

**Rahmenkonzept
Begleitete Elternschaft in
Nordrhein-Westfalen**

Impressum:

Projektgruppe Modellprojekt „*Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen*“

Projektmitarbeiterinnen (MOBILE – Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V.)

Christiane Sprung

Ulla Riesberg

Anna Koch

Tatjana Böcher

Wissenschaftliche Begleitung (ZPE Universität Siegen)

Prof. Dr. Albrecht Rohrmann

Miriam Düber

Constance Remhof

Zitiervorschlag

Sprung, Christiane; Riesberg, Ulla (2020): Rahmenkonzept Begleitete Elternschaft in Nordrhein-Westfalen, hrsg. von MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e. V. Online verfügbar unter: <http://begleitete-elternschaft-nrw.de/>

Inhalt

Was ist Begleitete Elternschaft?	4
Leitlinie 1: RECHT AUF FAMILIE.....	6
Leitlinie 2: FACHLICHE GRUNDSÄTZE – INKLUSION	13
Leitlinie 3: FACHLICHE GRUNDSÄTZE – EMPOWERMENT	15
Leitlinie 4: FACHLICHE GRUNDSÄTZE – PARTIZIPATION.....	17
Leitlinie 5: PROFESSIONELLE HALTUNG.....	19
Leitlinie 6: PÄDAGOGISCHE UNTERSTÜTZUNG	25
Leitlinie 7: AUSGEWÄHLTE METHODEN	32
Leitlinie 8: KINDLICHE BEDÜRFNISSE UND ERZIEHUNGS-KOMPETENZEN	40
Leitlinie 9: FINANZIERUNG UND VERFAHRENSABLÄUFE.....	50
Leitlinie 10: ANFORDERUNGEN AN EIN UNTERSTÜTZUNGSKONZEPT.....	53
Leitlinie 11: KOOPERATION UND VERNETZUNG	62
Leitlinie 12: QUALITÄTSENTWICKLUNG IN DER BEGLEITETEN ELTERN SCHAFT.....	68
WEITERE INFORMATIONEN	73
Literaturangaben.....	115

Was ist Begleitete Elternschaft?

Begleitete Elternschaft ist ein Unterstützungsangebot für Eltern mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise mit sogenannter geistiger Behinderung und ihre Kinder. Ziel der Unterstützung ist, ein Zusammenleben von Eltern und Kindern und ein gutes Aufwachsen der Kinder zu ermöglichen und dabei die Erziehungskompetenzen der Eltern zu stärken. Unterstützung im Rahmen Begleiteter Elternschaft ist vielfältig und wird in ganz unterschiedlichen Konzepten umgesetzt. Hierbei geht es nicht um die Schaffung neuer spezialisierter Angebote, sondern insbesondere um die Öffnung und inklusive Ausgestaltung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und von Angeboten aus dem Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderung. Kooperationen beider Bereiche sind eine notwendige Voraussetzung.

„Dass wir dann einfach auch wissen, dass wir noch jemanden hinter uns haben, wenn wir Probleme haben. Das nimmt einem dann auch wirklich schon einen Stein von der Seele.“ (Zitat einer Mutter)

Unterstützung an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe und Hilfen für Menschen mit Behinderungen

Begleitete Elternschaft ist keine Komplexleistung, sondern vielmehr ein Arbeitsbegriff, der von Fachkräften, die mit Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern arbeiten, geprägt wurde. In der Begleiteten Elternschaft werden Angebote und Leistungen aus dem Feld der Unterstützung für Menschen mit Behinderungen und der Kinder- und Jugendhilfe kombiniert. Damit sind Paradigmen und Arbeitsweisen beider Leistungsbereiche Grundlage der Unterstützung. Die Eltern mit Lernschwierigkeiten werden unter dem Paradigma der Selbstbestimmung als Expert*innen in eigener Sache betrachtet und auf der Grundlage von Empowerment individuell unterstützt. Gleichzeitig wird durch die Arbeit mit Eltern und Kindern sichergestellt, dass die elterlichen Kompetenzen gestärkt werden und die Bedürfnisse der Kinder Berücksichtigung finden, die Kinder ausreichende Förderung erhalten und sich zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entwickeln können.

Unterstützungsbereiche Begleiteter Elternschaft

Im weiteren Sinne gehören auch Sexualität, Partnerschaft, Verhütung und Kinderwunsch einerseits, sowie Begleitung von Eltern, die von ihren Kindern getrennt leben, andererseits thematisch mit in den Bereich der Begleiteten Elternschaft. Dies sind jedoch ganz eigene Schwerpunkte. Das Rahmenkonzept bezieht sich daher auf die Unterstützung von Familien auch bereits während der Schwangerschaft. Unterstützung durch Begleitete Elternschaft in der Schwangerschaft ist sinnvoll und notwendig, um den zu erwartenden Unterstützungsbedarf nach der Geburt zu reflektieren, Leistungen zu beantragen und ein Unterstützungsangebot beziehungsweise ein Unterstützungsnetzwerk aufzubauen oder zu suchen. Nach der Geburt und bei Bedarf bis zum Erwachsen werden, steht Eltern mit Lernschwierigkeiten aufsuchende Unterstützung in eigener Wohnung oder intensivere Begleitung im Rahmen einer besonderen Wohnform zum Beispiel in einer Mutter-/Vater-Kind-Einrichtung zu.

Um das Zusammenleben von Eltern und Kindern zu ermöglichen, ist oberstes Ziel der Unterstützung, Überforderung der Eltern zu vermeiden und gleichzeitig ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, indem durch Ermutigung und Bestätigung Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Selbstbewusstsein gefördert werden. Die Unterstützung reicht von Dialog und Beratung, über handelnde Unterstützung, bis hin zu Übernahme von Aufgaben und kompensatorischer Unterstützung.

Nicht immer gelingt es, trotz Unterstützung und Begleitung, das Kindeswohl zu sichern. Aufgabe Begleiteter Elternschaft ist es deshalb auch, eine Trennung von Eltern und Kind prozesshaft zu begleiten und gemeinsam mit der Familie und anderen Beteiligten eine Lebensperspektive für die Familie zu erarbeiten, bei der Eltern und Kind nicht zusammen wohnen und Eltern nicht die volle elterliche Verantwortung tragen, die familiäre Bindung aber trotzdem erhalten bleibt.

Anforderungen an Unterstützungspersonen

Aufgrund der Vielfalt der Aufgaben und der Komplexität der Unterstützung einer Familie mit Eltern mit Lernschwierigkeiten braucht es deshalb Unterstützungspersonen, die einen pädagogischen Optimismus mitbringen, den Eltern zutrauen gute Eltern sein zu können, das Vertrauen in kindliche Entwicklungspotentiale haben auch unter erschwerten Bedingungen zu einer selbstbewussten Persönlichkeit reifen zu können und sich selbst ständig reflektieren, um qualifizierte erfolgreiche Unterstützungsarbeit leisten zu können.

Leitlinie 1: RECHT AUF FAMILIE

Jeder Mensch hat das Recht eine Familie zu gründen. Jede Familie hat das Recht auf Unterstützung bei ihren Aufgaben, damit Kinder möglichst in ihrer Familie aufwachsen können.

Immer noch fällt es vielen schwer, erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle zu sehen. Bei der häufig emotional aufgeladenen Diskussion wird teilweise außer Acht gelassen, dass jeder Mensch das Recht hat, eine Familie zu gründen, dass Kinder das Recht haben, bei ihren Eltern aufzuwachsen, und dass bei Schwierigkeiten im Familienleben ein Rechtsanspruch auf Unterstützung besteht. Im folgenden Text wird aus der Perspektive der Eltern und der Kinder die Rechtslage zum Recht auf Familie dargelegt. Dabei wird insbesondere Bezug auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (kurz: UN-BRK) und das Sozialgesetzbuch (kurz: SGB) genommen.

Während immer mehr Menschen mit Lernschwierigkeiten Familien gründen, wird die Diskussion, ob sie überhaupt Eltern werden sollten, kontrovers und emotional geführt. Schon 1992 wurde das Betreuungsrecht geändert und eine Neuregelung zur Sterilisation eingeführt. Dennoch sind Partnerschaft und Sexualität zum Teil bis heute tabuisiert. Insbesondere in Einrichtungen im Feld der Unterstützung für Menschen mit Behinderung sind diese zum Teil sogar real eingeschränkt. Immer noch fällt es vielen schwer, erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle zu sehen.

Einerseits hat zumindest in der Fachwelt mittlerweile teilweise ein Umdenken stattgefunden. Es wird anerkannt, dass auch Eltern mit Lernschwierigkeiten ihren Elternaufgaben gerecht werden können. Andererseits wird bei der häufig emotional aufgeladenen Diskussion teilweise außer Acht gelassen, dass jeder Mensch das Recht hat, eine Familie zu gründen, und dass bei Schwierigkeiten im Familienleben ein Rechtsanspruch auf Unterstützung besteht. Damit gibt es einen gesellschaftlichen Auftrag, Bedingungen zu schaffen, in denen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder zusammenleben können und die erforderliche Unterstützung erhalten.

Allgemeine gesetzliche Grundlagen

Artikel 6 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland sichert zu, dass die Familie unter dem besonderen Schutz des Staates steht und Eltern und Kinder nicht getrennt werden dürfen, sofern das Wohl der Kinder nicht gefährdet ist. Versorgung und Erziehung ihrer Kinder selber wahrzunehmen, ist das Recht und zugleich die Pflicht der Eltern.

Darüber hinaus wird dieses Recht durch die Europäische Menschenrechtskonvention gestützt. In Artikel 8 ist das Recht auf Achtung des Privat- und Familienlebens festgehalten.

Auch mit der Anerkennung der Kinderrechtskonvention ist eine Verpflichtung verbunden sicherzustellen, dass Kinder bei ihren Eltern leben und von diesen erzogen werden, sofern das Wohl des Kindes gesichert ist. Diese Respektierung des Elternrechts ist in Artikel 5 formuliert.

Wie das Grundgesetz sichert auch Artikel 9 der Kinderrechtskonvention zu, dass Eltern und Kinder nicht getrennt werden dürfen, sofern das Kindeswohl gesichert ist.

Recht auf Erziehung

Mit der Entwicklung individualisierter und passgenauer Hilfen für Familien mit Eltern mit Lernschwierigkeiten wird allerdings nicht nur der gesellschaftliche Auftrag erfüllt, bürgerliche Grundrechte umzusetzen, sondern auch das Recht des Kindes auf Erziehung und Entwicklung.

In Paragraf 1 SGB VIII ist das Recht des Kindes auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit festgehalten sowie die Feststellung, dass die Erziehung das Recht der Eltern und vor allem die ihnen obliegende Pflicht ist. Der Staat hat über die Erfüllung der elterlichen Pflichten zu wachen.

Allen Eltern und Kindern wird beispielsweise durch Familienbildung, Erziehungsberatung oder Familienerholung Unterstützung bei der Erziehung in der Familie angeboten. Brauchen Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder Unterstützung und ist eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung nicht gewährleistet, haben sie ein Recht auf Hilfen zur Erziehung. Die Hilfen zur Erziehung nach Paragraf 27 folgende sind als Unterstützung der Eltern in ihrer Aufgabe ausgestaltet.

Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention

Menschen mit Behinderungen stellen weltweit eine Bevölkerungsgruppe dar, die besonderen Risiken ausgesetzt ist, von der Verwirklichung gleichberechtigter voller und wirksamer Teilhabe ausgeschlossen zu werden. Dies bezieht sich auf alle Lebensbereiche und Lebensphasen und schließt damit auch die Möglichkeit in Partnerschaft und Familie zu leben ein.

Ihre Lebenslage ist vielfach geprägt durch Benachteiligungen im sozio-ökonomischen Status und der Gesundheit, durch geringe Bildungschancen und -erfolge, durch mangelnde Möglichkeiten politischer Einflussnahme, durch Erfahrungen sozialer Diskriminierung und Isolation sowie durch Behinderungen und Verhinderungen im Zugang zur Umwelt und zu Dienstleistungen. (Wansing 2012: Seite 96)

Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten sind daneben noch überproportional häufig weiteren biografischen Belastungen ausgesetzt wie zum Beispiel Gewalt, Missbrauchserfahrungen und Aufwachsen im Heim (vergleiche Orthmann und Bless 2015).

Zum Behinderungsbegriff

2006 wurde die UN-Konvention zum Schutz der Rechte behinderter Menschen (kurz: UN-BRK) verabschiedet. Diese wurde 2007 auch von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert und trat 2009 in Kraft.

In der UN-BRK wird Behinderung folgendermaßen definiert:

Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristig körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. (UN-BRK, Artikel 1)

Dieses Verständnis von Behinderung ist aus der Behindertenselbsthilfebewegung entwickelt worden und hat mittlerweile Eingang in die Gesetzgebung der Bundesrepublik Deutschland gefunden. Es löst ein medizinisches Verständnis ab, welches Behinderung als individuelles Schicksal versteht und erkennt die soziale Komponente an, dass Behinderung ein soziales Konstrukt ist, welches in Wechselwirkung mit umwelt- und einstellungsbedingten Barrieren entsteht. Erst die gesellschaftlichen Barrieren machen die Beeinträchtigung zu einer Behinderung. Durch die UN-BRK, in der noch einmal herausgestellt wird, dass prinzipiell alle Menschenrechte auch für behinderte Menschen Gültigkeit haben, wird damit ein menschenrechtliches Modell von Behinderung vertreten, indem die Menschenrechte bekräftigt und auf die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen bezogen werden (vergleiche Degener 2015).

Gesellschaftliche Teilhabe

Grundsätzlich bedeutet Inklusion im Sinne der UN-BRK, gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen in allen Lebensbereichen auf der Basis gleicher Rechte zu ermöglichen. Dies erfordert an erster Stelle, die Verschiedenheit von Menschen (Diversität) einschließlich ihrer unterschiedlichen körperlichen, kognitiven und seelischen Voraussetzungen als gleichwertig anzuerkennen, und überdies, gesellschaftliche Bedingungen, Maßstäbe und Standards so weiterzuentwickeln, dass sie der Vielfalt der Bevölkerung im Rahmen eines erweiterten »Normalitätsspektrums« gerecht werden können. (Wansing 2015: Seite 52)

In diesem Sinne bedeutet Teilhabe an der Gesellschaft, die eigene Lebensform frei zu wählen. Dazu gehört auch die Entscheidung für ein Familienleben. Mit der UN-BRK wird die individuelle Autonomie jedes Menschen anerkannt, einschließlich der Freiheit eigene Entscheidungen zu treffen sowie die Unabhängigkeit im Sinne von Selbstbestimmung (vergl. UN-BRK, Artikel 3).

In Artikel 23 der UN-BRK wird die Gleichberechtigung in Bezug auf das Familienleben und die Pflicht Barrieren und Diskriminierungen abzubauen differenziert dargestellt und bekräftigt.

Inklusive Gestaltung des Gemeinwesens

Die UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten, ihr Gemeinwesen inklusiv zu gestalten und allen Menschen Zugänge zu allen gesellschaftlichen Institutionen zu öffnen und Teilhabemöglichkeiten sicherzustellen. Dies bedeutet, dass die Aufgabe darin besteht, individuelle Hilfen für Menschen mit Lernschwierigkeiten so zu gestalten, dass sie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Ziel ist dabei, gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen und Ausgrenzung zu vermeiden. Mit dem Bundesteilhabegesetz (BTHG) hat die

Bundesregierung ein Gesetz geschaffen, welches die Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen zum Ziel hat. Konsequenterweise sollten Hilfen deshalb durch reguläre Dienste und Einrichtungen erbracht werden. Die Unterstützung muss sich von Förderung in Sondereinrichtungen zu einer individuellen Alltagsbegleitung in Form von personenzentrierten Hilfen verlagern (vergleiche Rohmann et al. 2014). Dies gilt auch für Unterstützung im Familienleben.

Nicht die Etablierung spezieller Angebote für diese Zielgruppe ist das Ziel, sondern die Öffnung und Anpassung bestehender allgemeiner Angebote bzw. die Entwicklung neuer Angebote, die dem Anspruch inklusiver individualisierter Hilfe gerecht werden. So können Diskriminierung und Stigmatisierung abgebaut und Inklusion erreicht werden.

Der Deutsche Verein fasst in diesem Sinne zusammen:

Für Eltern mit Beeinträchtigungen geht es darum, dass ihnen der Zugang zu Angeboten im Sozialraum ebenso ermöglicht wird, wie diese Eltern ohne Beeinträchtigungen offenstehen. Wichtig ist auch die diskriminierungsfreie Ausgestaltung aller Leistungen, damit Eltern mit Beeinträchtigungen so wenig wie möglich auf die Inanspruchnahme besonderer, behinderungsspezifischer Leistungen angewiesen sind. (Deutscher Verein 2014: Seite 10)

Inklusive Gestaltung des Gemeinwesens

Die UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten, ihr Gemeinwesen inklusiv zu gestalten und allen Menschen Zugänge zu allen gesellschaftlichen Institutionen zu öffnen und Teilhabemöglichkeiten sicherzustellen. Dies bedeutet, dass die Aufgabe darin besteht, individuelle Hilfen für Menschen mit Lernschwierigkeiten so zu gestalten, dass sie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Ziel ist dabei, gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen und Ausgrenzung zu vermeiden. Mit dem Bundesteilhabegesetz (BTHG) hat die Bundesregierung ein Gesetz geschaffen, welches die Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen zum Ziel hat. Konsequenterweise sollten Hilfen deshalb durch reguläre Dienste und Einrichtungen erbracht werden. Die Unterstützung muss sich von Förderung in Sondereinrichtungen zu einer individuellen Alltagsbegleitung in Form von personenzentrierten Hilfen verlagern (vergleiche Rohmann et al. 2014). Dies gilt auch für Unterstützung im Familienleben.

Nicht die Etablierung spezieller Angebote für diese Zielgruppe ist das Ziel, sondern die Öffnung und Anpassung bestehender allgemeiner Angebote bzw. die Entwicklung neuer Angebote, die dem Anspruch inklusiver individualisierter Hilfe gerecht werden. So können Diskriminierung und Stigmatisierung abgebaut und Inklusion erreicht werden.

Der Deutsche Verein fasst in diesem Sinne zusammen:

Für Eltern mit Beeinträchtigungen geht es darum, dass ihnen der Zugang zu Angeboten im Sozialraum ebenso ermöglicht wird, wie diese Eltern ohne Beeinträchtigungen offenstehen. Wichtig ist auch die diskriminierungsfreie Ausgestaltung aller Leistungen, damit Eltern mit Beeinträchtigungen so wenig

wie möglich auf die Inanspruchnahme besonderer, behinderungsspezifischer Leistungen angewiesen sind. (Deutscher Verein 2014: Seite 10)

Kinderschutz

Das 2012 in Kraft getretene Bundeskinderschutzgesetz spielt im vorbeugenden Kinderschutz eine wichtige Rolle. Es schließt durch verschiedene Regelungen Lücken in der Prävention von Kindeswohlgefährdungen. Berufsgeheimnisträger*innen wie Ärzt*innen ist es danach zum Beispiel möglich, unter bestimmten Bedingungen Informationen an das Jugendamt zu übermitteln. Bei Umzug einer Familie, die bereits vom Jugendamt betreut wird, werden Informationen an das neu zuständige Jugendamt weitergegeben.

Das Gesetz stärkt den Ausbau „Früher Hilfen“. Dies sind verschiedene Angebote, die sich an werdende Eltern ab Beginn der Schwangerschaft und insbesondere an Familien mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren richten. Ziel ist es, von Anfang an gute Startchancen und ein gesundes Aufwachsen für jedes Kind zu gewährleisten. Die Bundesstiftung Frühe Hilfen unterstützt die Zusammenarbeit von in den Frühen Hilfen Tätigen in Kooperationsnetzwerken.

Im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII – Kinder- und Jugendhilfe ist insbesondere im Paragraph 8a ein Schutzauftrag ausgeführt. Hier wird die Verpflichtung des Jugendamts ausformuliert bei Anhaltspunkten für eine Gefährdung des Kindeswohls das Gefährdungsrisiko unter Einbeziehung der Eltern und des Kindes beziehungsweise Jugendlichen abzuschätzen und gegebenenfalls Hilfen anzubieten.

Lässt sich eine Kindeswohlgefährdung auf andere Art und Weise nicht abwenden, greift der Paragraph 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB). Dort ist beschrieben, dass bei Gefährdung des geistigen, körperlichen oder seelischen Wohls des Kindes das Familiengericht die Pflicht hat Maßnahmen zu treffen, die die Gefahr abwenden. Zu diesen Maßnahmen gehören unter anderem, die Eltern zu verpflichten, öffentliche Hilfen, etwa Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und der Gesundheitsfürsorge, in Anspruch zu nehmen, bis hin zum vollständigen oder teilweisen Entzug der elterlichen Sorge.

Damit ist zum einen sichergestellt, dass den Familien beziehungsweise den Eltern und den Kindern alle erforderlichen Hilfen zur Verfügung gestellt werden und andererseits Maßnahmen eingesetzt werden können, die bei Gefährdung des geistigen, körperlichen oder seelischen Wohls des Kindes greifen. In letzter Konsequenz kann dies eine Trennung von Eltern und Kindern und die Unterbringung des Kindes in einer Pflegefamilie oder einem Heim bedeuten.

Dabei findet der Grundsatz aus Paragraph 1666a BGB Berücksichtigung, dass eine Trennung nur erfolgen darf, wenn eine Abwendung der Gefährdung des Kindes beziehungsweise Jugendlichen nicht auf andere Weise, auch nicht durch öffentliche Hilfen, abgewendet werden konnte.

Die Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft haben vor diesem Hintergrund die Aufgabe, auf der einen Seite erforderliche Unterstützung zu leisten und auf der anderen Seite das Wohl des Kindes im Blick zu behalten und gegebenenfalls die Einleitung von erforderlichen Kinderschutzmaßnahmen anzuregen.

Diskussion des Begriffs Kindeswohl

Eine Schwierigkeit ist in diesem Zusammenhang die Definition des Begriffs Kindeswohl, der ein unbestimmter Rechtsbegriff ist.

Eine positive Bestimmung dessen, was Kindeswohl ist, lässt sich praktisch nicht vornehmen, weil das, was als gut für Kinder gilt, was also ihrem Wohl entspricht, nicht allgemeingültig bestimmbar ist, sondern immer in Abhängigkeit von den jeweiligen Menschenbildern und Erziehungsvorstellungen definiert wird. (Schone 2018: Seite 32)

Für viele Fachkräfte bedeutet dieser Kinderschutzauftrag eine erhebliche Belastung. Sie fühlen sich unter Druck, Situationen „richtig“ zu beurteilen, und stehen vor dem beschriebenen Dilemma zu entscheiden, was dem Wohl des Kindes entspricht.

Im Zusammenhang mit der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten steht immer wieder die Frage im Raum, ob Eltern, die selber Unterstützungsbedarf haben, ihre Kinder überhaupt angemessen fördern können. In einem Verfahren ist dazu vor dem Oberlandesgericht (OLG) Hamm 2013 gerichtlich festgestellt worden, dass Kinder keinen Anspruch auf „Idealeltern“ haben. Das staatliche Handeln darf sich nur auf die Abwehr von tatsächlichen Gefahren beschränken.

Im Rahmen der Paragraphen 1666, 1666a BGB (Link <http://dejure.org/gesetze/BGB/1666.html>) ist stets zu beachten, dass kein Kind Anspruch auf „Idealeltern“ und optimale Förderung hat und sich die staatlichen Eingriffe auf die Abwehr von Gefahren beschränken. Für die Trennung der Kinder von den Eltern oder einem Elternteil ist es daher nicht ausreichend, dass es andere Personen oder Einrichtungen gibt, die zur Erziehung und Förderung besser geeignet sind. Vielmehr gehören die Eltern und deren gesellschaftlichen Verhältnisse grundsätzlich zum Schicksal und Lebensrisiko eines Kindes. (OLG Hamm 2013)

Schone stellt die These auf, dass die gesellschaftliche Aufwertung des Kinderschutzes und die gesellschaftliche Kinderschutzdebatte als negativer Nebeneffekt zu vorrangig restriktiven Maßnahmen und Kontrollerwartungen, -aktivitäten und -ängsten führt. Der Versuch im Bundeskinderschutzgesetz den Begriff Kinderschutz weit auszulegen,

trägt dazu bei, dass der Rettungsgedanke auch alle allgemein fördernden und unterstützenden Angebote durchzieht, um nicht zu sagen, sie mit Kontroll-erwartungen (der Politik), Kontrollaktivitäten (der verschiedenen in Netzwerken zusammengeschlossenen professionellen Akteure) und Kontrollängsten (der betroffenen Familien) kontaminiert. (Schone 2018: Seite 42)

Eltern mit Lernschwierigkeiten stehen gesellschaftlich unter starker Beobachtung. Aus diesem Grund sind sie der beschriebenen Problematik besonders ausgesetzt. Immer noch wird die Beeinträchtigung der Eltern per se als Risiko für die Kinder bewertet. Die Beeinträchtigung ist aber nur ein Aspekt unter vielen Risikofaktoren (Armut, Bildungsbenachteiligung, soziale

Isolation, gegebenenfalls disharmonische Familienbeziehungen), denen auch andere Kinder ausgesetzt sind.

Kindeswohlgefährdungen in Familien mit Eltern mit Lernschwierigkeiten treten im überwiegenden Fall durch Vernachlässigung aus Unwissenheit und Überforderung auf, wenn passende Unterstützungsangebote fehlen. Diesem elterlichen Versagen kann mit entsprechender Unterstützung begegnet und die Gefährdungssituation beseitigt werden.

Selbstverständlich müssen Kinder vor Gefahren für ihr Wohl geschützt werden. Die Risikoeinschätzung sollte aber in dem Bewusstsein für die Gefahr der Diskriminierung der Familien mit Eltern mit Lernschwierigkeiten und der Gefahr der „Erosion“ (Schone 2018: Seite 42) des Kinderschutzbegriffs durchgeführt werden.

Weitere Informationen finden Sie im Anhang unter „Gesetzestexte Recht auf Familie“

Leitlinie 2: **FACHLICHE GRUNDSÄTZE – INKLUSION**

Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Familien haben Zugang zu allgemeinen Angeboten für Familien und können deren Unterstützung in Anspruch nehmen. Die allgemeinen Angebote stellen sich auf die spezifischen Bedarfe der Eltern mit Lernschwierigkeiten ein.

In diesem Baustein des Rahmenkonzepts wird Inklusion als einer der zentralen Grundsätze des fachlichen Handelns kurz vorgestellt und ausgeführt, was Inklusion für die Gestaltung von Angeboten Begleiteter Elternschaft bedeutet.

Inklusion, Empowerment und Partizipation werden als zentrale Aspekte Begleiteter Elternschaft, die miteinander in Wechselwirkung stehen, dargestellt.

Entsprechend dem Arbeitsbereich der Begleiteten Elternschaft, der gleichermaßen die Arbeit mit Menschen mit Behinderung und die Arbeit mit Familien umfasst, finden sich fachliche Grundsätze aus dem Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderung wie auch aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe wieder.

Inklusion

Inklusion ist das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe und in der UN-Behindertenrechtskonvention (kurz: UN-BRK) begründet. Es bedeutet, dass alle Menschen selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen.

Inklusion ist daher eine zentrale gesellschaftliche Leitlinie in Bezug auf die Schaffung, Anpassung und Ausgestaltung von Angeboten für Eltern mit Lernschwierigkeiten.

Die UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten, ihr Gemeinwesen inklusiv zu gestalten, allen Menschen Zugänge zu allen gesellschaftlichen Institutionen zu eröffnen und Teilhabemöglichkeiten sicherzustellen. Dies bedeutet, dass die Aufgabe darin besteht, individuelle Hilfen für Menschen mit Lernschwierigkeiten so zu gestalten, dass sie die Teilhabe am normalen gesellschaftlichen Leben ermöglichen.

Inklusion bedeutet demzufolge:

- Gleichberechtigung auf Basis der Menschenrechte,
- Anerkennung, Wertschätzung und Berücksichtigung von Vielfalt von Anfang an,
- Weiterentwicklung von gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen (im Sinne eines Prozesses),
- Beteiligung (unterschiedlicher Menschen mit verschiedenen Bedürfnissen – zum Beispiel junge und alte Menschen, Menschen mit und ohne Behinderungen – an diesen Prozessen) (Rohrman et al. 2018: Seite 5).

Inklusion ist einerseits ein gesellschaftlicher Auftrag, zugleich aber auch ein zentraler Grundsatz fachlichen Handelns in der Begleiteten Elternschaft. Unterstützung sollte nicht in Sondereinrichtungen geleistet werden, sondern durch reguläre Dienste und Einrichtungen

erbracht werden, die ein entsprechendes Selbstverständnis in der Ausrichtung ihrer Arbeit mitbringen.

Inklusion im Hinblick auf Begleitete Elternschaft bedeutet demnach

- Menschen mit Lernschwierigkeiten Elternsein grundsätzlich als Menschenrecht zuzugestehen und zuzutrauen und ihnen bei Bedarf die notwendige professionelle Unterstützung zu geben.
- ihnen – wie anderen Eltern auch – Anerkennung und Wertschätzung für diese Aufgabe entgegenzubringen und zu akzeptieren und anzuerkennen, dass Elternschaft auf vielfältige Art und Weise gelebt werden kann. Nicht immer deckt sich dies mit den eigenen Normen und Wertvorstellungen.
- ihnen Zugang zu allgemeinen Angeboten für Eltern und Familien zu ermöglichen, Barrieren abzubauen und bestehende Unterstützungsangebote ihren Bedürfnissen entsprechend anzupassen, zum Beispiel durch Informationen in leicht verständlicher Sprache.
- sie an der Entwicklung und Anpassung von Unterstützungsangeboten zu beteiligen und ihre Wünsche und Vorstellungen zu berücksichtigen.

Pädagogisches Handeln ist immer in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet und wird durch historische Entwicklungen beeinflusst. Aus diesem Grund ist es notwendig sich bewusst zu machen, vor welchem Hintergrund und mit welcher professionellen Haltung pädagogische Interventionen erfolgen. Grundsätze fachlichen Handelns können Orientierung und Sicherheit geben. Sie ermöglichen, das pädagogische und methodische Vorgehen vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Sie bilden aber auch die Grundlage für die strukturelle Entwicklung von Angeboten und Einrichtungen. Pädagogisches Handeln setzt die entsprechenden strukturellen Grundlagen voraus, beispielsweise kann eine allgemeine Beratungsstelle Eltern mit Lernschwierigkeiten nur erreichen, wenn sie konzeptionell darauf eingestellt ist (Informationen in verständlicher Sprache, Qualifikation der Mitarbeitenden).

Leitlinie 3: **FACHLICHE GRUNDSÄTZE – EMPOWERMENT**

Eltern und Kinder werden gestärkt und ermutigt ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten und ihre Rechte wahrzunehmen. Unterstützungsangebote werden so gestaltet, dass diese durch Kooperation und Partnerschaft, Selbstbestimmung, Transparenz und Partizipation geprägt sind.

Der Empowerment-Ansatz als einer der zentralen Grundsätze des fachlichen Handelns. In der dritten Leitlinie wird ausgeführt, was pädagogisches Handeln nach diesem Ansatz für die Gestaltung von Angeboten Begleiteter Elternschaft bedeutet.

Inklusion, Empowerment und Partizipation werden als zentrale Aspekte Begleiteter Elternschaft, die miteinander in Wechselwirkung stehen, dargestellt.

Begleitete Elternschaft umfasst gleichermaßen die Arbeit Menschen mit Behinderungen und die Arbeit mit Familien. Aus diesem Grund finden sich fachliche Grundsätze aus beiden Unterstützungsfeldern in der Begleiteten Elternschaft wieder.

Empowerment

Die Entwicklung des Empowerment-Ansatzes ist eng verbunden mit Bürgerrechtsbewegung, Frauenbewegung und Selbstbestimmt-Leben-Bewegung und deren Bestreben, sich aus Abhängigkeiten und Bevormundung zu befreien und Autonomie und Selbstbestimmung zu erlangen. Zugleich bezeichnet Empowerment jedoch einen pädagogischen Ansatz in der psychosozialen Arbeit. Dieser wendet sich ab vom defizitorientierten Blick auf Menschen mit Lernschwierigkeiten. Er betont deren Ressourcen und Stärken und verzichtet zugleich auf die pädagogische Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit (vergleiche Herriger 2012).

Der Begriff „Empowerment“ wird mit Selbstbemächtigung, Selbstbefähigung, Stärkung von Eigenmacht und Autonomie übersetzt.

Empowerment beschreibt einen Prozess, in dem

- vorhandene Fähigkeiten der Menschen bekräftigt,
- ihre Ressourcen gefördert
- und sie befähigt werden, eigene Lebenswege und Lebensräume selbst zu gestalten.

Der Empowerment-Ansatz bezieht sich auf

- die individuelle Ebene: Förderung von Selbstbewusstsein, Selbstwert, Autonomie;
- die Ebene der Familie und der sozialen Netzwerke: Förderung gegenseitiger Unterstützung;
- die Ebene des sozialen Umfeldes und der Institutionen: förderliche soziale und institutionelle Bedingungen, Beseitigung von Entfaltungshindernissen in den Lebenszusammenhängen vor Ort;
- die sozialpolitisch-gesellschaftliche Ebene: förderliche gesellschaftliche Bedingungen, politische Partizipation.

(vergleiche Lenz 2011, Theunissen 2003)

Die Lebenssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten beziehungsweise deren Erfahrungen und ihre Biographie sind vielfach durch Ausgrenzung, Diskriminierung, Überbehütung und Bevormundung geprägt. In der Folge haben viele von ihnen ein geringes Selbstbewusstsein und eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vergleiche Text „Weitere Informationen: Zur Situation der Eltern“). Dies behindert sie auch in ihrer Rolle als Eltern. Um sie zu befähigen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, Wünsche und Bedürfnisse zu äußern und ihr Familienleben und die Erziehung ihrer Kinder nach ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten, müssen sie deshalb ermutigt und bestärkt werden. Hier geht es um Empowerment.

Die Idee des Empowerments ist inzwischen in vielen Bereichen der Sozialen Arbeit, so auch in der Kinder- und Jugendhilfe verbreitet. Empowerment bezieht sich hier einerseits auf die Stärkung benachteiligter Eltern, andererseits spielt Empowerment eine wichtige Rolle in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten sind genau wie ihre Eltern verschiedenen Belastungsfaktoren wie zum Beispiel Armut, sozialer Isolation, geringerer Bildungschancen ausgesetzt (vergleiche Text „Weitere Informationen: Zur Situation der Eltern“ ; „Weitere Informationen: Zur Situation der Kinder“). Empowerment ist daher auch in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen in der Begleiteten Elternschaft ein zentraler Ansatz. „Mit Blick auf die Lebenswelt von Kindern richtet sich der Empowerment-Blick vor allem auf eine Pädagogik, die Kindern hinreichende personale und soziale Ressourcen vermittelt, deren Einsatz es ihnen ermöglicht, kritische Lebensereignisse und Lebensumbrüche gelingend zu bewältigen.“ (Herriger 2009: ohne Seitenangabe). Empowerment leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Resilienzförderung (Förderung der psychischen Widerstandskraft).

Empowerment im Hinblick auf Begleitete Elternschaft bedeutet,

- Eltern und Kinder in der Wahrnehmung ihrer Rechte zu bestärken,
- die Ressourcen von Eltern und Kindern zu fördern,
- sie zu ermutigen und zu befähigen, eigene Interessen zu entwickeln, Bedürfnisse zu formulieren und ihr Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten,
- Unterstützungsangebote so zu gestalten, dass diese durch Kooperation und Partnerschaft, Selbstbestimmung, Transparenz und Partizipation geprägt sind.

Pädagogisches Handeln ist immer in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet und wird durch historische Entwicklungen beeinflusst. Aus diesem Grund ist es notwendig sich bewusst zu machen, vor welchem Hintergrund und mit welcher professionellen Haltung pädagogische Interventionen erfolgen. Grundsätze fachlichen Handelns können Orientierung und Sicherheit geben. Sie ermöglichen das pädagogische und methodische Vorgehen vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Sie bilden aber auch die Grundlage für die strukturelle Entwicklung von Angeboten und Einrichtungen.

Leitlinie 4: **FACHLICHE GRUNDSÄTZE – PARTIZIPATION**

Eltern und Kinder können ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse aktiv in die Ausgestaltung der Unterstützung einbringen und haben tatsächliche Möglichkeiten der Mitgestaltung des Unterstützungsangebots.

Partizipation ist einer der zentralen Grundsätze des fachlichen Handelns Begleiteter Elternschaft. Welche Bedeutung Partizipation für die Gestaltung von Angeboten Begleiteter Elternschaft bedeutet, wird in der vierten Leitlinie vorgestellt.

Inklusion, Empowerment und Partizipation werden als zentrale Aspekte Begleiteter Elternschaft, die miteinander in Wechselwirkung stehen, dargestellt.

In der Begleiteten Elternschaft finden sich sowohl fachliche Grundsätze aus dem Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen als auch aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe wieder, da sie gleichermaßen die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen und die Arbeit mit Familien umfasst.

Partizipation

Die Forderung behinderter Menschen: „Nichts über uns ohne uns!“ ist sowohl in der Inklusion als auch beim Empowerment von zentraler Bedeutung. Die Schaffung inklusiver Strukturen und einer auf Inklusion ausgerichteten pädagogischen Arbeit setzt die aktive Beteiligung der Betroffenen voraus. Eine inklusive Entwicklung des Gemeinwesens und die inklusive Ausgestaltung von Angeboten richtet sich an der Perspektive der Betroffenen aus. Für die Begleitete Elternschaft bedeutet dies, dass Eltern bei der Entwicklung beziehungsweise der Ausgestaltung von Angeboten einbezogen werden und ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse Berücksichtigung finden müssen. Planungsvorgabe in der Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten ist, dass die gleichen Prinzipien gelten sollen, die für andere Eltern in schwierigen Situationen in der Regel die Unterstützungsformen bestimmen. Andererseits ist die besondere Lebenssituation der Eltern zu berücksichtigen. Gleichzeitig muss durch die Ausgestaltung der gemeinsamen Planung sichergestellt werden, dass die Eltern auch die tatsächliche Möglichkeit der Mitgestaltung haben.

Gleichberechtigte Partizipation (...) erfordert zum einen geeignete Rahmenbedingungen der Information, Kommunikation und politischen Durchsetzung und zum anderen Wissens- und Handlungskompetenzen, die es über Bildung zu vermitteln gilt. (Wansing 2012: Seite 101)

Partizipation ist außerdem ein wesentliches Merkmal des Empowerments. Dieses setzt die Beteiligung der Betroffenen als Expert*innen in eigener Sache voraus und gilt gleichermaßen für die Eltern und für die Kinder und Jugendlichen. Sie sollen befähigt werden ihre Bedürfnisse zu erkennen und zu formulieren, Wünsche und Ziele zu formulieren, Lösungen für Probleme zu entwickeln und diese (mit Unterstützung) umzusetzen. Partizipation fördert damit gleichzeitig das Empowerment. Die Beteiligung ermöglicht es Erfahrungen zu sammeln und eigene Handlungsfähigkeit zu erleben.

Partizipation im Hinblick auf Begleitete Elternschaft bedeutet: Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder sollten

- ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse aktiv einbringen können
- und dabei tatsächliche Möglichkeiten der Mitgestaltung haben.

Pädagogisches Handeln ist immer in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet und wird durch historische Entwicklungen beeinflusst. Aus diesem Grund ist es notwendig sich bewusst zu machen, vor welchem Hintergrund und mit welcher professionellen Haltung pädagogische Interventionen erfolgen. Grundsätze fachlichen Handelns können Orientierung und Sicherheit geben. Sie ermöglichen das pädagogische und methodische Vorgehen vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Sie bilden aber auch die Grundlage für die strukturelle Entwicklung von Angeboten und Einrichtungen.

Leitlinie 5: PROFESSIONELLE HALTUNG

Fachkräfte bringen in die Unterstützungsarbeit eine professionelle Haltung mit, die von Offenheit und Wertschätzung geprägt ist und sich durch Ermutigung, Beteiligung und Transparenz in den Handlungen auszeichnet.

Das Gelingen von Unterstützung ist maßgeblich von der Beziehung zwischen den Fachkräften und den einzelnen Familienmitgliedern abhängig. Diese wiederum wird von der Haltung der Fachkräfte beeinflusst. Dieser zentrale Aspekt der Unterstützung wird durch Reflexionsfragen und die Darstellung der Spannungsfelder, in denen sich Fachkräfte bewegen, bearbeitet.

