Mit dem Begriff der „Begleiteten Elternschaft“ verbinden sich unabhängig davon sehr unterschiedliche Konzepte und Unterstützungssettings (ambulant, teil-/stationär, auf die Zielgruppe nicht/spezialisiert) wobei es keine einheitlichen Qualitätsstandards gibt. Angebote Begleiteter Elternschaft verbreiten sich zunehmend, sind jedoch nach wie vor häufig nicht ausreichend bzw. wohnortnah verfügbar (vgl. Michel 2017).

Neben der Notwendigkeit der Ausweitung von Angeboten der Begleiteten Elternschaft besteht ebenfalls Weiterentwicklungsbedarf hinsichtlich der pädagogischen Ausgestaltung von Unterstützung. So weisen einige Studien darauf hin, dass nicht alle Angebote auf die

individuellen Bedürfnisse der Eltern und ihrer Kinder zugeschnitten sind und die Kompetenzen und Ressourcen der Eltern z.T. nicht genügend im Fokus sind (vgl. z.B. Pixa-Kettner, Rohmann 2012).

*„Eingeschränkte Kenntnisse zu Ressourcen und Potentialen behinderter Menschen einerseits und zu Unterstützungsangeboten für diese Eltern andererseits führen nach wie vor dazu, dass ratsuchende Eltern oft nicht adäquat beraten werden, Hilfe nicht ausreichend zur Verfügung steht, verweigert wird, Kinder fremduntergebracht werden, soziale Netze überfordert werden und Eltern infolge bestehender Überforderungen eine Verschlechterung ihres Gesundheitszustandes/ihrer Behinderung in Kauf nehmen müssen“ (Michel 2017: 36 f.)*

### **3. Pädagogische Spannungsfelder in der Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten**

Vor dem skizzierten Hintergrund verbindet sich die Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten und deren Kindern mit komplexen Herausforderungen.

Sie erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Haltung „im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen“ (Nentwig-Gesemann u.a. 2011: 10), welche in die pädagogische Arbeit und Beziehungsgestaltung eingebracht werden (vgl. ebd.).

Ziel des Artikels ist es, mit der pädagogischen Arbeit verbundene Spannungsfelder zu beschreiben und sie – im Sinne eines Reflektionsangebotes – für die professionelle Arbeit nutzbar zu machen. Dabei handelt es sich einerseits um klassische Konflikte und Widersprüchlichkeiten der Sozialen Arbeit, die jedoch andererseits gerade im Bereich der Begleiteten Elternschaft eine intensive Auseinandersetzung notwendig machen, da sie sich vor dem Hintergrund einer besonderen Verletzlichkeit der Adressat\*innen und vielfacher Komplexitätserfordernisse potenzieren.

Die hier skizzierten Spannungsfelder basieren insbesondere auf der inhaltsanalytischen Auswertung von insgesamt zehn leitfadengestützten Interviews mit Eltern mit Lernschwierigkeiten in unterschiedlichen Unterstützungssettings, die im Rahmen der Begleitforschung des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“<sup>2</sup> erhoben wurden. Zusätzlich fließen Ergebnisse von vier Gruppendiskussionen<sup>3</sup> mit professionellen Akteuren (Vertreter\*innen der Kostenträger im Bereich der Eingliederungshilfe, der Jugendämter, ambulanter und stationärer Leistungsanbieter und von Beratungsstellen) in verschiedenen Regionen in NRW und die Ergebnisse der Befragung von zehn Leitungskräften im Bereich der Begleiteten Elternschaft mit ein. Die Ergebnisse wurden im Rahmen des Projektes in unterschiedlichen Gremien mit Expert\*innen (insbesondere mit erfahrenen Leitungskräften im Bereich der Begleiteten Elternschaft) diskutiert, wobei auch deren Impulse entsprechende Berücksichtigung finden.

### 3.1 Nähe und Distanz

*„[...] eigentlich sind wir hier [...] eine kleine Zwangsfamilie.“*

Die Unterstützung findet in einem privaten Lebensbereich statt, die Fachkräfte erleben den Alltag der Eltern und Kinder, haben tiefen Einblick in und Einfluss auf das Familienleben und werden zu einem Teil von ihm. In der Regel ist dabei eine ganze Reihe professionell Unterstützender aus unterschiedlichen Bereichen mit verschiedenen Aufgaben, unterschiedlichen Perspektiven und Kenntnissen über die Lebenswelt von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. hierzu z.B. Lange/Van Essen 2018) involviert. Die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten ist dabei z.T. deutlich umfangreicher als bei Eltern ohne Beeinträchtigung und kann unter Umständen bis zur Volljährigkeit der Kinder gewährleistet werden (vgl. Michel 2017), wobei bestimmte elterliche Aufgaben ggf. dauerhaft kompensiert werden müssen, ohne die elterliche Autorität damit in Frage zu stellen. Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach einem ausgewogenen Verhältnis von Nähe und Distanz eine zentrale.

In den Interviews verweisen mehrere der Eltern auf das Bedürfnis nach Privatsphäre und Rückzugsräumen. Je nach Unterstützungssetting kann diesem Wunsch unterschiedlich gut entsprochen werden. So schildern beispielsweise die Eltern, die in einer angemieteten Wohnung im Gebäudekomplex eines Trägers leben (drei Elternpaare), dass dies gut gelingt. Einerseits stünden ihnen bei Bedarf immer Ansprechpartner\*innen und vielfältige (auch Gruppen-) Angebote zur Verfügung und andererseits hätten sie ihre privaten Wohnungen, die ihnen selbstbestimmten Rückzug ermöglichen. Bei einem anderen Teil der Eltern deuten sich diesbezüglich jedoch durchaus Grenzen an. So beschreibt beispielsweise eine Mutter, dass sie sich ihre Privatsphäre und Sicherheit innerhalb einer Mutter/Vater-Kind Einrichtung verschafft, indem sie sich nachts in ihr Zimmer einschließt. Sie habe vor allem Angst, von ihren Mitbewohnerinnen bestohlen zu werden, da es in der Vergangenheit immer wieder zu Diebstählen kam. Eine andere Familie erläutert, dass sie während des ersten halben Jahres nach der Geburt ihres Kindes rund um die Uhr von einem Team mit insgesamt sieben Fachkräften ambulant begleitet wurde. Die Eltern erlebten diese Zeit als sehr anstrengend, insbesondere, da es ihnen schwerfiel, zur Ruhe zu kommen. Vor dem Hintergrund, dass es in der Begleiteten Elternschaft nicht untypisch ist, dass eine ganze Reihe an Angehörigen unterschiedlicher Professionen in die Unterstützung der Familie involviert sind, wird darüber hinaus in den Gruppendiskussionen betont, dass die Privatsphäre auch hinsichtlich der Frage, welche Informationen von wem in welcher Weise geteilt werden, zu berücksichtigen ist.

Trotz dem eindeutigen Wunsch nach (zum Teil mehr) Privatsphäre wird bei vielen Eltern eine große emotionale Nähe zu den sie begleitenden Fachkräften deutlich. Zum Teil fordern sie diese auch aktiv von ihnen ein. So äußern Eltern z.B. den Wunsch, dass Fachkräfte als Person und nicht nur in ihrer professionellen Rolle in der Familie agieren und kritisieren emotionale Distanz. Die Eltern wertschätzen im Hinblick auf die Fachkräfte vor allem Aspekte, die auf der Beziehungsebene liegen (z.B. gegenseitiges Vertrauen, eine gute Beziehung zum Kind, einen humorvollen Umgang). Sie wünschen sich zudem Kontinuität in der Begleitung, kritisieren personelle Wechsel oder mangelnde Verfügbarkeit. Einige der Befragten skizzieren

Situationen, die auf ein nahezu freundschaftliches Miteinander hindeuten und mehrere der Eltern weisen den professionell Unterstützenden sogar die Funktion eines Familienersatzes zu.

*„Aber sie [Bezugsbetreuerin] ist mir auch sehr wichtig. [...] Weil sie so wie meine Mam/meine Mutti ist.“*

Diese Wahrnehmung sollte insbesondere vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass sich in den Interviews vielfach kleine und instabile familiäre und soziale Netzwerke der Eltern andeuten. Auch die Leitungskräfte teilen diese Erfahrung. Dabei verweisen sie darauf, dass Eltern teilweise mehr oder weniger sozial isoliert sind, die Partnerschaft der Eltern erleben sie zum Teil als sehr konfliktbehaftet und häufig identifizieren sie Belastungsfaktoren (wie beispielsweise Missbrauchserfahrungen) in der Biographie. Einigen Eltern würde es an Kompetenzen fehlen, um das soziale Netzwerk zu erweitern. In diesem Zusammenhang zeigt sich das Dilemma, dass Fachkräfte im Leben der Eltern zum einen eine wichtige Rolle spielen, weil ihre sozialen Netzwerke begrenzt sind, dies zum anderen aber auch dazu führen kann, dass soziale Netzwerke weiterhin begrenzt bleiben (vgl. Pixa-Kettner/Rohmann 2014: 126).

In den Gruppendiskussionen wird zudem auf das immer noch bestehende Problem verwiesen, dass Eltern aufgrund des Mangels an wohnortnahen passgenauen Angeboten ihr soziales Umfeld verlassen müssen, um Begleitete Elternschaft in Anspruch nehmen zu können (vgl. hierzu auch Michel 2017).

Ihren „Familienersatz“ können sich die Eltern in der Regel jedoch nicht aussuchen, wie eine Mutter, die im stationären Setting lebt, eindrücklich erläutert:

*„[...] eigentlich sind wir hier, wie sage ich das immer, eine kleine Zwangsfamilie. Weil wir wohnen ja hier alle zusammen und deswegen wie so eine Familie, aber unter Zwang, [...] wenn man mit den Menschen hier nicht klarkommt, man muss dann trotzdem höflich bleiben, obwohl man es ja eigentlich gar nicht will. Aber man kann sich hier leider nicht aus dem Weg gehen, so wie man das gerne hätte. Es sei denn man versteckt sich im Zimmer, aber das ist für das Kind ja auch nicht schön.“*

Ihre Aussage bezieht sich dabei nicht allein auf die Beziehung zu den Fachkräften, sondern auch auf das Zusammenleben mit anderen Eltern, welches – je nach Unterstützungssetting – sehr eng gestaltet sein kann. In den Interviews ist es dabei auffällig, dass negative Aspekte – wie Konflikte, Rivalität, Bemühen um Abgrenzung und Privatsphäre – deutlich überwiegen. Es werden nur wenige Beispiele für gute Beziehungen zu anderen Eltern benannt. Auch vor diesem Hintergrund stellt sich in den jeweiligen Unterstützungssettings die Frage nach dem angemessenen Maß von Möglichkeiten der Abgrenzung.

Emotionale Nähe wird von den Eltern als wichtige Basis für die Zusammenarbeit erlebt, gleichzeitig wird deutlich, dass daraus auch Probleme resultieren können. So deuten einige der Eltern in den Interviews beispielsweise an, dass eine sehr intensive Beziehung zwischen Fachkraft und Kind zu Rollenunklarheit führen kann. Leitungskräfte verweisen in diesem Zusammenhang auf die Herausforderung, dass die Kinder ihre Angebote häufig als

„spannender“ erleben als die ihrer Eltern. Zum Teil resultiere daraus ein Gefühl der Eifersucht von Seiten der Eltern. Zu Rollendiffusion komme es insbesondere dann, wenn Kinder sich eher an den Fachkräften als an den Eltern orientieren.

Insbesondere im stationären Setting komme es, so die befragten Leitungskräfte, durch den intensiven Kontakt zwischen den Fachkräften und den Familien zum Teil dazu, dass sehr nahe Beziehungen und eine hohe Identifikation mit den Familien reflexive Distanz erschweren. Aber auch im ambulanten Bereich wird auf das Problem verwiesen, dass zu viel emotionale Nähe dazu führt, Probleme in den Familien nicht wahrnehmen zu können und Kritik nicht offensiv zu äußern, um die gute Beziehung mit den Eltern nicht zu gefährden.