Zu Beginn der Arbeit in der Begleiteten Elternschaft sowie im Verlauf jeder einzelnen Unterstützung ist es wichtig, die eigene Haltung gegenüber den Familien zu reflektieren. Diese sollte auf den beschriebenen Grundsätzen pädagogischen Handelns basieren. Die Haltung beeinflusst das Vorgehen in der pädagogischen Arbeit.

Mit dem Terminus ‚professionelle Haltung‘ sind [...] Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen“. (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Harms/Richter 2011: Seite 10)

Reflexionsfragen* zur Auseinandersetzung mit der Haltung in der Begleiteten Elternschaft

- Welches Bild habe ich von Menschen mit Lernschwierigkeiten?
- Welches Bild habe ich von (gelungener) Elternschaft?
- Welches Bild habe ich von („guter“) Kindheit?
- Welches Bild habe ich von Familie?
- Welches Bild habe ich von der Gesellschaft?
- Was ist mein eigenes professionelles Rollenverständnis?

Die Antworten sind abhängig von individuellen biographischen Erfahrungen und zugleich kollektiv-milieuspezifisch geprägt. Die professionelle Haltung der Fachkraft spiegelt sich in den Interaktionen des beruflichen Alltags wider (vergleiche ebenda: Seite 10 folgende).

Haltung verändert sich aufgrund von Wissen und Erfahrungen. Sie sollte innerhalb der beruflichen Praxis immer wieder reflektiert und kritisch hinterfragt werden.

Die professionelle Haltung in der Begleiteten Elternschaft orientiert sich an Inklusion, Empowerment und Partizipation als Grundsätzen fachlichen Handelns. Aus diesen lassen sich Voraussetzungen für gelingende Unterstützung herleiten. Diese unterscheiden sich prinzipiell nicht von der Unterstützung anderer Familien.

Voraussetzungen für gelingende Unterstützung

Handlungsleitend für Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft ist das Ziel, dass Eltern und Kinder die Möglichkeit haben zusammenzuleben.

Begleitete Elternschaft kann gelingen, ...

- wenn den Fachkräften bewusst ist, dass die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen von Elternschaft die Bindungsfähigkeit von Eltern und Kindern ist.
- wenn Fachkräfte den Eltern die Elternrolle grundsätzlich zutrauen und sie die Eltern ermutigen.
- wenn Fachkräfte die Eltern als Expert*innen für sich und ihre Familien betrachten.
- wenn Fachkräfte Vertrauen in das Potential der Kinder mitbringen, mit evtl. schwierigen Lebenssituationen umzugehen und sich gesund entwickeln zu können.
- wenn Fachkräfte Verständnis für die Lebenssituation der Familien (vergleiche Texte unter dem Menüpunkt Weitere Informationen „Zur Situation der Eltern“ und „Zur Situation der Kinder“) und Offenheit für ihre Lebenswelt und ihre subjektiven Sichtweisen mitbringen.
- wenn Fachkräfte Eltern und Kindern Wertschätzung entgegenbringen.
- wenn Fachkräfte die eigenen Werte und Normen reflektieren.
- wenn das Verhalten der Fachkräfte für die Familien offen und nachvollziehbar ist.
- wenn Fachkräfte die Unterstützung gemeinsam mit den Familien gestalten.

Eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber den Familien spiegelt sich im professionellen Umgang zum Beispiel durch Ermutigung, Beteiligung und Transparenz wider.

Gelingende Unterstützung im Rahmen Begleiteter Elternschaft bedeutet nicht unbedingt, dass das Zusammenleben der Familien ohne Probleme verläuft. Die Sorge von Fachkräften darüber, ob Familien zusammenbleiben können, beeinflusst die Zusammenarbeit in der Unterstützung. Auch eine grundsätzlich offene und wertschätzende Haltung gegenüber Eltern mit Lernschwierigkeiten kann in einzelnen Unterstützungssituationen ins Wanken geraten. Es können zum Beispiel Zweifel daran entstehen, dass Eltern ihrer Elternrolle genügen können. Es kann Unsicherheit entstehen, ob durch die Unterstützung ein System aufrechterhalten wird, das den Kindern nicht guttut. Solche Bedenken müssen ernst genommen und zum Beispiel im Team oder mit Hilfe von Supervision reflektiert werden. Dabei sollte der Fokus immer wieder auf die Ressourcen der Familie gelegt werden. Gleichzeitig braucht es den Mut, Defizite, Probleme und daraus resultierende Grenzen offenzulegen und die notwendigen Konsequenzen zu ziehen.

Die Frage nach dem Gelingen von Unterstützung impliziert auf der anderen Seite die Möglichkeit des Scheiterns. Fachkräfte erleben Unterstützungssituationen zum Teil als gescheitert. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um zwei gegensätzliche Pole, entweder eine Unterstützung gelingt oder sie scheitert, sondern um ein Kontinuum, auf dem sich die Unterstützung bewegt. An Fragen nach Gelingen und Scheitern von Unterstützung knüpft sich die Frage nach der Qualität des eigenen professionellen Handelns an und es besteht die Gefahr, das eigene Handeln und den eigenen Einfluss überzubewerten.

Reflexionsfragen* zum Gelingen und Scheitern in der Begleiteten Elternschaft

- Was bedeutet für mich als Fachkraft in meiner Arbeit Gelingen und was bedeutet Scheitern?

- Worauf bezieht sich die Frage nach Gelingen und Scheitern Begleiteter Elternschaft: auf meine persönliche Arbeit als Fachkraft, auf das Zusammenleben der Familie, auf das Unterstützungssetting und die Art der Unterstützung?
- Wo sehe ich Aspekte des Gelingens und wo des Scheiterns in der Unterstützung?
- Welche Kriterien lege ich hier an (Zusammenleben der Familie, Entwicklung der Eltern, Entwicklung der Kinder, Beziehung von Eltern und Kindern, Arbeitsbeziehung, ...)?

Spannungsfelder

Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten bewegt sich in verschiedenen Spannungsfeldern. Diese sind in den Interviews mit Eltern, die im Rahmen des Modellprojektes geführt wurden, sehr deutlich geworden. Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft sollten sich darüber bewusst sein, dass sie innerhalb dieser Spannungsfelder arbeiten und diese intensiv und umfassend reflektieren.

Nähe und Distanz

Die Fachkräfte dringen in die Privatsphäre der Familien ein und bekommen Einblicke in sehr intime Bereiche des Familienlebens. Dies gilt in unterschiedlicher Ausprägung für die Unterstützung in der eigenen Wohnung, in besonderen Wohnformen und in Mutter-/Vater-Kind-Einrichtungen. Eltern schildern, dass sie diese Nähe als einengend und belastend erleben. Sie wünschen sich betreuungsfreie Zeiten, Zeit für sich, Rückzugsräume.

Während die Familien auf der einen Seite den Wunsch nach mehr Privatsphäre zum Ausdruck bringen, wünschen sich einige auf der anderen Seite eine enge, in manchen Fällen sogar eine freundschaftliche Beziehung zu den Fachkräften. Da die Familien häufig nur wenig soziale Kontakte haben, ihr soziales Netzwerk klein ist, erleben sie die Fachkräfte als „Ersatz-Familie“. Die Herausforderung für die Fachkräfte liegt darin, eine Balance zwischen emotionaler Nähe auf der einen Seite und angemessener Distanz auf der anderen Seite zu erreichen. Insbesondere im Hinblick auf die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind ist es wichtig, dass die Fachkraft nicht die Elternrolle übernimmt. Anzeichen hierfür kann bei kleineren Kindern sein, dass diese zum Beispiel Trost bei der Fachkraft suchen und nicht bei den Eltern oder aber auch freudige Momente eher mit der Fachkraft als mit den Eltern teilen wollen. Eine tragfähige Beziehung zwischen der Familie und der Fachkraft ist Voraussetzung für die pädagogische Unterstützung. Gerät die Fachkraft jedoch zu sehr in das System der Familie, wird der professionelle Blick auf das System und die Unterstützungsbedarfe verstellt. Die Fachkraft wird Teil des Systems und übernimmt möglicherweise Aufgaben, während es eigentlich darum geht, die Autonomie der Familie zu stärken, sie zu unterstützen sich innerhalb ihres sozialen Umfelds Unterstützung zu suchen.

Reflexionsfragen* zum Spannungsfeld Nähe und Distanz

- Wie kann ich bei der Organisation der Unterstützung den Bedürfnissen der Familien gerecht werden? Wie bringe ich den Wunsch der Familie nach selbstbestimmter Tagesgestaltung und meine eigene Arbeitszeitgestaltung in Einklang?

- Ich bin als Fachkraft Gast im Leben und der Wohnung der Familie. Wie verhalte ich mich in dieser Rolle? Wie gelingt es mir, trotz zum Teil langjähriger Unterstützung, die notwendige Distanz aufrechtzuerhalten und keine Grenzen zu überschreiten?
- Wie gestalte ich die persönliche Arbeitsbeziehung? Wie weit komme ich dem Bedürfnis der Eltern und Kinder nach, eine persönliche Beziehung mit mir zu pflegen? Was offenbare ich von mir? Wo muss ich eine Grenze aufgrund meiner Rolle als Fachkraft ziehen? Wo liegen meine persönlichen Grenzen?

Hilfe und Kontrolle

Aufgabe der Fachkräfte ist es, die Eltern dabei zu unterstützen, selbstbestimmt ihre Eltern-Rolle auszufüllen. Gleichzeitig müssen sie darauf achten, dass die Bedürfnisse der Kinder im Familienleben ausreichend Berücksichtigung finden. Letzteres verbindet sich mit Aspekten von Kontrolle auf unterschiedlichen Ebenen. In den Interviews wird deutlich, dass Eltern die Unterstützung insgesamt als positiv erleben, sich andererseits jedoch auch kontrolliert und zum Teil sogar überwacht fühlen. Das Kontrollempfinden scheint im stationären Setting besonders stark. Der Einzug in eine besondere Wohnform bzw. eine Mutter-/Vater-Kind-Einrichtung erfolgt häufig nicht auf Initiative der (werdenden) Eltern selbst. Häufig gibt es in ihrem Umfeld jemanden, der Sorge hat, dass die Familie die Versorgung des Kindes ohne umfassende Unterstützung nicht gewährleisten kann. Zum Teil gibt es von Seiten des Jugendamtes klar formulierte Kontroll- oder Diagnoseaufträge. Dieses Nicht-Zutrauen trägt vermutlich mit dazu bei, dass der Kontrollaspekt als sehr stark erlebt wird. Unabhängig davon, ob ein Kontrollauftrag explizit benannt ist oder nicht, besteht die Verpflichtung des Trägers bei Gefährdung des Kindeswohls zu intervenieren und gegebenenfalls auch das Jugendamt zu informieren. Damit trotzdem eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkräften und Familien aufgebaut werden kann, ist Transparenz unabdingbar.

Reflexionsfragen* zum Spannungsfeld Hilfe und Kontrolle

- Welche Aufgaben habe ich als Fachkraft, um das Zusammenleben der Familie zu unterstützen und langfristig zu sichern?
- In welchen Bereichen kann Kontrolle notwendig sein und warum?
- Welche kritischen Momente gibt es im Familienleben? Wie können diese angesprochen werden? Wie können diese vermieden werden? Wann muss gegebenenfalls das Jugendamt informiert werden?
- Wie kann gleichzeitig dem Wunsch der Eltern nach Freiheit und Selbstbestimmung Rechnung getragen werden?

Insbesondere zu Beginn der Unterstützung und bei Familien mit Neugeborenen hat Kontrolle für die Leistungserbringer und das Jugendamt einen hohen Stellenwert. Häufig kennen sie die Eltern nicht. Unabhängig davon, bringt die Geburt eines Kindes einschneidende, nicht absehbare Veränderungen mit sich. Es ist wichtig den Eltern zu verdeutlichen, dass zu Beginn die Unterstützung und auch die Kontrolle im Interesse aller Beteiligten (Kinder, Eltern und Träger/Fachkräfte) besonders intensiv ist, nach Möglichkeit aber schrittweise reduziert wird, was ebenfalls im Interesse aller Beteiligten liegt.

Ermutigung und Bevormundung

In den Interviews schildern einige Eltern, dass sie zu eigenen Entscheidungen ermutigt werden, dass sie mitbestimmen können. Sie bekommen Hinweise von den Fachkräften, können aber selber entscheiden, ob sie diese annehmen. Manche Eltern empfinden andererseits, dass sie Sichtweisen und Werte der Fachkräfte übergestülpt bekommen. Sie erleben deren Verhalten als abwertend und direktiv.

Ermutigende Unterstützung auf Basis einer wertschätzenden, akzeptierenden Haltung bedeutet, die Eltern zu eigenen Entscheidungen zu ermutigen und ihnen die Wahl zu lassen. Fachkräfte müssen dabei eventuell aushalten, dass Eltern anders entscheiden als sie sich das als Fachkraft wünschen und es ihren eigenen Maßstäben entspricht. Voraussetzung für die Vermeidung von bevormundendem Verhalten ist die erneute Reflexion in jeder Situation. Es kann dabei sinnvoll sein, den Eltern gegenüber eigene innere Konflikte offen zu legen, wenn die eigene Sichtweise stark von der der Eltern abweicht.

Reflexionsfragen* zum Spannungsfeld Ermutigung und Bevormundung

- Wann beziehungsweise in welchen Bereichen fällt es mir schwer, die Eltern zu eigenen Entscheidungen zu ermutigen? Warum ist das so?
- Welche eigenen Werte und Normen spielen hier eine Rolle?
- Wie gelingt es mir den Eltern Anregungen zu geben, ohne dass die Eltern dies als bevormundend erleben?
- Die Eltern treffen Entscheidungen, die ich nicht gutheiße. Nehmen die Kinder akut Schaden dadurch? Wie ist das im Vergleich zu anderen Kindern?
- Welche Ressourcen haben die Eltern? Welche positiven Entscheidungen und Verhaltensweisen der Eltern nehme ich wahr?

Selbst- und Fremdbestimmung

Dieses Spannungsfeld spiegelt zum Teil die bereits unter Ermutigung und Bevormundung dargestellten Aspekte wider. Darüber hinaus spielen hier strukturelle Aspekte eine Rolle. Das Zusammenleben in besonderen Wohnformen und Mutter-/Vater-Kind-Einrichtungen wird von Regeln bestimmt wie zum Beispiel Essenszeiten. Viele davon sind gesetzt und können nicht von den Bewohner*innen mit ausgehandelt werden. Die Eltern werden fremdbestimmt. Auch wer in der eigenen Wohnung Unterstützung bekommt, erlebt Fremdbestimmung und muss sich hinsichtlich Anzahl, Dauer und Zeitpunkt von Terminen zum Beispiel Dienstzeiten der Fachkräfte anpassen. Die Unterstützung in der eigenen Wohnung wird jedoch meist als freier empfunden.

Reflexionsfragen* zum Spannungsfeld Selbst- und Fremdbestimmung

- Wie kann in der Unterstützung dem Wunsch nach Selbstbestimmung, Freiheit und Autonomie Rechnung getragen werden?
- Wann und wo mache ich persönlich die Erfahrung von Fremdbestimmung? Wie erlebe ich das? Was hilft mir Fremdbestimmung besser aushalten zu können?
- Welchen Stellenwert hat Selbstbestimmung für mich persönlich? Warum?

- Welche Regeln gibt es in der Einrichtung/bei dem Dienst? Warum gibt es diese Regeln? Wem nützen sie? Sind sie wirklich notwendig und warum?
- Welche Spielräume gibt es, den Familien mehr Selbstbestimmung zu ermöglichen? Zum Beispiel auch im Hinblick des Übergangs von der Wohngruppe in die eigene Wohnung?

Entlastung und Verselbständigung

Die Begleitete Elternschaft wird in der Regel als eine langfristige Unterstützung verstanden, die andauern kann bis Kinder erwachsen geworden sind. Ziel der Begleiteten Elternschaft ist dennoch, dass die Familien weitgehend selbständig und mit wenig bzw. ohne professionelle Unterstützung leben können. Einerseits sollen Eltern Verantwortung übernehmen und lernen, Elternaufgaben eigenständig wahrzunehmen, andererseits ist die Übernahme von Aufgaben in vielen Bereichen sinnvoll. Elternsein geht mit einer Vielzahl Anforderungen einher, die die Eltern zum Teil überfordert. Aufgaben werden übernommen und Eltern dadurch entlastet, damit sie sich auf das Wesentliche des Elternseins konzentrieren können. Hier ist es wichtig eine angemessene Balance zu finden. Zu viel Entlastung kann Unselbständigkeit zur Folge haben, zu wenig Entlastung kann zur Überforderung führen. Vor allem besondere Wohnformen und stationäre Mutter-/Vater-Kind Angebote großer Träger bieten zum Teil ein sehr breites Unterstützungsspektrum, das mit Bedingungen des Lebens außerhalb der Einrichtung nicht übereinstimmt. Dies kann zeitweise sinnvoll sein, sollte aber insbesondere in Bezug auf den Übergang zum Leben in der eigenen Wohnung reflektiert werden.

Reflexionsfragen* zum Spannungsfeld Entlastung und Verselbständigung

- Sehe ich Anzeichen von Überforderung bei den Eltern? Woran erkenne ich diese? Sind es einzelne Aufgaben, mit denen die Eltern Schwierigkeiten haben, weil ihnen zum Beispiel die notwendigen Fähigkeiten fehlen?
- Können die Eltern die fehlenden Fähigkeiten lernen oder führt dies zu Überforderung?
- Ist es die Vielzahl von Aufgaben, die zu einer generellen Überforderung führt?
- Welche Aufgaben müssen von anderen Personen übernommen werden, um fehlende Fähigkeiten zu kompensieren?
- Welche Aufgaben können übernommen werden, um die Eltern zu entlasten?
- Ist dies vorübergehend oder auf Dauer notwendig?
- Wer außer den Fachkräften könnte dies übernehmen?

*Die Reflexionsfragen richten sich in erster Linie an Fachkräfte. In vielen Fällen kann es sinnvoll sein, diese gemeinsam mit den Eltern zu reflektieren.

Leitlinie 6: PÄDAGOGISCHE UNTERSTÜTZUNG

Die Form der Unterstützung richtet sich an den Bedarfen und Wünschen der Familienmitglieder aus und wird flexibel gestaltet.

In diesem Beitrag werden verschiedene Formen der Unterstützung und ihr Einsatz in der Begleiteten Elternschaft beschrieben. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Unterstützung im Rahmen der Alltagsbegleitung gelegt. Darüber hinaus wird auf Krisenintervention, Netzwerkarbeit, die Unterstützung der Kinder und Gruppenangebote eingegangen. Relevant für die pädagogische Unterstützung sind daneben Schlüsselprozesse (vergleiche Text „Schlüsselprozesse“ unter „Weitere Informationen“). Hierunter werden Prozesse verstanden, die üblicherweise innerhalb von Unterstützungsverläufen vorkommen und für diese von zentraler Bedeutung sind. Das sind zum Beispiel der Beginn einer Unterstützung, Übergänge zwischen unterschiedlichen Unterstützungssettings, aber auch die Hilfeplanung. Das Gelingen der Unterstützungssituation insgesamt ist wesentlich vom Verlauf der Schlüsselprozesse abhängig.

Unterstützungsformen

Ein Schwerpunkt der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten liegt im Bereich der Alltagsbegleitung. Die Unterstützung erfolgt häufig situationsbezogen. Inwieweit systematisch thematisch und methodisch gearbeitet wird, ist in Diensten und Einrichtungen sehr unterschiedlich (siehe „Leitlinie 7: Ausgewählte Methoden“).

In der alltäglichen Unterstützung durch die Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft können im Wesentlichen drei Formen der Unterstützung unterschieden werden: Dialog und Beratung, handelnde Unterstützung und die Übernahme von Aufgaben. Die Unterstützung richtet sich in allen Fällen an die Eltern bzw. gemeinsam an Eltern und Kinder. Wird mit den Kindern ohne direkte Beteiligung der Eltern gearbeitet, leitet sich dies aus dem Bedarf der Eltern her, etwa Vorlesen, weil die Eltern aufgrund ihrer Beeinträchtigung nicht dazu in der Lage sind. Eine andere Möglichkeit ist, dass ein Kind oder Jugendlicher selbst Unterstützungsbedarf hat, beispielsweise im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Beziehungsfähigkeit.

Die hier dargestellten Unterstützungsformen beziehen sich auf die Bedarfe der Eltern. Welche Unterstützungsformen eingesetzt werden, ist vom Einzelfall und der Situation abhängig. Dies wird grundsätzlich gemeinsam in der Hilfeplanung besprochen und vereinbart. Unterstützungsformen wechseln einander ab und es gibt fließende Übergänge. Grundsätzlich gilt es abzuwägen, was im jeweiligen Moment geeignet ist und Unter- oder Überforderung der Eltern zu vermeiden.

Dialog und Beratung

Dialog und Beratung finden in jedem Kontakt der Fachkraft mit der Familie statt. Dabei geht es zunächst um die Abklärung der aktuellen Situation in der Familie: Wie geht es den Familienmitgliedern? Was läuft gut? Gibt es aktuelle Themen? Gibt es Probleme oder Schwierigkeiten?

Aufgaben der Fachkraft sind

- Zuhören: Verhaltensweisen, Denk- und Gefühlsmuster verstehen.
- Informieren: Wissen weitergeben.
- Beraten: gemeinsam reflektieren, Möglichkeiten aufzeigen.
- Entlasten: da sein, Anteil nehmen.

In Bezug auf das Informieren, die Weitergabe von Wissen, ist es wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, dass der Zugang zu beidem für Menschen mit Lernschwierigkeiten erschwert ist (siehe Text „Weitere Informationen: Zur Situation der Eltern“). Weil sie nur wenig Informationsquellen haben, sind sie darauf angewiesen, dass die Fachkräfte den Zugang zu Informationen ermöglichen, indem sie entweder selber die Eltern über bestimmte Sachverhalte informieren oder Kontakte vermitteln, zum Beispiel zu allgemeinen Angeboten der Elternbildung. Zu vielen Themen gibt es unterschiedliche Sichtweisen, außerdem verändern sich Ansichten im Laufe der Zeit. Fachkräfte müssen daher den Eltern qualifizierte und zeitgemäße Informationen zur Verfügung stellen und auch unterschiedliche Sichtweisen aufzeigen und die Eltern ermutigen, eigene Entscheidungen zu treffen. Es kann andererseits sinnvoll sein, dass verschiedene Fachkräfte in einer Familie sich beispielsweise an den Aussagen der zuständigen Hebamme, des behandelnden Kinderarztes oder der Erzieherin orientieren, damit Familien nicht durch verschiedene Aussagen unterschiedlicher Personen und Fachrichtungen verwirrt werden.

Die Fachkraft bringt in die Unterstützung bei der Hilfeplanung vereinbarte Themen sowie eigene Themen und Sichtweisen ein. Auch spricht sie Probleme und Herausforderungen an. Lösungen werden gemeinsam entwickelt.

Familiengespräche zu initiieren und zu begleiten, ist ebenfalls eine wichtige Aufgabe von Fachkräften. Für die Eltern-Kind-Beziehung ist es von Bedeutung, dass Eltern und Kinder miteinander im Austausch sind und es bleiben, auch wenn die Kinder älter werden. In gemeinsamen Gesprächen mit der ganzen Familie können Fachkräfte mit den Eltern üben, mit den Kindern zu sprechen. Dabei geht es darum, dass Eltern Interesse an der Lebenswelt des Kindes bzw. Jugendlichen zeigen und ihre eigene Perspektive deutlich machen.

Dialog und Beratung finden zum Teil in einem eindeutigen Gesprächskontext (zum Beispiel gemeinsam am Tisch oder auf dem Sofa sitzend) statt. Häufig jedoch begleiten sie handelnde Unterstützung (zum Beispiel beim gemeinsamen Abwasch, beim Abholen des Kindes aus der Kita) oder ergeben sich daraus.

Handelnde Unterstützung

Handelnde Unterstützung ist wichtiger Bestandteil der Begleiteten Elternschaft. Es kann zwischen Anleitung, Mithilfe beziehungsweise gemeinsamen Tun und Begleitung unterschieden werden.

Anleitung

- Beinhaltet das schrittweise Erklären und Zeigen im Moment des Tuns.
- Ermöglicht den Eltern, Dinge selber zu tun.
- Vermittelt Fähigkeiten, damit Eltern Dinge künftig eigenständig übernehmen können.

Mithilfe bezeichnet gemeinsames Tun. Diese kann in unterschiedlichen Bereichen erfolgen, zum Beispiel im Haushalt oder auch bei der gemeinsamen Beschäftigung mit dem Kind.

Mithilfe kann

- Ansporn und Motivationshilfe sein,
- Lernen fördern, weil darüber Anleitung erfolgt und die Fachkraft als Vorbild fungiert,
- eine teilweise Übernahme von Aufgaben darstellen und damit zur Entlastung beitragen,
- die Beziehung stärken, zu mehr Augenhöhe und zur „Auflockerung“ von Situationen beitragen; Gespräche sind oft im gemeinsamen Tun besser möglich, als wenn man einander (erwartungsvoll) gegenüber sitzt.

Begleitung bezieht sich in der Regel auf Termine außerhalb der eigenen Wohnung. Sie kann unterschiedliche Zwecke erfüllen.

Begleitung kann

- Wegesicherung bei unbekanntem Weg sein.
- Unterstützung und Anleitung sein, beispielsweise beim Umgang mit Kinderwagen im Öffentlichen Personennahverkehr (kurz: ÖPNV), beim Einkauf oder dem eigenen Arztbesuch mit Kind.
- sozial-emotionale Unterstützung sein und zum Abbau von Ängsten beitragen, zum Beispiel Angst vor dem Jobcenter, Angst vor dem Arzt.
- Vermittlung sein, beispielsweise bei Behörden, Ärzten, Kita, Schule. Dabei geht es zum einen um das Übersetzen in einfache Sprache beziehungsweise um das Erklären, was gesprochen wird, und darum, den/die Gesprächspartner*in auf die sprachlichen Fähigkeiten der Eltern einzustellen. Andererseits geht es darum, den/die Gesprächspartner*in für die Lebenssituation der Familie zu sensibilisieren, ihre Anforderungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten, aber auch ihre Grenzen zu verdeutlichen.
- Ermutigung und Bestärkung der Eltern sein, selber auf ihr Bedürfnis nach verständlicher Sprache aufmerksam zu machen.

Übernahme von Aufgaben

Im Rahmen Begleiteter Elternschaft werden Aufgaben der Eltern zum Teil von Fachkräften übernommen. Die Übernahme von Aufgaben in bestimmten Bereichen kann bereits konzeptionell im Angebot vorgesehen sein, wie etwa durch ein regelmäßiges Angebot der Kinderbetreuung oder wenn Mahlzeiten in Einrichtungen zubereitet werden. Übernahme von Aufgaben kann jedoch auch in Absprache mit den Eltern im Einzelfall beziehungsweise situativ erfolgen.

Diese kann erforderlich sein im Rahmen von

- Entlastung, weil eine Vielzahl von Aufgaben zu Überforderung führen kann.
- Kompensation, weil Eltern (aufgrund der Beeinträchtigung) nicht dazu in der Lage sind, zum Beispiel bezogen auf die Förderung der Kinder oder die Hausaufgaben.

- Erziehungsergänzungsfunktion, in Einzelsituationen etwa beim Grenzen setzen oder dem Umgang mit Trotz.

Alle Formen der Alltagsbegleitung erfordern

- Offenheit für das, was die Familien in der Situation mitbringen.
- Wertschätzung und Zutrauen in die Fähigkeiten und Ressourcen der Familien.
- eigene Zurückhaltung: Soviel wie nötig, so wenig wie möglich!
- Transparenz: Warum tue ich, was ich tue und wie ich es tue?
- Partizipation: gemeinsames Aushandeln, wo und wie unterstützt wird.
(siehe „Leitlinie 5: Professionelle Haltung“)

Krisenintervention

Im Laufe der Unterstützung kann es zu Krisen kommen, die das Familiensystem zu destabilisieren drohen. Diese können zum Beispiel durch schwierige Lebenssituationen wie schwere Erkrankung, Partnerschaftskonflikte beziehungsweise Trennungen, aber auch durch akute psychische Erkrankungen ausgelöst werden. Die Sicherung des Kindeswohls steht in solchen Situationen an erster Stelle. Durch kurzfristige Interventionen sollen Zusammenbrüche vermieden werden und eine Stabilisierung der Familiensituation erfolgen. Dabei stehen zunächst entlastende Gespräche und soweit möglich das gemeinsame Entwickeln von Lösungsstrategien im Vordergrund. Eine enge Zusammenarbeit mit Arztpraxen oder Kliniken im Hinblick auf medizinisch therapeutische Versorgung beziehungsweise das konkrete Vorgehen in psychischen Krisen ist sinnvoll. Da die Familien häufig nur wenig informelle Unterstützung durch soziale Netzwerke haben, ist es notwendig auch als Dienst bzw. Einrichtung Möglichkeiten der Krisenintervention bereitzuhalten. Dies kann verhindern, dass aufgrund akuter Krisen das Kindeswohl gefährdet ist und Fremdunterbringung (wenn auch eventuell nur vorübergehend) erforderlich wird. Es kann jedoch sinnvoll und erforderlich sein, dass die Kinder vorübergehend anderweitig betreut werden. Insbesondere bei länger andauernden Krisen, etwa aufgrund der Erkrankung eines Elternteils, stellt Krisenintervention für Dienste und Einrichtungen eine große Herausforderung dar. Die Unterbringung der Kinder in ihnen unbekanntem Bereitschaftspflegefamilien oder stationären Einrichtungen sollte dabei nach Möglichkeit vermieden werden, um damit einhergehende Traumatisierung zu vermeiden. Grundsätzlich ist es sinnvoll mit den Familien Krisen- oder Notfallpläne zu entwickeln, auf die dann in der akuten Situation zurückgegriffen werden kann.

Möglichkeiten der Krisenintervention:

- Unterstützung bei der Mobilisierung des informellen Netzwerkes, etwa zur vorübergehenden Betreuung der Kinder.
- Vorübergehende Betreuung der Kinder durch die Mitarbeitenden der Einrichtung/des Dienstes im Gruppenalltag oder in einer Kinderwohngruppe.
- Erweiterte Erreichbarkeit über die üblichen Dienstzeiten hinaus, zum Beispiel durch Rufbereitschaft.
- Intensivierung der Unterstützung durch telefonische Kontakte und/oder längere beziehungsweise häufigere Hausbesuche, Termine am Wochenende.

- Sicherstellung kurzfristiger medizinisch-therapeutischer und psychiatrischer Versorgung.

Da es für einzelne Träger schwierig sein kann entsprechende Möglichkeiten der Krisenintervention vorzuhalten, sollte an dieser Stelle auch über Kooperationen nachgedacht werden (siehe „Leitlinie 11: Kooperation und Vernetzung“).

Netzwerkarbeit

Familien, die Unterstützung im Rahmen Begleiteter Elternschaft erhalten, haben häufig ein großes professionelles Netzwerk, zu dem gesetzliche Betreuer*innen, die zuständigen Mitarbeitenden des Jugendamtes, Fachkräfte aus dem Bereich der Hilfen zur Erziehung und der Eingliederungshilfe, Fachkräfte rund um die Belange der Kinder wie Erzieher*innen, Lehrer*innen, eventuell Therapeut*innen etc. gehören. Das informelle Netzwerk der Familien ist hingegen oft klein (siehe Text „Weitere Informationen: Zur Situation der Eltern“).

Netzwerkarbeit bedeutet

- Netzwerkaufbau – Unterstützung für verschiedene Bereiche akquirieren formell und informell.
- Unterstützung bei der Netzwerkpflge: gegenseitige Information und Austausch, Wertschätzung, Offenheit gegenüber Netzwerkpartner*innen.
- Überforderung vermeiden durch Vermittlung innerhalb des oft großen professionellen Netzwerks.

Netzwerkarbeit erfordert Partizipation der Familien sowie Transparenz und Offenheit ihnen gegenüber. Dies setzt eine klar geregelte Zusammenarbeit und bei Bedarf Schweigepflichtsentscheidungen voraus.

Folgende Fragen können mit den Familien reflektiert werden:

In Bezug auf professionelle Netzwerke:

- Was ist die Rolle und die Aufgabe der Fachkraft innerhalb des Netzwerks?
- Wer übernimmt die Koordination und die Absprachen im professionellen Netzwerk?
- Dürfen die Netzwerkpartner*innen ohne die Familien miteinander über die Familie sprechen?
- Wie werden die Familien über Gesprächsinhalte und Absprachen informiert?

In Bezug auf das informelle Netzwerk:

- Wer gehört zum informellen Netzwerk der Familie?
- Sind die Eltern und die Kinder mit dem eigenen sozialen Netzwerk zufrieden? Wenn nicht: Was fehlt ihnen? Was stört sie?
- Was ist den Eltern wichtig in sozialen Beziehungen und Freundschaften? Wie können Kontakte gepflegt werden?

- Welche Kontakte oder welche Unterstützung wünschen sich Eltern und Kinder darüber hinaus?
- Welche Möglichkeiten haben sie, diese Kontakte zu knüpfen? Wen können sie ansprechen? Wie können sie das machen?
- Welche Rolle spielen die Fachkräfte in Bezug auf das informelle Netzwerk?

Beschäftigung mit den Kindern / Unterstützung der Kinder

Die Unterstützung des Kindes/der Kinder erfolgt in der Begleiteten Elternschaft überwiegend durch die Begleitung der Eltern beziehungsweise gemeinsam mit diesen. Insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung und Förderung der Kinder können jedoch kompensatorische Hilfen sinnvoll und erforderlich sein. Einige Träger beschäftigen zum Beispiel heilpädagogische Fachkräfte, die die Entwicklung der Kinder gezielt in den Blick nehmen und diese je nach Einzelfall auch alleine fördern. Dies ersetzt nicht gegebenenfalls notwendige Heilpädagogische Förderung oder Frühförderung. Bei älteren Kindern sind schulische Angelegenheiten wie Hausaufgaben ein typischer Bereich, in dem Fachkräfte mangelnde Fähigkeiten der Eltern kompensieren. Grundsätzlich gilt immer zu überlegen, ob jemand aus dem Umfeld der Familie unabhängig von den Fachkräften die Unterstützung der Kinder übernehmen kann. Beschäftigung mit den Kindern findet außerdem zum Teil zur Entlastung der Eltern statt (siehe „Leitlinie 8: Kindliche Bedürfnisse und Erziehungs Kompetenzen“).

Neben der kompensatorischen Unterstützung erfüllt professionelle Begleitung für die Kinder noch weitere wichtige Funktionen. Sie kann Parentifizierung, also die Übernahme elterlicher Aufgaben durch das Kind, abmildern, und damit zur Rollenklärung und Entlastung beitragen. Durch Erklärungen des Verhaltens der Eltern sowie durch Reflexion der Eltern-Kind-Beziehung kann eine Unterstützungsperson für Entspannung der familiären Situation sorgen. Und nicht zuletzt kann professionelle Unterstützung auch emotionale Zuwendung bieten und eine Quelle positiver Anerkennung sein, wo Eltern dies aufgrund ihrer persönlichen belasteten Situation nicht möglich ist (vergleiche Text „Zur Situation der Kinder“ unter „weitere Informationen“ und „Ergebnisse der Interviews in Kurzform“ unter „Forschung – Bereich Perspektiven der Kinder“).

Gruppenangebote

Gruppenangebote können sich gezielt an Eltern, Kinder oder die ganze Familie richten. Sie können als Freizeit- oder als Bildungsangebote zum Beispiel zu speziellen Themen der Elternbildung konzipiert sein. Häufig überschneiden sich die beiden Bereiche. Es gibt fließende Übergänge wie etwa bei Ausflügen mit Zoo- oder Museumsbesuch.

Durch Gruppenangebote können Eltern, Kinder und Familien

- voneinander lernen,
- soziales Miteinander lernen,
- Kontakte knüpfen, die über die Gruppenangebote selbst hinausreichen,
- ihr soziales Netzwerk erweitern.

Gruppenangebote können regelmäßig wiederkehrend konzipiert sein, zum Beispiel Elternfrühstück oder aber als Einzelangebote wie Ausflüge, Wochenendfahrten und andere. Sie erfolgen bedarfsorientiert und sind insofern grundsätzlich Bestandteil der Hilfeplanung.

Trägereigene Gruppenangebote können sinnvoll sein,

- weil es für die Zielgruppe keine geeigneten Angebote gibt (unter anderem niedrigschwellig, einfache Sprache, kostengünstig),
- weil für Eltern, Kinder, Familien vertraute Personen wichtig sind, um überhaupt etwas zu unternehmen beziehungsweise in einer Gruppe zu machen,
- weil Fachkräfte die Familienmitglieder in der Gruppe beobachten können, und dies zu Weiterarbeit mit den Familien genutzt werden kann.

Trägereigene Gruppenangebote bergen das Risiko der Besonderung und Exklusion und sollten daher kritisch hinterfragt werden. Aufgabe der Fachkräfte ist, auch den Eltern Zugänge zu allgemeinen Angeboten zu ermöglichen und sie zu unterstützen diese wahrzunehmen.

Folgende Reflexionsfragen können dabei unterstützen:

- Welche Ziele verfolgen wir als Träger mit diesem Gruppenangebot? (kurzfristig, langfristig) Welche Wünsche und Ziele haben die Eltern hinsichtlich der Gruppenangebote?
- Können diese Ziele auf andere Art und Weise erreicht werden? Warum nicht? Was verhindert das?
- Können wir den Hinderungsgrund beseitigen?
- Können wir durch Kooperationen das Angebot offen und inklusiv gestalten?
- Wie können wir Eltern unterstützen allgemeine Angebote zu nutzen?

Leitlinie 7: AUSGEWÄHLTE METHODEN

Die Auswahl und der Einsatz von Methoden in der Unterstützung orientieren sich an den Bedarfen und Möglichkeiten der Eltern und Kinder.

Nach einer Begriffsklärung zu Methoden und Handlungskonzepten, werden in diesem Beitrag ausgewählte Methoden, die sich in der Unterstützung bewährt haben, vorgestellt: Leichte Sprache und Visualisierung sowie videogestützte Beratung und Persönliche Zukunftsplanung. Den Abschluss bildet ein Einblick in die Förderung der Mentalisierungskompetenz. Dieser Ansatz kommt aus der Psychologie und Psychotherapie. Er kann die Unterstützung im Rahmen Begleiteter Elternschaft sinnvoll ergänzen.

Begriffsklärung

Ziel methodischen Handelns ist es, Veränderungen anzustoßen.

Einsatz von methodischen Instrumenten

In einem engen Verständnis des Begriffs „Methode“ kann man diesen mit einer „Technik“, einem „Werkzeug“ oder einem „Instrument“ gleichsetzen. Der Einsatz einer Methode erfolgt demnach in bestimmten Arbeitsschritten, um ein definiertes Ziel zu erreichen. Als vielfach eingesetzte und bewährte Methoden werden die videogestützte Beratung sowie die Persönliche Zukunftsplanung vorgestellt.

Gestaltung von Unterstützungssettings

Nach einem sehr weiten Verständnis methodischen Handelns werden Menschen dabei unterstützt, eigene Veränderungsprozesse umzusetzen. Methodisches Handeln bedeutet in diesem Zusammenhang förderliche, anregende und partizipative Unterstützungssettings zu gestalten. Voraussetzung für eine Unterstützung nach diesem Verständnis sind transparente, belastbare und verlässliche Beziehungen. Methodisches Handeln in der Begleiteten Elternschaft geschieht zum großen Teil durch bewusste Gestaltung von Unterstützungssettings (siehe „Leitlinie 6: Pädagogische Unterstützung“). Leichte Sprache und Möglichkeiten der Visualisierung werden in der Begleiteten Elternschaft zur methodischen Gestaltung von Unterstützungssettings eingesetzt und daher unten dargestellt.

Handlungskonzepte

Eine dritte Möglichkeit methodischen Handelns sind sogenannte Handlungskonzepte, die eine bestimmte methodische Vorgehensweise in den Mittelpunkt stellen (vergleiche von Spiegel 2013). Als Beispiele sind hier Ressourcenorientierung als handlungsleitendes Prinzip, Sozialraumorientierung als konzeptionelle Ausrichtung, das Konzept der Lebensweltorientierung als zentrales Paradigma der Kinder- und Jugendhilfe sowie systemische beziehungsweise lösungsorientierte Beratungskonzepte zu nennen. Bei einigen Trägern gehören Elemente dieser Konzepte zum Methodenrepertoire der Fachkräfte.