Die dargestellten Herausforderungen sind Ausdruck der Verwobenheit vielfältiger unterschiedlicher Anforderungen und Aufgaben der professionell Unterstützenden, welche sich sowohl an die Begleitung der Eltern als auch an die ihrer Kinder richten.

Diese, den Bereich der Begleiteten Elternschaft kennzeichnende, Komplexität erfordert intensive und fortlaufende Reflektionsprozesse von den Fachkräften, wobei es die Balance zwischen dem richtigen Maß an sowohl professioneller Distanz als auch professioneller Nähe zu halten gilt.

*„[...] professionelles Handeln sollte sich gerade auch in der Weise von Alltags-handeln unterscheiden, dass Professionelle hinreichend befähigt sind, Nähe und Distanz zu ihren Adressaten und deren Problemen auf kunstvolle Weise zu verschränken und zu vermitteln“ (Dörr/Müller 2012: 9)*

### 3.2 Hilfe und Kontrolle

#### ***„Die wollen das dann sehen, dass ich das hinkriege [...]“***

Aufgabe der Fachkräfte ist es, den Eltern – im Sinne einer empowernden Fachlichkeit (vgl. hierzu Herriger 2014) – Vertrauen und Sicherheit hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten und deren Entwicklung zu geben und sie in ihrer Eltern-Rolle zu unterstützen, wobei sie das Wohl des Kindes sicherstellen und eine Gefährdung (im Sinne des §8a SGB VIII) abwenden sollen. Im Fokus müssen also sowohl die elterlichen Rechte, als auch die elterlichen Pflichten und der Schutz des Kindes stehen. Hieraus resultieren in der pädagogischen Arbeit sowohl Praxen der Unterstützung als auch notwendigerweise der Kontrolle. Insbesondere in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten verlangt der Umgang mit dem doppelten Mandat der Sozialen Arbeit, das hier durch den Bezug auf verschiedene Hilfesysteme eine spezifische Ausprägung aufweist, eine besondere Sensibilität von den Fachkräften. So ist es

*„[...] genau diese Personengruppe [...], die vor Einführung des neuen Betreuungsgesetzes 1992 oft schon vor der Volljährigkeit sterilisiert wurde, der ein Kinderwunsch abgesprochen wurde bzw. wird und deren Elternschaft nach wie vor mit äußerster Skepsis betrachtet wurde bzw. wird“ (Pixa-Kettner 2006: 14) (vgl. hierzu auch Onken 2006)*

Die mit der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten verbundenen Ängste, Unsicherheiten und Stereotype (die sich auch im Rahmen unserer eigenen Untersuchungen immer wieder bestätigten) können sich vor dem Hintergrund eines intensiv geführten Kinderschutzdiskurses und daraus vielfach resultierenden restriktiven Maßnahmen (vgl. Schone 2018: 42) noch potenzieren. Das Befinden eines Kindes wird dabei „an einem zwar flexiblen, aber auch stets normativ aufgeladenen Wissen gemessen“ (Hontschik, Ott 2017: 140). So wird in den Gruppendiskussionen beispielsweise einerseits die Notwendigkeit individueller Perspektiven jenseits der zugeschriebenen Behinderung betont, wobei andererseits deutlich wird, dass die Praxis diesem Anspruch häufig nicht hinreichend Rechnung trägt. So schildern die Diskussionsteilnehmenden immer wieder Beispiele, in denen durch mehr oder weniger diffuse Ängste eine Eigendynamik entsteht, bis hin dazu, dass die kognitive Beeinträchtigung unmittelbar mit einer Kindeswohlgefährdung verknüpft wird.

*„Die Eltern kamen damals völlig aufgelöst zu mir und sagten: ‚Die wollen uns das Kind wegnehmen.‘ Als ich nach dem Grund dafür gefragt habe, hat es geheißen, dass eine Kindeswohlgefährdung vorliegen würde. Ich habe die zuständige Person daraufhin angerufen und sie gefragt, ob sie mir das Wort Kindeswohlgefährdung erklären könnte, da ich die Grundlage nicht verstehen würde. Die einzige Erklärung war, dass die Eltern eingeschränkt seien. [...] Das Kind lebt immer noch in der Familie, dem geht es gut und es ist wieder alles völlig im Reinen. Aber in diesem Moment habe ich wirklich gedacht, ich bin im verkehrten Film.“*

Das Spannungsfeld spiegelt sich auch in den Interviews mit den Eltern. So erleben viele der Befragten die professionelle Unterstützung insgesamt positiv und beschreiben zum Teil durch sie angeregte Lernprozesse in Bezug auf ihre Eltern-Rolle (z.B. die eigene Sensibilität für die

Entwicklungsprozesse des Kindes). Einige der Eltern schildern jedoch durchaus konkrete Situationen, in denen sie sich zu stark kontrolliert oder sogar überwacht fühlten.

*„Du musstest bei denen [bezieht sich auf eine stationäre Einrichtung] Taschengeld abholen. Du musstest für die Kinder Lebensmittel abholen extra und so. Das war echt schon so wie so eine Überwachung, wie du mit dem Geld auch so umgehst. [...] Ich musste Geld holen und dann musste ich später, wenn ich wieder komme den Kassenbon abgeben.“*

*„[...] Die hatten die Kindersicherungen hier im Haushalt auch zigmal überprüft. [...] Und die brauchen das nicht zehnmal abzusichern. Es reicht, wenn sie dreimal drüber gucken und dann ist gut. [...] Sie können mich langsam mal ranführen, aber wenn sie mich ran geführt haben und es ist fertig, dann ist es fertig. Dann überprüft man das wegen mir noch ein bis zweimal, aber dann ist es fertig.“*

Die Eltern beschreiben unterschiedliche (in)formelle Kontrollinstanzen (z.B. Ärzt\*innen, pädagogische Fachkräfte, Jugendamt, Hebammen, das soziale Umfeld), welche sie teilweise ihnen gegenüber als tendenziell misstrauisch erleben, und unterschiedliche für sie (in)transparente Kontrollmechanismen (z.B. durch das Jugendamt ohne Wissen der Eltern angewiesene Beobachtung im Krankenhaus nach der Entbindung, unangekündigte Hausbesuche, Information an das Jugendamt durch Dritte, Dokumentationspflichten). Auch in den Gruppendiskussionen deuten sich unterschiedliche Kontrollpraxen (z.B. eine vorübergehende Unterbringung im stationären Bereich nach der Geburt mit dem Ziel der Diagnostik) und ein deutlicher Fokus auf potentielle Risiken, der die Gefahr birgt, dass vorhandene Ressourcen nicht hinreichend wahrgenommen werden, an.

Teilweise nehmen die Fachkräfte, die die Familie begleiten, dabei auch eine vermittelnde Funktion gegenüber „misstrauischen“ Dritten ein:

*„[...] die hatte an dem Tag so geschrien. Ich hatte mit der gespielt und also richtig versorgt und so. Und die hat sich mit nix zufriedengegeben. Ja und dann hat dann halt die Nachbarin dann eine Meldung beim Jugendamt gemacht. Das Jugendamt hat dann die Kinderkrankenschwester benachrichtigt. Und da hat sie auch gesagt: ‚Da ist alles okay, das ist halt ein schwieriges Kind.‘ Eigentlich hätte das Jugendamt kommen müssen, aber die haben sich nach der Aussage von der Kinderkrankenschwester gehalten. Also die kamen ja an dem Tag auch gar nicht.“*

Auch in den Gruppendiskussionen wird die Relevanz derjenigen, die – durch längere und intensive Begleitung in der Regel – ein Vertrauensverhältnis zu ihr pflegen und fundierte Einschätzungen treffen können, als vermittelnde Instanz betont.

Intensive Kontrollpraxen deuten sich insbesondere im stationären Setting an (z.B. in Form regelmäßiger Zimmerkontrollen). Auch die befragten Leitungskräfte betonen, dass Beobachtung und Kontrolle zwar in unterschiedlichem Ausmaß, aber letztlich in allen Unterstützungssituationen eine Rolle spielen. Wenngleich beide Mandate immer präsent sind, wird das daraus resultierende Spannungsfeld nicht von allen Leitungen als problematisch,



jedoch als permanentes Reflektionserfordernis beschrieben. Einige der Fachkräfte würden jedoch den Fokus sehr einseitig auf die Entwicklung des Kindes legen.

Die Eltern selber problematisieren Praxen der Kontrolle in ganz unterschiedlichem Maße. Während ein Teil der Eltern dies deutlich kritisiert, verweisen einige der Befragten auch darauf, die Gründe solcher Maßnahmen nachvollziehen zu können (z.B. die Sicherstellung, dass Termine eingehalten werden).

Neben der Kontrolle spielt insbesondere im stationären Setting z.T. auch die Demonstration einer „guten Mitarbeit“ eine Rolle, von der die weitere Entwicklung abhängt. So beschreibt eine Mutter beispielsweise, dass eine Maßnahme beendet wurde, weil sie in den Augen der Fachkräfte nicht ausreichend kooperierte. Eine andere Mutter schildert den Zusammenhang zwischen ihrer „guten Mitarbeit“ in der Einrichtung und der Möglichkeit ihres Auszuges.

Aus dem Wissen um Kontrolle und der daraus zum Teil resultierenden verschärften Beobachtung entstehen nicht selten Ängste und Unsicherheiten auf Seiten der Eltern, die in den Interviews – mehr oder weniger direkt – anklingen.

*„Meine Angst ist es, dass wir zu überfordert sind mit der Situation. Das irgendwann dann tatsächlich der Zeitpunkt kommt, was ich nie hoffen werde, aber wo dann der Zeitpunkt kommt, wo dann Jugendamt, Familienhilfe, etc. pp sagt: ‚Nee, Leute, es läuft nicht, dann kommt das Kind jetzt zur Pflegefamilie.‘ Das ist meine größte Angst. Aber ich denke positiv.“*

In einigen Fällen war die Angst der Eltern vor einer möglichen Fremdunterbringung des Kindes auch die Motivation, professionelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Auch die Leitungskräfte beschreiben vielfach spürbare Ängste der Eltern. Insbesondere dann, wenn schon vorher bereits Erfahrungen mit einer Fremdunterbringung des eigenen Kindes gemacht wurden und in Clearing Angeboten sei die Angst vor einer Trennung besonders groß.

Fachkräfte können diese Ängste nicht vollständig nehmen und auch keine Garantie für ein dauerhaftes Zusammenleben der Familie geben. Sie können jedoch Transparenz herstellen und Vertrauen schaffen, indem sie die Eltern in alle Prozesse und Entscheidungen mit einbeziehen und ihnen Entwicklungen, Probleme und Potentiale offen und für sie nachvollziehbar spiegeln. Dabei gilt es die unterschiedlichen Mandate und deren Verhältnis zueinander immer wieder umfassend zu reflektieren. Insbesondere die Art und Weise wie Fachkräfte einen Kontrollauftrag ausführen und ihn mit den Eltern kommunizieren, sollten sie dabei kritisch hinterfragen. Differenziert zu betrachten gilt es auch, an welcher Stelle es sinnvoll ist, bestehende Unsicherheiten im Umfeld aufzugreifen, um ihnen – beispielsweise durch Information oder positive Beispiele – begegnen zu können und an welcher Stelle es vermieden werden sollte, Stereotypen und dahinterliegenden Ängsten zu viel Raum zu geben und sie dadurch schlimmstenfalls zu befeuern.

### 3.3 Freiheit und Sicherheit

Die Fachkräfte sind unmittelbar in die Erziehung und das Familienleben involviert, zumal die Eltern in der Regel eine Kombination aus Leistungen der Eingliederungs- und Jugendhilfe erhalten, wobei sich letzteres mit einem erzieherischen Bedarf verknüpft.