Leichte Sprache und Visualisierung

Für die Unterstützung der Eltern in der Begleiteten Elternschaft sind Leichte Sprache, Einfache Sprache oder leicht verständliche Sprache und Visualisierungen wichtige Methoden, die die Umsetzung der Leitlinien Partizipation, Inklusion und Empowerment in der praktischen Zusammenarbeit ermöglichen. Dokumente und Schriften aus der Unterstützung, die sprachlich verständlich gestaltet sind, ermöglichen aufgrund ihrer Transparenz die Beteiligung der Eltern. Verständliches Kommunikationsverhalten der Fachkräfte sorgt dafür, dass sie von den Eltern besser verstanden werden und vermeidet Missverständnisse in der Zusammenarbeit. Bei der Anwendung der Methoden von Leichter Sprache und Visualisierungen sollte stets auf die Bedürfnisse und Kompetenzen der Eltern eingegangen werden. Eine passgenaue Methode sorgt dafür, dass Eltern tatsächlich partizipieren können und nicht auf Übersetzungsleistungen durch Dritte angewiesen sind. Sie ist außerdem Voraussetzung dafür, dass Kommunikation auf Augenhöhe stattfinden kann. Die Passgenauigkeit fordert aber gleichzeitig den kreativen Gestaltungssinn der Fachkräfte heraus.

Methoden der Leichten Sprache oder leicht verständlichen Sprache und gut platzierte Visualisierungen können in Planungsprozessen oder alltäglichen Situationen genutzt werden. Bei Hilfeplangesprächen sorgt die Anwendung der Methoden dafür, dass die Eltern keine abstrakte Besprechung wahrnehmen, sondern konkret beteiligt werden. Die Methoden nützen den Professionellen einen Gesprächsrahmen zu gestalten, der den Eltern die Möglichkeit gibt an den Gesprächen aktiv teilzuhaben. Zusätzlich lassen sie sich flexibel und kreativ einsetzen, so dass auf die (wechselnden) Bedürfnisse der Eltern eingegangen werden kann.

Die Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, das eigene Kommunikationsverhalten zu reflektieren und an die Bedürfnisse der Eltern anzupassen.

Leichte Sprache

Leichte Sprache wird als Varietät des Deutschen und als barrierefreie Kommunikation eingeordnet (Bock 2017: Seite 20). Die Leichte Sprache ist im Satzbau und Wortschatz systematisch reduziert und es wird weniger Weltwissen für das Verstehen des Textes vorausgesetzt (Maaß 2015: Seite 11 folgende). Zudem unterscheidet sie sich von anderen Texten durch eine besondere Form der visuellen Aufbereitung (Maaß 2015: Seite 12). Bilder in der Leichten Sprache unterstützen den Textinhalt, sie müssen ohne ausschmückende Details auskommen und möglichst klar sein (Kellermann 2014: Seite 10).

Leichte Sprache ist von den Begrifflichkeiten der Einfachen oder leicht verständlichen Sprache zu unterscheiden. Sie unterliegt (strengerem) Regelwerken und muss durch Prüfer*innen mit Lernschwierigkeiten korrigiert werden. Die Einfache Sprache zeichnet sich durch einen komplexeren Sprachstil aus (Kellermann 2014: Seite 7). Trotz der vielfältigen Formen von Leichter Sprache und der inhaltlich unterschiedlichen Ausfüllungen des Begriffs Leichte Sprache fehlt bisher eine ausreichende wissenschaftliche Fundierung und empirische Überprüfung (Bock 2017: Seite 20).

Die Leichte Sprache kann in der Begleiteten Elternschaft eine wertvolle Methode sein, um Kommunikationsprozesse partizipativer zu gestalten. Der zeitliche Umfang von bedachter Nutzung regelgetreuer Leichter Sprache darf in der Praxis jedoch nicht unterschätzt werden. Dies gilt besonders für die Übersetzung oder Gestaltung von schriftlichen Dokumenten.

Leichte Sprache ist primär schriftlich ausgelegt, denn wer alle Regeln der Leichten Sprache berücksichtigt, benötigt eine gewisse Vorlaufzeit (Maaß 2015: Seite 12). Eine Möglichkeit in der praktischen Unterstützung kann es deshalb sein, mit Elementen des Regelwerks der Leichten Sprache, Berichte oder Informationen für die Eltern in leicht verständlicher Sprache zu formulieren. In der Zusammenarbeit mit den Eltern sollten die Fachkräfte darauf achten, dass auch ihre gesprochene Sprache für die Eltern leicht verständlich ist. Dies gelingt, indem schwierige Fachwörter vermieden werden oder indem die Menge der vermittelten Informationen und die Sprechgeschwindigkeit an die Bedürfnisse der Eltern angepasst wird. Die sprachliche Kommunikation sollte den Bedürfnissen der Eltern entsprechen und kann zum Beispiel durch Visualisierungen unterstützt werden.

Visualisierungen

Die Verbildlichung von Botschaften bringt einige Vorteile mit sich (Fries 2004: Seite 106):

- Bilder können Unsichtbares oder Abstraktes sichtbar machen.
- Bilder sind nicht an Sprache gebunden.
- Bilder kommunizieren unmittelbar und direkt.
- Bilder sind einprägsam.
- Bilder können große Datenmengen transportieren.

Diese Vorteile der Verbildlichung können auch in der Begleiteten Elternschaft genutzt werden. Hier lassen sich verschiedene Funktionen von Visualisierungen zusammenfassen:

Illustration eines Textes

- Festhalten von Informationen/Inhalten (zum Beispiel durch Bilder in einem Wochenplan).
- Strukturierung eines Gesprächs durch visuelle Darstellung des aktuellen Gesprächsthemas.
- Ergebnissicherung/Protokollierung eines Gesprächs (zum Beispiel durch ein Schaubild).
- Prozesse nachvollziehbar gestalten.

Kommunikationsmedium (zur Problemlösung), die gemeinsame Gestaltung von Skizzen „lenkt vom „kognitiven Denken“ ab und trifft den Kern des Problems effektiver.“ (Just 2016: Seite 175)

Formen von Visualisierungen:

- Bilder, Fotos,
- Symbole,
- Piktogramme,
- Pläne, Tabellen, Schaubilder mit schriftlichen und bildlichen Inhalten,
- Arbeitsblätter.

Bei der Visualisierung durch Symbole oder Bildkarten sollten folgende Überlegungen Berücksichtigung finden (Mischo 2008: Seite 3 folgende):

1. Fähigkeiten des/der Nutzer*in (Wahrnehmungsfähigkeit, Symbolverständnis und Abstraktionsvermögen, Interessen und Vorlieben, Motivation)
2. Ziel / Verwendungszweck (Was ist das Ziel? Was soll dargestellt werden? Wie komplex soll die Darstellung sein?)
3. Verbreitung der Bildsymbole (Sollen auch andere Personen die Bildsymbole nutzen?)

Die Bildsymbole werden zu einem Medium, dem bestimmte Bedeutungen zugewiesen sind. Die Zuweisung der Bedeutungen muss ausgehandelt werden und geht über den konkreten Gegenstand hinaus (Adam 1993: Seite 197). Ein Bild von einem Besen im Wochenplan kann die ausgehandelte Bedeutung haben, dass an diesem Tag die Küche geputzt werden muss. Das Bild von dem Lappen wird zum Symbol für „Wäsche waschen“. Der Nachteil an Symbolen und Bildern ist, dass sie einen großen Interpretationsspielraum mit sich bringen. „Symbole zeichnen sich durch eine sehr offene Wirkungsweise aus.“ (Alexander 2013: Seite 209) So könnte eine andere Person das Symbol des Lappens dahingehend interpretieren, dass Staub geputzt werden soll. Die Symbole sind somit auf keinen Fall selbsterklärend (Alexander 2013: Seite 209), sie unterliegen einem Aushandlungsprozess. Die Visualisierungen müssen also speziell auf die Nutzer*innen zugeschnitten werden. In Elterntrainingsprogrammen für Eltern mit Lernschwierigkeiten hat sich die Verwendung von Bildern förderlich auf die Verarbeitung von Lerninhalten ausgewirkt (Wiehler 2009: Seite 20). Am besten geeignet sind konkrete und realistische Bilder, zum Beispiel Fotos (Wiehler 2009: Seite 20).

Ein Wochenplan, der mit Visualisierungen aufbereitet ist, bietet besondere Orientierungspunkte. Hier ist der Bezug zur spezifischen Lebenssituation auch durch visuelle Einheiten sicher zu stellen. Fotos können zum Beispiel einen direkten Zusammenhang zum eigenen Familienleben herstellen und konkrete Beispiele erfassen. Die Dokumentation von Lern- und Arbeitsfortschritten in der Unterstützung kann visuell kreativ festgehalten werden. Die zeitnahe Dokumentation verschafft den Eltern einen Überblick über Aktivitäten und fördert positive Verstärkung ihres Verhaltens (Wiehler 2009: Seite 20).

Eine ausführliche Darstellung finden Sie unter „Weitere Informationen: Leichte Sprache und Visualisierung“.

Videogestützte Beratung

Eine von vielen Leitungskräften benannte und in vielen Konzeptionen der Begleiteten Elternschaft verankerte Form der Unterstützung ist die videogestützte Beratung. Auch in der internationalen Literatur zur Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten wird zum Teil auf den Einsatz entsprechender Methoden verwiesen. In Deutschland sind Marte Meo, Video-Home-Training und Entwicklungspsychologische Beratung die am häufigsten angewandten Ansätze (siehe externe Links: www.martemeo.com/de, www.spindeutschland.de, www.epb-verein.de). Während das Konzept der Entwicklungspsychologischen Beratung sich auf Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren beschränkt, sind die anderen beiden Methoden altersunabhängig anwendbar. Das konkrete methodische Vorgehen ist in allen drei Ansätzen unterschiedlich und wird hier nicht im Einzelnen dargestellt.

Allen Ansätzen gemeinsam ist, dass Video-Aufnahmen von Eltern-Kind-Interaktionen von einer Dauer von zirka 10 bis maximal 20 Minuten erstellt werden. Hierbei kann es sich sowohl

um strukturierte Situationen wie Wickeln, Baden oder Füttern als auch um nicht strukturierte Situationen wie Spiel handeln. Die Aufnahmen werden von dem*der Berater*in ausgewertet und einzelne Sequenzen zur gemeinsamen Betrachtung mit den Eltern in einem Folgetermin ausgewählt.

Ziel der videogestützten Beratung ist in den ersten Lebensjahren insbesondere die Förderung der Eltern-Kind Bindung. Auf der Basis einer sicheren Bindung haben Kinder gute Entwicklungschancen. Generell können mit Hilfe von videogestützter Beratung Eltern-Kind-Interaktionen unterstützt und gestärkt werden.

Die Methode basiert auf der Theorie des Selfmodelling und geht davon aus, dass Menschen besonders von Erfahrungen profitieren, in denen sie sich selbst als kompetent und selbstwirksam erlebt haben. Die Videobilder ermöglichen, eine gewisse Distanz zum sonst oft emotionalen Geschehen aufzubauen. Beim Betrachten des Videos können sich die Eltern ganz auf das Verhalten des Kindes und seine Signale konzentrieren ohne zeitgleich darauf reagieren zu müssen. Auch Wiederholungen sind möglich. Da Lernen besonders gut funktioniert, wenn es mit positiven Emotionen verknüpft ist, ist die Auswahl gelungener Sequenzen von zentraler Bedeutung. Hintergrund für die Betrachtung der Bilder ist die Frage, was der Erwachsene getan hat, damit die Interaktion gelingt. Sequenzen mit negativen Interaktionsimpulsen werden in Einzelfällen genutzt, um spezifische Fragestellungen aufzuzeigen (Wie geht es dem Kind? Was braucht es gerade?).

Der Einsatz videogestützter Beratung eignet sich sehr gut für die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die Arbeit mit den Bildern ist anschaulich und unmittelbar. Sie erfordert daher kein hohes sprachliches Niveau und keine besondere Abstraktionsfähigkeit. Die Konzentration auf die positiven gelungenen Interaktionen stärkt die Eltern, die häufig unter sehr hohem Druck stehen, weil kaum jemand in ihrem Umfeld ihnen zutraut, dass sie gute Eltern sein können. In der Praxis hat es sich als sinnvoll erwiesen die Methode mit anderen zu kombinieren und zentrale Themen auf unterschiedliche Art und Weise zu fokussieren, zum Beispiel durch ergänzende Informationen zur kindlichen Entwicklung in Leichter Sprache, durch Arbeitsblätter, persönliche Notizen, Standbilder.

Persönliche Zukunftsplanung

Die persönliche Zukunftsplanung wird häufig eingesetzt, wenn tiefgreifende Veränderungen im Leben einer Person stattfinden. Dies kann der Übergang von der Schule in den Beruf, ein Umzug oder die eigene Elternschaft sein. Sie ist angezeigt, wenn eine Person etwas in ihrem Leben verändern und die betroffene Person aktiv an diesem Prozess mitarbeiten möchte. Sie wird nicht als verpflichtendes und standardisiertes Mittel eingesetzt, welches von Unterstützer*innen oder Kostenträgern vorgeschrieben wird (Doose 2012: Seite 17 folgende). Es handelt sich um eine freiwillige Teilnahme. „Es geht nicht um Planung um der Planung willen, sondern ihr Ziel ist es, Veränderungsprozesse anzustoßen, um die persönlichen Ziele der planenden Person zu erreichen und ihre Lebensqualität zu verbessern“ (Doose 2015: ohne Seitenangabe).

Persönliche Zukunftsplanung umfasst die Arbeit mit einem Unterstützer*innenkreis, welcher aus der Familie und Freunden der betroffenen Person besteht, an dem aber auch selbst

gewählte professionelle Unterstützer*innen beteiligt sein können (Doose 2012: Seite 17). Im Mittelpunkt des Unterstützer*innenkreises steht die planende Person, die zur Hauptperson der persönlichen Zukunftsplanung wird.

Bedeutsam ist, dass „[...] persönliche Zukunftsplanung konsequent aus der Perspektive des Menschen mit Unterstützungsbedarf handelt/denkt und dessen Träume und Wünsche in gangbare Schritte verwandelt.“ (Zahn 2013: Seite 34.)

In Planungstreffen der betroffenen Person mit ihrem Unterstützer*innenkreis werden die Vorstellungen und Wünsche der Hauptperson für ihre Zukunft sowie Ideen zur Erreichung der persönlichen Ziele erarbeitet. Hierbei kann ein vielseitiger Methodenkoffer und verschiedene Moderationsarten aus dem Material der Persönlichen Zukunftsplanung zum Einsatz kommen, zum Beispiel Themenblätter, Karten oder Themenordner.

Der Person wird die Möglichkeit geboten, die persönliche „wünschenswerte Zukunft“ zu gestalten, wobei die Basis hier in den eigenen Träumen, Vorlieben, Gaben und Möglichkeiten liegt (Zahn 2013: Seite 36). Die persönliche Zukunftsplanung entwickelt konkrete Ideen und Aktionspläne, um die reale Lebensplanung und Lebensstilplanung der Hauptperson zu gestalten. „Die Kraft des Prozesses persönlicher Zukunftsplanung liegt in seiner Orientierung auf die Möglichkeiten in der Wirklichkeit.“ (ebenda, Seite 19). Die Verbindung zur Wirklichkeit kann durch die Vereinbarung konkreter Schritte gewährleistet werden.

Persönliche Zukunftsplanung ist eine ausdifferenzierte Methode, die recht aufwändig in der Umsetzung ist. In der Begleiteten Elternschaft werden häufig einzelne Elemente und Arbeitsmaterialien von Fachkräften in der Beratungsarbeit mit den Eltern eingesetzt.

Eine ausführliche Darstellung finden Sie unter „Weitere Informationen: Persönliche Zukunftsplanung“.

Förderung der Mentalisierungskompetenz

Die Förderung der Mentalisierungskompetenz kann ein Element in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten sein. Sie findet eingebettet in das generelle Unterstützungssetting statt.

Die Bedeutung des Mentalisierens

Mentalisieren meint die Fähigkeit mentale Zustände wie Gedanken, Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse bei sich und anderen wahrzunehmen und zu identifizieren. Mentalisierungsfähigkeit wird normalerweise im Laufe der Kindheit entwickelt. Sie ist wichtig, um Beziehungen und soziales Miteinander gestalten zu können. Durch die Unterscheidung zwischen innerer Realität (eigene Gedanken, Fantasien, Überzeugungen) und äußerer Realität (mentale Zustände und Handlungen anderer) wird es möglich soziale Situationen zu verstehen, vorherzusagen und eigene Affekte zu regulieren. Es entsteht dadurch eine größere Sicherheit im Umgang mit sich selbst und mit anderen (vergleiche Lenz 2019: S. 27 f.).

Es kann sein, dass Mentalisierungsfähigkeit sich nicht ausreichend entwickelt, durch traumatische Erfahrungen verhindert wird oder in belastenden Situationen nicht abgerufen werden kann. Besonders in Stress- und Belastungssituationen ist die Mentalisierungsfähigkeit

häufig eingeschränkt. Dies gilt aufgrund der jeweiligen Lebensgeschichte häufig auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Insbesondere im Familienalltag gibt es Momente, in denen Eltern in vielfacher Hinsicht gefordert sind. Aus Belastungen heraus werden Situationen falsch interpretiert und es entstehen Missverständnisse. Die Fähigkeit zu Mentalisieren, die Perspektive des anderen einzunehmen, kann bei der Bewältigung dieser Situationen helfen.

Mentalisieren und Resilienz

Mentalisierungsfähigkeit ist ein zentraler Baustein der Resilienz und somit ein Schutzfaktor für Kinder in belasteten Familien. So wurde herausgefunden, dass die Mentalisierungskompetenz der primären Bezugsperson einen deutlichen Einfluss auf die Bindungsfähigkeit des Kindes hat. Durch die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit werden die Eltern gestärkt und somit die Kinder geschützt. Unter normalen Bedingungen geschieht Mentalisieren implizit, quasi automatisch. Flexibilität in der Wahrnehmung und der Interpretation der inneren Zustände des Gegenübers ist hier erforderlich. Unter belastenden Bedingungen ist dies jedoch möglicherweise nicht abrufbar. Durch explizites - also bewusstes Mentalisieren - wird implizites Mentalisieren geübt und somit leichter zugänglich.

Mentalisierende Haltung

Eine mentalisierende Haltung der Fachkräfte fördert den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung. Diese wiederum ist Voraussetzung für das Entwickeln von Mentalisierungskompetenz. Eine mentalisierende Haltung einzunehmen heißt, den anderen und seine Realität empathisch ernst zu nehmen, die Perspektive der Eltern und der Kinder einzunehmen, ihren Gedanken und Gefühlen zu folgen. Es geht darum zu lernen, wie sie die Welt erleben, die Welt und auch die eigene Person durch ihre Augen zu sehen (vergleiche Lenz 2018). Mentalisieren wird durch reflexive Fragen gefördert. Dabei kann es hilfreich sein, einen „Standpunkt des Nicht-Wissens“ einzunehmen.

Förderung der Mentalisierungskompetenz in der Alltagsbegleitung

Bereits durch das konsequente Einnehmen einer mentalisierenden Haltung wird die Mentalisierungsfähigkeit gefördert. Darüber hinaus kann Mentalisieren in der Praxis anhand von in der Unterstützung gemeinsam durchlebten schwierigen Situationen geübt werden. Das kann z. B. ein Wutanfall im Supermarkt sein oder wenn das Kind nicht in den Kinderwagen will oder es sich nicht wickeln lässt. Ebenso kann es anhand von Situationen geübt werden, von denen die Eltern berichten. Hier sind affektfokussierte Fragetechniken hilfreich. Z. B. können die Eltern gefragt werden:

- Was ist in der Situation in Ihnen vorgegangen? Wie haben Sie sich gefühlt? Welche Gedanken sind bei ihnen aufgetaucht?
- Können Sie sich erklären, was Sie dazu gebracht hat ...?
- Wie glauben Sie, fühlt sich dies für Ihr Kind an?
- Was glauben Sie, ist in Ihrem Kind in diesem Moment vorgegangen?
- Können Sie sich erklären, was Ihr Kind möglicherweise dazu gebracht hat, so zu reagieren? (vergleiche Lenz 2019: S. 58ff)

Wichtig ist es bei der Reflexion dieser Situationen von den Fakten weg zu kommen und sich auf die Befindlichkeit, die Gefühle zu konzentrieren. Die Aufmerksamkeit wird auf das Erleben der Situation gerichtet. Auch eigene Gefühle, eigenes Erleben können durch die Fachkraft eingebracht werden.

Eine ausführliche Darstellung finden Sie unter „Weitere Informationen: Förderung der Mentalisierungskompetenz“.

Leitlinie 8: KINDLICHE BEDÜRFNISSE UND ERZIEHUNGS-KOMPETENZEN

Die kindlichen Bedürfnisse im jeweiligen Entwicklungsalter sind Ausgangspunkt der Unterstützung. Der Kinderschutz wird sichergestellt.

Die achte Leitlinie gibt einen Überblick über die grundlegenden kindlichen Bedürfnisse. Zudem werden die erforderlichen Erziehungskompetenzen dargestellt. Orientiert an den Entwicklungsphasen von der frühen Kindheit bis ins junge Erwachsenenalter werden Anforderungen an Eltern und an die Unterstützung durch die Begleitete Elternschaft hergeleitet.

Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. (Sozialgesetzbuch VIII, Paragraf 1 Absatz 1)

Ziel der Begleiteten Elternschaft ist es, den Kindern ein gutes Aufwachsen bei ihren Eltern zu ermöglichen. Dazu gehören die Förderung der Entwicklung und die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Die kindlichen Bedürfnisse verändern sich je nach Alter des Kindes. Damit ändern sich auch die Anforderungen an Eltern und andere Erziehungspersonen. Die sich wandelnden Bedürfnisse zu (er-)kennen ist Voraussetzung, um deren Befriedigung sicherstellen zu können. In diesem Kapitel wird ein Überblick über die grundlegenden kindlichen Bedürfnisse gegeben und es werden die erforderlichen Erziehungskompetenzen dargestellt. Orientiert an den Entwicklungsphasen von der frühen Kindheit bis ins Jugend- beziehungsweise junge Erwachsenenalter werden Anforderungen an Eltern und an die Unterstützung durch die Begleitete Elternschaft hergeleitet.

Kindliche Bedürfnisse

Wichtige Voraussetzung für eine positive Persönlichkeitsentwicklung ist, dass die wesentlichen Grundbedürfnisse von Kindern erfüllt werden. Alderfer hat bereits Anfang der 1970er-Jahre eine Kategorisierung in drei Basis-Bedürfnisse von Kindern vorgenommen, die miteinander in Zusammenhang stehen und in Wechselwirkung voneinander abhängig sind. Diese Basis-Bedürfnisse lassen sich feiner untergliedern, wie es zum Beispiel von Brazelton und Greenspan vorgenommen wurde. Da dieses Rahmenkonzept nur einen Einblick in die Aspekte kindlicher Entwicklung geben kann, werden nur die drei Basis-Bedürfnisse dargestellt.

Das Bedürfnis nach Existenz

Die Bedürfnisse dieser Kategorie stellen die Voraussetzungen für eine gesunde körperliche und geistige Entwicklung dar. Hierzu gehören grundlegende physiologische Bedürfnisse wie regelmäßige, ausreichende und ausgewogene Ernährung, Körperpflege und ein angemessener Schlaf-Wach-Rhythmus. Außerdem sind der Schutz vor schädlichen Einflüssen, Gefahren und Krankheiten sowie das Unterlassen und der Schutz vor Gewalt und anderen

physisch und psychisch grenzverletzenden Verhaltensweisen zu nennen (vergleiche Werner 2006).

Das Bedürfnis nach sozialer Bindung und Verbundenheit

Nähe, Empathie, Verfügbarkeit und Verlässlichkeit in einer liebevollen Beziehung muss eine Bezugsperson bieten, um das kindliche Bedürfnis nach sozialer Bindung zu erfüllen. Die ersten Bindungserfahrungen eines Menschen prägen das zukünftige Bindungsverhalten und den Umgang mit anderen Menschen. Positive Bindungen fördern das Explorationsverhalten von Kindern. Durch Konstanz und Verlässlichkeit von Bindungspersonen werden Konzentration und Aufmerksamkeit gefördert. Damit hat soziale Bindung auch einen wichtigen Einfluss auf die geistige Entwicklung. Das kindliche Bindungsverhalten verändert sich in unterschiedlichen Entwicklungsphasen. Von den ersten Bindungspersonen verlagert sich das Interesse mit zunehmendem Alter auf Gleichaltrige, die sich im Jugendalter zu festen Bindungspersonen weiterentwickeln und damit die Abgrenzung und Ablösung von den Eltern bzw. den ersten Bindungspersonen unterstützen. Frühe Beziehungen behalten aber ihren Status als emotionaler Rückzugsort und Unterstützung. Für die Entwicklung der Persönlichkeit ist neben den persönlichen Beziehungen die Zugehörigkeit zu einer stabilen Gemeinschaft mit kultureller Kontinuität und gemeinschaftlich getragenen Werten und Normen wichtig (vergleiche Werner 2006).

Das Bedürfnis nach Wachstum

Für seine geistige und körperliche Entwicklung benötigt ein Kind Anregungen und Anforderungen, die seinem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechen, zum Beispiel durch entsprechendes Spielmaterial und durch Interaktionen mit anderen Menschen. Halt gebende und ermutigende Bezugspersonen, die Erfahrungsräume ermöglichen, fördern das Explorationsverhalten von Kindern und unterstützen damit, dass Kinder sich erproben und Fertigkeiten üben können. Über- und Unterforderung ist dabei zu vermeiden. Lob und Anerkennung von Leistungen stärken das Kind und sind wichtig für eine positive Selbstkonzept- und Selbstkompetenzentwicklung (vergleiche Werner 2006).

In den unterschiedlichen Entwicklungsstadien eines Kindes kommt den jeweiligen Grundbedürfnissen eine unterschiedliche Bedeutung zu. So verändert sich im Wesentlichen das Verhältnis von Fürsorge und Autonomie. In der frühen Kindheit steht die Fürsorge im Mittelpunkt, mit zunehmendem Alter entwickelt das Kind immer mehr Autonomiestreben, welches dann im Jugendalter zentral steht. Bezugspersonen müssen die erforderliche Feinfühligkeit mitbringen, die kindlichen Signale angemessen zu beurteilen und entsprechend zu reagieren. Auch diese Signale verändern sich im Laufe der Entwicklung. Während Säuglinge und Kleinkinder durch Weinen, Lachen, Unruhe und andere körperliche Reaktionen ihre Befindlichkeit, Wünsche und Bedürfnisse äußern, ermöglicht insbesondere die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten das Wechselspiel von Bedürfnisäußerungen und Bedürfniserfüllung. Reagieren die Bezugspersonen angemessen, ist die Voraussetzung geschaffen, dass ein Kind eine Autonomie entwickelt, die es ihm ermöglicht, eigenständig zu handeln, aber auch Unterstützung zu fordern, wenn dies notwendig ist (vergleiche Werner 2006).

In der frühen Kindheit werden die Grundlagen für die intellektuelle, emotionale und moralische Entwicklung eines Menschen gelegt. Gleichzeitig ist diese Phase die kritischste und für Störungen anfälligste Lebensphase. Insbesondere die angemessene Fürsorge, Versorgung, Betreuung, Anregung und Erziehung in den ersten Lebensjahren ist deshalb die Basis für eine gute Entwicklung eines Kindes (vergleiche Brazelton und Greenspan 2008: Seite 10 folgende).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Die Grundideen des Konzepts der Entwicklungsaufgaben, welches von Havighurst während seiner Tätigkeit an der Universität Chicago zwischen 1954 und 1972 entwickelt wurde, haben bis heute weitgehende Gültigkeit. Danach beschäftigen sich Menschen in einer bestimmten Lebensphase typischerweise mit bestimmten Entwicklungsaufgaben. Sie erstrecken sich über die gesamte Lebensspanne, bauen aufeinander auf oder stehen teilweise in Wechselwirkung zueinander (vergleiche Havighurst 1972). Entwicklungsaufgaben resultieren zum einen aus biologischen Faktoren, die den Reifeprozess eines Kindes oder Jugendlichen bestimmen, zum Beispiel im Hinblick auf die motorische Entwicklung. Andererseits sind sie in bestimmten altersbezogenen kulturellen und gesellschaftlichen Erwartungen begründet, beispielsweise das Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen oder die Berufswahl. Darüber hinaus spielen auch individuelle Ziele, Erwartungen und Wertvorstellungen des Menschen selbst eine Rolle, die die Entwicklung mitbestimmen. Havighurst ging von Zeitfenstern aus, sogenannten sensitiven Perioden, die für die Bewältigung einer bestimmten Entwicklungsaufgabe besonders geeignet sind. Es ist für den Menschen schwieriger, und möglicherweise erfolgt die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe auch weniger wirkungsvoll, wenn sie zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt angegangen wird. Manche Entwicklungsaufgaben sind zeitlich begrenzt (zum Beispiel das Sprechen lernen), andere können sich über längere Zeiträume erstrecken (zum Beispiel die Gestaltung der Beziehungen zu Gleichaltrigen) (vergleiche Eschenbeck, Knauf 2018 und Diers 2016).

Erziehungskompetenzen

Um das Bedürfnis eines Kindes nach Existenz, sozialer Bindung und Wachstum erfüllen zu können und es bei der Bewältigung seiner jeweiligen Entwicklungsaufgaben unterstützen zu können, werden an Eltern beziehungsweise Bezugspersonen verschiedene Anforderungen gestellt. Diese ändern sich in Abhängigkeit vom Alter der Kinder. Petermann und Petermann haben verschiedene Studien und Konzepte zur Erziehungskompetenz ausgewertet und zu sechs Komponenten der Erziehungskompetenz zusammengefasst, denen bestimmte Merkmale zugeordnet sind.

Sechs Komponenten der Erziehungskompetenz

Beziehungsfähigkeit

- Empathie, Perspektivenübernahme
- Emotionalität (positive Gefühle zeigen, z. B. Freude)
- Ausdrücken von Zuneigung und Liebe
- Geborgenheit und Schutz vermitteln
- Fürsorglich sein
- Zuverlässig sein

Kommunikationsfähigkeit

- Zuhören
- Miteinander reden
- Erzählen
- Beobachten
- Angemessen auffordern
- Angemessen verbal und nonverbal reagieren

Grenzsetzungsfähigkeit

- Absprachen treffen
- Eindeutige Regeln setzen
- Konsequenzen realisieren
- Konsequenz sein
- Positive und negative Verstärkung bei unangemessenem Kindverhalten vermeiden

Förderfähigkeit

- Unterstützung
- Ermutigung
- Bekräftigung und positive Verstärkung
- Anforderungen setzen
- Aufgaben und Verantwortung übertragen

Vorbildfähigkeit

- Selbstdisziplin aufweisen
- Reflexion eigenen Handelns und Verhaltens
- Selbstkontrolle, besonders bei negativen Emotionen
- Impulskontrolle

Alltagsmanagementfähigkeit

- Versorgung (Ernährung, Hygiene, Kleidung, ...)
- Pflege (Krankheit, ...)
- Organisation (Einkaufen, Essen, Haushalt, Freizeit, ...)
- Struktur und Rituale (feste Zeiten für spezifische Handlungen, besonders auch für die ganze Familie)

(vergleiche Petermann und Petermann 2006)

Grundsätzlich gilt, dass widersprüchliches und strafendes Verhalten vermieden werden sollte. Klare Regeln, verlässliche Absprachen und ein positives Vorbild ermöglichen Kindern Orientierung. Eindeutiges Erziehungsverhalten fördert die Entwicklung eines angemessenen Sozialverhaltens.

Erziehungskompetenz ist nicht nur auf Eltern bezogen, sondern erstreckt sich auch auf alle weiteren wichtigen Bezugspersonen eines Kindes (Erzieher*in in der Kita, Lehrkräfte in der Schule, Mitarbeiter*innen in Mutter-Kind-Einrichtungen und andere).

Anforderungen an die Begleitete Elternschaft

In den unterschiedlichen Entwicklungsphasen eines Kindes oder Jugendlichen werden an Eltern beziehungsweise Bezugspersonen verschiedene Anforderungen gestellt. Diese verändern sich in Abhängigkeit vom Alter der Kinder. Prinzipiell ist es wichtig, dass die Eltern eine Vorstellung davon haben, was bei ihren Kindern in den jeweiligen Entwicklungsphasen passiert und welche Rolle Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen für die Kinder spielen. Aus diesem Grund werden im Folgenden die unterschiedlichen Phasen der Entwicklung von der Geburt bis zum jungen Erwachsenenalter mit ihren jeweiligen Entwicklungsaufgaben aufgelistet. Die Darstellung erfolgt in Anlehnung an die Entwicklungsaufgaben von Havighurst, wurde jedoch um einige Punkte ergänzt. Auf einzelne Bereiche wird im Text ausführlicher eingegangen. Zudem werden sich daraus ergebende Anforderungen an die Eltern beziehungsweise Bezugspersonen und an die Unterstützung durch die Begleitete Elternschaft abgeleitet.

Die Reflexionsfragen in diesem Kapitel richten sich an Eltern und Fachkräfte. Einzelne Fragen können auch gemeinsam insbesondere mit älteren Kindern oder Jugendlichen reflektiert werden.

Frühe Kindheit (0. bis 2. Lebensjahr)

- Grundlegende Regulierung
- Aufbau von Bindung und emotionaler Beziehungen
- Entwicklung von Objektpermanenz
- Entwicklung von sensumotorischer Intelligenz und schlichter Kausalität
- Erlernen motorischer Funktionen
- Kontrolle der Ausscheidungsfunktionen
- Erlernen von Sprache

Die körperliche Grundversorgung sicher zu stellen sowie feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes nach körperlicher Nähe, Sicherheit und Schutz sowie nach Exploration zu reagieren, ist zentrale Aufgabe der Eltern in dieser Entwicklungsphase. Intuitive elterliche Fähigkeiten sind angeboren, das heißt auch Menschen mit Lernschwierigkeiten verfügen darüber (vergleiche Pixa-Kettner, Sauer 2006). Die Entwicklung der intuitiven Fähigkeiten hängt mit den eigenen Bindungserfahrungen zusammen, andererseits können sie aufgrund psychischer Belastungen verschüttet sein. Menschen mit Lernschwierigkeiten waren in ihrer Kindheit häufig vielfältigen

Belastungen ausgesetzt. Werden sie Eltern, unterliegen sie hohem Druck, alles richtig zu machen. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, in der Unterstützung der Eltern ein besonderes Augenmerk auf die intuitiven elterlichen Kompetenzen und die elterliche Feinfühligkeit zu legen. Eltern müssen gegebenenfalls lernen, ihr Kind zu beobachten, die Signale des Kindes wahrzunehmen, zu interpretieren, auf ihr Gefühl zu vertrauen und angemessen und unmittelbar darauf zu reagieren (vergleiche Ziegenhain et al. 2006). Es gibt verschiedene Möglichkeiten Eltern bei der Entwicklung von Feinfühligkeit und dadurch beim Aufbau einer sicheren Bindung zu unterstützen.

Informationen über kindliche Entwicklung, die Bedeutung von Bindung, das Erlernen von Selbstregulierung können hierbei sehr wichtig sein. Das NEST-Material (vergleiche Nationales Zentrum für Frühe Hilfen 2013/2016) beinhaltet verschiedene Arbeitsblätter, die hierzu informieren oder als Beobachtungs- und Reflexionsgrundlage dienen können. Videogestützte Beratungsmethoden geben die Möglichkeit das Kind beziehungsweise die Eltern-Kind-Interaktion aus der Distanz zu beobachten und darüber zu lernen (siehe „Leitlinie 7: Ausgewählte Methoden“).

Fragestellungen zur gemeinsamen Reflexion mit den Eltern:

- Wie geht es meinem Kind jetzt gerade? Ist es müde? Hungrig? Wach und aufmerksam?
- Was braucht es von mir?
- Woran erkenne ich, ob es ihm gut geht oder schlecht?
- Was kann ich tun, damit es meinem Kind gut geht?
- An welchen Dingen hat mein Kind zur Zeit Interesse? Wie kann ich mein Kind diesbezüglich anregen und unterstützen?
- Was lernt mein Kind gerade oder was sollte es bald lernen? Woran übt es gerade? Wie kann ich es diesbezüglich anregen und unterstützen?

Kindergartenalter (3. bis 6. Lebensjahr)

- Erlernen von Selbstkontrolle (vor allem motorisch)
- Sprachentwicklung
- Verfeinerung motorischer Funktionen
- Entdecken und Ausleben von Phantasie und Spiel
- Identifikation mit der Geschlechterrolle
- Einfache moralische Entscheidungen treffen
- Erlernen konkreter Operationen
- Spiel in Gruppen
- Erlernen sozialer Kooperation
- Impulskontrolle

Aufgabe der Eltern beziehungsweise Bezugspersonen ist es in dieser Lebensphase, Spiel- und Sprechanregungen zu ermöglichen durch das Vorhalten von passendem Spielmaterial, gemeinsamen (Spiel-) Aktivitäten mit dem Kind sowie der Ermöglichung von Kontakten zu anderen Kindern (zum Beispiel auf dem Spielplatz oder in der Kita). Kinder in diesem Alter spielen zwar sehr gerne mit Gleichaltrigen, gleichzeitig möchten sie weiterhin mit Erwachsenen spielen und von ihnen lernen. Außerdem brauchen sie Erwachsene für ihre

Sprachentwicklung. Eltern mit Lernschwierigkeiten sind diesbezüglich häufig unsicher, zudem ist ihnen nicht bewusst, wie wichtig die Beschäftigung mit dem Kind ist oder sie möchten nicht mit ihren Kindern spielen (zum Beispiel die Rolle der Kundin beim Einkaufen spielen übernehmen oder Ähnliches).

Fragestellungen zur gemeinsamen Reflexion mit den Eltern:

- Warum ist es wichtig, dass ich mich mit meinem Kind beschäftige?
- Wo liegen die Interessen meines Kindes?
- Was spielt mein Kind gern? Was und wie kann ich mit meinem Kind spielen?
- Was möchte/braucht mein Kind von mir?
- Auf welche Weise kann ich meinem Kind Aufmerksamkeit schenken?
- Es gibt Dinge, die ich nicht mit meinem Kind machen kann oder machen möchte. Sie sind aber trotzdem wichtig für das Kind. Gibt es jemanden, mit dem mein Kind diese Dinge machen kann?
- Wie gestalte ich unseren Tagesablauf, um meinen eigenen Bedürfnissen, den Bedürfnissen der gesamten Familie und des Haushalts und den Bedürfnissen meines Kindes nach Aufmerksamkeit gerecht werden zu können?
- Wie kann ich mein Kind einbinden, um das Bedürfnis zu berücksichtigen dabei sein zu wollen und mitzumachen (zum Beispiel beim Tischdecken, beim Wäsche-aufhängen oder ähnlich)?

Mittlere Kindheit (7. bis 12. Lebensjahr)

- Entwicklung von Selbstbewusstsein
- Erwerb der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben oder Ähnliches)
- Spielen und Arbeiten im Team
- Ausbau körperlicher Fähigkeiten
- Entwicklung von Leistungskompetenz
- Entwicklung von sozialer Kompetenz

Diese Herausforderungen müssen Kinder zunehmend selbständig bewältigen. Die Eltern unterstützen sie dabei eigene Handlungswege und Handlungsstrategien zu entwickeln. Sie können ihren Kindern zum einen zusätzliche Erfahrungsräume ermöglichen, indem sie zum Beispiel den regelmäßigen Kontakt zu Kindern in der Freizeit zum Spielen oder auch durch sportliche Aktivitäten im Verein oder Ähnliches fördern. Durch Teilnahme an Lernanforderungen durch die Schule (strukturiertes Arbeiten, Durchhaltevermögen, Ordnung in den Arbeitsmaterialien, Kontrolle und Besprechung der Hausaufgaben, gegebenenfalls gemeinsames Üben und Anderes) unterstützen sie ihre Kinder dabei auch in diesem Bereich zunehmende Selbständigkeit zu erreichen. Durch Gespräche über Erlebnisse, Gefühle (zum Beispiel von Ungerechtigkeit in der Schule), Konflikte, eigene Wünsche und Bedürfnisse nehmen sie Einfluss auf die Entwicklung von Werten.

Für Eltern mit Lernschwierigkeiten ist in dieser Entwicklungsphase insbesondere der Schulbesuch bedeutungsvoll. Zum einen können die Sorge, den Erwartungen von außen und dem Unterstützungsbedarf des Kindes nicht genügen zu können, belastend wirken. Auch ist es möglich, dass Eltern Angst vor möglicher Stigmatisierung des Kindes durch Lehrkräfte oder

andere Kinder haben, wenn etwa die Eltern selber nicht oder nur wenig lesen, schreiben und rechnen können.

Fragestellungen zur gemeinsamen Reflexion mit den Eltern:

- Eventuelle Fragen zu den Entwicklungsaufgaben: Was ist typisch für Kinder in diesem Alter? Was lernen und wie verändern sich die Kinder? Kenne ich andere Kinder in dem Alter? Wie war ich selbst in dem Alter? Woran erinnere ich mich?
- Was für eine Persönlichkeit hat mein Kind? Ist es eher zurückhaltend? Oder eher forsch?
- Was für ein Bild habe ich von meinem Kind? Was für ein Bild hat mein Kind von sich?
- Was kann es gut? Was macht es gerne?
- Welche Wünsche hat mein Kind? Was würde es gerne machen? Welche Wünsche hat es an mich als Mutter/Vater?
- Welche Anforderungen muss mein Kind zur Zeit bewältigen? Was beschäftigt es zur Zeit? Wie geht es ihm damit? Hat es Probleme? Braucht es Unterstützung?
- Wie kann ich mein Kind in schulischen Angelegenheiten unterstützen, auch wenn ich ihm inhaltlich nicht helfen kann?
- Was braucht mein Kind sonst noch von mir?
- Ist es wünschenswert, dass andere Personen Dinge mit meinem Kind machen, die ich nicht machen kann oder machen möchte (zum Beispiel Gesellschaftsspiele spielen, Hausaufgaben begleiten, Gespräche und Anderes)? Wenn, ja, wer könnte das sein?

Jugendalter (13. bis 22. Lebensjahr)

- Körperliche Reifung
- Erlernen formaler Operationen
- Erleben von Gemeinschaft mit Gleichaltrigen beider Geschlechter
- Aufbau enger emotionaler Bindungen
- Erleben sexueller Beziehungen
- Autonomie von den Eltern
- Entwicklung der Identität in der Geschlechterrolle
- Entwicklung von internalisiertem moralischem Bewusstsein
- Berufswahl

Die Entwicklungsaufgaben heutiger Jugendlicher lassen sich nach Hurrelmann anhand von vier Oberbegriffen zusammenfassen:

1. Qualifizieren: Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen (auch schulische Bildung, Ausbildung und Berufswahl).
2. Soziale Bindungen aufbauen: Entwicklung der Körper und Geschlechtsidentität, emotionale Ablösung von den Eltern, Aufbau von Freundschaften mit Gleichaltrigen sowie einer Paarbeziehung als möglicher Ausgangspunkt für eigene Familiengründung.
3. Konsumieren und Regenerieren: Entwicklung der Fähigkeit mit Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten umzugehen; die Regeneration der psychischen und physischen Kräfte.

4. Partizipieren: Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur politischen Partizipation (vergleiche Hurrelmann und Quenzel 2014)

Die von Havighurst benannten Entwicklungsaufgaben lassen sich diesen Oberbegriffen zuordnen. Mit der Aufnahme der Aspekte Konsum, Medien, Freizeit und politische Partizipation hat Hurrelmann die Aufgaben den Anforderungen der heutigen Zeit angepasst.

Viele Eltern mit Lernschwierigkeiten sind sich ihrer Bedeutung für ihre Kinder in dieser Lebensphase nicht bewusst. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass ihre Kinder viele Kompetenzen erworben haben, die es ihnen ermöglichen, selbständig zu handeln. Gleichzeitig verhalten sich Mädchen und Jungen während der Zeit der Pubertät häufig abweisend gegenüber ihren Eltern und ziehen sich zurück. Dies ist für Eltern zum Teil schwer auszuhalten. Sie fühlen sich abgelehnt und verstehen nicht, dass dies ein typisches Verhalten von Kindern und Jugendlichen in der Pubertät ist. Es geht bei manchen Jugendlichen so weit, dass der Erhalt der Beziehung und des Kontaktes zum Jugendlichen von den Eltern aktiv gepflegt werden und sie initiativ sein müssen. Da sich die Lebenswelt der Jugendlichen und ihrer Eltern außerhalb der Familie sehr unterscheiden, ist es für Eltern mit Lernschwierigkeiten schwer, dies umzusetzen.

Aufgabe der Begleiteten Elternschaft ist es, gemeinsam mit den Eltern und jugendlichen Kindern daran zu arbeiten, dass die Lebenswelt und die Sicht des jeweils anderen nachvollzogen werden kann, die Beziehungen aufrechterhalten werden und der Kontakt zueinander nicht verloren geht. Die Eltern benötigen Unterstützung dabei Ansatzpunkte dafür zu finden, wie sie den Anspruch emotionaler Rückzugsort zu bleiben, umsetzen können.

Gleichzeitig haben die Jugendlichen möglicherweise Unterstützungsbedarf, den die Eltern nicht oder nur mit Unterstützung decken können. Probleme bei der Gestaltung von Beziehungen zu Gleichaltrigen, schulische Probleme, Beratungsbedarf in Bezug auf den Übergang von der Schule zum Beruf, aber auch die Auseinandersetzung mit der Beeinträchtigung der Eltern, die erfahrungsgemäß in dieser Lebensphase bewusst wird, sind nur einige der Themen, die möglicherweise von anderen Personen als den Eltern mit den Jugendlichen besprochen und bearbeitet werden müssen.

Fragestellungen zur gemeinsamen Reflexion mit den Eltern:

- Die Fragestellungen aus der Phase 6 bis 12 Jahre bleiben grundsätzlich auch für diese Phase bestehen.
- Was ist typisch für Jugendliche in diesem Alter? Was lernen und wie verändern sie sich? Kenne ich andere Jugendliche in dem Alter? Wie war ich selbst in dem Alter? Was war mir wichtig? Wie habe ich mich gefühlt? Woran erinnere ich mich?
- Wie ist der Kontakt zu meinem Sohn oder meiner Tochter? Welchen Einfluss habe ich auf ihn oder sie?
- Was interessiert ihn oder sie? Was machen mein Sohn oder meine Tochter gut beziehungsweise gerne? Hat mein Sohn oder meine Tochter Freund*innen? Hat mein Sohn oder meine Tochter eine Beziehung? Welche Sorgen und Nöte hat mein Sohn oder meine Tochter?

- Wo und wann verhält sich mein Sohn oder meine Tochter wie ein Kind?
Wo und wann ist mein Sohn oder meine Tochter schon erwachsen?
- Welche Wünsche, aber auch welche Ängste und Sorgen habe ich in Bezug auf meinen Sohn oder meine Tochter?
- Welche Wünsche und Pläne hat mein Sohn oder meine Tochter für die Zukunft (zum Beispiel im Hinblick auf Beruf, Lebensform, Partnerschaft)?
- Wie gelingt es mir, mit meinem Sohn oder meiner Tochter im Kontakt zu bleiben? Ihm oder ihr zu zeigen, dass er oder sie mir wichtig ist?
- Was wünscht sich mein Sohn oder meine Tochter von mir (auch wenn er oder sie es nicht offen sagt)?
- Wie kann ich meinen Sohn oder meine Tochter unterstützen?
- Wer sonst kann meinen Sohn oder meine Tochter unterstützen?

Leitlinie 9: FINANZIERUNG UND VERFAHRENSABLÄUFE

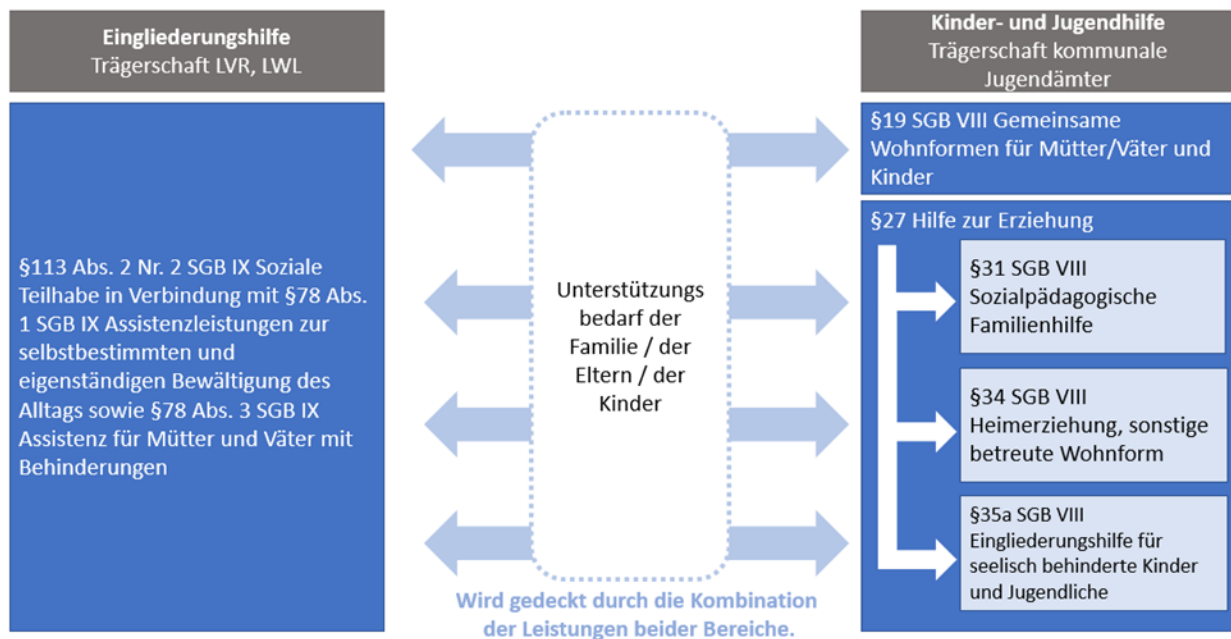
Die Kostenträger begleiten aktiv die Eltern und Kinder im Prozess zu einer Unterstützungsleistung und während des Unterstützungsverlaufs. Diese aktive Begleitung kann bis zur Verselbständigung bzw. bis zur Ablösung der Jugendlichen aus dem Elternhaus andauern.

Thema dieser Leitlinie sind die rechtlichen Grundlagen der Finanzierung Begleiteter Elternschaft sowie die Aufgaben der Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe. Außerdem werden die „Arbeitshilfe Begleitete Elternschaft“ und die „Handlungsempfehlungen für Jugendämter und Landschaftsverbände“, die unter dem Menüpunkt „Arbeitsmaterialien“ verfügbar sind, vorgestellt.

Rechtliche Grundlagen der Finanzierung

Begleitete Elternschaft ist ein Unterstützungsangebot an der Schnittstelle von Eingliederungshilfe gemäß Sozialgesetzbuch IX und der Kinder- und Jugendhilfe gemäß Sozialgesetzbuch VIII. Die Leistungen aus beiden Bereichen sind grundsätzlich freiwillig und müssen von den (werdenden) Eltern bei den jeweiligen Kostenträgern beantragt werden. Dies sind für die Eingliederungshilfe der Landschaftsverband Rheinland (kurz: LVR) und der Landschaftsverband Westfalen Lippe (kurz: LWL). Für Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sind die kommunalen Jugendämter zuständig.

Finanzierungsgrundlagen Begleiteter Elternschaft



Bei älteren Kindern in einer Familie ist es auch möglich die Hilfen zur Erziehung in Form einer Erziehungsbeistandschaft nach Paragraf 30 Sozialgesetzbuch VIII zu erbringen.

Aufgabe der Jugendhilfe

Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist es, die Entwicklung junger Menschen und ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. Da die Eltern laut Grundgesetz die primäre Erziehungsverantwortung tragen, erfolgt dies in erster Linie dadurch, dass die elterliche Erziehungsverantwortung gestärkt, unterstützt und ergänzt wird. Die Kinder- und Jugendhilfe bietet den für die Erziehung verantwortlichen Eltern hierfür entsprechende Leistungen an. Die Hilfe und Unterstützung kommt nicht einer einzelnen Person, sondern der Lebensgemeinschaft von Eltern beziehungsweise Elternteilen und Kindern oder Jugendlichen zugute (vergleiche Wiesner 2014).

Je nach individueller Situation zielen die Hilfen darauf:

- die Eltern zur Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben zu befähigen (zum Beispiel Elternbildung, Elternberatung),
- die Eltern dabei zu entlasten (zum Beispiel Tagesbetreuung von Kindern),
- die Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben zu unterstützen (durch Formen ambulanter Erziehungshilfe) oder
- dem Kind oder Jugendlichen zeitweise oder auf Dauer außerhalb des Elternhauses förderliche Bedingungen für seine Erziehung zu sichern (in Pflegestellen, Heimen oder anderen Formen des Betreuten Wohnens).
- Darüber hinaus ist Aufgabe der Jugendhilfe über die Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsverantwortung zu wachen und die Kinder und Jugendlichen vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen.

Im Interesse der Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihrer Kinder ist eine inklusive Ausgestaltung allgemeiner Angebote, die von vielen Eltern und Familien genutzt werden, wie Elternbildung, Elternberatung und Tagesbetreuung von hoher Bedeutung.

Eltern mit Lernschwierigkeiten benötigen darüber hinaus häufig Angebote in Form von Hilfen zur Erziehung oder auch stationäre Unterstützung zum Beispiel in einer Mutter-/Vater-Kind Einrichtung. Spezielles Wissen und angepasste Formen der Unterstützung sind erforderlich, um Familien mit Eltern mit Lernschwierigkeiten hier angemessen unterstützen und begleiten zu können.

Aufgabe der Eingliederungshilfe

Es ist Aufgabe der Eingliederungshilfe, den Leistungsberechtigten eine individuelle Lebensführung zu ermöglichen, die der Würde des Menschen entspricht, und die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern. Die Leistung soll sie befähigen, ihre Lebensplanung und -führung möglichst selbstbestimmt und eigenverantwortlich wahrnehmen zu können. Besondere Aufgabe der Sozialen Teilhabe ist es, die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen.

Hierzu gehört auch die Möglichkeit, eine eigene Familie zu gründen und zu versorgen: „Da die Eltern-Kind-Beziehung die weitreichendste und existenziellste aller sozialen Bindungen ist, bildet die Verantwortungsübernahme der Eltern für ihr Kind eine zentrale Frage der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft.“ (Landessozialgericht NRW vom 23.02.2012 – L 9 SO 26/11). Leistungen zur Rehabilitation und Teilhabe für Mütter und Väter mit Behinderungen werden gemäß Paragraph 4 Absatz 4 SGB IX gewährt, um diese bei der Versorgung und Betreuung ihrer Kinder zu unterstützen.

Arbeitshilfe Begleitete Elternschaft

Unter dem Menüpunkt Arbeitsmaterialien finden Sie die Arbeitshilfe Begleitete Elternschaft.pdf mit Informationen für Leistungserbringer aus beiden Bereichen (ambulanten Hilfen zur Erziehung, Mutter/Vater-Kind-Einrichtungen sowie Dienste und Einrichtungen der Eingliederungshilfe) und Kostenträger (kommunale Jugendämter und Landschaftsverbände) bezüglich Zuständigkeiten, Aufgaben und erforderlichen Schritten, um Unterstützung für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder zu organisieren. Es werden die Aufgaben der

Kinder- und Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe in der Abgrenzung, aber auch ihrer Überschneidung dargestellt. Dabei wird insbesondere auf die Doppelzuständigkeit der Kostenträger an der Schnittstelle eingegangen. Nach der Darstellung der verschiedenen Formen der Unterstützung und deren Finanzierung wird der Weg hin zu einer Unterstützung dargelegt.

Handlungsempfehlungen für Leistungsträger

Die Handlungsempfehlungen für Jugendämter und Landschaftsverbände [Handlungsempfehlungen BE bf.pdf \(begleitete-elternschaft-nrw.de\)](#) haben zum Ziel, fallführende Mitarbeiter*innen der kommunalen Jugendämter und der Landschaftsverbände über die verschiedenen gesetzlichen Ansprüche der Eltern und ihrer Kinder zu informieren. Außerdem wird dargelegt, was Begleitete Elternschaft ausmacht und wie gesetzliche Spielräume in der Bewilligungspraxis genutzt werden können, um diesen Besonderheiten Rechnung zu tragen. Gleichzeitig sollen durch die vorgeschlagenen Verfahren Abläufe vereinfacht und vereinheitlicht werden.

Leitlinie 10: ANFORDERUNGEN AN EIN UNTERSTÜTZUNGSKONZEPT

Das Unterstützungsangebot ist so zu organisieren und auszugestalten, dass es den Unterstützungsbedarfen der Familien und den Grundsätzen Inklusion, Empowerment und Partizipation gerecht wird.

Diese Leitlinie bezieht sich auf die Möglichkeiten der konzeptionellen und organisatorischen Umsetzung Begleiteter Elternschaft. Um die Unterstützung der Familien bedarfsorientiert und individuell zu gestalten, sind einige organisatorische Anforderungen zu berücksichtigen. Fragestellungen zu einzelnen Themenfeldern bieten die Möglichkeit, das eigene Konzept und die eigene Organisationsstruktur zu überprüfen.

Das vorliegende Rahmenkonzept soll die Weiterentwicklung der Angebote für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder fördern. Ziel ist die Öffnung und inklusive Ausgestaltung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und von Angeboten aus dem Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderung. Während in den anderen Kapiteln viele zu berücksichtigende Aspekte aus dem Bereich der pädagogischen Arbeit mit den Familien dargestellt werden, liegt der Schwerpunkt dieses Kapitels auf den Möglichkeiten der konzeptionellen und organisatorischen Umsetzung. Um die Unterstützung der Familien bedarfsorientiert und individuell auf die Familie bezogen gestalten zu können, sind einige organisatorische Anforderungen zu berücksichtigen.

Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten der Umsetzung, von denen nicht eine als „richtig“ identifiziert werden kann. Aus diesem Grund werden im Folgenden zu verschiedenen Themen einzelne Aspekte vorgestellt, die im Rahmen des Modellprojekts als Qualitätsmerkmal herausgearbeitet wurden. Außerdem bieten Fragestellungen zu einzelnen Themenfeldern die Möglichkeit, das eigene Konzept und die eigene Organisationsstruktur zu überprüfen. Zwar wird dem Aspekt der Kooperationen und der Vernetzung in der Begleiteten Elternschaft an anderer Stelle im Rahmenkonzept ein separates Kapitel gewidmet, weil die Zusammenarbeit verschiedener Fachkräfte in der Begleitung von Familien aber ein zentraler Bestandteil der Unterstützung ist, wird auch in diesem Kapitel immer wieder auf die Möglichkeit oder Notwendigkeit von Kooperationen verwiesen.

Anforderungen an die Qualifikation der Fachkräfte

Ein Ergebnis der Befragungen im Rahmen des Modellprojekts ist, dass es sich bewährt hat, Mitarbeitende aus dem Bereich der Jugendhilfe und dem der Unterstützung für Menschen mit Behinderung in den Teams einzusetzen, da sich durch die verschiedenen beruflichen Schwerpunkte die Bedarfe der Familien gut abdecken lassen. In erster Linie wird von den Diensten und Einrichtungen, die ein Angebot Begleitete Elternschaft machen, pädagogisches Personal eingesetzt (Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen sowie verwandte Berufsgruppen). Einige größere Träger beschäftigen darüber hinaus auch Fachkräfte aus dem Bereich der Gesundheitshilfe (Kinderkrankenschwestern, Hebammen). Dieses spezifische Personal wird in der Regel ergänzend und familienübergreifend eingesetzt. In den Interviews wurde deutlich, dass Eltern Mitarbeitende dieser Berufsgruppen in der Regel gut akzeptieren konnten. Sie scheinen weniger als Sozialpädagog*innen mit Kontrolle in Verbindung gebracht zu werden.

Möglicherweise wird ihnen auch spezifischeres Fachwissen in Bezug auf kindliche Entwicklung und Kindergesundheit zugetraut. Welches Personal eingesetzt werden kann und darf, orientiert sich auch an Vorgaben der Kostenträger. So gibt es zum Beispiel in der Jugendhilfe gemäß Paragraf 72 SGB VIII ein Fachkräftegebot. Aufgrund des spezifischen Arbeitsfeldes ist es zum Teil möglich, Ausnahmen zum bestehenden Fachkräftegebot zu verhandeln.

Da gerade kleinere Träger kein breites Spektrum an Berufsgruppen vorhalten können, sollten die Familien darin unterstützt werden allgemeine Angebote zu nutzen (im Hinblick auf Gesundheitsvorsorge, Hebammenversorgung, Therapie, spezifische Beratung). Hier sind auch gezielte Kooperationen denkbar.

Neben der grundlegenden pädagogischen oder sonstigen fachlichen Ausbildung spielt für die Qualität der Arbeit die professionelle Haltung der Fachkräfte eine entscheidende Rolle (vergleiche „Leitlinie 5: Professionelle Haltung“).

Fragestellungen:

- Welche Vorgaben werden vom Kostenträger/den Kostenträgern bezüglich der Qualifikation des einzusetzenden Personals gemacht?
- Welche Qualifikationen benötigen die Fachkräfte, um die (potenziellen) pädagogischen Bedarfe der Familien bearbeiten und die weitergehenden Arbeitsanforderungen (zum Beispiel an Dokumentation, Berichtswesen, gegebenenfalls Casemanagement oder Ähnliches) erfüllen zu können?
- Über welches Fachwissen bzw. welche Erfahrung sollten Fachkräfte unabhängig von ihrer formalen Qualifikation verfügen, zum Beispiel im Hinblick auf die Beeinträchtigung der Eltern, auf die Entwicklung der Kinder, auf spezifische Methoden und Weiteres?
- Welche Haltung sollten die Fachkräfte mitbringen?
- Gibt es Aufgaben, die von ergänzenden Nicht-Fachkräften übernommen werden können?
- Welcher Personalmix ist notwendig, um die Qualität zu sichern und gleichzeitig kostendeckend zu arbeiten?

Anforderung an die Arbeitsorganisation

Die Arbeit in der Begleiteten Elternschaft stellt hohe fachliche Anforderungen an die Mitarbeitenden und erfordert außerdem ein spezifisches Engagement und Einsatzbereitschaft. Für den stationären Bereich heißt dies beispielsweise, dass Mitarbeitende sich auf Schichtdienst einlassen müssen. Im ambulanten Bereich ist ein hohes Maß an Flexibilität erforderlich, um die Familie bedarfsorientiert zu unterstützen. Bereitschaftsdienste und Wochenendeinsätze können erforderlich sein. Die Herausforderung besteht darin, in der Organisation des Personaleinsatzes den Bedarfen der Familien gerecht zu werden und gleichzeitig für die Fachkräfte ein angemessenes Verhältnis von dienstlichen Anforderungen und Rechten und Bedürfnissen an Freizeit sicherzustellen.

Eine Organisationskultur, die Wert auf Beteiligung und Empowerment der Mitarbeitenden legt und ihnen Möglichkeiten gibt, die Arbeit mitzugestalten und ihre Ressourcen einzu-

bringen, fördert ein positives Arbeitsklima und dient der Bindung der Mitarbeitenden an den Träger. Eine hohe Kontinuität ist sowohl für die Zusammenarbeit im Team als auch für die Arbeit mit den Familien bedeutsam.

Bei stationärer Unterstützung beziehungsweise Unterstützung in besonderen Wohnformen:

- Was sind die Anforderungen an den Dienstplan und wie werden diese festgelegt? Zu welchen Zeiten ist welches Personal erforderlich? Bedarf es einer Nachtwache oder ist eine Nachtbereitschaft ausreichend?
- Wer erstellt den Dienstplan? Wie finden die Interessen der Mitarbeitenden Berücksichtigung? Werden sie an der Dienstplanung beteiligt?

Bei ambulanter Unterstützung:

- Wie wird die Unterstützung zeitlich organisiert? Durch Dienstplanung, durch individuelle Absprachen der Mitarbeitenden mit den Familien oder durch eine Mischung aus beiden Modellen? Wie sind die Mitarbeitenden gegebenenfalls an der Dienstplanung beteiligt? Welche Flexibilität der Mitarbeitenden können die Familien erwarten?
- Wie ist der Bedarf an Unterstützung nachts und am Wochenende (individueller Bedarf der Familien)? Ist Anwesenheit von Mitarbeitenden erforderlich? Ist eine Rufbereitschaft ausreichend? Kommen die Familien komplett auf sich gestellt zurecht?
- Wie wird die Unterstützung am Wochenende, wenn hier Unterstützungsbedarf besteht, abgedeckt? Wie viel und welche Unterstützung ist hier notwendig? Wer kann diese Unterstützung leisten?
- Wie wird die Erreichbarkeit der Mitarbeitenden sichergestellt? Zu welchen Zeiten müssen Fachkräfte für die Familien erreichbar sein (individueller Bedarf der Familie)? Ist eine Erreichbarkeit zu Dienstzeiten ausreichend?
- Werden alle Anforderungen durch den eigenen Dienst beziehungsweise die eigene Einrichtung erbracht oder sind Kooperationen denkbar?

Einsatz des Personals – Bezugsbetreuung

Die meisten Dienste und Einrichtungen arbeiten nach dem Prinzip der Bezugsbetreuung. Dabei ist es unterschiedlich, ob die Bezugsbetreuung einer ganzen Familie zugeordnet ist, oder ob verschiedene Personen für einzelne Familienmitglieder zuständig sind. Die Zuständigkeit für die ganze Familie birgt den Vorteil, dass die Familie als Ganzes, als System betrachtet wird. Andererseits kann dies dazu führen, dass einzelne Bedarfe beziehungsweise Bedarfe einzelner Familienmitglieder aufgrund der Vielzahl von Bedarfen oder der Dominanz einzelner Familienmitglieder untergehen. Teilweise wird Wert daraufgelegt, dass ein Teil der Fachkräfte die Kinder fokussiert und ein anderer Teil die Eltern. Dadurch soll dem Spannungsfeld Kinderschutz und Elternrecht aus den unterschiedlichen Perspektiven Rechnung getragen werden. Bei Familien, die im ambulanten Setting sowohl im Rahmen der Hilfen zur Erziehung als auch der Eingliederungshilfe unterstützt werden, ist dies ohnehin gewährleistet.

Die Entscheidung, wie das Bezugsbetreuungssystem umgesetzt wird, muss nicht generell getroffen werden, sondern kann auch von Familie zu Familie variieren.

Beim Einsatz des Personals ist zu bedenken, dass zu viele Fachkräfte beziehungsweise häufige Wechsel in der Familie für diese eine große Herausforderung darstellen. Aus den Interviews geht deutlich hervor, dass die Eltern feste Ansprechpersonen und Kontinuität auch in Urlaubs- und Krankheitszeiten schätzen. Zu kleine Teams bergen andererseits die Gefahr fehlender Distanz.

Fragestellungen:

- Wie kann sichergestellt werden, dass alle Bedarfe von jedem Familienmitglied abgedeckt sind und die Unterstützung nicht von zu vielen Personen geleistet wird?
- Wird nach dem Bezugspersonensystem gearbeitet? Wie genau ist dies organisiert? Erhält jedes Familienmitglied eine eigene Bezugsperson?

Zusammenarbeit der eingesetzten Fachkräfte

Aufgrund der teilweise hohen Intensität der Unterstützung in der Begleiteten Elternschaft sind in der Regel unabhängig vom Unterstützungssetting mehrere Fachkräfte mit der Unterstützung einer Familie betraut. Leistungen der Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe werden von unterschiedlichem Fachpersonal, welches möglicherweise nicht beim selben Träger beschäftigt ist, geleistet. Die Zusammenarbeit dieser unterschiedlichen Personen muss koordiniert, der Informationsfluss und Absprachen zur Unterstützung müssen sichergestellt werden. Wichtig für das Gelingen der Unterstützung ist Klarheit für die Familien über die Zusammenarbeit und wer für was zuständig ist. Dies wurde auch bei der Auswertung der Gruppendiskussionen deutlich.

Eine Herausforderung für Eltern besteht darin, dass sie aufgrund der unterschiedlichen Fachkräfte häufig mit verschiedenen Sichtweisen konfrontiert werden. Dies kann eine Chance sein, sofern für die Eltern deutlich ist, dass es sich um unterschiedliche Möglichkeiten handelt und die Entscheidung über das Vorgehen bei ihnen liegt. Andererseits kann es zu massiver Verunsicherung und damit einhergehender Überforderung der Eltern führen. Typische Themen im ersten Lebensjahr, bei denen es unterschiedliche Meinungen gibt, sind etwa Schnuller ja oder nein oder die Frage nach dem Beginn mit Beikost oder der Körpertemperatur bei der ein Fieberzäpfchen gegeben wird. Fast immer sind dies Fragen, die unabhängig davon, wie sie beantwortet werden, keinen gravierenden Einfluss auf das Kindeswohl haben. Hilfreich kann es sein, wenn Fachkräfte sich darauf verständigen, den Vorschlägen von Spezialist*innen (wie etwa Kinder*ärztin oder Hebamme) zu folgen.

Fragestellungen:

- Übernimmt jemand das Casemanagement und behält den Überblick über den gesamten Unterstützungsprozess? Sind die Verantwortlichkeiten nach Zuständigkeiten zum Beispiel Kinder- und Jugendhilfe und Eingliederungshilfe verteilt? Haben die Familien die Möglichkeit mit zu entscheiden, wer das Casemanagement übernimmt?
- Wie wird die Arbeit der verschiedenen Fachkräfte in einer Familie miteinander abgestimmt? Über die Dokumentation? Über Übergaben? In welcher Form?

- Gibt es regelmäßige Arbeitstreffen der Fachkräfte? Gibt es regelmäßige gemeinsame Termine in der Familie, in denen Ziele und Unterstützungsmaßnahmen sowie Schwerpunktthemen abgestimmt werden? Wenn, ja, in welchem Turnus?
- Wie wird sichergestellt, dass für die Familienmitglieder transparent ist, wer für welche Aufgaben zuständig ist?
- Wie gelingt es, den Eltern verschiedene Sichtweisen deutlich zu machen ohne sie zu verwirren oder zu überfordern?

Qualitätssicherung durch Teamgespräche, Kollegiale Beratung und Supervision

Regelmäßige Teamgespräche sind sinnvoll. Sie dienen zum einen dem Informationsfluss und der Abstimmung zwischen den Fachkräften. Zum anderen kann im Teamgespräch ein inhaltlicher Austausch über das Vorgehen in der Unterstützung und die Reflexion der pädagogischen Haltung erfolgen (angelehnt an die pädagogischen Leitlinien). Bei allen im Rahmen des Modellprojekts befragten Diensten und Einrichtungen sichert darüber hinaus Kollegiale Beratung und Supervision die Qualität der Unterstützungsarbeit.

Kollegiale Beratung ist in Abgrenzung zur Supervision selbstgesteuert (ohne eine externe Beratungsperson). Ziel einer Kollegialen Beratung ist es, zu aktuellen Problemen kurzfristig umsetzbare Lösungen zu entwickeln. Der gemeinsame berufliche Hintergrund und die geteilte Erfahrung werden für eine lösungsorientierte kooperative Zusammenarbeit im Beratungsprozess genutzt. Die beteiligten Fachkräfte profitieren von den Ideen und Erfahrungen der Kolleg*innen. Der Ablauf einer Kollegialen Beratung ist stark strukturiert, in Phasen im Beratungsprozess gegliedert, und die Beteiligten übernehmen unterschiedliche Rollen. Dabei gibt es kein einheitliches System. Je nach Literaturquelle finden sich unterschiedliche Modelle, die sich allerdings nicht grundlegend unterscheiden, sondern unterschiedlich ausdifferenziert sind (vergleiche Herwig-Lempp 2016).

Durch die spezielle Ausbildung von Supervisor*innen ermöglicht eine Supervision weitergehende analytische Reflexion. Neben der Fallarbeit (Fallsupervision) können unter anderem auch die Zusammenarbeit im Team, Rollenerwartungen und Rollenverhalten, Fragen der Organisation, Fragen von Macht und Verantwortung sowie Qualitätsmanagement Inhalt von Supervision sein. Supervision hat deshalb einen hohen Stellenwert im Rahmen von Qualitätssicherung.

Fragestellungen:

- Stehen organisatorische und inhaltliche Themen in Teamgesprächen in einem angemessenen Verhältnis?
- In welchem Turnus wird über jede Familie berichtet bzw. diese besprochen? Erfolgt dies regelmäßig oder durch die Fachkraft bei angemeldetem Bedarf? Welches Anliegen steht dahinter: Information, eigene Entlastung, Beratungsbedarf?
- Wann findet eine Kollegiale Beratung statt?
- In welchem Turnus finden Supervisionen statt?
- Inwiefern ist gewährleistet, dass die professionelle Haltung und die eigene berufliche Identität immer wieder reflektiert werden?

Anforderungen an Dokumentation und Berichtswesen

Schriftliche Dokumentation und Berichte sind Belege über die geleistete Unterstützungsarbeit und haben unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen.

Gegenüber den Kostenträgern sind dies:

- Leistungsnachweis zur Abrechnung
- Inhaltlicher Nachweis der geleisteten Unterstützungsarbeit/Nachweis der Qualität der Arbeit

Für die Fachkräfte haben Dokumentation und Berichte die Funktion:

- Gedächtnisstütze
- Übergabe unter den Fachkräften/Weitergabe von Informationen
- Verlaufskontrolle
- Qualitätssicherung
- Beweissicherung

Für die Transparenz der Arbeit sollte die Dokumentation den unterstützten Eltern gegenüber offen oder zumindest einsehbar sein. Auch Berichte sollten in dem Bewusstsein geschrieben werden, dass sie mit den Eltern oder Familienmitgliedern gemeinsam gelesen werden.

Dabei gilt es einige Grundsätze zu beachten, wie beispielsweise sachliche Sprache, verständliche Sprache, deutliche Unterscheidung von Beobachtung/Beschreibung, Bewertung und Interpretation sowie Ressourcenorientierung statt Defizitorientierung.

Dokumentation von Unterstützungsarbeit ist für die meisten Fachkräfte lästige Pflicht. Insbesondere für die EDV-gestützte Dokumentation gibt es in der Regel Abrechnungs- oder Dokumentationsprogramme, die nach bestimmten Vorgaben bedient werden müssen. Sofern es Möglichkeiten der Gestaltung gibt, kann Dokumentation aber auch die Chance bieten als Instrument in der pädagogischen Arbeit eingesetzt zu werden. Über eine transparent geführte Dokumentation besteht die Möglichkeit die Familienmitglieder einzubinden. So berichten zum Beispiel einzelne Träger, dass sie sogenannte Familienbücher als offene Dokumentation in den Haushalten der Familien führen und in diese Bücher sowohl Fachkräfte als auch Familienmitglieder hineinschreiben können. Dokumentation kann zur gemeinsamen Reflexion des Unterstützungsprozesses genutzt werden (bezogen auf den einzelnen Termin oder über einen längeren Zeitraum).

Für Berichte gibt es üblicherweise Vorgaben von Kostenträgern. Mitunter haben Träger einheitliche Berichtsformen erstellt, an die sich die Fachkräfte halten müssen. Aus diesem Grund gibt es wenig Spielraum für den Aufbau und die Struktur von Berichten. In der inhaltlichen Ausgestaltung sind die Fachkräfte in der Regel frei. Auch das Schreiben von Berichten kann innerhalb der Unterstützung als Anlass für die gemeinsame Reflexion des vergangenen Unterstützungszeitraums und als Ausblick auf die kommenden Monate genutzt werden (vergleiche „Leitlinie 6: Pädagogische Unterstützung“).

Zu Dokumentation und Berichtswesen haben verschiedene Verbände und Arbeitsgemeinschaften Arbeitshilfen und Handreichungen erarbeitet, auf die wir an dieser Stelle verweisen.

Fragestellungen:

- Welche Form der Dokumentation und des Berichtswesens fordert der Kostenträger?
- Welche und wie viel Dokumentation ist erforderlich, damit der Dienst/die Einrichtung ihrem Unterstützungsauftrag sinnvoll nachkommen kann?
- Wie lässt sich Dokumentation sinnvoll in die Unterstützung integrieren und verhindern, dass Dokumentation zum Zeitfresser wird?
- Welche Inhalte sollten zwingend im Bericht Erwähnung finden? Warum?
- Wie gelingt es mir, in der Dokumentation und in den Berichten die Balance zwischen persönlicher Absicherung meiner Arbeit und den Persönlichkeitsrechten/ dem Schutz der Privatsphäre der Familien zu bewahren?
- Wie können Dokumentation und Berichtswesen für die Familien transparent und nachvollziehbar gestaltet werden?

Räumliche und sächliche Ausstattung

Die räumliche und sächliche Ausstattung eines Dienstes oder einer Einrichtung ist abhängig vom jeweiligen Konzept und den individuellen Möglichkeiten eines Trägers. Außerdem ist die Infrastruktur an den Grad der Verselbständigung der Familien angepasst. Einige Aspekte haben sich in der Praxis bewährt. Räume, die für gemeinschaftliche Aktivitäten genutzt werden, können ganz unterschiedliche Zwecke erfüllen, von gemeinschaftlichen Freizeitaktivitäten bis hin zu Bildungsangeboten für Eltern und sind bei den meisten Trägern vorhanden. Einerseits können diese Gruppenangebote die Kontakte der Eltern untereinander fördern, andererseits besteht die Gefahr durch solche Angebote eine Sonderwelt zu schaffen.

Daneben können die Räume auch für Teamgespräche, Konferenzen und ähnliches genutzt werden. Da Erreichbarkeit der Mitarbeitenden ein wichtiges Kriterium für gelingende Unterstützung ist, ist eine Anlaufstelle bei allen Trägern vorhanden beziehungsweise die telefonische Erreichbarkeit durch Diensthandys sichergestellt.

Fragestellungen:

- Welche Räumlichkeiten benötigen die unterstützten Familien? Welche die Mitarbeiter*innen?
- Welche sonstige Infrastruktur ist notwendig, um die Unterstützung zielführend und auch effektiv leisten zu können?
- Wo sind Kooperationen mit anderen Trägern möglich, um Infrastruktur gemeinsam zu nutzen und Inklusion zu fördern? Was ist im Umfeld an Infrastruktur vorhanden? Wie kann diese für die Familien nutzbar gemacht werden?
- Kritische Reflexion: Ist das Vorhalten einer bestimmten Infrastruktur sinnvoll und notwendig oder wird damit Exklusion gefördert?

Sicherstellung der Ergebnisqualität

Dienste und Einrichtungen der Begleiteten Elternschaft müssen die Qualität ihrer Arbeit sicherstellen. Große Träger haben häufig ein Qualitätsmanagement, in das alle Arbeitsbereiche einbezogen sind. Grundsätzlich ist zu klären, wer die Ergebnisqualität beurteilt, was genau beurteilt werden soll und wie dies erfolgt.

Wer beurteilt die Ergebnisqualität:

- Eltern und Kinder als Adressaten der Leistung?
- Leistungsträger als die Auftraggeber und Kostenträger?
- Leistungserbringer?

Was wird beurteilt?

- Mögliche Indikatoren, anhand derer die Ergebnisqualität beurteilt werden kann, sind:
- Zielerreichung
- Kompetenzzuwächse
- Zufriedenheit mit der Unterstützung

Zielerreichung und Kompetenzzuwächse werden idealerweise gemeinsam im Rahmen der Hilfeplanung überprüft. Es ist wichtig, dass die Sichtweisen aller Beteiligten berücksichtigt werden.

Manche Träger berichten, dass sie auch die Entwicklung der Kinder als einen Indikator für die Qualität ihrer Unterstützung bewerten. Dies ist jedoch kritisch zu hinterfragen. Elterliches Verhalten und elterliche Kompetenzen sind nur einzelne Bausteine unter vielen anderen, die für die kindliche Entwicklung eine Rolle spielen. Gleiches gilt für die professionelle Unterstützung im Bezug zum elterlichen Verhalten und den Kompetenzen.

Bei der Zufriedenheit mit der Unterstützung geht es in erster Linie um die Zufriedenheit der Nutzer*innen. Es kann aber auch um eine Bewertung des Leistungsträgers mit der Unterstützung durch den Leistungsanbieter gehen oder um eine Selbstevaluation des Leistungsanbieters.

Eine umfassende Nutzer*innenbefragung ist aufwändig und sollte sowohl im Hinblick auf die Durchführung als auch den erwarteten Nutzen gut durchdacht sein. Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Nutzer*innenbefragung. Sie kann mit Hilfe von Fragebögen durchgeführt werden oder als persönliche Befragung.