Sowohl den Eltern, ihren Kindern als auch den Fachkräften können geschützte Räume, klare Regeln und Grenzen Sicherheit bieten, andererseits braucht es Zeit und Freiräume, die Suchbewegungen und auch Fehler zulassen, damit Entwicklung und Selbstbestimmung möglich werden. Gerade im Hinblick auf die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten deutet sich jedoch an, dass aufgrund mangelnden Wissens, vielfacher Unsicherheit und einem hohen Druck von außen, die Gefahr besteht, einseitig sicherheitsorientiert zu denken. So betont ein Teilnehmender der Gruppendiskussionen:

*„Und ich nehme jetzt mal die Frau des Studienrates XY. Da käme niemand auf die Idee zu sagen: ‚Ja, ob sie das schafft?‘ Hier sind wir in der Situation, wo die Bereitschaft zum Zugriff oder zum Übergriff und zur Definition sehr hoch ist, sich darüber eine Meinung zu bilden, was da prognostisch irgendwann zu befürchten ist. Und nehmen wir mal das Bild Autobahn. Auf der linken Spur werden schon Dinge entwickelt [...] Ich glaube tatsächlich, es geht auch darum, dass wir in unserem Kopf, die Besorgnisse und Ängste des irgendwie Lösens und Versorgens der Situation entschleunigen.“*

Die befragten Eltern zeichnen in dieser Frage ein differenziertes Bild. So finden sich in den Interviews vielfach Hinweise darauf, dass sie durchaus Möglichkeiten der Mitbestimmung im Hinblick auf die Gestaltung der professionellen Unterstützung haben und zu eigenen Entscheidungen ermutigt werden. Impulse der Fachkräfte werden v.a. als Hinweise verstanden, wobei es den Eltern obliegt, diese umzusetzen oder nicht. Einige Aussagen deuten jedoch stark darauf hin, dass Fachkräfte den Eltern eigene Deutungen und Werte in sehr direkter Art und Weise nahelegen. Pixa Kettner und Rischer (2013) betonen in diesem Zusammenhang, dass die Eltern Angebote häufig

*„annehmen müssen, wenn sie nicht Gefahr laufen wollen, dass ihre Kinder fremdplatziert werden. Gerade Eltern mit Lernschwierigkeiten fühlen sich dadurch bisweilen gezwungen, ihren persönlichen Lebens- und Erziehungsstil zugunsten relativ normierter Vorstellungen eines mittelschichtorientierten professionellen Hilfesystems aufzugeben“ (ebd.: 261).*

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgrund der Erfahrung von Abhängigkeiten, Überbehütungs- und Bevormundungstendenzen im sozialen und professionellen Umfeld vielfach eine „erlernte Hilflosigkeit“ (Seligmann 1999) oder schlimmstenfalls eine „Bedürfnislosigkeit“ (Theunissen 2000) entwickelt haben und es Aufgabe professioneller Unterstützung sein sollte, „Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie [zu] vermitteln“ (Herriger 2014), ist dies kritisch zu sehen.

So beschreiben unterschiedliche Eltern beispielsweise, dass sie sich direkter Kritik gegenüber ihrer Erziehungspraxis (häufig z.B. im Hinblick auf die Ernährung ihrer Kinder) ausgesetzt sehen. Auch in den Gruppendiskussionen finden sich viele Hinweise darauf, dass es häufig nicht gelingt, Eltern hinreichend zu beteiligen und der Fokus vor allem auf der Perspektive der professionell Unterstützenden liegt, wobei die Gefahr besteht, die Autonomie und Entscheidungskompetenz der Eltern zu stark aus dem Blick zu verlieren.

Dabei bewerten die Eltern in der Regel nicht die Tatsache, dass sie kritisiert werden als negativ, sondern die Art und Weise wie dies geschieht. Stark wertendes, direktives oder dominantes Auftreten von Fachkräften lehnen sie ab. Mehrfach wird in diesem Zusammenhang von den Eltern der Vergleich eines Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Verhältnisses bemüht.

*„Und es ist ja auch, zum Beispiel, wenn er krank ist, dann lassen wir den auch wirklich auch alles essen. Und die [Fachkraft] immer so: ‚Nein, nein, nein!‘ Da habe ich auch gesagt: ‚Aber das schadet unserem Sohn nicht.‘ Ich habe auch gesagt: ‚Der hat gar nichts, der nimmt nicht zu, egal was er da essen möchte oder sonst irgendwas.‘ Wir lassen dem wirklich freie Hand. Und die hat das dann immer so [...] dieses Lehrer-Schüler-Verhältnis. Also diese Strenge funktioniert bei uns nicht.“*

Auch die Leitungskräfte betonen, dass diese Erlebensperspektive der Eltern darauf hindeutet, wie wichtig es ist, auch kontroverse Themen auf Augenhöhe zu bearbeiten, eigene Haltungen zu reflektieren und sie den Eltern gegenüber offen zu legen.

Insbesondere die befragten Eltern, die im stationären Setting leben, problematisieren eine Vielzahl an Regeln (z.B. feste Essens- und Ausgangszeiten, Taschengeldausgabe, verschiedene Dienste). Fachkräfte und Leitungen betonen in diesem Zusammenhang die Relevanz von gemeinsamen klaren Regeln und Abläufen insbesondere für die Entwicklung und Sicherheit der Kinder. Regularien dienen im Rahmen dieses „pädagogisch institutionalisiertem Wohnens“ (Hontschik, Ott 2017: 124) insbesondere dazu, Wissen über die Kompetenzen der Bewohner\*innen zu erzeugen und Risiken für das Kind besser abschätzen zu können, wobei es genau diese Mechanismen sind, die letztlich zu Prozessen sozialer Ausschließung beitragen können (vgl. ebd.). So äußern auch einige der Eltern in den Interviews das Gefühl, sich in ihrer Selbstbestimmung z.T. deutlich beschnitten zu fühlen und verweisen darauf, dass dies nicht der familiären Normalität außerhalb der Einrichtung entspricht:

*„Also was mich stört mit der Unterstützung das ist definitiv, dass man jedes Mal fragen muss: ‚Na? Können wir mit dem Nico das und das machen? Ist das in Ordnung? Oder, wenn die dann sagen: ‚Ja, aber achtzehn Uhr gibt es Abendbrot, um achtzehn Uhr bitte wieder da.‘ Welche Familie isst punkt achtzehn Uhr Abendbrot? Das ist typisch Einrichtungszeiten. Das ist nicht nur in einer Mutter-Kind Einrichtung, das ist in jeder Einrichtung. Zwölf Uhr Essen, dann achtzehn Uhr Abendbrot. In jeder Einrichtung, wirklich! Und das ist nervig.“*

Auch bei den Eltern findet sich jedoch der Wunsch nach Sicherheit und klarer Orientierung, denn sie beschreiben mehrheitlich den Wunsch nach einer einheitlichen Haltung der

Fachkräfte. Unterschiedliche oder gar widersprüchliche Hinweise von Fachkräften erleben sie als verwirrend. Auch Teilnehmende der Gruppendiskussionen verweisen auf eine potentielle Konfusion und Überforderung durch unterschiedliche Herangehensweisen von Fachkräften. Einige Leitungskräfte betonen in diesem Zusammenhang jedoch, dass es gerade differente Impulse der professionell Unterstützenden den Eltern ermöglichen, verschiedene pädagogische Ansätze kennenzulernen und daraus selbstbestimmt eigene zu entwickeln. So zeigt sich auch in den Aussagen der Eltern immer wieder, dass diese ihre eigene Erziehungspraxis umfassend reflektieren und dabei durchweg die Bedürfnisse ihrer Kinder in den Vordergrund stellen.

Auf die Zielgruppe der Eltern mit Behinderung zugeschnittene spezielle Angebote, die in einem geschützten Rahmen stattfinden, können einerseits Sicherheit geben, andererseits werden die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe hierdurch deutlich eingegrenzt. So beschreiben zwar einige der befragten Eltern, dass sie gerne spezielle Angebote, die der entsprechende Träger der Begleiteten Elternschaft vorhält (z.B. Elterngruppen, Freizeitangebote) nutzen und problematisieren den „besondernden“ Charakter dabei auch nicht. Eine ganze Reihe von Eltern berichten im Gegensatz dazu jedoch auch von positiven Erfahrungen mit der Nutzung allgemeiner Angebote für Eltern und Familien (z.B. Schwimmgruppen, Beratung; vgl. hierzu auch Pixa-Kettner 2009). Sie beschreiben in diesem Zusammenhang konkrete Lernprozesse, den Zugewinn sozialer Kontakte und die Erweiterung ihres Erfahrungsraums. Deutlich wird, dass es sowohl Träger gibt, die den Schwerpunkt auf speziell für die Zielgruppe zugeschnittene exklusive Angebote legen, als auch Träger, die die Teilnahme an allgemeinen Angeboten sehr gezielt fokussieren und fördern.

Die Mehrheit der befragten Eltern äußert auf die Frage nach Zukunftsperspektiven den Wunsch nach mehr Autonomie und Privatsphäre, was sie in der Regel mit einer Reduktion professioneller Unterstützung verbinden. Andererseits wird vielfach deutlich, dass sie sich verfügbare und verlässliche Ansprechpartner\*innen wünschen. Die Aussagen der Leitungskräfte deuten jedoch darauf hin, dass solche Zukunfts- und Autonomieperspektiven in der Unterstützungspraxis bisher nicht hinreichend aufgegriffen werden.

Gerade mit Blick auf das doppelte Mandat und die unterschiedlichen Adressat\*innen (Eltern und Kind) der Unterstützung ist es ein Balanceakt, Entwicklungsprozesse sowohl durch Schutz- als auch durch Freiräume zu fördern. Fachkräfte müssen dabei immer wieder kritisch hinterfragen, inwieweit sie eigene Deutungen, Ängste und normative Erwartungen zu stark an die Familie herantragen und damit letztlich Selbstbestimmung behindern.

*„Die Spannung zwischen Autonomie und Fürsorge, Autonomie und Verantwortlichkeit, Autonomie und Förderung sowie zwischen Autonomie und Anpassung an gesellschaftliche Normalitätsstandards [...] muss reflektiert gestaltet werden, um Fremdbestimmung im Prozess der Hilfeerbringung zu minimieren“ (Lenz u.a. 2010: 16).*

### 3.4 Befähigung und Kompensation

#### **„Die machen eigentlich ganz viel.“**

Ziel Begleiteter Elternschaft ist es, Lernprozesse anzuregen, die Erziehungskompetenzen der Eltern zu stärken und sie letztlich zu ermutigen und zu befähigen, ihre Eltern-Rolle so selbstbestimmt und selbstständig wie möglich auszufüllen. Dennoch kann es notwendig werden, aus der Beeinträchtigung resultierende Defizite (z. B. wenn Eltern nicht lesen und schreiben können) ggf. dauerhaft zu kompensieren, um die kindliche Förderung hinreichend sicherzustellen.

In den Interviews wird vielfach deutlich, dass die Unterstützung darauf ausgerichtet ist, die Autonomie der Eltern zu fördern und es schrittweise gelingt, dass sie zunehmend mehr Verantwortung übernehmen. Gleichzeitig zeigt sich, dass – insbesondere im stationären Setting – die Kompensation (noch bestehender) Defizite und auch die Entlastung der Eltern einen wichtigen Stellenwert in der Arbeit einnehmen. Dies bestätigen auch die befragten Leitungskräfte. Dabei spielt die Perspektive auf die Entwicklung des Kindes eine wichtige Rolle, wie auch innerhalb der Gruppendiskussionen betont wird:

*Ich mache schon die Erfahrung, dass die Kinder von schwächeren Eltern mit Lernbehinderung weniger stark gefördert werden. Das ist einfach so. Man kann diesen Eltern natürlich auch nichts vorschreiben und das ist auch gut und richtig so, aber man kann daran arbeiten, die Eltern mit ins Boot zu holen und zu sehen, wie man das durch externe Unterstützungskräfte kompensieren kann. Das sollte nicht zu viel sein, man muss dabei ein gesundes Maß finden. Man kann die Kinder zum Beispiel in Sportvereine bringen, in denen sie ihre Kompetenzen, wie alle anderen Kinder, entwickeln können. Ich halt das für sehr wichtig.*

Mehrere Eltern deuten an, dass insbesondere in den stationären Einrichtungen die Fremdbetreuung der Kinder, z.B. durch Tageseltern oder in Kindertagesstätten (teilweise zu einem recht frühen Zeitpunkt), auch zum Teil gegen ihre eigenen Widerstände, fokussiert wird. Auch die befragten Leitungskräfte stützen diese Aussage. Die Teilnahme der Kinder an hausinternen oder externen Betreuungsangeboten sei in der Regel verpflichtend. Dies steht z.T. in Kontrast zu den sehr eigenständigen, reflektierten und höchst individuellen Überlegungen der Eltern zur für sie angemessenen Fremdbetreuung ihrer Kinder.