Folgende Fragestellungen sind bei der Entwicklung relevant:

- Welche Fragen sollte der Fragebogen enthalten, damit die Antworten aussagekräftig sind?
- Wie gelingt es Fragebögen zu entwickeln, die die Eltern alleine ausfüllen können?
- Oder: Wer kann die Eltern bei der Bearbeitung unterstützen?
- Wer führt die persönliche Befragung durch?
- Wie werden die Fragebögen bzw. die persönliche Befragung ausgewertet und was geschieht mit der Auswertung?
- Wie kann insbesondere bei kleineren Diensten Anonymität gewahrt werden?

Bei der persönlichen Befragung ist die Überlegung, wer diese durchführt, von besonderer Bedeutung. Wird sie von der für die Familie zuständige Fachkraft durchgeführt, besteht die Gefahr, dass die Familie, um die Beziehung nicht zu gefährden, keine offene Kritik übt. Andererseits kann sich eine solche gemeinsame Auseinandersetzung mit der Unterstützungssituation positiv auf die Unterstützung und die Arbeitsbeziehung auswirken. Wird die Befragung durch andere Mitarbeitende oder externe Personen durchgeführt, wird sie möglicherweise durch die Fremdheit und durch fehlendes Vertrauen erschwert.

Verschiedene Umsetzungskonzepte Begleiteter Elternschaft

Durch das bestehende Leistungsrecht ist vorgegeben, dass Begleitete Elternschaft prinzipiell durch drei Möglichkeiten konzeptionell umgesetzt werden kann:

- als ambulante Unterstützung in der eigenen Wohnung der Familie,
- als stationäre Unterstützungsform in Mutter/Vater-Kind-Einrichtungen oder
- als besondere Wohnform im Rahmen der Eingliederungshilfe.

Die Möglichkeiten der Ausgestaltung auch innerhalb eines ambulanten oder stationären Settings sind breit gefächert. Fließende Übergänge sind dabei möglich beziehungsweise die Intensität der Unterstützung, die die einzelne Familie erhält, ist zunächst unabhängig von der Unterstützungsform. In den Gruppendiskussionen wurde zudem deutlich, dass Flexibilität innerhalb des jeweiligen Unterstützungssettings, aber auch die Entwicklung weiterer bedarfsgerechter Angebote der Begleiteten Elternschaft wichtig sind, um Eltern und Kindern ein Zusammenleben zu ermöglichen. Beispiele hierfür sind unter anderem Clearing-Angebote und intensiv ambulante Angebote. Einen besonderen Platz in der Angebotslandschaft nimmt das Betreute Wohnen in Familien ein. Hier leben Eltern, Mutter oder Vater und Kind in einer Gastfamilie, die professionell begleitet wird. Ein weiteres besonderes Angebot ist das Kinderwohnen, dies ist uns als langfristig konzipiertes Angebot aus NRW bisher nicht bekannt. Von ihren Eltern getrenntlebende Kinder leben in einer Kinderwohngruppe, die Eltern leben in unmittelbarer Nähe, meist mit ambulanter Unterstützung. Dieses Modell bietet Familien, in denen die Eltern die Elternrolle nicht ausreichend ausfüllen können, die Möglichkeit Zeit miteinander zu verbringen und den Eltern die Chance ausgewählte Elternaufgaben weiterhin auszufüllen (zum Beispiel das Kind aus dem Kindergarten abholen). Fachkräfte wünschen sich mehr von diesen Angeboten, die auf spezielle Bedarfe reagieren, zum Beispiel auch für Familien mit Kindern mit Behinderung.

Leitlinie 11: KOOPERATION UND VERNETZUNG

Unterstützungspersonen aus unterschiedlichen Bereichen arbeiten zusammen, um das Zusammenleben der unterstützten Familien zu sichern und eine Angebotsstruktur für unterschiedliche Bedarfe in der Region vorzuhalten.

Gute Zusammenarbeit verschiedener Einrichtungen und Dienste mit der einzelnen Familie ist ein wichtiger Aspekt für gelingende Unterstützung. Kooperationen darüber hinaus leisten einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung der Angebotsstruktur in einer Region. Die verschiedenen Ebenen der Kooperation stehen miteinander in Wechselwirkung und befruchten sich gegenseitig.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Ebenen der Kooperation dargestellt.

Kooperation und Vernetzung finden in der Begleiteten Elternschaft auf unterschiedlichen Ebenen statt, zum einen in der Arbeit mit der einzelnen Familie, fallübergreifend zwischen verschiedenen Leistungserbringern, zwischen Leistungserbringern und Kostenträgern sowie auf der Ebene der Kooperation und Vernetzung innerhalb einer Kommune, eines Landkreises oder auch bezogen auf eine bestimmte Region.

Kooperationen in der Unterstützung der Familien

Netzwerkarbeit in der Familie

Die Familien sind in ihre persönlichen Netzwerke eingebunden (Familie, Nachbarschaft, professionelle Unterstützung, Arbeit, Kita, Schule, Jugendamt und andere) und werden im Kontakt mit den Personen aus ihren sozialen Bezügen und bei der Koordination von den Fachkräften der Begleiteten Elternschaft unterstützt. Auf die Netzwerkarbeit in der Familie wird auch in der Leitlinie 6: Pädagogische Unterstützung eingegangen.

Fragestellungen zur Erarbeitung mit den Familienmitgliedern (grundsätzlich, gegebenenfalls unter Einsatz einer Netzwerkkarte):

- Welche professionellen und informellen Unterstützungspersonen hat die Familie bzw. haben die jeweiligen Familienmitglieder?
- Welche Art von Unterstützung leisten diese?
- Welche weiteren wichtigen Menschen gibt es? Warum und für wen sind sie wichtig?
- Wie wird der Kontakt zu und der Austausch mit den Unterstützungspersonen gestaltet? Gestalten die Eltern/die Familienmitglieder diesen allein? Gibt es gemeinsame Gespräche? Wenn, ja, regelmäßig oder nach Bedarf? Wie wird der Informationsfluss sichergestellt?

Fragestellungen für konkrete Situationen, die eine Zusammenarbeit im Netzwerk erfordern:

- Wer sollte informiert sein? Wie werden die Informationen weitergegeben?
- Wer von den weiteren Unterstützungspersonen wird für die aktuelle Situation gebraucht? Wofür?

- Sollte ein gemeinsames Gespräch stattfinden? Wer sollte dazu eingeladen werden?
- Wer übernimmt in dem Gespräch welche Rolle? Wer bringt was ein?

Es ist sinnvoll, dass eine Fachkraft aus dem Unterstützungsteam der Familie die Eltern bei der Koordinierung von Abstimmungsprozessen unterstützt bzw. diese bei Bedarf übernimmt. Ist eine Übernahme von Teilen dieser Aufgabe notwendig, sind sie in alle Prozesse eingebunden und darüber informiert.

Fallbezogene Zusammenarbeit zweier Dienste der Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe

Wird die Unterstützung im ambulanten Setting von zwei Diensten (der Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe) geleistet, müssen diese beiden zusammenarbeiten.

Voraussetzung für gelingende Kooperation in der Unterstützung einer Familie ist, dass es konkrete Absprachen und Abstimmungen zwischen den beteiligten Diensten gibt.

Fragestellungen für die Kooperation zweier Dienste:

- Wer ist für welche Themen zuständig? Ist es sinnvoll eine Zuständigkeit festzulegen?
- Wer übernimmt welche Aufgaben?
- Wer besucht die Familie wann?
- Wer übernimmt welche koordinierenden Aufgaben in der Unterstützung der Familie?
- Wie wird die gemeinsame Unterstützung der Familie personell organisiert?
Welche Anzahl an Unterstützungspersonen ist angemessen?
- Wie werden kollegiale Absprachen getroffen?
- In welchem Turnus werden gemeinsame Abstimmungsgespräche mit der Familie geführt?
- Wie wird der Prozess der Hilfeplanung gestaltet?
- Gibt es eine gemeinsame Hilfeplanung? Wenn, ja, in welchen Abständen?
- Wie wird die Beteiligung der Familie im Abstimmungsprozess sichergestellt?

Die Grundsätze der Zusammenarbeit der Dienste mit der Familie bezogen auf Partizipation und Transparenz gelten auch hier.

Fallübergreifende Kooperation zweier Dienste der Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe

Über die einzelfallbezogene Kooperation hinaus sind auch weitergehende Kooperationsabsprachen in dem Sinne möglich, dass Leistungserbringer der Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe gemeinsam ein kooperatives Angebot der Begleiteten Elternschaft anbieten. Dies kann zum Beispiel in ländlichen Regionen, in denen es weniger Elternschaften von Menschen mit Lernschwierigkeiten und daher oft keine Angebote der Begleiteten Elternschaft gibt, hilfreich sein.

Es ist in diesem Fall sinnvoll gezielte Kooperationsvereinbarungen zu treffen, in der die Regeln der Zusammenarbeit festgehalten werden. Vorteilhaft ist es, wenn in dieser geregelten Zusammenarbeit die Träger die Organisationsstrukturen und Arbeitsweisen des jeweils anderen Trägers kennenlernen können.

Für eine erfolgreiche Kooperationspraxis reicht es allerdings nicht aus, sich auf die Strukturen, Prozesse und Handlungsabläufe zu beschränken. Erfahrungen zeigen, dass auch die Beziehungsebene zwischen den Akteur*innen in konzeptionellen Überlegungen zu verankern ist (vergleiche van Santen/Seckinger 2005). Jugendhilfe zielt darauf, positive Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche und ihre Familien zu schaffen. Im Mittelpunkt stehen die Interessen der Kinder und Jugendlichen. Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, Menschen mit Behinderungen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen oder zu erleichtern. Im Mittelpunkt stehen die Interessen der Eltern mit Behinderung und deren Recht auf Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe. Begleitete Elternschaft unterstützt an der Schnittstelle der beiden Hilfesysteme. Insbesondere Einrichtungen und Organisationen verschiedener Hilfesysteme wissen häufig wenig übereinander. Dieses Nicht-Wissen kann zu Missverständnissen, unerfüllbaren, unrealistischen und unberechtigten Erwartungen führen (vergleiche van Santen/Seckinger 2003). Außerdem kann es zu Kommunikationsproblemen kommen, die auf unterschiedlichen Erfahrungshorizonten, Denkmustern und beruflichen Sozialisationen, sogenannten Handlungslogiken, beruhen (vergleiche Pluto/van Santen/Seckinger 2001). Deshalb bedarf es eines systematisch organisierten Austauschs zwischen den beteiligten Institutionen.

Eine feste Ansprechperson bei jedem der beteiligten Träger für die Kooperation bietet den Vorteil, dass diese Expert*innen für Begleitete Elternschaft werden und als Berater*innen sowohl innerhalb der Institution als auch gegenüber kooperierenden Institutionen fungieren können.

Voraussetzungen für gelingende Kooperation:

- Systematisch organisierter gleichberechtigter Austausch
- Zum Kennenlernen von:
 - Aufgaben, Angebotsprofil, Zuständigkeiten
 - Aufträgen, Handlungsmöglichkeiten, Handlungsspielräumen
 - internen Organisationsabläufen und Arbeitsgrundlagen der jeweils anderen Einrichtung
 - professionellen Handlungslogiken, fachlichen Erfahrungshorizonten, Denkmustern
 - beruflicher Sozialisation der Mitarbeiter*innen
- Feste Ansprechperson für die Kooperation bei jedem der beteiligten Träger

Eine weitere Voraussetzung für dauerhaft erfolgreiche Kooperation ist, dass diese in einen interinstitutionellen Kooperationszusammenhang eingebettet ist (vergleiche van Santen/Seckinger 2003).

Kooperationen zwischen Leistungsträgern und Leistungserbringern

Um die Situation für Familien vor Ort in einer Kommune oder einem Kreis zu verbessern, ist es notwendig Klarheit in Verfahren, Abläufe und Zuständigkeiten zu bringen und den Akteuren damit mehr Handlungssicherheit zu geben. In diesem Zusammenhang können Kooperationsvereinbarungen hilfreich sein. An der Kooperation zu beteiligen sind freie Träger der

Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendhilfe sowie die örtlichen Jugendämter als öffentliche Träger der Jugendhilfe und der Landschaftsverband als Träger der Eingliederungshilfe.

Ziele der Kooperation sind:

- konstruktive Zusammenarbeit mit den Familien
- verbindliche Zusammenarbeit der Kooperationspartner
- altersentsprechende Förderung und Umgang mit dem Kind
- Sicherung des Kindeswohls
- Stärkung der Elternkompetenz
- Inhalt einer Kooperationsvereinbarung können beispielweise sein:
- Klärung der Abläufe und jeweiligen Aufgaben der beteiligten Kooperationspartner im Prozess hin zu einer Unterstützung
- Abstimmung der Hilfeplanung
- Abstimmung der Aufgaben in der Unterstützung der Familien

Da ein Auftrag im Hinblick auf Kinderschutz für Angebote der Eingliederungshilfe für Erwachsene nicht die Regel ist, sollte eine Verpflichtung auf den Kinderschutz neben den ohnehin bestehenden Regelungen durch den § 8a SGB VIII (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung) in eine Kooperationsvereinbarung mit aufgenommen werden.

Als Anlage zur Kooperationsvereinbarung empfiehlt es sich, eine Arbeitshilfe Begleitete Elternschaft für die Kommune oder den Kreis zu entwickeln, in der die abgestimmten Regelungen und Absprachen in Verfahrensabläufe konkretisiert werden, um eine Unterstützung für eine Familie zu organisieren und in der gegebenenfalls auch konkrete Ansprechpersonen für das Thema Begleitete Elternschaft bei den beteiligten Trägern benannt werden. Es gibt zwar nur eine geringe Anzahl an Familien mit Eltern mit Lernschwierigkeiten. Aus diesem Grund ist die Unsicherheit jedoch in jedem Einzelfall hoch, so dass es gerade vor diesem Hintergrund wichtig ist, auf klare Absprachen und Abläufe zurückgreifen zu können.

Eine Mustervorlage für eine "Arbeitshilfe Begleitete Elternschaft – Zuständigkeiten, Abläufe und Aufgaben freier und öffentlicher Träger steht unter dem Menüpunkt "Arbeitsmaterialien" zum Download zur Verfügung.

Eine Kooperationsvereinbarung kann ihre Wirkung nur entfalten, wenn bei den beteiligten Trägern Mitarbeitende damit beauftragt sind, das Thema Begleitete Elternschaft zu verfolgen, bei Bedarf zu bearbeiten, den Kontakt zu den Kooperationspartnern zu pflegen und gemeinsam mit diesen die Kooperation "zu leben". Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, die Kooperation in regionale Vernetzung einzubetten und mit Inhalt zu füllen.

Regionale Vernetzung

Angebote der Begleitete Elternschaft sind in eine regionale Angebotsstruktur eingebettet. Voraussetzung für eine gelungene Zusammenarbeit verschiedener Dienste, Einrichtungen und Behörden sowie die Weiterentwicklung der Angebotsstruktur einer Region ist eine Vernetzung auf regionaler Ebene in Form eines Arbeitskreises beziehungsweise Netzwerks.

Wer wird gebraucht in der regionalen Vernetzung Begleiteter Elternschaft?

Dies sind vor allem stationäre und ambulante Träger der Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe, Jugendamt, Landschaftsverband, Gesundheitsamt, Hebammen, Beratungsstellen (Familien-, Lebens-, Sexual-, Schwangerschaftskonflikt).

Auch die Einbindung von anderen Angeboten wie etwa Frühförderstellen, Kitas, Schulen und gesetzl. Betreuer*innen ist wünschenswert. Da in diesen Einrichtungen Familien mit Eltern mit Lernschwierigkeiten jeweils Einzelfälle sind, ist es häufig schwierig eine Teilnahme zu erreichen. In diesem Fall kann ein Austausch mit Netzwerken dieser Fachrichtungen (zum Beispiel Netzwerk Frühe Hilfen) sinnvoll sein.

Voraussetzungen für erfolgreiche Arbeit eines Netzwerks Begleitete Elternschaft:

1. Organisation der Treffen:
 - Vereinbarung einer festen Organisationsstruktur für die Treffen:
Ort, Dauer, Häufigkeit der Treffen
 - Einladung, Moderation, Protokoll kann zum Beispiel rotieren
2. Verständigung über Erwartungen und Ziele, die mit der geplanten Zusammenarbeit verknüpft werden
3. Kennenlernen der Arbeitsweisen und Handlungsmöglichkeiten, internen Organisations- und Ablaufstrukturen, Personalressourcen, Handlungslogiken, Handlungsgrundlagen und Zuständigkeiten der beteiligten Einrichtungen
4. Innerhalb der beteiligten Dienste und Einrichtungen:
 - Personelle Kontinuität: Regelmäßige Teilnahme derselben Person an den Treffen
 - Festlegen einer festen Ansprechperson für das entsprechende Thema sowohl innerhalb der Einrichtung als auch nach außen
 - Schaffen eines festen Rahmens innerhalb der eigenen Einrichtung, in dem über die Kooperation, die Aktivitäten des Arbeitskreises informiert wird
5. Individualisierung von Kooperationsbeziehungen sollten vermieden werden, das heißt das Gelingen und Fortbestehen einer Kooperation sollte nicht von einer Person abhängig sein, sondern innerhalb der Einrichtung einen festen Platz haben (vergleiche Lenz et al. 2010).

Mögliche Aufgaben eines Netzwerks Begleitete Elternschaft:

- Thematisieren der Schnittstellen in der konkreten Arbeit, Diskussion und Reflexion der Spannungsfelder
- Schaffen der Voraussetzungen für wirksame Kooperationen in der Unterstützung der Familien
- Ableiten notwendiger Absprachen und Vereinbarungen für Kooperationen in der Unterstützung der Familien
- Erstellen einer Liste von Adressen und Ansprechpersonen zum Thema
- Kollegiale Fortbildungen (auch unter Nutzung des Fachwissens der unterschiedlichen Bereiche)
- Verankerung des Themas in der regionalen Versorgungsstruktur

- Entwickeln von allgemeinen Informationsmaterialien oder auch Informationsmaterial für spezifische Zielgruppen

Als besonders förderlich für den Zusammenhalt in einem Netzwerk hat sich die gemeinsame Planung und Durchführung von gemeinsamen Aktivitäten, zum Beispiel zur Information und Sensibilisierung der Fachöffentlichkeit erwiesen (vergleiche ebdena)

Leitlinie 12: QUALITÄTSENTWICKLUNG IN DER BEGLEITETEN ELTERN SCHAFT

Kostenträger und Leistungserbringer setzen regelmäßig Elemente der Qualitätssicherung ein, um eine Wirksamkeit der Unterstützung und Zufriedenheit der Eltern und Kinder zu gewährleisten.

Die Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft bieten einen Orientierungsrahmen für Leistungsanbieter und Leistungsträger. In diesem Baustein sind jeder Leitlinie Reflexionsfragen zugeordnet, anhand derer das eigene Angebot, aber auch die Angebotslandschaft einer Region überprüft und der bestehende Entwicklungsbedarf herausgearbeitet werden kann.

Durch das Rahmenkonzept erhalten Leistungsanbieter sowie Leistungsträger einen Orientierungsrahmen, wie die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten qualitätsgesichert erbracht werden kann. Hierzu wurden Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft aufgestellt und entsprechende Indikatoren für Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität erarbeitet. Ziel ist es, dass alle Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder wohnortnahe und auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnittene Unterstützung erhalten können. Dieses Ziel kann nicht von einem einzelnen Leistungsträger oder Leistungserbringer erreicht werden. Es erfordert die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen in einer Region.

Das Rahmenkonzept zeigt auf, welche Kriterien erfüllt sein müssen, um dieses Ziel zu erreichen. Diese sind in zwölf zentralen Leitlinien zusammengefasst. Jeder Leitlinie ist ein Text aus dem Rahmenkonzept zugeordnet, der die Leitlinie ausführt und Hintergrundinformationen, Voraussetzungen und Reflexionsfragen bietet.

Im Folgenden sind jeder Leitlinie Reflexionsfragen zugeordnet, anhand derer das eigene Angebot, aber auch die Angebotslandschaft einer Region überprüft und der bestehende Entwicklungsbedarf herausgearbeitet werden können. Nicht alle Leitlinien sind für alle Akteur*innen relevant, aber nur eine gemeinsame Qualitätsentwicklung ermöglicht qualitätsgesicherte, bedarfsgerechte und wohnortnahe Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten.

Reflexionsfragen zu Leitlinie 1: Recht auf Familie

Jeder Mensch hat das Recht eine Familie zu gründen. Jede Familie hat das Recht auf Unterstützung bei ihren Aufgaben, damit Kinder möglichst in ihrer Familie aufwachsen können.

Wie ist der Informations- und Wissensstand der Mitarbeiter*innen:

- in Bezug auf die fachlichen und rechtlichen Grundlagen zum Schutz und zur Förderung von Familien?
 - in Bezug auf mögliche Gefährdungen des Kindeswohls und geeigneter Maßnahmen des Kinderschutzes?

- in Bezug auf das Verständnis von Behinderungen?
- in Bezug auf Inklusion und Teilhabe?
- Auf welche Weise ist in der Einarbeitung und in der laufenden Arbeit sichergestellt, dass eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen und Diskussionen zu diesen Themen stattfindet?
- Welche Möglichkeiten haben die Mitarbeiter*innen, ihr Familienbild und damit verbundene normative Orientierungen in ihrer Bedeutung für die Unterstützung zu reflektieren?

Reflexionsfragen zu Leitlinie 2: Fachliche Grundsätze – Inklusion

Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Familien haben Zugang zu allgemeinen Angeboten für Familien und können deren Unterstützung in Anspruch nehmen. Die allgemeinen Angebote stellen sich auf die spezifischen Bedarfe der Eltern mit Lernschwierigkeiten ein.

- Welche Aktivitäten werden entfaltet, um den begleiteten Familien den Zugang zu allgemeinen Angeboten für Eltern und Familien zu erleichtern?
- Beziehen sich diese Aktivitäten nur auf die unterstützten Familien (individuelle Unterstützung) oder auch auf eine generelle, inklusive Öffnung der Angebote?
- Wie wird gewährleistet, dass die Unterstützung sensibel gegenüber Individualität und Verschiedenheit der Familien und ihrer Mitglieder ist?
- Wie wird die Orientierung an dienstspezifischen Routinen bei der Einschätzung des Unterstützungsbedarf (Institutionenzentrierung) vermieden und sichergestellt, dass ein individuelles Hilfearrangement (Personenzentrierung) mit jeder Familie entwickelt wird?
- Was wird getan, damit die Unterstützung nicht zur Besonderung der unterstützten Familien beiträgt, sondern eine wirksame, umfassende und gleichberechtigte Teilhabe am Leben im Gemeinwesen ermöglicht?

Reflexionsfragen zu Leitlinie 3: Fachliche Grundsätze – Empowerment

Eltern und Kinder werden gestärkt und ermutigt, ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten und ihre Rechte wahrzunehmen. Unterstützungsangebote werden so gestaltet, dass diese durch Kooperation und Partnerschaft, Selbstbestimmung, Transparenz und Partizipation geprägt sind.

- Wie ist der Informations- und Wissensstand der Mitarbeiter*innen zum Thema Empowerment mit Blick auf
 - Ursprung, Hintergrund und Begrifflichkeit?
 - Ebenen der Arbeit nach dem Empowerment-Ansatz?
 - pädagogisches Handeln nach dem Empowerment-Ansatz?
- Wie wird die Theorie auf den eigenen Arbeitsbereich übertragen?
- Wie spiegelt sich Empowerment in der eigenen Organisationsstruktur wider?

Reflexionsfragen zu Leitlinie 4: Fachliche Grundsätze – Partizipation

Eltern und Kinder können ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse aktiv in die Ausgestaltung der Unterstützung einbringen und haben tatsächliche Möglichkeiten der Mitgestaltung des Unterstützungsangebots.

- Auf welchen Ebenen findet Partizipation von Eltern und Kindern in der Einrichtung/dem Dienst statt?
- Welche Möglichkeiten der Beteiligung haben Eltern und Kinder im Hinblick auf die eigene Unterstützungssituation zum Beispiel Berichtswesen, Hilfeplanung, Zeitpunkt und Gestaltung der Termine, Auswahl der Bezugsmitarbeiter*innen?
- Welche Möglichkeiten der Beteiligung haben Eltern und Kinder bei der generellen Ausgestaltung des Angebots des Trägers (fachliche Ausrichtung, Entwicklung neuer Angebote, Einstellung neuer Mitarbeiter*innen, Freizeitangebote)?
- Gibt es ein Verfahren für Beschwerden und wird dies Eltern und Kindern in einer für sie geeigneten Form bekannt gemacht? Werden dabei auch Beschwerdemöglichkeiten bei externen Stellen berücksichtigt?

Reflexionsfragen zu Leitlinie 5: Professionelle Haltung

Fachkräfte bringen in die Unterstützungsarbeit eine professionelle Haltung mit, die von Offenheit und Wertschätzung geprägt ist und sich durch Ermutigung, Beteiligung und Transparenz in den Handlungen auszeichnet.

- Welche Möglichkeiten gibt es für Fachkräfte, die eigene Haltung zur Unterstützung zu reflektieren?
- Wie ist die Reflexion über Haltungen in den internen Abläufen des Angebotes verankert?
- Wie wird sichergestellt, dass alle Fachkräfte nach den professionellen Grundsätzen, die sich an Inklusion, Empowerment und Partizipation orientieren, handeln?

Reflexionsfragen zu Leitlinie 6: Pädagogische Unterstützung

Die Form der Unterstützung richtet sich an den Bedarfen und Wünschen der Familienmitglieder aus und wird flexibel gestaltet.

- Wie ist der Wissensstand der Mitarbeiter*innen über verschiedene Unterstützungsformen, ihre jeweilige Wirkung und deren gezielten Einsatz?
- Wird die Unterstützung regelmäßig gemeinsam mit den Familienmitgliedern reflektiert und bei Bedarf angepasst?

Reflexionsfragen zu Leitlinie 7: Ausgewählte Methoden

Die Auswahl und der Einsatz von Methoden in der Unterstützung orientieren sich an den Bedarfen und Möglichkeiten der Eltern und Kinder.

- Welche Anforderungen werden an die Qualifikation der Mitarbeiter*innen gestellt?
- Welche Qualifikationen/Kenntnisse/Fähigkeiten gibt es im Team?
- Werden aktuelle Diskussionen in den Bereichen Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik und anderen verfolgt und eventuell aufgegriffen?
- Werden Mitarbeiter*innen entsprechend festgestellter Bedarfe weiterqualifiziert?

Reflexionsfragen zu Leitlinie 8: Kindliche Bedürfnisse und Erziehungskompetenzen

Die kindlichen Bedürfnisse im jeweiligen Entwicklungsalter sind Ausgangspunkt der Unterstützung. Der Kinderschutz wird sichergestellt.

- Wie ist der Informations- und Wissensstand der Mitarbeiter*innen zu den folgenden Themen:
 - in Bezug auf kindliche Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben?
 - in Bezug auf Erziehungskompetenzen?
 - in Bezug auf die gesetzlichen Grundlagen zum Kinderschutz?
 - in Bezug auf Indikatoren für Kindeswohlgefährdungen?
 - in Bezug auf den Ablauf des Verfahrens bei Kindeswohlgefährdungen?
- Auf welche Weise ist in der Einarbeitung und in der laufenden Arbeit sichergestellt, dass eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen und Diskussionen zu diesen Themen stattfindet?

Reflexionsfragen zu Leitlinie 9: Finanzierung und Verfahrensabläufe

Die Kostenträger unterstützen die Eltern und Kinder im Prozess hin zu einer Unterstützung und während des Unterstützungsverlaufs aktiv. Die Unterstützung kann bis zur Verselbständigung beziehungsweise bis zur Ablösung der Jugendlichen aus dem Elternhaus andauern.

- Sind die Verfahrensabläufe in Bezug auf die Finanzierung des Angebots klar geregelt?
- Sind die Mitarbeiter*innen über die Verfahrensabläufe informiert?
- Sind die Eltern über diese informiert?
- Sind diese partizipativ ausgestaltet?

Reflexionsfragen zu Leitlinie 10: Anforderungen an ein Unterstützungskonzept

Das Unterstützungsangebot ist so zu organisieren und auszugestalten, dass es den Unterstützungsbedarfen der Familien und den Grundsätzen Inklusion, Empowerment und Partizipation gerecht wird.

- Entspricht die Qualifikation des Personals den Anforderungen der Begleiteten Elternschaft?
- Deckt der Personaleinsatz die Bedarfe der Familien ab?
Wo gibt es Probleme oder Lücken?

- Ist die Zusammenarbeit der eingesetzten Fachkräfte klar geregelt?
Gibt es Abstimmungsschwierigkeiten?
- Ist die Qualität der Arbeit durch regelmäßige Teamgespräche, Kollegiale Beratung und Supervision sichergestellt?
- Welche Anforderungen werden an die Dokumentation und das Berichtswesen gestellt? Werden diese Anforderungen durch die Art der Dokumentation erfüllt?
- Erfüllt die vorhandene räumliche und sächliche Ausstattung die Anforderungen?
- In welchen Bereichen und auf welche Weise findet eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung statt?

Reflexionsfragen zu Leitlinie 11: Kooperation und Vernetzung

Unterstützungspersonen aus unterschiedlichen Bereichen arbeiten zusammen, um das Zusammenleben der unterstützten Familien zu sichern und eine Angebotsstruktur für unterschiedliche Bedarfe in der Region vorzuhalten.

- Auf welche Weise und auf welcher Grundlage findet die Koordination der Unterstützung einzelner Familien mit anderen Akteure*innen statt?
- Wie wird darauf reagiert, wenn Probleme der Koordination der Unterstützung einzelner Familien deutlich werden?
- Wie ist der Dienst in die Angebotsstruktur in der Region eingebunden?
Gibt es zum Beispiel die Teilnahme an Arbeitskreisen, gemeinsame Aktivitäten wie Öffentlichkeitsarbeit oder Fortbildungen?
- Welche Verfahren und Abläufe gibt es, wenn ein Entwicklungsbedarf in der Angebotsstruktur deutlich wird, in der unterschiedliche Akteur*innen gemeinsam tätig werden müssen?
- Welche Möglichkeiten haben Familien, die unterstützt werden, ihre Interessen und ihre Vorschläge in die regionale Angebotsentwicklung einzubringen?

Reflexionsfragen zu Leitlinie 12: Qualitätsentwicklung

Kostenträger und Leistungserbringer setzen regelmäßig Elemente der Qualitätssicherung ein, um eine Wirksamkeit der Unterstützung und Zufriedenheit der Eltern und Kinder zu gewährleisten.

- Finden regelmäßige Qualitätsdialoge zwischen Leistungsträger und Leistungserbringer statt?
- Werden Vereinbarungen zur gemeinsamen Qualitätsentwicklung getroffen?
- Welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung setzt der Träger um?
- Wird regelmäßig eine Evaluation beziehungsweise Selbstevaluation durchgeführt?
Mit welchen Instrumenten?

WEITERE INFORMATIONEN

Texte zu ausgesuchten Themen ergänzen die Leitlinien und die Bausteine des Rahmenkonzepts.

„Leichte Sprache und Visualisierung“

Leichte Sprache und Möglichkeiten der Visualisierung werden in der Begleiteten Elternschaft zur methodischen Gestaltung von Unterstützungssettings eingesetzt. Hier finden Sie eine ausführliche Darstellung zu Hintergründen und zum Einsatz der Methoden.

Für die Unterstützung der Eltern in der Begleiteten Elternschaft sind Leichte Sprache und Visualisierungen wichtige Methoden, um die Leitlinien, wie Partizipation, Inklusion und Empowerment, in der praktischen Zusammenarbeit zu ermöglichen. Dokumente und Schriften aus der Unterstützung, die in Leichter Sprache gestaltet sind, ermöglichen aufgrund ihrer Transparenz neue und erweiterte Beteiligungsformen für die Eltern. Verständliches Kommunikationsverhalten der Fachkräfte sorgt dafür, dass sie von den Eltern besser verstanden werden und vermeidet Missverständnisse in der Zusammenarbeit. Bei der Anwendung von Leichter Sprache und Visualisierungen sollte stets auf die Bedürfnisse und Kompetenzen der Eltern eingegangen werden. Eine passgenaue Methode sorgt dafür, dass Eltern tatsächlich partizipieren können und nicht auf Übersetzungsleistungen durch Dritte angewiesen sind. Die Passgenauigkeit fordert aber gleichzeitig den kreativen Gestaltungssinn der Fachkräfte heraus.

Die Ratifizierung der UN BRK (2009) verpflichtet zur Bereitstellung von Kommunikationsangeboten für benachteiligte Zielgruppen und gibt den Forderungen nach Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Behinderung eine neue Dimension (Bock 2015: 115; Bock 2017: 20). Die UN-BRK sieht das Ziel von Leichter Sprache darin, Menschen mit Leseschwierigkeiten die Teilhabe an Gesellschaft und Politik zu ermöglichen (Kellermann, 2014: 7). Die Rolle von Sprache und Kommunikation für die Ermöglichung und Realisierung von Partizipation unterstreicht diese Forderung: Eine Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen läuft über (sprachliche) Kommunikation (Bock 2015: 116). „Über Kommunikation wird also Partizipation (zu einem großen Teil) realisiert, und gleichzeitig ist Kommunikation der Weg, diese einzufordern.“ (Bock 2015: 117) Es wird deutlich, dass das Nicht-Verstehen durch sprachliche und schriftliche Barrieren einen Einschnitt in die Partizipationsmöglichkeiten der Betroffenen bedeutet (vgl. Bock 2015; Stefanowitsch 2014). Das Behindertengleichstellungsgesetz erweitert die Barrierefreiheit um den Punkt der „Gewährleistung der Verständlichkeit von Informationen“ (Behindertengleichstellungsgesetz §4). „Es besteht weitgehende Einigung darüber, dass der Zugang zu Informationen und zu Kommunikation ein allgemeines Recht ist, das auch Menschen mit kognitiven oder sensorischen Einschränkungen zusteht.“ (Stefanowitsch 2014: o.S.). Leichte Sprache und Visualisierungen können als Mittel zur Ermutigung und Befähigung der Betroffenen zur Selbstvertretung eigener Interessen genutzt werden.

Diese Aspekte betreffen auch die Arbeit in der Begleiteten Elternschaft, wenn es um den Einbezug von Eltern in die Entwicklung der Hilfeplanung und aktive Gestaltung der Unterstützung geht. „Heute besteht Konsens darüber, dass die individuellen Bedürfnisse und Interessen der behinderten Menschen, bei der Gestaltung ihres Alltags und ihrer Lebensplanung im Mittelpunkt stehen“ (Seifert 2011: 211). Die partizipative Arbeit mit den Eltern wird durch einen familienzentrierten und systemischen Ansatz, der auf die individuellen Stärken und Bedürfnisse der Eltern eingeht, gestärkt (Wiehler 2009: 23). Auch die Partizipation, im Sinne von Mitbestimmung und aktiven Teilnahme, wirkt sich positiv auf die Unterstützung aus (ebd.). Die Haltung der Fachkräfte (wertschätzend, respektierend und wohlwollend) ist ein wichtiger Faktor für die Verbesserung und den Erhalt der Kompetenzen der Eltern (ebd.).

Der Einbezug der Eltern in der Begleiteten Elternschaft sollte durch ein partnerschaftliches Verhältnis auf Augenhöhe geprägt sein. So ist es möglich, dass die Betroffenen sich mit ihrer Meinung ernst genommen fühlen (Seifert 2011: 14). Bei den Gesprächen mit den Eltern sollte keine Dominanz der Professionellen vorliegen, die unmittelbaren Betroffenen sollen Raum für die Äußerungen ihrer Anliegen bekommen (vgl. Bensch/Klicpera 2003). Dieses Gefühl, tatsächlich ernst genommen zu werden, trägt zur Annahme angebotener Hilfeleistungen bei (Wiehler 2009: 24). Die Fachkräfte stehen also vor der Herausforderung, das eigene Kommunikationsverhalten zu reflektieren und an die Bedürfnisse der Eltern anzupassen. Hierbei können Leichte Sprache und Visualisierungen wertvolle Methoden sein, um die Kommunikation auf Augenhöhe herzustellen.

Leichte Sprache

Leichte Sprache wird als Varietät des Deutschen und als barrierefreie Kommunikation eingeordnet (Bock 2017: 20). Die Leichte Sprache ist im Satzbau und Wortschatz systematisch reduziert und es wird weniger Weltwissen für das Verstehen des Textes vorausgesetzt (Maaß 2015: 11f.). Zudem unterscheidet sie sich von anderen Texten durch eine besondere Form der visuellen Aufbereitung (Maaß 2015: 12). Die Leichte Sprache richtet sich an eine heterogene Zielgruppe. Neben Menschen mit eingeschränkter Lesefähigkeit sind auch nichtdeutsche Muttersprachige oder Menschen mit Altersdemenz Teil der Zielgruppe (vgl. Stefanowitsch 2014; Baumert 2016). Den Ursprung hat die Leichte Sprache in der Empowerment Bewegung „People First“ aus den USA, hier kommen Personen zusammen, die sich als Selbstvertreter*innen von Menschen mit Behinderungen bezeichnen. Ursprüngliches Ziel dieser Gruppe war es, Informationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung für Menschen mit Lernschwierigkeiten verständlich zu machen (vgl. Seitz 2014). Weswegen 1996 die Idee des Easy Read entwickelt wurde (Kellermann 2014: 7). Bock (2015: 117) spricht bei der Entstehung der Leichten Sprache selbst bereits von einer „partizipativen Entstehungsgeschichte“. 2006 gründete sich das Netzwerk Leichte Sprache in Deutschland.

Leichte Sprache ist von den Begrifflichkeiten der Einfachen oder leicht verständlichen Sprache zu unterscheiden. Sie unterliegt (strengerem) Regelwerken und muss durch Prüfer*innen mit Lernschwierigkeiten korrigiert werden. Die Einfache Sprache zeichnet sich durch einen komplexeren Sprachstil aus (Kellermann 2014: 7). Trotz der vielfältigen Formen von Leichter Sprache und der inhaltlich unterschiedlichen Ausfüllungen des Begriffs Leichte Sprache, fehlt

bisher eine ausreichende wissenschaftliche Fundierung und empirische Überprüfung (Bock 2017: 20).

Die Qualität der Texte in Leichter Sprache unterscheidet sich, die meisten Texte beziehen sich jedoch auf ein festgelegtes Regelwerk. Die bekanntesten Regelwerke sind die von Inclusion Europe, dem Netzwerk Leichte Sprache und der Forschungsstelle Leichte Sprache. Leichte Sprache wird viel über Regeln und Normen definiert (Bock 2017: 20). So gibt es zahlreiche Regelkataloge, die sich in der Absolutheit der Gebote und Verbote unterscheiden (ebd.). Die genauen Regelwerke der Leichten Sprache können online abgerufen werden.

Hurraki.de ist ein hilfreiches online Wörterbuch und erläutert schwierige Wörter in leichter Sprache. Hier gibt es auch die Möglichkeit, die Texte von einem Computerprogramm auf Einhaltung der Regeln von Leichter Sprache zu prüfen.

Die Übersetzung von Ausgangstexten in Leichte Sprache birgt Herausforderungen. So bedeutet es nicht nur kürzere Sätze zu bilden, ein anderes Layout zu verwenden und ab und zu ein Bild einzufügen. Wenn die Sachverhalte originalgetreu vermittelt werden sollen, stehen Übersetzer*innen vor einer „fachlich anspruchsvollen didaktischen Aufgabe“ (Seitz 2014: o.S.). Bei der Verfassung von Texten sollten sich Übersetzer*innen stets fragen, ob die Übersetzung tatsächlich Zugänge zu bestimmten Sachverhalten ermöglicht oder ob die Leser*innen mit vereinfachten, nicht anschlussfähigen Informationen zurückbleiben.

Obwohl die Leichte Sprache ein wichtiges Mittel zur Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten darstellt, ist sie (berechtigten) kritischen Stimmen ausgesetzt. Sie befindet sich immer wieder auf dem Spannungsbogen, die komplexen Informationen des Ausgangstextes zu vermitteln, aber gleichzeitig sprachlich so zu vereinfachen, dass die Informationen allen verständlich sind. „Inhaltliche Verkürzungen bei Übersetzungen von der Alltagssprache in die Leichte Sprache und damit Verfälschungen sind ein häufiger Vorwurf.“ (Kellermann 2014: 9). Komplexe Zusammenhänge können durch Leichte Sprache nur unzulänglich dargestellt werden (vgl. Seitz 2014). Es gibt weitere Aspekte in denen die bewusste Einschränkung der sprachlichen Komplexität problematisch ist. Zwischen den ursprünglichen Begriffen und denen, durch die sie ersetzt werden, gibt es Bedeutungsunterschiede (vgl. Stefanowitsch 2014). Weiter geht die Detailtreue bei einer einfachen Formulierung verloren. Dies ist besonders dann der Fall, wenn genaue Zahlen durch allgemeine Mengenangaben ersetzt werden (vgl. Stefanowitsch 2014).

Leichte Sprache bedeutet auch Herausforderungen für das Konzept der Inklusion. Es handelt sich um eine passgenaue Hilfe für Menschen mit Lernschwierigkeiten zur allgemeinen Teilhabe. Während dieser Aspekte dem Inklusionsgedanken entspricht, setzt der Prozess allgemein die Definition einer besonderen Zielgruppe voraus. Hilfen wie diese „heben damit unweigerlich die Besonderheit der hierüber konstruierten Zielgruppe hervor und unterliegen somit letztlich einer Defizitkonstruktion“ (Seitz 2014: o.S.). Einerseits sorgt die Leichte Sprache für Teilhabe und gleichzeitig enthält sie Zuschreibungen, die Defizite unterstellen (ebd.). Eine breite Nutzung von Leichter Sprache muss kritisch hinterfragt werden. „Denn eine breitere Verfügbarkeit von Texten in Leichter Sprache kann dazu führen, dass schwierige Texte „erst recht“ unzugänglich bleiben und so ein Teil des Anliegens unterlaufen würde“ (ebd.: o.S.).

Auch einzelne Regeln der Leichten Sprache werden in jüngster Zeit beforscht. Bettina Bock (2017) setzte sich mit den Verboten des Passivs und der Negation auseinander. Die meisten Regelwerke bezeichnen die Nutzung des Passivs oder einer Negation als Verstehenshürde für die Zielgruppe und fordern folglich die Vermeidung dieser Konzepte. Diese Forderung geht mit einer Kontextlosigkeit einher und unabhängig der Beachtung von Formulierungsalternativen. Obwohl diese Gebote von den populärsten Regelwerken formuliert werden, kommen Negationen und Passive in der Praxis gehäuft vor und die Regeln werden nicht einheitlich umgesetzt. Sie erklärt diese Diskrepanz damit, dass die Regelwerke wenig auf den tatsächlichen Textproduktionsprozess eingehen und die Regeln isoliert darstellen. Die empirischen Überprüfungen innerhalb von Verstehenstests legen nahe, dass eine „isolierte und generalisierende Bewertung einzelner Strukturen als schwer oder leicht verständlich kaum angemessen“ (ebd.: 24) ist und das pauschale Verbot von bestimmten sprachlichen Mitteln überdacht werden muss. (Bock 2017:20ff)

Die Leichte Sprache kann in der Begleiteten Elternschaft eine wertvolle Methode sein, um Kommunikationsprozesse partizipativer zu gestalten. Der zeitliche Umfang von bedachter Nutzung regelgetreuer Leichter Sprache darf in der Praxis jedoch nicht unterschätzt werden. Dies gilt besonders für die Übersetzung oder Gestaltung von schriftlichen Dokumenten. Leichte Sprache ist primär schriftlich ausgelegt, denn wer alle Regeln der Leichten Sprache berücksichtigt, benötigt eine gewisse Vorlaufzeit um diese umzusetzen (Maaß 2015: 12). In der Zusammenarbeit mit den Eltern sollten die Fachkräfte darauf achten, dass auch ihre gesprochene Sprache für die Eltern leicht verständlich ist. Dies gelingt indem schwierige Fachwörter vermieden werden. Oder indem die Menge der vermittelten Informationen und die Sprechgeschwindigkeit an die Bedürfnisse der Eltern angepasst wird. Die sprachliche Kommunikation sollte den Bedürfnissen der Eltern entsprechen und kann zum Beispiel durch Visualisierungen unterstützt werden.

Visualisierungen

Kommunikation findet auf vielen Kanälen statt. Neben Sprache, Nähe und Distanz, Körperhaltung, Mimik und Gestik, Kleidung und Äußeres ist auch das Verhalten ein Mittel der Kommunikation (Mischo 2008: 1). Neben gesprochener Sprache und Gebärden können auch Bilder für den kommunikativen Austausch genutzt werden (Adam 1993: 197). Alle Kommunikationsformen sind nicht standardisiert, sie sind abhängig von Situationen, Beziehungen, Kulturen, Alter, Fähigkeiten und Erfahrungen (Mischo 2008: 2).

Bei der Visualisierung durch Symbole oder Bildkarten sollten folgende Überlegungen stattfinden (ebd.: 3f.):

1. Fähigkeiten des Nutzers (Wahrnehmungsfähigkeit, Symbolverständnis & Abstraktionsvermögen, Interessen & Vorlieben, Motivation)
2. Ziel / Verwendungszweck (Was ist das Ziel? Was soll dargestellt werden? Wie komplex soll die Darstellung sein?)
3. Verbreitung der Bildsymbole (Sollen auch andere Personen die Bildsymbole nutzen?)

Funktionen von Visualisierungen können sein:

- Illustration eines Textes
- Festhalten von Informationen/Inhalten (z. B. durch Bilder in einem Wochenplan)
- Strukturierung eines Gesprächs durch visuelle Darstellung des aktuellen Gesprächsthemas
- Ergebnissicherung/Protokollierung eines Gesprächs (z. B. durch ein Schaubild)

Formen von Visualisierungen:

- Bilder, Fotos
- Piktogramme
- Pläne, Tabellen, Schaubilder mit schriftlichen und bildlichen Inhalten
- Arbeitsblätter

Die Bilder werden in ihren unterschiedlichen Funktionen zu einem Medium, dem bestimmte Bedeutungen zugewiesen sind. Die Zuweisung der Bedeutungen muss ausgehandelt werden und geht über den konkreten Gegenstand hinaus (Adam 1993: 197). Ein Bild von einem Besen im Wochenplan kann die ausgehandelte Bedeutung haben, dass an diesem Tag die Küche geputzt werden muss. Das Bild von dem Besen wird zum Symbol für „Küche putzen“. Der Nachteil an Symbolen und Bildern ist, dass sie einen großen Interpretationsspielraum mit sich bringen. Die Visualisierungen müssen also auf die Nutzer*innen zugeschnitten werden. In Elterntrainingsprogrammen für Eltern mit Lernschwierigkeiten hat sich die Verwendung von Bildern förderlich auf die Verarbeitung von Lerninhalten ausgewirkt (Wiehler 2009: 20). Am besten geeignet sind konkrete und realistische Bilder, zum Beispiel Fotos (ebd.).

Ein Wochenplan, der mit Visualisierungen aufbereitet ist, bietet besondere Orientierungspunkte. Hier ist der Bezug zur spezifischen Lebenssituation auch durch visuelle Einheiten sicher zu stellen. Fotos können zum Beispiel einen direkten Zusammenhang zum eigenen Familienleben herstellen und konkrete Beispiele erfassen. Die Dokumentation von Lern- und Arbeitsfortschritten in der Unterstützung kann visuell kreativ festgehalten werden. Die zeitnahe Dokumentation verschafft den Eltern einen Überblick über Aktivitäten und fördert die positive Verstärkung ihres Verhaltens (ebd.).

Bilder in der Leichten Sprache unterstützen den Textinhalt, sie müssen ohne ausschmückende Details auskommen und möglichst klar sein (Kellermann 2014: 10).

Leichte Sprache und gut platzierte Visualisierungen ermöglichen den Eltern, aktiv und selbstbestimmt an der Planung und Umsetzung Begleiteter Elternschaft zu partizipieren. Sie lassen sich in der Begleiteten Elternschaft vielseitig einsetzen. Sie können in Planungsprozessen oder alltäglichen Situationen genutzt werden. Bei Hilfeplangesprächen sorgt die Anwendung der Methoden dafür, dass die Eltern keine abstrakte Besprechung wahrnehmen, sondern konkret beteiligt werden. Die Leichte Sprache hilft den Professionellen, einen Gesprächsrahmen zu gestalten, der den Eltern die Möglichkeit gibt an den Gesprächen aktiv teilzuhaben. Zusätzlich lassen sich die Methoden der Leichten Sprache und Visualisierung flexibel und kreativ einsetzen, so kann auf die (wechselnden) Bedürfnisse der Eltern eingegangen werden.

„Persönliche Zukunftsplanung“

Ziel der Persönlichen Zukunftsplanung ist es, Veränderungsprozesse anzustoßen und die Lebensqualität von Menschen zu verbessern. Diese Methode wird insbesondere im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderung eingesetzt. Es werden Einsatzmöglichkeiten, Ziele und Methodik der Persönlichen Zukunftsplanung dargestellt.

Einsatzmöglichkeiten

Die persönliche Zukunftsplanung wird häufig eingesetzt, wenn tiefgreifende Veränderungen im Leben einer Person stattfinden. Dies kann der Übergang von der Schule in den Beruf, ein Umzug oder die eigene Elternschaft sein. Sie ist angezeigt, wenn eine Person etwas in ihrem Leben verändern und die betroffene Person aktiv an diesem Prozess mitarbeiten möchte (vgl. Doose 1999: 9). Sie wird nicht als verpflichtendes und standardisiertes Mittel eingesetzt, welches von Unterstützer*innen oder Kostenträgern vorgeschrieben wird (Doose 2012: 17f.). Es handelt sich um eine freiwillige Teilnahme. „Es geht nicht um Planung der Planung willen, sondern ihr Ziel ist es, Veränderungsprozesse anzustoßen, um die persönlichen Ziele der planenden Person zu erreichen und ihre Lebensqualität zu verbessern.“ (Doose 2015: o. S.) Die persönliche Zukunftsplanung kann auch für Menschen in Frage kommen, die sich nicht lautsprachlich äußern können. Sie wird dann durch Unterstützte Kommunikation realisiert.

Ziele

Das Ziel persönlicher Zukunftsplanung liegt in „[...] positiven Veränderungsprozessen auf der Ebene der Person, der Organisation sowie des Gemeinwesens [...]“ (Zahn 2013: 34). Das umfasst zum Beispiel die Verbesserung der Lebensqualität der Person in ihrem Sinne (vgl. Doose 2012: 17). Die Idee der persönlichen Zukunftsplanung ist eng mit dem Begriff der Lebensqualität verknüpft (vgl. Zahn 2013). Auch wenn die Lebensqualität den eigenen Wahrnehmungen und Bedürfnissen eines jeden Subjekts zu Grunde liegt, lassen sich acht Kerndimensionen zusammenfassen: emotionales Wohlbefinden, soziale Beziehungen, materielles Wohlbefinden, persönliche Entwicklung, psychisches Wohlbefinden, Selbstbestimmung, soziale Inklusion und Rechte (vgl. ebd.: 35). Diese Grundwerte stehen in enger Verbindung zur UN Behindertenrechtskonvention. Die persönliche Zukunftsplanung kann deshalb ein Instrument sein, welches die Ansprüche der UN-BRK umsetzt (ebd.).

Unterstützer*innen

Die persönliche Zukunftsplanung umfasst die Arbeit mit einem Unterstützer*innenkreis, welcher aus der Familie und Freunden der betroffenen Person besteht. Die Unterstützer*innen werden von der Person selbst gewählt (vgl. ebd.). Hierbei können neben informellen Unterstützungssystemen auch professionelle Unterstützer*innen relevant sein (Doose 2012: 17). Im Mittelpunkt des Unterstützer*innenkreises steht die planende Person, die zur Hauptperson der persönlichen Zukunftsplanung wird. Der Umgang zwischen dem Unterstützer*innenkreis und der Hauptperson ist durch eine respektvolle und anerkennende Art und Weise charakterisiert (O’Brien, Lovett 2015: 20).

Methodik

Bedeutsam ist, dass „[...] persönliche Zukunftsplanung konsequent aus der Perspektive des Menschen mit Unterstützungsbedarf handelt/denkt und dessen Träume und Wünsche in gangbare Schritte verwandelt.“ (Zahn 2013: 34.) Die persönliche Zukunftsplanung wird auch personenzentrierte Planung genannt und eignet sich gleichermaßen für Personen mit und ohne Behinderung. Die persönliche Zukunftsplanung umfasst nicht die eine Methode. Die methodische Vielfalt ist groß und reicht von umfangreichen Katalogen bis zu kleineren methodischen Interventionen. Die Verbindung zwischen den verschiedenen Methoden besteht in einer grundlegenden Haltung und gemeinsamen Zielvorstellungen. Die im Zentrum stehende, planende Person lädt alle Unterstützer*innen zu einem Planungstreffen ein. Der Ort wird ebenfalls von der Person selbst gewählt, meistens wird auch Verpflegung bereitgestellt (Doose 2012: 17). In den Planungstreffen werden die Vorstellungen und Wünsche der Hauptperson für ihre Zukunft erarbeitet. Anschließend überlegen alle Teilnehmenden der persönlichen Zukunftsplanung gemeinsam, wie diese Vorstellungen erreicht werden können. Dieser Prozess wird durch ein*e Moderator*in, die von der Hauptperson ausgewählt wird, angeleitet. Der Weg zur Erreichung der Ziele wird in kleine gangbare Schritte aufgeteilt. Eine Person des Unterstützer*innen Kreises sollte den erarbeiteten Aktionsplan zukünftig im Blick behalten (Doose 1999: 19). Ein typischer Ablauf des Planungstreffens enthält folgende Fragestellungen:

- Was sind die Stärken, Fähigkeiten der Person?
- Was sind die Ziele der Person in den Bereichen Wohnen, Freizeit und/oder Arbeit? Was sind die Träume der Person?
- Welche Dinge hat die Person bezogen auf ihr Ziel bereits ausprobiert? Welche Vorerfahrungen liegen vor?
- Was funktioniert für die Person? / Was funktioniert nicht?
- Welche Dinge möchte die Person gerne mal ausprobieren, mal lernen?
- Welche Möglichkeiten fallen uns ein (je nach Thema z.B. mögliche Jobs, Wohnmöglichkeiten, Freizeitaktivitäten)?
- Ressourcen: Wo kann man sich hinwenden? Wer kann helfen? Wen kennen wir? Welche Mittel stehen zur Verfügung?
- Aktionsplan: Was ist der erste Schritt? Was sind die nächsten Schritte? Wer macht was mit wem, bis wann?

Der Ansatz orientiert sich an den Stärken der betroffenen Person. Bei der persönlichen Zukunftsplanung kann ein vielseitiger Methodenkoffer und verschiedene Moderationsarten zum Einsatz kommen. Beispiele:

Methoden	Erläuterung (Doose 1999: 22ff.)
Themenblätter	Erkunden bestimmte Fragestellungen der persönlichen Zukunftsplanung. Zum Beispiel: Welche Fähigkeiten habe ich? Welche Bereiche sind mir in meinem Leben besonders wichtig? Die Themenblätter enthalten Fragestellungen, Auflistungen oder Alternativen zum Ankreuzen. Sie können auf vielfältig, kreativ und mit Unterstützung bearbeitet werden.

Karten	Sie helfen auf Ideen zu kommen und eine eigene Wahl zu treffen. Zum Beispiel: Dream Cards, Lebensstilkarten, Hut-Karten (zur Rollenfindung).
Ordner / Portfolios	Hier kann der Planungsprozess dokumentiert werden. Alle wichtigen Dokumente werden hier kreativ zusammengetragen (Fotos, Kopie von Karten, Themenblätter).
Treffen	Talkrunden oder Persönliche Zukunftsplanungstreffen
Moderation	Wichtige Rolle, Aufgaben: Ruhige Atmosphäre schaffen, Ziel des Treffens erklären und im Blick behalten, Stärken, Fähigkeiten und Möglichkeiten betonen, Beiträge auf Zukunft richten, Richtiges Timing (max. 2h), Prioritäten erfragen, Dinge positiv und konstruktiv umformulieren, Beteiligung aller sicherstellen, Sicherung der Entscheidungsmacht auf Seiten der Hauptperson

Es ist jedoch zu beachten, dass das Subjekt und die individuellen Bedürfnisse der Person nicht durch etwaige Methoden und vorgefertigte Ideen unterdrückt werden. Persönliche Zukunftsplanung ist eine individuelle Angelegenheit und der Umgang mit den Methoden ein sich entwickelnder Prozess. Die vorgestellten Methoden sind deswegen lediglich beispielhaft.

Weitere Planungsformate für Unterstützungskreise sind die Persönliche Lagebesprechung, MAPS und PATH (Doose 2012: 18). Das Buch „Käpt’n Life und seine Crew – Ein Arbeitsbuch zur Persönlichen Zukunftsplanung“ richtet sich direkt an Menschen mit Lernschwierigkeiten und erklärt in leicht verständlicher Sprache und mit Illustrationen die Methodik der persönlichen Zukunftsplanung (vgl. Doose/Emrich/Göbel 2007).

Der Person wird die Möglichkeit geboten, die persönliche „wünschenswerte Zukunft“ zu gestalten, wobei die Basis hier in den eigenen Träumen, Vorlieben, Gaben und Möglichkeiten liegt (Zahn 2013: 36). Nach Doose (1999) spielen Träume, Humor und Wirklichkeit eine wichtige Rolle bei der persönlichen Zukunftsplanung.

Träume: Die Auseinandersetzung mit den eigenen Träumen kann der Hauptperson dabei helfen, herauszufinden, was sie eigentlich möchte und was für Wünsche sie hat. Die Auseinandersetzung mit dem Kern des Traumes kann richtungsweisende Erkenntnisse mit sich bringen und alternative Realisierungsmöglichkeiten, zum Beispiel durch kleinere gangbare Schritte, können erprobt werden.

Beispiel: Frau Mustermann nutzt seit vielen Jahren einen Rollstuhl. Sie äußerte im Rahmen der Persönlichen Zukunftsplanung den Wunsch, mal auf einen hohen Berg zu klettern. Im Unterstützer*innenkreis machte sich Verwunderung breit. So war allen Beteiligten klar, dass dieser Wunsch nicht zu realisieren war. Nach einiger Zeit kam man jedoch gemeinsam auf den dahinterliegenden Kern des geäußerten Wunsches. Frau Müller hatte es satt, dass sie ständig zu anderen aufschauen musste. Sie wünschte sich, einmal auf alles von oben hinab zu blicken. Innerhalb der Persönlichen Zukunftsplanung wurde anschließend eine Fahrt mit einem Heißluftballon organisiert.

Ein Teil des Ansatzes ist, dass Fehler gemacht werden dürfen und dazu gehören. Die Persönliche Zukunftsplanung schützt die Person bewusst nur bedingt vor Fehlern, indem zum

Beispiel die Beratung durch die Unterstützer*innen stattfindet. Das Recht, Fehler zu begehen, bleibt auf Seiten der Hauptperson bestehen.

Humor: „Kreativität, neue Ideen und gelungene Aktivitäten lassen sich leichter mit Humor erzielen. Humor wirkt auch erleichternd.“ (Doose 1999: 18)

Wirklichkeit: Die Wirklichkeit wird als individuell gestaltbar aufgefasst. Die persönliche Zukunftsplanung entwickelt konkrete Ideen und Aktionspläne, um die reale Lebensplanung und Lebensstilplanung der Hauptperson zu gestalten. „Die Kraft des Prozesses persönlicher Zukunftsplanung liegt in seiner Orientierung auf die Möglichkeiten in der Wirklichkeit.“ (ebd.: 19). Die Verbindung zur Wirklichkeit kann durch die Vereinbarung konkreter Schritte gewährleistet werden.

Grenzen

Die persönliche Zukunftsplanung kann durch Dienste und Einrichtungen, Unterstützer*innen und durch die Hauptperson selbst eingeschränkt werden. „Wenn Mächtige - ob professionelle oder Angehörige - darauf beharren, Menschen in entmutigender Weise zu betrachten, wird es in der Tat schwierig, eine wünschenswerte persönliche Zukunft zu erreichen.“ (O'Brien/Lovett 2015: 28)

Dienste und Einrichtungen: Die Unbeweglichkeit bestehender Strukturen kann die persönliche Zukunftsplanung erschweren. An dieser Stelle muss überlegt werden, wie die Persönliche Zukunftsplanung in bestehende Strukturen und Systeme eingebunden werden kann, wenn diese (noch) nicht zu ersetzen sind.

Unterstützer*innen: Die Familienmitglieder stellen eine große Ressource in der persönlichen Zukunftsplanung dar, weil sie die Hauptperson als Persönlichkeit in Erinnerung haben und nicht als Klient*in. Sie können eine ergänzende Perspektive einbringen. Dennoch können auch Familienmitglieder den direkten persönlichen Kontakt zur Hauptperson verlieren. (ebd.:27ff.)

Hauptperson: Wenn die Interessen und Begabungen einer Person unklar sind, kann die persönliche Zukunftsplanung erschwert werden. Hierbei kann aber auch die erlernte Hilfs- und Bedürfnislosigkeit auf Seiten von Menschen mit Behinderung eine Rolle spielen. Es ist deswegen sinnvoll, nicht nur Personen, die ihre Wünsche klar ansprechen können, eine Persönliche Zukunftsplanung anzubieten, sondern auch bei anderen Personen das Interesse diesbezüglich zu wecken. Hierbei kann eine umfassende Informations- und Aufklärungsstrategie eine Rolle spielen, damit die Angebote für alle Menschen zugänglich werden. Manchen Personen fällt es aufgrund negativer Erfahrungen schwer, feste Beziehungen, die es für die persönliche Zukunftsplanung braucht, zu gestalten. (ebd.)

Die Einschränkungen weisen darauf hin, dass es, bei bestimmten Umständen, einen hohen zeitlichen Aufwand bedeutet persönliche Zukunftsplanung umzusetzen. Besonnene Praktiker*innen der persönlichen Zukunftsplanung achten also darauf, keine zu frühen Versprechungen zu machen. (ebd.)

Begleitung während der Schwangerschaft

Die Begleitung der Schwangerschaft einer Frau bzw. eines Paares mit Lernschwierigkeiten ist aus unterschiedlichen Gründen sinnvoll und notwendig. Es ist zunächst wichtig, die Möglichkeit zu geben sich mit der Schwangerschaft und auch mit den Reaktionen aus dem Umfeld auseinanderzusetzen und diese zu reflektieren. Daneben spielen die Begleitung der Schwangerschaft selbst, die Vorbereitung auf die Geburt und die Vorbereitung auf das Leben mit Baby eine Rolle. Diese Zeit sollte genutzt werden, um den zu erwartenden Unterstützungsbedarf nach der Geburt zu reflektieren und ein Unterstützungsangebot bzw. ein Unterstützungsnetzwerk aufzubauen oder zu suchen. Auch eine Reihe organisatorischer Angelegenheiten können umgesetzt werden.

(vgl. Checkliste Begleitung während der Schwangerschaft).

Auseinandersetzung mit der Schwangerschaft

Nicht jede Schwangerschaft ist geplant. Und auch bei erwünschter und geplanter Schwangerschaft hat nicht immer eine Reflexion stattgefunden. Für eine Schwangere bzw. für sie und den werdenden Vater stellen sich deshalb eine Reihe von Fragen.

- Möchte ich das Kind bekommen?
- Traue ich mir zu, die Schwangerschaft und die Geburt zu bewältigen?
- Was kommt in dem Leben mit Kind auf mich zu?
- Möchte ich das? Schaffe ich das?

Nicht zu vergessen ist in diesem Zusammenhang, dass für werdende Eltern mit Lernschwierigkeiten die Reaktionen aus dem Umfeld sehr unterschiedlich und häufig nicht positiv und ermutigend ausfallen.

Fragen, die sich hier stellen sind z. B.:

- Wie werden meine Familie, meine Kolleg*innen, meine Unterstützungspersonen reagieren bzw. wie haben diese reagiert? Was bedeutet das für mich? Wer wird mich unterstützen?
- Wie gehe ich mit negativen Reaktionen möglicherweise bis hin zu dem Ratschlag die Schwangerschaft abubrechen um?

Für den Fall, dass eine schwangere Frau sich nicht vorstellen kann, das Kind auszutragen oder unsicher ist:

- Mit wem und wo kann ich darüber sprechen?
- Darf ich mich dafür entscheiden die Schwangerschaft abubrechen?
- Ich kann eine Abtreibung moralisch nicht verantworten, kann mir aber nicht vorstellen, ein Kind groß zu ziehen. Was kann ich tun?

Schwangeren und den werdenden Vätern sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Beratung bieten hier Schwangerschafts(-konflikt)beratungsstellen sowie das Jugendamt (in Bezug auf Adoption oder In-Pflege-Gabe). Da die Unterstützung in diesem Themenfeld für begleitende Fachkräfte eine persönliche emotionale

Herausforderung oder auch Belastung sein kann, sollte die Unterstützungsleistung freiwillig erfolgen. Möglicherweise kann die Übergabe der Aufgabe an eine andere Kollegin/einen anderen Kollegen notwendig werden. Beratung und ggf. Supervision sollten zur Verfügung gestellt werden.

Begleitung der Schwangerschaft

Eine Schwangerschaft ist für jede Frau eine besondere und beim ersten Kind eine vollkommen neue Situation. Der Körper verändert sich, er braucht besondere Fürsorge und Pflege, medizinische Vorsorge sollte die Gesundheit von Mutter und Kind absichern. Die Frau ist ab dem Tag der Empfängnis für das werdende Leben in ihrem Körper verantwortlich. Eine Schwangerschaft bringt dadurch neben der (Vor-) Freude und Glücksgefühlen auch Fragen, Unsicherheiten, möglicherweise Unwohlsein oder sogar ernsthafte gesundheitliche Probleme, Ängste (auch vor der Geburt) und eine neue Verantwortung mit sich. Gynäkolog*innen, Beratungsstellen und Hebammen geben Informationen zum Verhalten während der Schwangerschaft (Essen, Alkohol, Zigaretten, Medikamente, körperliche Aktivitäten). Frauen mit Lernschwierigkeiten ist es häufig nicht möglich die allgemeinen Vorsorge-, Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten, die schwangeren Frauen offenstehen, ohne Unterstützung aufzusuchen und zu nutzen. Aufgabe von Unterstützungspersonen ist hier über die Möglichkeiten zu informieren, bei der Kontaktaufnahme zu unterstützen und Termine auch konkret zu begleiten und nachbesprechen. Schwangerschaftsberatungsstellen bieten neben praktischen Informationen zu oben genannten organisatorischen und behördlichen Angelegenheiten auch Beratung in Bezug auf die weiteren genannten Informations-, Beratungs- und Reflexionsbedarfe. Hier können alle Fragen gestellt und Sorgen und Ängste geäußert werden. Die Beratungsstellen verfügen über weiter gehende Kontakte und Informationen. Außerdem bietet die Fachlichkeit der Beratungsstellen die Sicherheit „an alles gedacht zu haben“.

Vorsorge

Medizinische Vorsorge ist in der Schwangerschaft unabdingbar. Idealerweise findet ein erster Termin bei einer Frauenärztin/einem Frauenarzt sofort nach Feststellung der Schwangerschaft statt. Es ist Erfahrung vieler Frauen, dass viele Gynäkolog*innen einen ausschließlich medizinischen Blick auf die Schwangerschaft haben. Die emotionale Unterstützung und ganzheitliche Betreuung ist nicht ihr Auftrag. Gerade bei Unregelmäßigkeiten oder auffälligen Befunden ist es möglich, dass die schwangere Frau schnell verängstigt und verunsichert wird. Für Frauen mit Lernschwierigkeiten können allein die medizinischen Untersuchungen schwer nachzuvollziehen und zu verstehen und damit angsteinflößend sein. Eine Begleitung der Gespräche mit der Frauenärztin bzw. dem Frauenarzt können deshalb entlastend sein bzw. sind notwendig, damit die schwangere Frau Empfehlungen auch umsetzen kann.

Jede Schwangere hat Anspruch auf Begleitung und Vorsorge durch eine Hebamme während der Schwangerschaft. Laut den geltenden Mutterschaftsrichtlinien können alle Vorsorgeuntersuchungen durch eine Hebamme durchgeführt werden, einzige Ausnahme ist der Ultraschall. Dieser muss in einer gynäkologischen Praxis durchgeführt werden. Allein bei Komplikationen während der Schwangerschaft muss ein Gynäkologe/eine Gynäkologin

hinzugezogen werden. Schwangere Frauen haben also die Wahlmöglichkeit bzw. die Vorsorgeleistungen durch Frauenärzt*in und Hebamme können sich gegenseitig ergänzen.

Hebammen begleiten selbstverständlich die Geburt. Es gibt Hausgeburts- und Beleghebammen, die die Schwangerenvorsorge machen und als vertraute Person dann auch die Geburt begleiten. Ansonsten sind bei Kliniken angestellte Hebammen bei der Geburt dabei.

Aufgabe einer Begleitung ist es, gemeinsam mit der schwangeren Frau Informationen darüber einzuholen, welche Aufgaben Hebammen haben und wie die Arbeit einer Hebamme aussieht, um dann die Entscheidung treffen zu können, ob und für welche Leistungen und Aufgaben eine werdende Mutter eine Hebamme in Anspruch nehmen möchte. Es ist sinnvoll, sich so früh wie möglich um eine Hebamme zu kümmern, selbst, wenn diese ausschließlich zur Nachsorge kommen soll.

Die Vorbereitung auf die Geburt sollte sich nicht nur auf den medizinischen Vorsorgeaspekt beschränken. Eine Geburt ist eine körperliche und emotionale Ausnahmesituation. Geburtsvorbereitungskurse bieten zum einen Informationen zum konkreten Geburtsablauf. Zum anderen können Gespräche und praktische Übungen Entlastung und ein Gefühl von Sicherheit geben. Evtl. kann es schwierig sein, einen Kurs zu finden, in dem sich die Eltern angenommen und wohl fühlen. In diesem Fall müsste mit einer Hebamme geklärt werden, ob diese die Inhalte in einer individuellen Beratung vermitteln kann.

Ungefähr ab der Mitte der Schwangerschaft spüren schwangere Frauen, dass sie einen sich entwickelnden Menschen in ihrem Bauch tragen, der schläft, sich bewegt, strampelt und auch auf Berührungen von außen reagiert. Die bewusste Wahrnehmung dieser Kontaktmöglichkeiten zum Kind und die Reaktion darauf fördern bereits vor der Geburt den Bindungsaufbau. Wünschenswert ist es, wenn eine schwangere Frau mit Lernschwierigkeiten darauf aufmerksam gemacht wird und sie dabei unterstützt wird einen eigenen Weg der Kontaktaufnahme zum Kind zu finden. Dies können z. B. bewusstes Sprechen mit dem Kind kombiniert mit Berührungen des eigenen Bauches oder Singen sein. Verbreitet ist z. B. auch das ritualisierte Abspielen einer Spieluhr an jedem Abend, die das Kind nach der Geburt wiedererkennt.

Nachsorge

Ein weiteres Aufgabengebiet von Hebammen ist die Nachsorge nach der Geburt für Mutter und Neugeborenes. Nach der Geburt hat jede gesetzlich krankenversicherte Frau zwölf Wochen lang Anspruch auf die Unterstützung einer Hebamme. Die Hebamme hilft und berät im Wochenbett bei allen Fragen, die das Kind und die Gesundheit der Mutter betreffen. Gibt es Komplikationen oder besteht über diese Zeit hinaus besonderer Bedarf, kann die Nachsorge auf Grundlage einer ärztlichen Weiterverordnung verlängert werden.

Zusätzlich zur regulären Hebammenbetreuung gibt es die Möglichkeit, die Unterstützung einer Familienhebamme in Anspruch zu nehmen. Sie sind ein Angebot der öffentlichen Versorgung und werden nicht über die Krankenkasse bezahlt. Es gibt in Deutschland keine einheitliche Regelung, wo Familienhebammen zu finden sind. Informationen sind über die Kommune zu erhalten. Familienhebammen sind staatliche examinierte Hebammen mit einer

Zusatzqualifikation. Sie gehen bis zu einem Jahr nach der Geburt des Kindes in Familien. Sie beraten und unterstützen zur alltagspraktischen gesundheitlichen Versorgung und vermitteln weitere Angebote bei Bedarf. Weiter stärken sie die Beziehungs- und Erziehungskompetenz von (werdenden) Müttern und Vätern, mit Blick auf das Wohl des Kindes und seine Bedürfnisse.

Die Begleitung durch eine Hebamme in der Zeit nach der Geburt kann den Eltern Sicherheit geben, da diese Expertise und Erfahrung mitbringt, die der pädagogischen Fachkraft fehlt. Beratung von Hebammen wird von Eltern daher oft auch anders wahrgenommen. Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet die Hebammenunterstützung eine Entlastung.

Organisatorisches

Zu den organisatorischen Angelegenheiten gehören Antragstellungen für finanzielle Unterstützung bzgl. des Mehrbedarfs während einer Schwangerschaft (Sozialamt/Jobcenter, Stiftungsmittel über Beratungsstellen) und die Anschaffung der Erstausrüstung für das Baby. Die notwendigen Behördenangelegenheiten nach der Geburt können durch Informationen an die werdenden Eltern und die Zusammenstellung von Unterlagen vorbereitet werden. Dies sind u.a.:

- Geburtsurkunde beim Standesamt
- Anmeldung beim Sozialamt bzw. Jobcenter
- Antrag auf Kindergeld bei der Familienkasse (bei der Bundesagentur für Arbeit)
- Antrag auf Elterngeld (bei der Elterngeldstelle der Kreise oder kreisfreien Städte)
- ggf. Vaterschaftsanerkennung (notwendig bei nicht-ehelich geborenen Kindern) beim Jugendamt, Amtsgericht oder Standesamt
- Sorgerechtserklärung (Willenserklärung der Eltern eines Kindes, die nicht miteinander verheiratet sind, dahingehend, die elterliche Sorge gemeinsam ausüben zu wollen) beim Jugendamt
- ggf. Antrag auf Unterhaltsvorschuss beim Jugendamt
- ggf. Mehrbedarf für Alleinerziehende beim Jobcenter oder dem Sozialamt
- ggf. Antrag auf Haushaltshilfe bei der Krankenkasse

(vgl. Checkliste Begleitung während der Schwangerschaft).

Vorbereitung auf das Leben mit Baby

Ist das Baby da, müssen Mutter und Vater ab sofort alle Bedürfnisse des Babys nach Versorgung und Zuwendung erkennen, darauf reagieren und die elterlichen Aufgaben angemessen umsetzen. Die Unterstützungszeit während der Schwangerschaft bietet deshalb die Chance sich auch auf diese Anforderungen schon im Vorfeld vorzubereiten. Dazu gehört zum einen die Eltern darüber zu informieren, welche Bedürfnisse ein Neugeborenes hat (Grundversorgung in Bezug auf Körperpflege, Ernährung, Schlaf, aber auch körperliche Zuwendung, Bindung, Struktur) (vgl. Kapitel „Kindliche Bedürfnisse und Erziehungskompetenzen“). Zum anderen kann die Zeit genutzt werden mit den Eltern zu reflektieren, wie die dazu gehörenden Elternaufgaben ausgefüllt werden können bzw. wie sie diese

ausfüllen möchten. Evtl. kann auch die praktische Säuglingspflege bereits im Vorfeld geübt werden (z. B. mit einem Babysimulator).

Zusammenarbeit: Wer macht was?

Spätestens nach der Geburt des Kindes, aber auch bereits während der Schwangerschaft sind idealerweise verschiedene professionelle, aber auch informelle Unterstützungspersonen in die Begleitung von Mutter und Vater eingebunden. Dies können Fachkräfte aus dem Bereich der Alltagsunterstützung (AUW, SPFH, Wohneinrichtung) sein, aber auch gesetzliche Betreuung, der Soziale Dienst der WfbM und Angehörige, wie z. B. die Großeltern.

Es ist sinnvoll, dass alle Personen gemeinsam mit den Eltern zusammenarbeiten und ihre jeweiligen Aufgaben miteinander abstimmen. Als Hilfestellung verweisen wir auf die

(vgl. ChecklisteZusammenarbeit)

Situation der Fachkräfte in der Eingliederungshilfe

Für Fachkräfte der Eingliederungshilfe gehören Schwangerschaft und Säuglingspflege nicht zum klassischen Aufgabengebiet. Häufig sind sie allerdings für werdende Eltern mit Lernschwierigkeiten die ersten Ansprechpersonen. Qualifizierte Elternassistenz ist auf Grundlage des Bundesteilhabegesetzes eine Leistung der Eingliederungshilfe. Fachkräfte sind deshalb aufgefordert sich mit diesen Anforderungen an sie auseinanderzusetzen und zu reflektieren, welchen Informations- und Unterstützungsbedarf auch sie als Fachkräfte haben. Das Thema Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist mit einer hohen Emotionalität und normativen Erwartungen belegt. Möglicherweise steht eine zuständige Fachkraft dem Thema kritisch gegenüber und kann sich nicht vorstellen, dass die werdenden Eltern ihren kommenden Anforderungen gewachsen sein werden. Auch für Fachkräfte können mögliche negative Reaktionen des Umfelds der werdenden Eltern eine Belastung darstellen. Fachkräfte sollten deshalb in ihren Aufgaben nicht allein gelassen werden. Es ist wichtig, dass sie die notwendige Unterstützung durch ihren Träger erhalten und ihre möglicherweise bestehenden Unsicherheiten oder sogar Ängste ernst genommen werden und darauf reagiert wird. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang auch der bereits genannten Zusammenarbeit mit anderen Professionen zu. Informationen und damit mehr Sicherheit können Beratungsstellen, Hebammen und Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe bieten.

Begleitung während der Schwangerschaft – Checkliste

Begleitung der Schwangerschaft

Aufgaben	Material/Arbeitshilfen/andere Stellen	Wer übernimmt die Aufgabe?
Informationen zu Schwangerschaft und Verhalten in der Schwangerschaft	Broschüren in leichter Sprache (unter Material Eltern)	
Reflexion der Schwangerschaft, Veränderungen im Körper, Besonderheiten bei Schwangerschaft mit in Zusammenhang mit individueller Beeinträchtigung/Grunderkrankung, psychische Veränderungen	Vermittlung von/Begleitung zu Beratungsangeboten (Schwangerschafts(-konflikt)beratung, Jugendamt, Frühe Hilfen)	
Informationen zu Aufgaben von Frauenärzt*innen und Hebammen	Vermittlung/Begleitung zu Vorsorgeuntersuchungen	
Geburtsvorbereitung	Vermittlung/ Begleitung zu Geburtsvorbereitungskurs (Informationen zum Geburtsablauf) Begleitung Kreißsaalbesichtigung	

Behördenangelegenheiten und Organisatorisches

Aufgaben	Material/Arbeitshilfen/andere Stellen	Wer übernimmt die Aufgabe?
Antragstellung bei Jugendamt und Landschaftsverband	Regionaler Bezug/Wegweiser	
Bedarfserhebung und Entscheidung über Unterstützungsform	BEI NRW Regionaler Bezug/Wegweiser	
Planung und Organisation des Unterstützungssettings bzw. Suche nach Platz in einer Einrichtung		
Ggf. Vorbereitung Umzug		
Antragstellung für finanzielle Unterstützung	Sozialamt/Jobcenter (Mehrbedarf Schwangerschaft, Erstausrüstung) Schwangerschaftsberatungsstellen (Stiftungsmittel Mutter und Kind/Erstausrüstung)	
Antrag auf Elternzeit beim Arbeitgeber		
Anschaffungen/Erstausrüstung	Listen über Schwangerschaftsberatungsstellen Evtl. in Abstimmung mit der Hebamme	
Familienhebamme/ Hebamme für Vor- und Nachsorge	Informationen zu Familienhebammen über die Kommunen oder Schwangerschaftsberatungsstellen Informationen zu Hebammen z. B. über Krankenkassen und Geburtskliniken	
Anmeldung bei einer Geburtsklinik		
Vorbereitung der Behördenangelegenheiten direkt nach der Geburt (Information, Zusammenstellung von Unterlagen):		

<ul style="list-style-type: none"> • Geburtsurkunde beim Standesamt • Anmeldung beim Sozialamt bzw. Jobcenter • Antrag auf Kindergeld • Antrag auf Elterngeld • ggf. Vaterschaftsanerkennung und Sorgerechtsklärung • ggf. Antrag auf Unterhaltsvorschuss • ggf. Antrag auf Haushaltshilfe bei der Krankenkasse 		
Anmeldung bei einem Kinderarzt		

Vorbereitung auf das Leben mit Baby

Aufgaben	Material/Arbeitshilfen/andere Stellen	Wer übernimmt die Aufgabe?
Vorbereitung/Auseinandersetzung mit Elternrolle		
Kindliche Bedürfnisse und Elternaufgaben bezogen auf das Neugeborene	Text Rahmenkonzept Kindliche Bedürfnisse und Erziehungskompetenzen (hier insbesondere zum Thema Bindung)	
Praktische Säuglingspflege (evtl. mit Babysimulator)	Säuglingspflegekurs Youtube-Tutorials	

Zur Situation von Eltern mit Lernschwierigkeiten

Was behindert Eltern?