Zudem nutzen die Eltern im stationären Setting zum Teil eine Vielzahl an Angeboten, die relativ weit von der Lebenswirklichkeit, die die Eltern außerhalb dieser (insbesondere im Bereich der Behindertenhilfe existierenden) „beratenden und therapeutischen Vollversorgungspakete“ (Herriger 2014) erwartet, entfernt sind und nur bedingt darauf vorbereiten können. Die Eltern erleben dies positiv, ihnen ist zum Teil aber auch bewusst, dass dies nicht der Welt außerhalb der Einrichtung entspricht.

*„Die machen echt extrem viel mit uns, wo ich manchmal sage: Eigentlich müsst ihr das gar nicht machen, [...] Das ist dann auch schon mal Luxus.“*

Die Verselbständigungskonzepte in den unterschiedlichen Einrichtungen sind dabei sehr unterschiedlich ausgestaltet. So wird zum Beispiel in der stationären Einrichtung, in der eine Mutter lebt, die kurz davor ist auszuziehen, täglich mittags für diese von einer Hauswirtschaftskraft gekocht, während eine andere Mutter in derselben Situation diese Aufgabe komplett selbstständig übernimmt. Im stationären Setting werden die Eigenständigkeitsanforderungen und die möglichen Gefahren für das Kind dabei kontinuierlich abgewogen, was sich vielfach konfliktreich gestaltet (vgl. Hontschik, Ott 2017).

Insgesamt ist es wichtig, sowohl die kind- als auch die elternbezogenen und gemeinsamen Bedarfe (vgl. DV 2014) in der Begleiteten Elternschaft analytisch soweit wie möglich zu trennen und davon ausgehend eine ausgewogene Balance zwischen der Kompensation der (zum Teil aus der Beeinträchtigung unmittelbar resultierenden) Defizite einerseits und der Förderung von Entwicklungsprozessen andererseits zu finden. Wichtig ist dabei, dass sich die Fachkräfte ihrer *ergänzenden* Erziehungsfunktion und der damit verbundenen Grenzen bewusst sind.

#### **4. Fazit**

Begleitete Elternschaft verbindet sich, wie skizziert, mit vielfachen Spannungen, Herausforderungen und Reflektionserfordernissen auf unterschiedlichen Ebenen und insbesondere im Hinblick auf die professionelle Haltung der Fachkräfte.

Reflektion braucht Räume. Dies gilt sowohl für die individuelle Auseinandersetzung der Fachkräfte mit ihrer eigenen Haltung als auch für den Austausch darüber auf der kollegialen und adressatenbezogenen Ebene. Bisher sind diese Räume zum Teil begrenzt. So problematisieren Leitungskräfte einen Mangel an Fort- und Weiterbildungsangeboten, an Raum und Zeit für Kooperation und Beteiligung der Eltern. Neben diesen strukturellen Erfordernissen benötigt Reflektion jedoch auch Offenheit. Offenheit dafür, sein eigenes professionelles Handeln immer wieder in Frage zu stellen und dabei auch Unsicherheiten, Ängste und Ambivalenzen zuzulassen, ihnen Raum zu geben und sie mitzuteilen. Letztlich geht es darum die „Verletzbarkeit durch Elternschaft“ (Gassmann 2018) und deren Begleitung anzuerkennen.

#### ***Literaturverzeichnis***

*Blankmann, Bettina (2018): Was ist eigentlich Begleitete Elternschaft? In: Der Paritätische Wohlfahrtsverband LV Berlin e.V.: Begleitete Elternschaft – kombinierte Hilfen als Balanceakt: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven, S. 10–13.*

*Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bonn.*

*Der Paritätische Wohlfahrtsverband LV Berlin e.V.: Begleitete Elternschaft – kombinierte Hilfen als Balanceakt: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven.*

*Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2012): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard: Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3. Aktualisierte Auflage. Weinheim Basel: BeltzJuventa.*

*DV 32-13 (2014): Empfehlungen des Deutschen Vereins für eine praxisgerechte Unterstützung von Eltern mit Beeinträchtigungen und deren Kinder. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.*

*Hontschik, Anna; Ott, Marion (2017): Die stationäre Mutter-Kind-Einrichtung als pädagogisch institutionalisierter Wohnraum. In: Miriam Meuth (Hg.): Wohn-Räume und pädagogische Orte. Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen. Wiesbaden: Springer VS (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, Band 16), S. 123–148.*

*Gassmann, Yvonne (2018): Verletzbar durch Elternschaft. Balanceleistungen von Eltern mit erworbener Elternschaft – Ein Beitrag zur Sozialpädagogischen Familienforschung. Weinheim Basel: BeltzJuventa.*

*Herriger, Norbert (2014): Grundlagentext Empowerment. Online verfügbar unter: <https://www.empowerment.de/grundlagen/>, zuletzt geprüft am 4.12.218.*

*Hindmarsh, Gabrielle; Llewellyn, Gwynnyth; Emerson, Eric (2017): The Social-Emotional Well-Being of Children of Mothers with Intellectual Impairment. A Population-Based Analysis. In: Journal of applied research in intellectual disabilities: JARID 30 (3), S. 469–481.*

*IASSID (2008): Parents labelled with Intellectual Disability. Position of the IASSID SIRG on Parents and Parenting with Intellectual Disabilities. In: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 21 (4), S. 296–307.*

*Kompetenzzentrum Selbstbestimmt Leben Westfalen (2014): Begleitete Elternschaft in NRW. Untersuchungsergebnisse des Kompetenzzentrum Selbstbestimmt Leben – Westfalen (KSL) und Erfahrungen von Anbietern. Dokumentation des Workshops am 12.12.2013 in Dortmund: Schriftenreihe Selbstbestimmt Leben.*