Der Unterstützungsbedarf von Eltern mit Lernschwierigkeiten resultiert nur zum Teil unmittelbar aus der kognitiven Beeinträchtigung. Einstellungs- und umweltbedingte Barrieren sowie weitere Belastungsfaktoren erschweren die gleichberechtigte Teilhabe zusätzlich. Der Behinderungsbegriff, der auch in der UN-Behindertenrechtskonvention Berücksichtigung findet, macht dies deutlich:

*„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristig körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“
(UN-BRK, Artikel 1)*

Wie sieht die Lebenssituation von Eltern mit Lernschwierigkeiten aus? Welche Belastungsfaktoren und Barrieren behindern das Leben der Eltern und erschweren ihnen die Erfüllung ihrer elterlichen Aufgaben? Was bedeutet es konkret mit einer sogenannten geistigen Behinderung in unserer Gesellschaft Elternschaft zu leben?

Allgemeine Belastungen und Barrieren für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Situation in Bezug auf ihre Lebenslage

Aufgrund der Tatsache, dass es Menschen mit Lernschwierigkeiten vielfach verwehrt ist eine existenzsichernde Erwerbsarbeit zu leisten und die meisten Betroffenen entweder arbeitslos sind oder in einer WfbM arbeiten, leben sie in Armut mit kaum einer Chance, diese Situation zu verbessern (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2016: 160f). Vielmehr sind sie dauerhaft von Sozialleistungen abhängig, was eine weitere Stigmatisierung mit sich bringt.

Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten sind Risiko- und Belastungsfaktoren ausgesetzt, die mit negativen Erfahrungen in ihrer Kindheit und Jugend in Zusammenhang stehen. Überproportional häufig haben sie Misshandlung, Missbrauch, Vernachlässigung oder Gewalt erfahren oder sind im Heim aufgewachsen (vgl. Orthmann Bless 2015). Auch im Erwachsenenalter haben Menschen mit Lernschwierigkeiten ein höheres Risiko Opfer zu werden. Diese Erfahrungen, Traumatisierungen und psychischen Belastungen haben Einfluss auf die Menschen im Erwachsenenalter, auf ihr Selbstbild und ihr Selbstbewusstsein sowie die Beziehungsgestaltung zu Partner*innen und Kindern (vgl. Schröttle 2012).

Menschen mit Lernschwierigkeiten erleben regelmäßig Ausgrenzung und Diskriminierung in verschiedensten Lebensbereichen wie Wohnen, Arbeit, Freizeit/Kultur usw. (vgl. BMAS 2016). Durch sprachliche Barrieren erleben sie außerdem täglich, dass ihnen der Zugang zu Wissen und Informationen verwehrt wird (ebd.). Die Mehrzahl der Beiträge in Zeitungen, Magazinen, Radio, Fernsehen und Internet sind zu schwer verständlich. Auch die Kommunikation mit

anderen Menschen (z. B. bei Arztbesuchen, Behördenangelegenheiten) ist schwierig. Nur wenige Gesprächspartner*innen stellen sich auf den Bedarf nach leicht verständlicher Sprache ein (vgl. Parents labelled with Intellectual Disability (IASSID) 2008). Daneben machen viele Menschen mit Lernschwierigkeiten Erfahrungen mit Überbehütung und Bevormundung, sei es, weil sie in Sondereinrichtungen der Behindertenhilfe mit vorgegebenem Tagesablauf und fremdbestimmenden Regeln leben oder gelebt haben oder weil sie durch ihre Herkunftsfamilie fürsorglich versorgt werden.

Situation in Bezug auf das Selbstbild

Menschen mit Lernschwierigkeiten gehen auf unterschiedliche Art und Weise mit den Erfahrungen von Ausgrenzung, Diskriminierung, Bevormundung und Überbehütung um. Viele sind sehr zurückhaltend darin eigene Wünsche zu formulieren. Sie äußern sie nicht oder nehmen sie sogar nicht wahr. Theunissen führt dieses Phänomen auf „erlernte Bedürfnislosigkeit“ zurück: wenn mir mein ganzes Leben lang andere Menschen vorgeben, was gut für mich ist, weiß ich es selbst irgendwann nicht mehr (vgl. Theunissen 2000: 197).

Ein geringes Selbstbewusstsein bewirkt bei vielen Betroffenen, dass sie eher Fehler und Misserfolge wahrnehmen. Der subjektive Blick wird weniger darauf gerichtet, was alles gekonnt wird und geschafft worden ist. Damit verfestigt sich das Selbstbild nicht genügen zu können, nicht gut genug zu sein, nichts zu können. Fehlendes Selbstbewusstsein wiederum erschwert es den Betroffenen ihre Wünsche zu äußern, ihre Interessen wahrzunehmen und durchzusetzen und sich gegen Bevormundung zur Wehr zu setzen. Erfahrungen von Bevormundung und mangelndes Selbstbewusstsein führen zu geringerer Selbstwirksamkeitsüberzeugung und weniger Selbstwirksamkeitserleben. Seligmann hat in diesem Zusammenhang den Begriff der „erlernten Hilflosigkeit“ geprägt, der beschreibt, dass Menschen aufgrund von negativen Erfahrungen die Einstellung entwickeln hilflos zu sein, keine Kontrolle über ihr Leben zu haben (vgl. Seligmann 1999). Selbstwirksamkeitsüberzeugung und entsprechende Erfahrungen sind aber unabdingbar für eine erfolgreiche Lebensführung.

Aufgrund von schwachen allgemeinen Kompetenzüberzeugungen wird für Fehlschläge eigene Unfähigkeit verantwortlich gemacht. Dies bestätigt und stabilisiert wiederum die defizitären Kompetenzüberzeugungen, die die subjektiven Erfolgsaussichten zusätzlich verschlechtern. Daraus kann schließlich ein Teufelskreis im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung entstehen, die eine zunehmende Schwächung von Selbstwirksamkeit und Motivation bedingt (vgl. Schwarzer 2002: 38f.).

Andererseits gibt es Betroffene, die in einem Umfeld aufgewachsen sind oder leben, welches die Kompetenzen und Ressourcen anerkennt, die Wünsche und Interessen des Einzelnen respektiert und das selbstbestimmte Leben ohne bevormundende Einmischung unterstützt.

Auch erkennen viele Betroffene die Benachteiligungen und Diskriminierungen. Manche fühlen sich ohnmächtig und nicht in der Lage an ihrer Situation etwas zu verändern, andere setzen sich mit Selbstbewusstsein zur Wehr. Diese Menschen führen ein weitgehend selbstbestimmtes Leben und fordern Unterstützung in der Form ein, wie sie sie benötigen und wünschen. Einige von ihnen sind in Selbstvertretungsgremien und -organisationen aktiv und geben Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Stimme. Für professionelle Unterstützer*innen

ist es allerdings erforderlich sich bewusst zu machen, dass so eine Biographie eher die Ausnahme ist. Den allgemeinen gesellschaftlichen Teilhabebeschränkungen und Diskriminierungen sind alle ausgesetzt.

Zusätzliche Belastungen und Barrieren in Bezug auf Elternschaft

Situation in Bezug auf professionelle Unterstützung

Falls werdende Eltern mit Lernschwierigkeiten professionelle Unterstützung erhalten (z. B. durch Assistenz oder eine gesetzliche Betreuung) reagieren die Unterstützungspersonen bei Bekanntwerden einer Schwangerschaft auf unterschiedliche Weise. Eine Reaktion kann sein, dass Unterstützungspersonen Zutrauen in die intuitiven elterlichen Kompetenzen haben, das bestehende Unterstützungssetting zunächst für ausreichend halten und erstmal abwarten wollen, wie Mutter bzw. Eltern und Kind im Zusammenleben zurecht kommen. Auch Mitarbeitende von Jugendämtern, die von eher besorgten Unterstützungspersonen angefragt werden, reagieren teilweise mit dieser abwartenden Haltung. Dieses grundsätzliche Zutrauen ist zunächst positiv zu bewerten. Andererseits kann es in der Folge schwierig werden kurzfristig eine umfassendere Unterstützung zur Verfügung zu stellen, sollte sich herausstellen, dass die Eltern doch mehr Unterstützungsbedarf als erwartet haben.

Häufiger wird dagegen davon ausgegangen, dass, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten Eltern werden, ein zusätzlicher Unterstützungsbedarf in Bezug auf die Versorgung und Erziehung des Kindes besteht.

In beiden Fällen stehen die Eltern grundsätzlich schon während der Schwangerschaft und spätestens ab der Geburt ihres Kindes unter der Beobachtung und der Kontrolle von Angehörigen, Bekannten, Nachbarn, Fachkräften und dem Jugendamt. Den Eltern ist bewusst, dass sie unter erhöhter Beobachtung stehen, und sie fühlen sich dadurch unter Druck gesetzt. Die Angst, dass sie den Erwartungen nicht gerecht werden können und ihr Kind fremd untergebracht werden könnte, ist allgegenwärtig. Einige Eltern, die im Zusammenleben mit ihren Kindern unterstützt werden, haben eine Trennungssituation und Fremdunterbringung eines Kindes bereits erlebt. Diese Erfahrung verbinden viele mit Gefühlen der Ohnmacht und Hilflosigkeit und dem Ausgeliefertsein an das Hilfesystem. Daraus resultieren Anpassungsstrategien, um im System bestehen und mit dem Kind zusammenbleiben zu können. Die Logik unseres Hilfesystems, dass eigene Schwierigkeiten, Probleme und Unterstützungsbedarfe offengelegt werden müssen, um Hilfen in Anspruch nehmen zu können, führt außerdem zu dem Dilemma, dass der Blick eher auf die Defizite und weniger auf die Ressourcen gelenkt wird. Ausgehend von ihrer schwachen Position resultieren unterschiedliche Bewältigungsstrategien der Eltern. So gibt es beispielsweise Eltern, die jegliche Form der professionellen Unterstützung und Kontrolle annehmen, um die eigene Kooperationsbereitschaft zu demonstrieren und der Gefahr der Herausnahme des Kindes entgegenzuwirken. Andere Eltern haben hingegen internalisiert, dass die Inanspruchnahme von Hilfen ein Zeichen von persönlichem Versagen ist, was wiederum dem defizitären Selbstbild entspricht.

Die beschriebenen Aspekte sollen bewusst machen, wie professionelle Hilfe als zusätzliche Belastung und auch als Stigma wirken kann. Viele Eltern schätzen aber auch die professionelle

Unterstützung und erleben sie als hilfreich und wirksam, teilweise auch in einer ambivalenten Haltung. Einerseits wird die Unterstützung als Kontrolle und Einschränkung erlebt, andererseits aber auch als positiv und hilfreich bewertet. Insbesondere die Tatsache eine feste Ansprechperson für alle Belange zu haben, die bei Fragen und Unsicherheiten zur Verfügung steht, wird als sehr positiv erlebt (vgl. Düber et al. 2018)

Situation in Bezug auf das persönliche Umfeld

Soziale Ressourcen spielen im Hinblick auf das Gelingen von Elternschaft eine wichtige Rolle. Eltern mit Lernschwierigkeiten haben häufig wenig soziale Kontakte. Private Netzwerke zu knüpfen, aufrecht zu erhalten und zu nutzen, scheint ihnen schwer zu fallen (vgl. u. a. IASSID 2008, Pixa-Kettner/ Rohmann 2014). Das persönliche soziale Umfeld und die Herkunftsfamilie können einerseits eine wertvolle Unterstützung für Familien mit Eltern mit Lernschwierigkeiten sein, andererseits aber auch eine zusätzliche Belastung darstellen. So findet teilweise eine starke Einmischung in Erziehungsfragen und das Familienleben von Seiten der Herkunftsfamilie statt bis hin zum Wunsch die Erziehung vollständig zu übernehmen. Auch wirkt das teilweise vorhandene mangelnde Zutrauen in das eigene „behinderte Kind“ für die Betroffenen entmutigend. Andererseits haben Eltern von Menschen mit Lernschwierigkeiten Angst vor der Elternschaft ihrer Kinder und befürchten selber viel Verantwortung tragen zu müssen und für das Gelingen verantwortlich zu sein, weshalb sie wenig Unterstützung leisten. Häufig gibt es Konflikte mit der Herkunftsfamilie bis hin zu Kontaktabbrüchen. Für die Eltern ist dies oft schmerzhaft, sie fühlen sich von ihren Angehörigen allein gelassen und bedauern, dass sich die Angehörigen nicht für Enkel bzw. Nichten oder Neffen interessieren.

Ebenso ambivalent wird häufig der Kontakt zu anderen Betroffenen z. B. in einer Mutter-Kind-Einrichtung erlebt. Einerseits kann man Zeit miteinander verbringen, Erfahrungen austauschen und voneinander lernen, andererseits ist auch das Phänomen zu beobachten, dass eine deutliche Abgrenzung zu den anderen Eltern stattfindet, eventuell um die eigenen Kompetenzen aufzuwerten. Auch kommt es häufig zu Konflikten unter den Eltern, die in der Gemeinschaft der Einrichtung zusammenleben müssen. So kann eine mögliche Ressource zur Belastung werden (vgl. Düber et al. 2018).

Situation in Bezug auf das Selbstbild der Betroffenen

Eltern mit Lernschwierigkeiten äußern auch selber Unsicherheit in Bezug auf ihre Elternrolle. Zum einen möglicherweise aufgrund des mangelnden Zutrauens aus dem Umfeld, zum anderen aber auch, weil sie sich ihrer persönlichen Einschränkungen und der daraus resultierenden Behinderungen bewusst sind. Sie haben Angst ihren Aufgaben nicht gerecht werden zu können und überfordert zu sein. Auch haben sie teilweise Angst ihr Kind nicht ausreichend fördern zu können. Dies wird insbesondere im Hinblick auf schulische Anforderungen geäußert.

Erschwernisse in der Elternrolle aufgrund der individuellen Beeinträchtigung

Neben den beschriebenen möglichen biografischen Belastungen und Diskriminierungserfahrungen, die u.a. die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und Selbstwirksamkeitserfahrungen behindern, gibt es noch einige andere Aspekte, die den Eltern mit

Lernschwierigkeiten die Erfüllung ihrer Elternaufgaben erschweren und die in der individuellen Beeinträchtigung begründet sind.

Elternsein und elterliche Verantwortung übernehmen heißt die kindlichen Bedürfnisse in den verschiedenen Bereichen und Entwicklungsphasen zu erkennen, darauf zu reagieren und sie zu befriedigen. Dafür sind verschiedene elterliche Kompetenzen notwendig, die Eltern mit Lernschwierigkeiten häufig erst lernen müssen, und die sie manchmal aufgrund ihrer kognitiven Beeinträchtigung aber auch nicht lernen können und die dauerhaft kompensiert werden müssen.

Beispielhaft werden im Folgenden einige Schwierigkeiten aufgeführt.

In Bezug auf das Alltagsmanagement müssen Eltern mit Lernschwierigkeiten Strategien des Umgangs damit finden, dass sie möglicherweise aufgrund ihrer Beeinträchtigung Schwierigkeiten bei räumlicher und zeitlicher Orientierung sowie allgemein bei Planung und Organisation haben.

Elternsein geht mit einer Vielzahl Anforderungen einher. Eltern mit Lernschwierigkeiten können den einzelnen Anforderungen häufig gerecht werden. Schwierig kann es jedoch werden, wenn mehrere Aufgaben innerhalb kurzer Zeit oder sogar gleichzeitig erledigt werden müssen.

Eingeschränkte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten und eingeschränktes Sprachverständnis können an unterschiedlicher Stelle als Hemmnis wirken. Zum einen in der alltäglichen Kommunikation (in sozialen Beziehungen, in Kontakten zu Kita und Schule, zu Ärzten, bei Behördenangelegenheiten), zum anderen aber auch in der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit ihren Kindern, insbesondere mit älteren Kindern. Dass Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen nur eingeschränkt beherrscht werden, schränkt die Beschäftigung mit ihren Kindern und die Anteilnahme am Schulbesuch der Kinder (Kontrolle von oder Hilfe bei den Hausaufgaben) ein.

Viele Eltern mit Lernschwierigkeiten haben Schwierigkeiten die Perspektive ihres Kindes einzunehmen, sich selbst zurück zu nehmen und die eigenen Bedürfnisse zurück zu stellen. Im Zusammenleben mit Kindern wird von Eltern häufig verlangt die Aufmerksamkeit auf mehrere Dinge parallel zu legen. Dies ist für Eltern mit Lernschwierigkeiten häufig schwierig.

Anspruch von guter Unterstützung ist, dass Eltern aktiv in die Hilfeplanung einbezogen werden. Schwierig ist für Eltern, ihre Kompetenzen einzuschätzen und Unterstützungsbedarfe zu erkennen und zu benennen.

Resümee

Eltern mit Lernschwierigkeiten sind in erster Linie Eltern mit denselben Bedürfnissen, Wünschen und Ängsten wie alle anderen Eltern auch. Durch eine zu starke Konzentration auf die Dimension der Behinderung besteht die Gefahr, die Eltern genau hierauf zu reduzieren, bestehende Zuschreibungen und kategoriales Denken zu fördern. Gleichzeitig ergeben sich in Bezug auf die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten durchaus auch spezielle Anforderungen.

Die Anforderungen, die sich für die Zusammenarbeit mit dieser Personengruppe ergeben, liegen dabei nicht nur auf der individuellen Ebene der Beeinträchtigung (z.B. eingeschränkte Lese- und Schreibkompetenz), sondern beruhen häufig auf den mit der sozialen Zuschreibung „geistige Behinderung“ verbundenen wirkmächtigen Konsequenzen für Biographie und Lebenswelt (z.B. Stereotype, Besonderung). Hinzu kommt, dass sich bei Eltern mit Lernschwierigkeiten häufig noch weitere Benachteiligungen und Belastungsfaktoren summieren, die in Wechselwirkung stehen, so dass es sich um eine besonders verletzbare Gruppe handelt.

Eltern mit Lernschwierigkeiten sind so einerseits mit „besonderen“ Problemen konfrontiert, zum Beispiel möglicherweise der Situation, dass ihre Kinder ihnen zu einem früheren Zeitpunkt als bei anderen Eltern kognitiv „überlegen“ sind. Andererseits sind sie jedoch in der Regel auch mit genau den gleichen Herausforderungen und Problemen konfrontiert wie alle Eltern. Es geht daher im Kern immer um Themen, die ganz allgemein in der Jugendhilfe eine wichtige Rolle spielen, die sich aber möglicherweise vor dem Hintergrund einer besonderen Verletzlichkeit potenzieren.

Zur Situation der Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten

Der Forschungsstand zur Situation von Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten ist in Deutschland äußerst dürftig. Prangenberg hat 2002 im Rahmen einer Dissertation deutsche und internationale Studien ausgewertet und erwachsene Kinder befragt, die in der Rückschau von ihrem Leben mit Eltern mit Lernschwierigkeiten berichtet haben. Da diese Menschen in den 60er bis 80er Jahren des 20. Jahrhunderts aufgewachsen sind, ist ihre damalige Lebenssituation nur begrenzt mit der von Kindern mit Eltern mit Lernschwierigkeiten in der heutigen Zeit zu vergleichen und auch die Studien waren bereits damals zum großen Teil veraltet. Orthmann Bless hat 2015 eine Studie zur Wirksamkeit der Unterstützung durch Angebote der Begleiteten Elternschaft durchgeführt und in diesem Zusammenhang die Lebenssituation und die Entwicklung der Kinder in den Blick genommen. Ihre Ergebnisse sind momentan die einzigen aktuellen Daten bezogen auf Deutschland. International gibt es einige aktuelle Studien, die insbesondere die Rolle des sozialen Umfelds und den Einfluss der professionellen Unterstützung in Bezug auf die Kinder untersucht haben. Im Rahmen des Modellprojekts Begleitete Elternschaft NRW wurde eine Erhebung zur retrospektiven Perspektive erwachsener Menschen, deren Eltern man eine sogenannte geistige Behinderung zuschreibt, durchgeführt. Auch die Ergebnisse aus dieser Studie fließen in diesen Text ein.

Die Lebenssituation von Kindern mit Eltern mit Lernschwierigkeiten ist individuell sehr unterschiedlich und auch abhängig davon, in welchem Umfeld die Familien leben, ob die Familie soziale Kontakte hat und unterstützt wird oder isoliert ist und das Leben durch Diskriminierung und Ausgrenzung durch das Umfeld geprägt ist. Aus diesem Grund können nur Tendenzen in Bezug auf die Lebenssituation der Kinder beschrieben werden. Diese lassen sich zum Teil auch aus der Kindheitsforschung generell, der Resilienzforschung bzw. aus Forschung über Kinder in anderen belasteten Familien wie z. B. Kinder psychisch kranker oder suchtkranker Eltern herleiten.

Nicht alle Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten leben mit ihren Eltern zusammen. Eine Studie von Pixa-Kettner, die sie in den Jahren 2005 bis 2007 durchgeführt hat, kam zu dem Ergebnis, dass ca. 57% der Kinder in Deutschland (mit oder ohne professionelle Unterstützung) mit ihren Eltern zusammenleben (vgl. Pixa-Kettner 2007). Die Lebenssituation dieser Kinder ist Inhalt dieses Beitrags.

Wie sieht die Lebenssituation von Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten nun aus? Welche Faktoren beeinflussen das Leben der Kinder und ihre Entwicklung? Was bedeutet es in einer Familie mit Eltern mit Lernschwierigkeiten aufzuwachsen?

In Bezug auf die allgemeine Lebenssituation

Familien mit Eltern mit Lernschwierigkeiten leben vielfach in Armut, da es den meisten Eltern verwehrt ist eine existenzsichernde Arbeit auszuführen. Damit einher gehen beengte Wohnverhältnisse, eingeschränkte Möglichkeiten der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, aber auch Belastungsfaktoren wie geringe Bildung, mangelhafte Gesundheitsfürsorge, Fehlen konstanter sozialer Beziehungen und soziale Isolation, wie sie auch für andere Kinder in benachteiligten Lebenssituationen gelten. Teilweise sind Kinder auch Gewalt und Alkoholkonsum, meist nicht durch die Eltern selbst, sondern durch Personen im unmittelbaren

sozialen Umfeld ausgesetzt. Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass nicht alle Kinder in einem Multiproblemmilieu aufwachsen. (vgl. Prangenberg 2002: 175f.)

Zum einen wegen der begrenzten finanziellen Möglichkeiten zum anderen aber auch aufgrund der Beeinträchtigung der Eltern leben Familien mit Eltern mit Lernschwierigkeiten häufig in einem sehr begrenzten Lebensumfeld, welches den Erfahrungsraum der Kinder eingrenzt. An Aktivitäten außerhalb des familiären Umfelds im Rahmen von Sport, Kultur und Bildung nehmen die Kinder häufig nur in Kindergarten und Schule oder mit den die Familie unterstützenden Diensten und Einrichtungen teil. Ausflüge außerhalb des eigenen Wohnorts oder sogar Urlaubsreisen sind in der Regel ohne Unterstützung nicht möglich.

Ältere Kinder nehmen wahr, dass ihre Eltern auf Unterstützung angewiesen sind. Wird diese durch professionelle Fachkräfte geleistet, ist ihnen durchaus bewusst, dass ihre Eltern unter Kontrolle stehen. Nicht selten haben Kinder die Erfahrung machen müssen, dass sie zeitweise von ihren Eltern getrennt und fremduntergebracht waren. Auch ist es teilweise so, dass Kinder, die mit ihren Eltern mit Unterstützung zusammenleben (zumeist ältere) Geschwister haben, die im Heim oder in einer Pflegefamilie leben, weil die Familien in der damaligen Situation noch keine adäquate Unterstützung erhalten haben oder die Eltern aus anderen Gründen ihre elterlichen Aufgaben nicht ausreichend wahrnehmen konnten. Vielen Kindern ist deshalb bewusst, dass es immer eine potentielle Gefahr gibt, von ihren Eltern getrennt zu werden. Erhalten Eltern mit Lernschwierigkeiten keine Unterstützung, sind die Kinder eher dem Risiko der Vernachlässigung ausgesetzt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass meist Unwissenheit oder Überforderung die Ursachen sind, wenn Eltern mit Lernschwierigkeiten ihre Kinder vernachlässigen, so dass das Risiko durch angemessene Unterstützung minimiert werden kann (vgl. Prangenberg 2002: 114).

In Bezug auf die Beziehung zu Mutter/Vater/Eltern mit Lernschwierigkeiten

Viele Eltern mit Lernschwierigkeiten haben aus unterschiedlichen Gründen psychische Probleme (vgl. Text Zur Lebenssituation von Eltern mit Lernschwierigkeiten). Diese Situation wirkt sich auf die Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Kindern aus und kann es den Eltern erschweren ihren elterlichen Aufgaben nachzukommen, z. B. eine konstante verlässliche Bezugsperson zu sein, die sich durch weitgehende emotionale Stabilität auszeichnet.

Prangenberg konnte in seinen Interviews feststellen, dass die Kinder Einschränkungen ihrer Eltern in verschiedenen Bereichen wahrnahmen. Sie beschreiben die elterliche Kompetenz als „breit gefächert von einer totalen Selbstständigkeit der Eltern bis zur völligen Negierung der elterlichen Fähigkeiten“ (Prangenberg 2002: 179). Benannt wurden hier verschiedene Bereiche.

„Grenzen im elterlichen Handeln lassen sich durchaus in allen Schilderungen ausmachen und betreffen vor allem die adäquate Äußerung von Gefühlen, eine Förderung und Unterstützung der Kinder in schulischen Belangen, in einigen Schilderungen [...] die Versorgung der Kinder, die Rolle als Ansprechpartner und Berater der Kinder und immer wieder die Führung des Haushaltes“ (ebd.).

Die Beziehung zu ihren Eltern ist bei den Kindern vielfach durch Ambivalenz gekennzeichnet. Retrospektiv schildern sie, dass sie einerseits klare Defizite in ihrer Kindheit erkennen, die sie

darauf zurückführen, dass ihre Eltern die kindlichen Bedürfnisse nicht ausreichend befriedigen konnten. Auch werden Gefühle der Scham im Zusammenhang mit ihren Eltern benannt und unterschiedliche Strategien des Stigma-Managements beschrieben, z. B. „Vertuschung“ gegenüber Peers und Abgrenzung durch eigene Leistung. Andererseits heben sie immer wieder die positive emotionale Beziehung zu ihren Eltern hervor und versuchen Verhaltensweisen der Eltern retrospektiv zu interpretieren und legitimieren. Dabei handelt es sich um einen aktiven Bewältigungsprozess, der die Menschen noch als Erwachsene sehr intensiv beschäftigt (vgl. Düber/Remhof i. E.).

Rollenumkehr - Parentifizierung

Mögliche Überlastung oder Überforderung der Eltern in einzelnen Lebensbereichen, wenn adäquate Unterstützung fehlt, bedeuten immer eine Gefahr der Rollenumkehr in den Familien, in dem Sinne, dass Kinder stellvertretend Aufgaben ihrer Eltern übernehmen. Diese Parentifizierung der Kinder kann wiederum zu Überlastung und Überforderung der Kinder führen. Kinder gehen mit solchen Situationen unterschiedlich um. Möglich sind Anpassungsprobleme und Rebellion gegen die Eltern. Es ist möglich, dass die Beziehung sich in der Art umkehrt, dass Kinder ihre Eltern dominieren und ihnen sagen, was sie zu tun haben. Prangenberg beschreibt außerdem eine Art „Fluchtverhalten“. Kinder entziehen sich bewusst der Situation zuhause, suchen Kontakt zu anderen Bezugspersonen, ziehen frühzeitig zuhause aus oder brechen auch den Kontakt zu ihren Eltern ganz ab. (vgl. Prangenberg 2002)

Parentifizierung allgemein kann als extremste Form pathologische Auswirkungen haben in der Form, dass eine Rollenumkehr in einer Familie so verfestigt ist, dass eine Ablösung der Kinder nicht mehr möglich ist. Sie sind ganz auf die Bedürfnisse der Eltern eingestellt und nicht in der Lage eigene Bedürfnisse zu entdecken und eigene Lebensziele zu definieren. (vgl. Jurkovic 1997)

Kinder können allerdings auch an den Anforderungen, die es mit sich bringt die Eltern mit Beeinträchtigung zu unterstützen, wachsen. Wird die Übernahme von Aufgaben mit Anerkennung honoriert und führen die Anforderungen nicht zu Überforderung und Überlastung können die Kinder mit einem hohen Grad an Selbständigkeit, einem starken Selbstbewusstsein und einer starken Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch ihr Familienleben geprägt sein. Voraussetzung ist, dass gleichzeitig ihre eigenen Bedürfnisse berücksichtigt werden.

Kinder realisieren zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrem Leben, dass ihre Eltern beeinträchtigt und sie ihnen möglicherweise kognitiv überlegen sind. Meistens ist es den Kindern deshalb wichtig sich von ihren Eltern abzugrenzen und der Umwelt zu beweisen, dass sie selbst keine Lernschwierigkeiten haben (vgl. Prangenberg 2002: 202). Ältere Kinder möchten so wenig wie möglich auffallen und einen ganz normalen Lebenslauf durchlaufen (ebd.: 317).

Eine allgemeine Bekanntheit ihrer Lebenssituation, z. B. im dörflichen Umfeld oder in der Schule, erleichtert den Kindern den Umgang mit der Beeinträchtigung der Eltern. Das gleiche gilt für enge Freundschaften im Jugendalter. (vgl. Prangenberg 2002:190)

Von den Herausforderungen des familiären Alltags unberührt ist in der Regel die Liebe und Loyalität zwischen Eltern und Kindern. Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten versuchen deshalb auch ihre Eltern zu schützen oder Probleme zu verbergen.

In Bezug auf (professionelle) Unterstützung

Das soziale Umfeld sowie informelle und professionelle Unterstützung spielen eine wichtige Rolle im Leben von Kindern mit Eltern mit Lernschwierigkeiten. Professionelle Unterstützungspersonen können dabei verschiedene Funktionen erfüllen. Zum einen können sie dazu beitragen Parentifizierung abzumildern, indem sie zur Rollenklärung beitragen und die Kinder entlasten. Zum anderen können sie unterstützen die Eltern-Kind-Beziehung zu reflektieren und den Kindern Erklärungen für das Verhalten der Eltern bieten. Auch in Bezug auf gesellschaftlich vermittelte Anforderungen wie z. B. schulische Leistungsanforderungen kommt professioneller Unterstützung eine wichtige Rolle zu. Wenn Eltern an ihre Grenzen stoßen, sensibel auf die Bedürfnisse ihrer Kinder zu reagieren, kann Unterstützung eine wichtige Quelle für positive Anerkennung sein. Eine wichtige Rolle spielt professionelle Unterstützung außerdem im Hinblick auf die Vermittlung weiterer Hilfen, wie z. B. Therapien (vgl. Düber/Remhof i. E.).

Gutgemeinte Hilfe kann aber andererseits auch zur Belastung werden. Dies ist häufig der Fall, wenn Unterstützungspersonen elterliche Kompetenz und Autonomie verhindern und z. B. Eltern „ewige Kinder“ der Großeltern bleiben (vgl. Prangenberg 2002:182). Auch eine „fremdbestimmte“ Unterstützung durch professionelle Dienste kann zu Konflikten zwischen den Erwachsenen führen, die für die Kinder eine Belastung darstellen (vgl. ebd. 187). Professionelle Unterstützung ist für die Kinder im Großen und Ganzen ein positiv besetztes Hilfsangebot (vgl. ebd.: 185 f.). Sie erleben professionelle Unterstützung aber teilweise extrem ambivalent. Einerseits kann Unterstützung dazu beitragen Normalität herzustellen, andererseits kann sie selber als Stigma erlebt werden und wiederum ein Stigma-Management notwendig machen, wie z. B. das Geheimhalten der Unterstützung gegenüber Peers (vgl. Düber/Remhof i. E.).

Um von den Kindern für die persönliche Entwicklung als Ressource genutzt werden zu können, ist es wichtig, dass Unterstützungspersonen ihre Unterstützungsaktivitäten nicht nur auf die Familie als Ganzes oder die Mütter bzw. Eltern ausrichten, sondern dass ein Beziehungsaufbau zwischen Unterstützungsperson und Kind möglich wird (vgl. Collings et al. 2017). Die Frage der Ausgestaltung der Rolle der Fachkraft gegenüber den Kindern vor dem Hintergrund der bestehenden Ambivalenzen ist eine zentrale. Auch die Tatsache, dass die Fachkraft einerseits tiefe Einblicke in das Familienleben erhält und enge Beziehungen zu den Familienmitgliedern pflegt, andererseits aber um professionelle Abgrenzung bemüht ist und kontrollierende Aufgaben übernimmt, erhält eine besondere Relevanz in der Beziehungsgestaltung zu den Kindern (vgl. Düber/Remhof i. E.).

Auch informelle Unterstützung hat einen wichtigen Einfluss auf eine stabile Kindheit (ebd.). Weitere Bezugspersonen neben den Eltern können mangelnde elterliche Fähigkeiten kompensieren und z. B. als Gesprächspartner dienen, durch gemeinsame Aktivitäten weitergehende Erfahrungen ermöglichen und in schulischen Belangen unterstützen.

Die informellen Netzwerke der Familien sind jedoch häufig klein und wenig stabil. Es besteht ein hohes Maß an sozialer Isolation.

Bestimmend für die Lebenssituation von Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten bzw. für die Verarbeitung ihrer Lebensgeschichte sind auch die Reaktionen des weiteren sozialen Umfelds, z. B. der Nachbarschaft (vgl. Prangenberg 2002: 184). Die Erfahrungen können hier von Skepsis, Ablehnung, Ausgrenzung und Diskriminierung bis hin zu positiver Unterstützung (z. B. durch gute Kontakte zu Familien von Schulfreunden oder zur Nachbarschaft) reichen.

In Bezug auf die individuelle Entwicklung der Kinder

Wie die individuelle Entwicklung eines Kindes in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen und Lebensphasen verläuft, ist abhängig von vielen verschiedenen Faktoren. Es spielen sowohl die individuelle Lebenssituation und das soziale Umfeld (wie in den vorangegangenen Abschnitten ausgeführt) als auch die Ressourcen des einzelnen Kindes (Persönlichkeit, Temperament, Intelligenz usw.) eine Rolle dabei, wie die Entwicklung eines Kindes verläuft. Kinder, die in Familien mit Eltern mit Lernschwierigkeiten aufwachsen, sind einem erhöhten Risiko für Störungen ihrer Entwicklung ausgesetzt. Die Beeinträchtigung der Eltern ist dabei allerdings nur ein Faktor neben vielen anderen.

Ein Phänomen ist, dass Menschen, die in vergleichbarer Lebenssituation aufwachsen, unterschiedlich mit diesen Belastungen umgehen, und dass die Belastungen unterschiedliche Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung eines Menschen haben. Die Resilienzforschung gibt in diesem Zusammenhang wichtige Hinweise. Sie beschäftigt sich unter anderem mit der Fragestellung, unter welchen förderlichen Bedingungen (Resilienzfaktoren) es Kindern gelingt, sich trotz Risikofaktoren gut zu entwickeln. Außerdem gibt die Resilienzforschung Antworten darauf, wie diese Resilienzfaktoren gefördert werden können (vgl. Grotberg 2011). Einer dieser Schutzfaktoren ist die Anwesenheit eines Erwachsenen zusätzlich zu den Eltern, der dem Kind bedingungslose Wertschätzung entgegenbringt, ein weiterer eine angemessene informelle bzw. professionelle Unterstützung (vgl. Booth/Booth 1998).

Vor diesem Hintergrund sind Forschungsergebnisse zur individuellen Entwicklung von Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten einzuordnen.

Viele Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten haben Entwicklungsverzögerungen, insbesondere im Bereich der Sprache und der Kognition. Von den Kindern, die in der Studie von Orthmann Bless untersucht wurden (vgl. Orthmann Bless 2016), erhielten über die Hälfte der Kinder zusätzliche Förderung (Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie oder Frühförderung). Die Ausgangslage für Förderung ist nach Einschätzung von Orthmann Bless günstig, da die meisten Kinder ihrer Studie keine kognitive Beeinträchtigung im Sinne einer sogenannten geistigen Behinderung aufwiesen (ca. 60%). Gleichzeitig war der Anteil der Kinder, die kognitive Leistungen im Normbereich zeigten, mit 20% verhältnismäßig gering. Eine zusätzliche Förderung ist deshalb in vielen Fällen angezeigt. Auch in den Alltagskompetenzen, z. B. im Bereich der Kommunikation, der Selbstfürsorge, der sozialen Anpassung, ist bei vielen Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten Förderbedarf festzustellen. In der Studie von Orthmann Bless hat ca. ein Viertel der Kinder keinen zusätzlichen Förderbedarf in diesem Bereich. Dem sozialen Umfeld der Kinder, dem Kontakt der Kinder zu Erwachsenen ohne Beeinträchtigung sowie der informellen und professionellen

Unterstützung einer Familie kommt deshalb ein hoher Stellenwert für die Entwicklung der Kinder zu.

Die Entwicklung von Fähigkeiten ist allerdings nur ein Aspekt der kindlichen Entwicklung. Ein wichtiger Aspekt bei der Betrachtung der Lebenssituation von Kindern mit Eltern mit Lernschwierigkeiten ist das sozial-emotionale Wohlbefinden der Kinder, welches in der Studie von Orthmann Bless als ganz normales Wohlbefinden und normale Lebenszufriedenheit eingestuft werden konnte. Hindmarsh et al. kommen teilweise zu anderen Ergebnissen, führen aber eine geringere Lebenszufriedenheit und ein geringes sozial-emotionales Wohlbefinden, welches auch mit Verhaltensproblemen und Schwierigkeiten in peer-Beziehungen einhergeht, eher auf die Lebensumstände als auf die kognitive Beeinträchtigung der Eltern zurück (vgl. Hindmarsh 2017).

Beziehungen zu Gleichaltrigen spielen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine bedeutsame Rolle. Zunächst haben sie als Spielpartner eine wichtige Funktion in der sozial-emotionalen Entwicklung. Mit zunehmendem Alter der Kinder gewinnen sie an Bedeutung und werden zu festen Bindungspersonen, was mit einer zunehmenden Abgrenzung und Ablösung von den Eltern einher geht. Diese Freundschaftsbeziehungen fehlen Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten häufig, da die Eltern diese wenig fördern und unterstützen. Die Geheimhaltung der eigenen Familiensituation durch ältere Kinder erschwert die Pflege von Freundschaftsbeziehungen zusätzlich.

Fazit

Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten sind besonderen Risiken für ihre Entwicklung ausgesetzt. Diese Risiken liegen jedoch auf unterschiedlichen Ebenen und resultieren nicht alle unmittelbar aus der Beeinträchtigung ihrer Eltern.

Die Ergebnisse der in diesem Text angeführten Studien lassen sich auch aufgrund der geringen Zahl und damit geringen Stichprobe nicht auf alle Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten verallgemeinern. Sie zeigen aber Tendenzen auf, die Hinweise darauf geben, wie die Unterstützung von Familien mit Eltern mit Lernschwierigkeiten ausgestaltet werden sollte, um Kindern möglichst günstige Entwicklungsbedingungen zu schaffen. Die Lebensumstände, das soziale Umfeld, die Unterstützung und nicht zuletzt die persönlichen Ressourcen eines Kindes beeinflussen sowohl die Entwicklung der Fähigkeiten eines Kindes als auch das sozial-emotionale Wohlbefinden und die psychische Gesundheit. Jedes Kind muss deshalb individuell betrachtet werden. Deutlich ist allerdings, dass neben der Kompensation von mangelnden elterlichen Fähigkeiten durch informelle oder professionelle Unterstützende, eine Verbesserung der allgemeinen Lebenssituation und die Entwicklung eines sozialen Netzwerks einen deutlich positiven Einfluss auf die Gesamtsituation der Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten haben.

Schlüsselprozesse Begleiteter Elternschaft

*„Schlüsselprozesse“ sind im Alltag oder in den Handlungsarrangements immer wieder vorkommende Situationen und Anforderungen, von deren erfolgreicher Bewältigung ein wesentlicher Teil der Qualität der Gesamtleistung abhängt.“
(Merchel 2013: 49)*

Als relevante Schlüsselprozesse in der Begleiteten Elternschaft wurden folgende Situationen ausgewählt: Beginn einer Unterstützung, die Unterstützungsplanung, der Übergang von einem Unterstützungssetting in ein anderes, die Beendigung einer Unterstützung sowie die Trennungsbegleitung. Für die genannten Situationen sind die Bausteine des Rahmenkonzepts die Grundlage und damit handlungsleitend, weswegen immer wieder Querbezüge hergestellt werden.