*Lange, Ute/Van Essen, Fabian (2018): Aspekte der geburtshilflichen Versorgung von Frauen mit Lernschwierigkeiten. In: Walther, Kerstin/Römisch, Kathrin (Hg.): Gesundheit inklusive. Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit. Wiesbaden: Springer VS.*

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

*Llewellyn, Gwynnyth/McConnell, David (2002): Mothers with learning difficulties and their support networks. In: Journal of Intellectual and Disability Research (46), S. 17–34.*

*McConnell, David/Feldman, Maurice/Aunos, Marjorie (2017): Parents and parenting with intellectual disabilities. An expanding field of research. In: Journal of applied research in intellectual disabilities: JARID 30 (3), S. 419–422.*

*Michel, Marion/Conrad, Ines/Müller, Martina/Pantenburg, Birte (2017): Unterstützte Elternschaft – Angebote für behinderte und chronisch kranke Eltern. Analyse zur Umsetzung des Artikels 23 der UN-BRK. Abschlussbericht.*

*Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Harms, Henriette / Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*

*Onken, Ursula (2006): Sterilisation von Menschen mit einer geistigen Behinderung – die Situation vor und nach Einführung des Betreuungsrechtes 1992. In: Ursula Pixa-Kettner (Hg.): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Edition S, S. 51–73.*

*Orthmann Bless, Dagmar/Chevalley, Ana/Hellfritz, Linnéa (2015): Zur Entwicklung von Kindern intellektuell beeinträchtigter Eltern – internationaler Forschungsstand. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66 (8), S. 364–371.*

*Orthmann Bless, Dagmar; Hellfritz, Karina-Linnéa (2016): Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder unterstützen. Evaluation zur Begleiteten Elternschaft in Deutschland: Befunde aus der SEPIA-D-Studie. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg/Schweiz.*

*Orthmann-Bless, Dagmar/Hellfritz, Karina-Linnéa (2017): Eltern mit geistiger Behinderung. Zwischen Autonomie und notwendiger sozialer Unterstützung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Bd. 1420-1607 (4), S. 49–57.*

*Pixa-Kettner, Ursula (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.*

*Pixa-Kettner, Ursula (Hg.) (2006): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Edition S.*



*Pixa-Kettner, Ursula; Bargfrede, Stefanie (2006): Kinderwunsch von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Ursula Pixa-Kettner (Hg.): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Edition S, S. 73–87.*

*Pixa-Kettner, Ursula (2009): Elternkurse / Elternbildung - auch für Eltern mit Lernschwierigkeiten? In: Erwachsenenbildung und Behinderung (2), S. 3–9.*

*Pixa-Kettner, Ursula; Rischer, Christiane (2013): Elternschaft von Menschen mit Behinderung - Entdiskriminierung und Ermutigung. In: Clausen, Herrath (Hg.): Sexualität leben ohne Behinderung. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 251–265*

*Pixa-Kettner, Ursula/Rohmann, Kadidja (2014): Besondere Familien – Welche Unterstützung brauchen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder? In: Teilhabe 53 (3), S. 121–127.*

*Prangenberg, Magnus (2002): Zur Lebenssituation von Kindern, deren Eltern als Geistig behindert gelten. Eine Exploration der Lebens- und Entwicklungsrealität anhand biographischer Interviews und Erörterung der internationalen Fachliteratur. Universität Bremen.*

*Rohrmann, Graßhoff, Oehme, Schöer und Paulini, 2016, Gesamtzuständigkeit – eine Chance für die Kinder- und Jugendhilfe! Ein Positionspapier aus der Kinder- und Jugend(hilfe sowie -teilhabe)forschung. Soziale Passagen September 2016, Volume 8, Issue 1, pp 185–189*

*Sanders, Dietke (2006): Risiko- und Schutzfaktoren im Leben der Kinder von Eltern mit geistiger Behinderung. In: Ursula Pixa-Kettner (Hg.): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Edition S, S. 161–193.*

*Schone, Reinhold (2018): Kinderschutz als Trendbegriff. Zur Erosion eines Leitbegriffs in der Jugendhilfe. In: Böwer, Michael; Kotthaus, Jochem (Hg.): Praxisbuch Kinderschutz. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 32–44.*

*Seligman, M. (1999): Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim [u.a.]: Beltz.*

*Theunissen, G. (2000): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Wegweisende Impulse für heilpädagogische, therapeutische und alltägliche Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.*

*Theunissen, Georg (2005): Empowerment als Handlungsorientierung für die Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen. Online verfügbar unter:*

[http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus\\_fachlicher\\_sicht/downloads/Theunisse-Empowerment.pdf](http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus_fachlicher_sicht/downloads/Theunisse-Empowerment.pdf), zuletzt geprüft am 5.12.2018

Wołowicz-Ruszkowska, Agnieszka; McConnell, David (2017): *The experience of adult children of mothers with intellectual disability. A qualitative retrospective study from Poland.* In: *Journal of applied research in intellectual disabilities: JARID* 30 (3), S. 482–491.

Der Beitrag „Die Balance halten! Pädagogische Spannungsfelder bei der professionellen Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten“ ist in der von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe AGJ herausgegebenen Fachzeitschrift *FORUM Jugendhilfe*, Heft 3/2019 erschienen. Die Fachzeitschrift kann über den Online-Shop der AGJ unter [shop.agj.de](http://shop.agj.de) bezogen werden.

---

<sup>1</sup> Um dem Wunsch der Selbsthilfe Rechnung zu tragen und Stigmatisierungseffekte zu vermeiden wird der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ verwendet. Gemeint sind Menschen, die im leistungsrechtlichen Sinne als Menschen mit einer „geistigen Behinderung“ bezeichnet werden.

<sup>2</sup> Ziel des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“ ist die Förderung wohnortnaher, bedarfsgerechter und qualitätsgesicherter Unterstützung für Eltern mit Lernschwierigkeiten durch die Entwicklung eines Rahmen- und Schulungskonzeptes für Fachkräfte, gestützt durch eine umfassende Begleitforschung.

<sup>3</sup> Die vollständige Auswertung der Interviews und der Gruppendiskussionen kann auf der Internetseite des Modellprojektes heruntergeladen werden: <https://www.mobile-dortmund.de/141-0-Modellprojekt-Begleitete-Elternschaft-NRW.html>