Beginn einer Unterstützung

Die Voraussetzungen für das Gelingen einer Unterstützung sind in den Kapiteln zu den konzeptionellen Grundlagen (vergleiche Text Leitlinie 10 „Anforderungen an ein Unterstützungskonzept“ und Text Leitlinie 6 „Pädagogische Unterstützung“) sowie in den Kapiteln zur professionellen Haltung der Unterstützungspersonen (vergleiche Texte Leitlinien 2, 3, 4 „Fachliche Grundsätze“ und Text Leitlinie 5 „Professionelle Haltung“) beschrieben. Diese Voraussetzungen gelten grundsätzlich auch für die Phase des Beginns einer Unterstützung.

Der Beginn einer Unterstützung ist eine sehr sensible Phase. Hier wird die Basis für die längerfristige Zusammenarbeit der Eltern bzw. der Familie und der Fachkräfte gelegt.

Für den Beziehungsaufbau ist es wichtig sich in die Situation der Eltern einzufühlen.

Die erste Begegnung zwischen Fachkräften und Familie bzw. der Beginn einer Unterstützung kann unter verschiedenen Umständen stattfinden. Möglicherweise hat eine Frau gerade ihr erstes Kind bekommen und das Elternsein ist eine komplett neue Lebenssituation für die Eltern. Oder eine Familie hat eine Zeit lang ohne professionelle Unterstützung gelebt und die Begleitete Elternschaft ist aufgrund einer Gefährdungsanzeige eingesetzt worden. Es kann auch sein, dass eine Familie Erfahrung mit Unterstützung hat, aber das Unterstützungssetting wechselt oder in eine andere Stadt umzieht. So sind unterschiedliche Umstände denkbar, in denen Eltern bzw. Familie und Fachkräfte aufeinandertreffen und gemeinsam eine Arbeitsgrundlage entwickeln müssen. Familien mussten evtl. in eine fremde Umgebung umziehen. Die Unterstützungspersonen sind unbekannt. Es bestehen viele Unsicherheiten bzgl. der Erwartungen, die an sie gestellt werden, möglicherweise auch bzgl. der Verantwortung als Eltern. Gleichzeitig haben Eltern möglicherweise Angst den Anforderungen nicht genügen zu können und fühlen sich gleichzeitig unter Beobachtung und Kontrolle.

Voraussetzungen für das Gelingen des Einstiegs in die Unterstützung:

- Es gibt Zeit und Raum für gegenseitiges Kennenlernen.
- Ängste und Befürchtungen auf beiden Seiten werden thematisiert.
- Fachkräfte begegnen den Familien mit Offenheit und Zutrauen in ihre Fähigkeiten. Sie beobachten zunächst vor allem und üben eigene Zurückhaltung.
- Ermutigung ist das vorrangige Mittel in der Unterstützung, um die Eltern in ihren Kompetenzen zu stärken.
- Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften wird gemeinsam abgestimmt und die Rolle der Fachkräfte ist für die Familien transparent; z. B. bei auftretenden Problemen werden diese zuerst mit den Eltern besprochen, erst wenn die gemeinsame Suche nach Lösungen nicht gelingt, wird möglicherweise das Jugendamt informiert. Den Eltern wird dies vorab mitgeteilt.
- Die Familie erhält ausreichend Unterstützung, um sich sicher und nicht überfordert, aber auch nicht belagert, zu fühlen.
- Der Unterstützungsbedarf wird fortlaufend überprüft und die Unterstützung flexibel angepasst; die Häufigkeit der Hilfeplanung ist hierauf entsprechend abgestimmt.

Unterstützungsplanung

Bei der Begleiteten Elternschaft handelt es sich in der Regel um sich ergänzende Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe. Sie erfolgen entsprechend den jeweils gültigen rechtlichen Grundlagen des SGB VIII bzw. des SGB IX (BTHG). Bisher gibt es kein geregeltes Verfahren zu einem gemeinsamen Prozess der Hilfe- bzw. Gesamtplanung.

Bei den folgenden Anregungen wird der Begriff der Unterstützungsplanung verwendet, der sich damit gleichermaßen auf den Prozess im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe wie auch der Eingliederungshilfe bezieht. Die Verfahren mögen in beiden Bereichen unterschiedlich sein, der pädagogische Umgang damit sollte sich jedoch nur insofern unterscheiden, dass es sich im Fall der Hilfen zur Erziehung um eine Hilfe handelt, die sich an die Eltern und das System Familie richtet, während es sich bei der Eingliederungshilfe um eine personenzentrierte Hilfe für ein oder beide Elternteile handelt.

Im Rahmen dieses Textes zu den Schlüsselprozessen geht es um den pädagogisch-inhaltlichen Prozess der Unterstützungsplanung, nicht um die formalrechtliche Umsetzung. Die Beteiligung der Leistungsberechtigten ist in beiden Bereichen von zentraler Bedeutung.

Während in der Kinder- und Jugendhilfe Hilfeplanung in der Regel halbjährlich stattfindet, sind die Abstände für das Gesamtplanverfahren in der Eingliederungshilfe meist größer. Innerhalb der zum Teil langjährigen Unterstützung bietet die Unterstützungsplanung eine gute Möglichkeit, die vergangene und die gegenwärtige Unterstützung zu reflektieren und in der Vergangenheit festgelegte Ziele auf ihre Erreichung bzw. ihre weitere Gültigkeit zu überprüfen und diese gegebenenfalls anzupassen. Die Hilfeplanung bzw. Gesamtplanung findet im Leistungsdreieck von Leistungsberechtigten (Elternteil/Familie), Leistungsträger (Jugendämter/Landschaftsverbände) und Leistungserbringer (Anbieter) statt. Insbesondere die

Hilfeplanung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe ist für Eltern häufig mit Sorge und Unsicherheit verbunden, da Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe unter Umständen nur bedingt freiwillig sind. Das Jugendamt wird als die Instanz erlebt, die dafür Sorge tragen kann, dass Familien nicht zusammenbleiben können, dass z. B. stationäre Unterstützung in Anspruch genommen werden muss oder auch das Hilfen beendet werden. Letzteres geschieht aufgrund interner Vorgaben zeitlicher Befristung z. T. auch früher als aus Sicht der Familien erforderlich. Auch daraus können Ängste entstehen. Vor dem Hintergrund solcher Verunsicherungen spielen Transparenz und die Beteiligung der Familien eine wesentliche Rolle.

Wie können Fachkräfte mit den Familien bzw. Eltern die Unterstützungsplanung für die gemeinsame Reflexion der Unterstützung nutzen? Abhängig vom Alter der Kinder sollten diese in die gemeinsame Reflexion einbezogen werden bzw. Reflexion auch alleine mit diesen stattfinden.

Es werden verbindliche Termine für die Unterstützungsplanung zwischen pädagogischer Fachkraft und Familie vereinbart.

- Zielerreichung wird überprüft: Welche Ziele wurden vereinbart? Wurden sie erreicht? Warum wurden sie nicht erreicht? Wichtig ist hier zunächst die Einschätzung der Familie zu erfragen. Es geht hier um das eigene Erleben, nicht um richtig oder falsch. Erst im nächsten Schritt ist die Frage zu klären, ob sich die Einschätzung der Familie mit der der Fachkraft deckt.
- Welche Ziele hat die Familie für die Zukunft? Sieht die Fachkraft weitere Ziele für die Familienmitglieder? Werden diese von der Familie/den Familienmitgliedern geteilt?
- Es besteht Transparenz über die Inhalte des Berichtes, den der Leistungsträger erhält.
- Welche Inhalte sind den Eltern bezogen auf das gemeinsame Gespräch mit den Leistungsträgern wichtig?

Wie können Fachkräfte dazu beitragen, den Prozess der Unterstützungsplanung so zu gestalten, dass Eltern sich wirklich einbringen können und der Prozess für die Eltern transparent, nachvollziehbar und wenig angstausslösend ist? Dabei ist es wichtig, dass Fachkräfte sich des Machtgefälles innerhalb der Unterstützungsplanung bewusst sind. Es besteht die Gefahr, dass die Familien hier sozial erwünschtes Verhalten zeigen und Beteiligung eine Alibifunktion bekommt.

- Wie erleben die Eltern die Situation in den Hilfeplangesprächen/Gesamtplankonferenzen?
- Machen sie sich Sorgen/Gedanken? Sind es eher Sorgen über die Konsequenzen wie z. B. wachsender Druck durch das Jugendamt? Oder beziehen sich die Sorgen auf das Gespräch an sich (zu viele Personen, keine verständliche Sprache, zu lange Dauer)? Haben sie die Sorge eigene Positionen nicht einbringen zu können oder nicht gehört zu werden?

- Was könnte den Eltern helfen? Zum Beispiel eine Person, die auf die Wahrung der Interessen der Eltern achtet, z. B. auf verständliche Sprache, Pausen und darauf, dass mit den Eltern gesprochen wird und nicht über sie?
- Wer nimmt an den Hilfeplangesprächen teil? Wer entscheidet darüber, wer an den Gesprächen teilnimmt? Wer sollte aus Sicht der Familie daran teilnehmen?

Der Prozess der Unterstützungsplanung ist für den Verlauf der Unterstützung von besonderer Bedeutung, weil hier immer wieder neu der Grundstein für gelingende Unterstützung gelegt wird. Es ist wichtig, dass die Autonomie der Eltern respektiert wird und die gemeinsam festgelegten Ziele auch tatsächlich die Ziele der Eltern bzw. Familien sind. Unterstützungsplanung sollte wertschätzend, offen und transparent erfolgen.

Übergang von einem Unterstützungsangebot zu einem anderen

Der Wechsel von einem Unterstützungsangebot zu einem anderen kann aus unterschiedlichen Gründen erfolgen. In der Regel kommt es zu einem Übergang, wenn Familie, begleitende Fachkräfte und zuständige Fachkraft des Jugendamts gemeinsam zu dem Schluss kommen, dass die Hilfe nicht (mehr) angemessen ist und intensiviert werden muss oder reduziert werden kann. Klassischerweise wechselt eine Familie in diesen Fällen entweder von einer ambulanten Unterstützung in ein stationäres Setting oder umgekehrt. Mit diesem Übergang von einem zu einem anderen Unterstützungssetting gibt es einige Herausforderungen, die beachtet werden müssen, damit der Übergang gelingen kann und die Unterstützung in erforderlichem Umfang geleistet werden kann. Da die Fachkräfte des jeweiligen Arbeitsfeldes die Anforderungen und Herausforderungen am besten kennen, ist es sinnvoll, wenn bereits im Vorfeld des Übergangs eine Zusammenarbeit stattfindet, um die Familie bestmöglich vorbereiten und beteiligen zu können.

Für Eltern und Kinder bedeutet der Umzug aus einer stationären Wohneinrichtung in die eigene Wohnung mit ambulanter Unterstützung eine große Umstellung. Bisher war immer jemand in der Nähe, seien es andere Eltern oder die Fachkräfte der Einrichtung. Plötzlich ist man allein. Dies bedeutet zum einen, dass eine eigene Tagesstruktur gefunden werden und der Tag gefüllt werden muss. Manche Eltern empfinden in dieser Situation Langeweile. Gleichzeitig kann die Tatsache für alle Belange zuständig zu sein und sich in großen Teilen selbständig organisieren zu müssen zu Gefühlen der Überforderung führen. Es fehlt den Eltern, dass immer eine Ansprechperson da ist. Mit herausfordernden Situationen alleine zurecht zu kommen und Anliegen und Probleme bis zum Termin mit der Fachkraft aufschieben zu müssen, muss erst erlernt werden.

Auch der umgekehrte Fall aus der eigenen Wohnung in eine stationäre Einrichtung umzuziehen, ist nicht einfach. In vielen Fällen müssen der eigene Heimatort und die dort bestehenden Kontakte zu anderen Menschen verlassen werden. Die eigene Selbständigkeit und Unabhängigkeit müssen in großen Teilen aufgegeben werden. Die Einrichtung gibt eine Struktur und Regeln vor, der sich angepasst werden muss. Fachkräfte sind ständig anwesend. Die Familien sind damit stärkerer Kontrolle und Beobachtung ausgesetzt. Plötzlich lebt man mit anderen Familien auf begrenztem Raum zusammen. Mit diesen muss das Zusammenleben

gestaltet werden. Dies bietet zum einen Chancen für neue soziale Kontakte und Beziehungen, Gesellschaft und der Möglichkeit voneinander zu lernen. Andererseits können Konflikte und Rivalitäten unter den Familien zur Belastung werden.

Voraussetzungen für das Gelingen des Übergangs:

- Der Übergang steht am Ende eines gemeinsamen Reflexionsprozesses der Familie mit den aktuell unterstützenden Fachkräften.
- Es gibt Klarheit darüber, warum der Übergang stattfindet.
- Die Erwartungen und Wünsche an den aufnehmenden Träger sind formuliert.
- Eine Abstimmung im Vorfeld, ob Bedarf, Wünsche und Vorstellungen der Eltern und Angebot zusammenpassen, hat stattgefunden.

Die Übergabe ist unter Beteiligung der Familienmitglieder transparent gestaltet.

Der Reflexionsprozess ist transparent: Eltern und ggf. Kinder/Jugendliche sind insofern beteiligt, als dass Wünsche berücksichtigt werden, aber auch Probleme offen ausgesprochen werden.

Fragestellungen zur gemeinsamen Reflexion und Vorbereitung des Wechsels mit den Eltern:

- Wie gestaltet sich das Leben in der anderen Wohnform ganz konkret?
Was sind die Unterschiede zu meiner jetzigen Lebenssituation?
- Weiß ich, was in der neuen Wohnsituation auf mich zukommt?
- Fühle ich mich ausreichend vorbereitet? Was brauche ich noch?
- Wo liegt mein Unterstützungsbedarf? Welche Dinge kann ich gut? Bei welchen brauche ich Unterstützung?
- Wie sind die elterlichen Kompetenzen einzuschätzen in Bezug auf
 - Selbstständigkeit in Bezug auf die Selbstversorgung
 - Selbstständigkeit in Bezug auf die Versorgung des Kindes
 - Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme
 - Zuverlässigkeit
 - Empathiefähigkeit
 - Beziehungsfähigkeit
 - Zurückstellung eigener Bedürfnisse
 - Erkennen von Problemsituationen oder Unterstützungsbedarf
 - Fähigkeit der Akquise von Unterstützung
- Was braucht mein Kind? (hierzu Fragestellungen aus Kapitel „Kindliche Bedürfnisse und elterliche Kompetenzen“)
- Gibt es andere Unterstützungspersonen, deren Aktivierung ggf. angestrebt werden sollte?
- Gibt es die Möglichkeit mit dem aufnehmenden Träger bereits im Vorfeld in den Austausch zu kommen, zusammenzuarbeiten und den Übergang vorzubereiten? Wünschen die Eltern dies? Sind sie damit einverstanden?

- Wie wird der individuelle Unterstützungsbedarf beschrieben und mit dem aufnehmenden Träger abgestimmt?

Beendigung einer Unterstützung

Beschrieben wird hier die Beendigung einer Unterstützung im ambulanten Setting. Es wird davon ausgegangen, dass die Beendigung der Unterstützung in einer stationären bzw. besonderen Wohnform zugleich ein Übergang in ein anderes meist ambulantes Unterstützungssetting darstellt (vgl. Übergang in ein anderes Unterstützungsangebot). Eine Unterstützung wird aus verschiedenen Gründen beendet. Werden die Kinder volljährig, enden die Hilfen zur Erziehung in Form Sozialpädagogischer Familienhilfe. Möglicherweise ist es in diesem Fall notwendig eine anschließende Unterstützung für den jungen erwachsenen Menschen zu installieren. Dies ist zum einen möglich über § 41 SGB VIII Hilfe für junge Volljährige oder bei Vorliegen einer Behinderung über §113 SGB IX Leistungen zur sozialen Teilhabe. Im Idealfall sind sich alle beteiligten Parteien darüber einig, dass kein professioneller Unterstützungsbedarf mehr besteht, die Kompetenzen der Eltern ausreichen und die Familie in ein informelles Netzwerk eingebunden ist. Daneben besteht die Möglichkeit, dass auf Wunsch der Eltern oder auf Initiative des Leistungsträgers das Unterstützungsverhältnis beendet wird auch ohne, dass Einigkeit darüber besteht, dass kein entsprechender Unterstützungsbedarf besteht. Unterstützungsverhältnisse werden auch beendet, weil es unüberbrückbare Differenzen zwischen Fachkräften bzw. dem Träger und der unterstützten Familie gibt. Dieser Fall ist nicht Thema dieses Kapitels.

Voraussetzungen für das Gelingen einer nachhaltig wirksamen Beendigung einer Unterstützung:

- Die Entscheidung für die Beendigung der Unterstützung wurde gemeinsam getroffen bzw. wird gemeinsam getragen.
- Die Fachkräfte bestärken die Eltern auf ihrem Weg in die Selbständigkeit.
- Die Familie verfügt über ein ausreichendes und unterstützendes informelles Netzwerk (persönliche soziale Beziehungen, Familie und Freunde) und formelles Netzwerk (Kita, Schule, ggf. gesetzliche Betreuung usw.).
- Das Netzwerk der Familie ist über die Beendigung der Unterstützung informiert.
- Die Eltern wissen, wohin sie sich bei Fragen, Schwierigkeiten, Problemen wenden können. Es gibt eine Liste mit den für die Familie wichtigen Namen und Kontaktdaten.
- Die Kinder verfügen über weitere Ansprechpersonen neben ihren Eltern.
- Durch Reduzierung der Unterstützung konnte die Familie sich erproben und schrittweise mehr Selbständigkeit erlangen.

Fragestellungen zur gemeinsamen Reflexion und Vorbereitung der Beendigung eines Unterstützungsverhältnisses:

- Welche Unterstützung benötigt die Familie weiterhin?

- Was wünschen sich die Eltern bzw. Familienmitglieder für das Familienleben nach Beendigung der Unterstützung?
- Was wünschen sich die Fachkräfte für die Familienmitglieder?
- An welche Institutionen ist die Familie/die Elternteile/die Kinder nach dem Abschied aus dem Angebot der Begleiteten Elternschaft angebunden?
- Welche weiteren Personen gibt es im Umfeld der Familie, die Unterstützung leisten bzw. bei Problemen ansprechbar sind?
- Braucht die Familie eine Nachbetreuung in Form von Hausbesuchen in größeren Abständen? Kann sich die Familie in diesem Fall auf eine schrittweise Beendigung der Unterstützung einlassen?

Trennungsbegleitung

Trotz hohem Einsatz aller beteiligter Personen, der Eltern, der unterstützenden Fachkräfte, evtl. unterstützender Personen aus dem sozialen Umfeld, kommt es immer wieder vor, dass die kindlichen Bedürfnisse nicht ausreichend gedeckt werden können und das Wohl der in der Familie lebenden Kinder nicht gesichert werden kann (vgl. Text Leitlinie 1 „Recht auf Familie“). Eine Trennung von Eltern und Kindern ist dann notwendig, um die Kinder zu schützen und ihnen ein gesundes Aufwachsen zu ermöglichen. Diese ist immer schmerzhaft für die Familienmitglieder und kann regelrecht traumatisch sein. Ist das Wohl eines Kindes nicht akut in der aktuellen Situation gefährdet, ist es deshalb hilfreich die Trennung in einem gemeinsamen Prozess mit Eltern und Kindern zu gestalten und vorzubereiten. Trennungen im Rahmen Begleiteter Elternschaft erfolgen in der Regel nicht durch traumatische Erlebnisse, Missbrauch, Misshandlung oder grundlegende Vernachlässigung. Vielmehr ist die zunehmende Überforderung der Eltern die Ursache. Insofern hat man eine gewisse Zeit, um die Trennung vorzubereiten. Außerdem gibt es zum Beispiel keine Notwendigkeit in der Anfangsphase der Trennung die Kontakte von Eltern und Kindern zu unterbinden, um diese zu schützen.

Handlungsleitend in der Trennungsbegleitung sollten folgende Kriterien sein:

- Erarbeiten der Notwendigkeit der Trennung
- Mitgestaltung des Trennungsprozesses durch die Eltern
- Aufrechterhaltung des Kontakts zwischen Eltern und Kindern

Voraussetzungen für das Gelingen des Trennungsprozesses:

- Die Eltern wissen, warum sie nicht mehr mit ihrem Kind zusammenleben können.
- Die Eltern können nachvollziehen, dass sie sich als Eltern verantwortungsvoll verhalten, wenn sie ihr Kind gehen lassen.
- Die Eltern sehen die Chancen und die Entwicklungsmöglichkeiten für ihr Kind in der Trennung.
- Die Eltern sehen die eigene Entlastung, den Ausweg aus der Überforderungssituation und ihre eigene Möglichkeit auch mit dem räumlichen Abstand trotzdem Eltern sein zu können.

- Die Eltern geben damit ihrem Kind „die Erlaubnis“ zu gehen und ohne sie glücklich zu sein.
- Die Eltern wissen, wo ihr Kind künftig leben wird und sind bei der Entwicklung der Lebensperspektive für ihr Kind beteiligt worden.
- Die Eltern haben die zukünftigen Bezugspersonen ihres Kindes, z. B. die Pflegeeltern oder die Fachkräfte des Kinderheims, kennengelernt.
- Das Kind weiß, warum es seine Familie verlassen muss und wie lange es woanders leben muss; es weiß, dass es selber an der Situation keine Schuld trägt.
- Das Kind weiß, wo es zukünftig leben wird.
- Es ist festgelegt, in welchem Turnus, an welchem Ort und unter Beteiligung welcher weiterer Personen sich Eltern und Kinder künftig sehen und Zeit miteinander verbringen können.
- Die Eltern haben eine Person, die sie dabei unterstützt die Umgangskontakte mit ihrem Kind wahrzunehmen und zu gestalten (z. B. eine Fachkraft des Ambulant Unterstützten Wohnens).
- Das Kind hat eine Ansprechperson außerhalb des Beziehungsdreiecks mit Eltern und Pflegeeltern (z. B. eine Fachkraft des Pflegekinderdienstes oder ein Vormund).

Fragestellungen zur gemeinsamen Reflexion mit den Eltern:

- Was wünsche ich mir für mein Kind? Was wünsche ich mir für mich?
Was wünsche ich mir für uns?
- Wie kann ich meinem Kind erklären, warum wir uns trennen müssen?
- Was braucht mein Kind, um mit der Trennung gut umgehen zu können und sie evtl. auch als persönliche Chance begreifen zu können?
- Wie kann ich weiterhin Mutter bzw. Vater für mein Kind sein, auch wenn wir nicht mehr zusammenleben?
- Mit wem kann ich künftig über die Trennung sprechen und wer kann mich unterstützen und begleiten?

Häufig gelingt es nicht, dies alles im Vorfeld einer Trennung zu berücksichtigen, denn es handelt sich um einen schwierigen, schmerzhaften und langwierigen Prozess. Die Weiterarbeit mit Eltern und Kindern nach der Trennung ist deshalb wichtig. Während die Kinder durch die betreuende Einrichtung, die Pflegeeltern und den Pflegekinderdienst weiter begleitet werden, fühlen sich die Eltern in ihrer Situation häufig allein gelassen. Eine nachgehende weitere Begleitung auch der Eltern ist deshalb notwendig. Von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe gibt es dafür keine Leistungsgrundlage. Nehmen die Eltern nach einer Trennung weiterhin Eingliederungshilfeleistungen in Anspruch, kann auf dieser Grundlage eine Nachbearbeitung der Trennung erfolgen. Andernfalls können Eltern öffentliche Beratungsstellen aufsuchen, jedoch ist der Zugang für sie in dieser Situation häufig schwierig.

Selbstverständlich ist nicht automatisch davon auszugehen, dass, wenn alle Aspekte berücksichtigt sind, die Trennung von den betroffenen Eltern und Kinder für gut befunden

wird. Es besteht aber eine gute Chance, dass der Prozess als gut verlaufen bewertet wird und damit auch die Trennung an sich besser akzeptiert werden kann.

Förderung des Mentalisierens in der Begleiteten Elternschaft

Einleitung

Das Konzept des Mentalisierens kommt aus der Psychologie und Psychotherapie. Mentalisieren meint die Fähigkeit mentale Zustände wie Gedanken, Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse bei sich und anderen wahrzunehmen und zu identifizieren. Mentalisierungsfähigkeit wird normalerweise im Laufe der Kindheit entwickelt. Sie ist wichtig, um Beziehungen und soziales Miteinander gestalten zu können. Es kann sein, dass Mentalisierungsfähigkeit sich nicht ausreichend entwickelt, durch traumatische Erfahrungen verhindert wird oder in belastenden Situationen nicht abgerufen werden kann. Mentalisierungsfähigkeit ist ein zentraler Baustein der Resilienz und somit ein Schutzfaktor für Kinder in belasteten Familien.

Im folgenden Beitrag wird kurz in das Konzept des Mentalisierens eingeführt. Es wird dargestellt, warum die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit in der Begleiteten Elternschaft sinnvoll erscheint und es werden Anregungen gegeben, wie diese im Rahmen der Alltagsbegleitung gefördert werden kann. Für vertiefende Einblicke verweisen wir auf weiterführende Literatur aus dem Bereich der (klinischen) Psychologie. Für die Begleitete Elternschaft ist das Konzept bisher nicht angepasst und erprobt. Es verdient jedoch aus unserer Sicht eine nähere Betrachtung und weitere Erprobung.

Was ist Mentalisieren?

„Mit Mentalisieren ist die Fähigkeit gemeint, mentale Zustände („mental states“) – Gedanken, Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse, Sehnsüchte und Intentionen – bei sich selbst und anderen zu verstehen und zu interpretieren. Insofern beinhaltet der Begriff der Mentalisierung sowohl eine kognitive als auch eine affektive und eine interpersonelle Komponente“ (Lenz 2019: S. 26).

Mentalisieren hilft, sich das eigene Verhalten und das Verhalten von anderen zu erklären, indem man sich die eigene Befindlichkeit – Gefühle, Wünsche, Überzeugungen, Motive – bewusst macht und Hypothesen über die Befindlichkeit des anderen bildet. Dies ermöglicht, das eigene Verhalten und das anderer Menschen einerseits zu interpretieren und andererseits vorherzusagen (vergleiche Taubner 2016: S. 16). Durch die Unterscheidung zwischen innerer Realität (eigene Gedanken, Fantasien, Überzeugungen) und äußerer Realität (mentale Zustände und Handlungen anderer) wird es möglich soziale Situation zu verstehen, vorherzusagen und eigene Affekte zu regulieren. Es entsteht dadurch eine größere Sicherheit im Umgang mit sich selbst und mit anderen (vergleiche Lenz 2019: S. 27 f.).

Mentalisieren kann, weil es ein flexibles Nachdenken über die eigenen und fremden mentalen Zustände ermöglicht, das Selbstwertgefühl schützen, die Selbstwirksamkeit verbessern und dazu beitragen, Risiken in zwischenmenschlichen Situationen kompetent zu beurteilen. (vergleiche Stein 2006: S. 486f).

Warum ist die Förderung der Mentalisierungskompetenz in der Begleiteten Elternschaft sinnvoll?

Die Mentalisierungsfähigkeit ist als reflexive Kompetenz ein zentraler Mechanismus der Resilienz. So wurde herausgefunden, dass die Mentalisierungskompetenz der primären Bezugsperson einen deutlichen Einfluss auf die Bindungsfähigkeit des Kindes hat. Mütter, die trotz früher Deprivationserfahrungen eine mentalisierende Haltung entwickeln können, haben mit hoher Wahrscheinlichkeit sichergebundene Kinder (vergleiche Brockmann, Kirsch 2010: S. 280; Stein 2006: S. 428).

Durch die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit werden die Eltern gestärkt und somit die Kinder geschützt.

Besonders in Stress- und Belastungssituationen ist die Mentalisierungsfähigkeit häufig eingeschränkt. Viele Eltern mit Lernschwierigkeiten sind unter schwierigen Bedingungen aufgewachsen (vergleiche Text unter dem Menüpunkt Weitere Informationen „Zur Situation der Eltern“). Auch als Eltern stehen sie unter besonderem Druck (vergleiche Düber 2020: S.48 ff.). Nicht selten gibt es im Familienalltag Momente, in denen Eltern in vielfacher Hinsicht gefordert sind. Aus Belastungen heraus werden Situationen falsch interpretiert, es entstehen Missverständnisse und Verwirrungen. Sich-falsch-verstanden fühlen löst oft heftige Gefühle aus und kann zu Rückzug, Ablehnung und Feindseligkeit oder auch zu kontrollierendem Verhalten auf beiden Seiten führen (vergleiche Brockmann und Kirsch 2010: S. 279). Die Fähigkeit zu Mentalisieren, die Perspektive des anderen einzunehmen, kann bei der Bewältigung dieser Situationen helfen.

Unter normalen Bedingungen geschieht Mentalisieren implizit, quasi automatisch. Flexibilität in der Wahrnehmung und der Interpretation der inneren Zustände des Gegenübers ist hier erforderlich. Unter belastenden Bedingungen ist dies jedoch möglicherweise nicht abrufbar. Durch explizites - also bewusstes Mentalisieren – wird implizites Mentalisieren geübt und somit leichter zugänglich.

„Mentalisierungsgestützte Behandlung soll eine positive Haltung gegenüber dem Mentalisieren – man könnte auch sagen: den Forschergeist – fördern und die Mentalisierungsfähigkeit verbessern (nämlich durch Erhöhen der Aufmerksamkeit für das Mentalisieren und entsprechendes üben)“ (Allen 2020: S. 45).

Mentalisierungskompetenz kann, wenn sie nicht ausreichend entwickelt wurde oder sich z. B. durch traumatische Erlebnisse zurückentwickelt hat, in späteren Lebensphasen in vertrauten Beziehungen entwickelt werden (vergleiche Stein 2006: S. 427).

Lenz hat in seinem Buch „Ressourcen psychisch und suchtkranker Eltern stärken. Ein Gruppenprogramm zur Prävention von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung“ ein Gruppenprogramm für die genannte Zielgruppe entwickelt, in dessen Mittelpunkt die Stärkung reflexiver Kompetenzen, d. h. die Entwicklung der Fähigkeit zum Mentalisieren steht. Das Programm befasst sich mit folgenden Schwerpunkten: Einfühlungsvermögen in die kindlichen Bedürfnisse und Gedanken, Sensibilität für Perspektiven der Kinder und anderer Personen, konstruktiver Umgang mit Gefühlen und Belastungen, soziale Unterstützung und sozialer Rückhalt. Eine Anpassung des Gruppenprogramms für Eltern mit Lernschwierigkeiten

scheint grundsätzlich möglich und sinnvoll. Allerdings erweist sich in der Praxis die Durchführung von Gruppenangeboten ausschließlich für Eltern mit Lernschwierigkeiten häufig als schwierig. Da die Zahl der Eltern gering ist, gelingt es abgesehen von stationären Eltern-Kind-Einrichtungen häufig nicht, entsprechende Gruppengrößen für ein gemeinsam durchgeführtes Programm zu erreichen. Es wäre daher in vielen Situationen notwendig, das Programm so zu gestalten, dass es inklusiv ist und Eltern mit unterschiedlichen Voraussetzungen den Zugang ermöglicht, um eine ausreichende Gruppengröße zu erreichen. Abgesehen davon kann eine Förderung der Mentalisierungskompetenz auch im Rahmen der Alltagsbegleitung der Familien erfolgen. Dies bietet zugleich den Vorteil, dass parallel zur Mentalisierungskompetenz der Eltern, die der Kinder durch die mentalisierende Haltung der Fachkräfte gefördert werden kann.

Wie kann die Förderung der Mentalisierungskompetenz in der Alltagsbegleitung gelingen?

„Die Mentalisierungsfähigkeit wird am besten gefördert, wenn der Therapeut dem Patienten gegenüber eine mentalisierende Haltung einnimmt“ (Brockmann und Kirsch 2010: S.285).

Dies gilt gleichermaßen für die Beziehung zwischen Fachkräften und Familien. Eine mentalisierende Haltung der Fachkräfte fördert den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung. Diese wiederum ist Voraussetzung für das Entwickeln von Mentalisierungskompetenz.

Eine mentalisierende Haltung einzunehmen heißt, den anderen und seine Realität empathisch ernst zu nehmen, die Perspektive der Eltern und der Kinder einzunehmen, ihren Gedanken und Gefühlen zu folgen. Es geht darum zu lernen, wie sie die Welt erleben, die Welt und auch die eigene Person durch ihre Augen zu sehen (vergleiche Lenz 2018). Mentalisieren wird durch reflexive Fragen gefördert. Dabei kann es hilfreich sein, einen „Standpunkt des Nicht-Wissens“ einzunehmen. Das heißt neugierig zu bleiben. Es ermöglicht der Fachkraft mit Eltern und Kindern gemeinsam deren äußere und innere Welt zu erforschen (vergleiche Brockmann und Kirsch 2010: S. 285). Die Haltung des „Nicht-Wissens“ schützt auch davor, dem Gegenüber die eigene Sichtweise aufzudrängen, was unweigerlich die Beziehung stört. Darüber hinaus ist es wichtig, den Eltern und den Kindern die eigene Reflexion in geeigneter Form mitzuteilen. Dies gibt ihnen die Möglichkeit sich mit einer anderen Sicht auf die Situation auseinanderzusetzen. Wichtig ist auch hier, die eigene Sichtweise als ein Angebot zu formulieren und sie nicht überzustülpen oder aufzudrängen.

Mentalisieren kann in der Praxis geübt werden anhand von in der Unterstützung gemeinsam durchlebten schwierigen Situationen, z. B. Wutanfall im Supermarkt, wenn das Kind nicht in den Kinderwagen will oder es sich nicht wickeln lässt. Ebenso kann es anhand von Situationen geübt werden, von denen die Eltern berichten. Hier sind affektfokussierte Fragetechniken hilfreich. Z. B. können die Eltern gefragt werden:

- Was ist in der Situation in Ihnen vorgegangen? Wie haben Sie sich gefühlt? Welche Gedanken sind bei ihnen aufgetaucht?
- Können Sie sich erklären, was Sie dazu gebracht hat ...?
- Wie glauben Sie, fühlt sich dies für Ihr Kind an?
- Was glauben Sie, ist in Ihrem Kind in diesem Moment vorgegangen?

- Können Sie sich erklären, was Ihr Kind möglicherweise dazu gebracht hat, so zu reagieren? (vergleiche Lenz 2019: S. 58ff)

Wichtig ist es bei der Reflexion dieser Situationen von den Fakten weg zu kommen und sich auf die Befindlichkeit, die Gefühle zu konzentrieren. Die Aufmerksamkeit wird auf das Erleben der Situation gerichtet. Auch eigene Gefühle, eigenes Erleben können durch die Fachkraft eingebracht werden.

Missverständnisse und Nicht-Verstehen sollten durch Fragen verdeutlicht werden. Dies begünstigt das eigene Verstehen der Situation und hilft zugleich dem Gegenüber diese tiefergehend zu reflektieren. Belastete Eltern haben häufig das Gefühl „schlechte Eltern“ zu sein und äußern dies auch. Wichtig ist es, diese Überzeugungen zu hinterfragen: Woran machen Sie das fest, dass Sie eine schlechte Mutter/ein schlechter Vater sind?

Die Förderung der Mentalisierungskompetenz kann ein Element in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten sein. Sie findet eingebettet in das generelle Unterstützungssetting statt. Sinnvoll ist es ergänzend am Thema Bedürfnisse der Kinder mit den Eltern zu arbeiten (vergleiche Text Rahmenkonzept Leitlinie 8 Kindliche Bedürfnisse und Erziehungskompetenz). Mit dem Wissen über kindliche Bedürfnisse in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen fällt es leichter, deren Perspektiven einzunehmen. Die Reflexion des eigenen Umgangs mit Stress, der bei den Eltern bereits vorhandenen Ressourcen sowie des unterstützenden sozialen und professionellen Netzwerks stellen ebenfalls sinnvolle und wichtige Ergänzungen dar (vergleiche Lenz 2019: S. 53 ff.).

Fazit

Das Vorhandensein von Mentalisierungskompetenz ist von grundlegender Bedeutung für den Aufbau einer sicheren Eltern-Kind-Bindung. Sie ist zudem ein wichtiger Mechanismus der Resilienz. Insofern kann die Förderung der Mentalisierungskompetenz ein wichtiger Baustein der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten im Rahmen Begleiteter Elternschaft sein und als solcher in die Alltagsbegleitung einfließen. Das Konzept findet in der Begleiteten Elternschaft bisher keine systematische Anwendung. Es verdient aus unserer Sicht jedoch aus den genannten Gründen weitere Aufmerksamkeit.

Literaturangaben

Leitlinie 1

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011)

Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). Online verfügbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile zuletzt geprüft am 25.11.2020

Degener, Theresia (2015)

Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung.
In: Degener, Theresia; Diehl, Elke (Hg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention.
Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe.
Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2014)

Empfehlungen des Deutschen Vereins für eine praxisgerechte Unterstützung
von Eltern mit Beeinträchtigungen und deren Kinder.

Oberlandesgericht Hamm (OLG Hamm) (2013)

Beschluss vom 12.07.2013. Online verfügbar unter: <https://openjur.de/u/640768.html>
zuletzt geprüft am 25.11.2020

Orthmann Bless, Chevalley, Hellfritz (2015)

Zur Entwicklung von Kindern intellektuell beeinträchtigter Eltern – Internationaler
Forschungsstand, Zeitschrift für Heilpädagogik 66; Jg. 2015 (8), S. 364

Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes; Kempf, Matthias;

Konieczny, Eva; Windisch, Marcus (2014):

Inklusive Gemeinwesen Planen. Eine Arbeitshilfe.
Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes
Nordrhein-Westfalen.

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.

Wansing, Gudrun (2012)

Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention.
In: Welke, Antje (Hg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen.
Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

Wansing, Gudrun (2015)

Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff.
In: Degener, Theresia; Diehl, Elke (Hg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention.

Bundeszentrale für Politische Bildung

Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn

Leitlinie 2

Rohrman, Albrecht und andere (2018)

Inklusion unter der Lupe. Bericht des Inklusionskatasters NRW.
Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des
Landes Nordrhein-Westfalen

Leitlinie 3

Herriger, Nobert (2012)

Grundlagentext Empowerment. Online verfügbar unter:
<http://www.empowerment.de/grundlagen/> zuletzt geprüft am 25.11.2020

Herriger, Nobert (2009)

Empowerment in der pädagogischen Arbeit mit Kindern.
Fachtagung Kinderarmut – Herausforderungen und Aufgaben der
kirchlichen Jugendarbeit. Düsseldorf 5. Mai 2009. Online verfügbar unter
https://jugend.ekir.de/Bilderintern/20090507_KinderarmutEmpowerment509.pdf
zuletzt geprüft am 25.11.2020

Lenz, Albert (2011)

Die Empowermentperspektive in der psychosozialen Praxis.
In: Lenz, Albert (Herausgeber): Empowerment. Handbuch für die ressourcenorientierte
Praxis. Tübingen: dgvt-Verlag

Theunissen, Georg (2003)

Empowerment und Professionalisierung – unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit
mit Menschen, die als geistig behindert gelten. In: Heilpädagogik online 04/03, Seite 45-81.
Online verfügbar unter [http://www.heilpaedagogik-
online.com/heilpaedagogikonline0403.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogikonline0403.pdf)
zuletzt geprüft am 25.11.2020 **Bitte Doppelchecken!**

Leitlinie 4

Wansing, Gudrun (2012)

Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention.
In: Welke, Antje (Herausgeber): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen
Erläuterungen. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge

Leitlinie 5

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)

Leitlinie 7

Adam, Heidemarie (1993)

Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren. Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Würzburg: edition bentheim

Alexander, Kerstin (2013)

Kompendium der Visuellen Information. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag

Bock, Bettina (2017)

Das Passiv- und Negationsverbot "Leichter Sprache" auf dem Prüfstand. Empirische Ergebnisse aus Verstehenstest und Korpusuntersuchung. In: Sprachreport 33 (1), Seite 20–28

Doose, Stefan (2012)

Persönliche Zukunftsplanung als Methode für Inklusion? Personenzentriertes und sozialraumorientiertes Denken, Planen und Handeln. In: Heilpädagogik.de (Heft 3) Seite 16–19

Doose, Stefan (2015)

Partizipation im Rahmen von Prozessen der Hilfe- und Zukunftsplanung. Teilhabe an einem guten Leben als Zielperspektive – Behinderung als Ausgangssituation. In: Düber, Miriam; Rohrmann, Albrecht; Windisch, Marcus (Herausgeber): Barrierefreie Partizipation. Weinheim Basel: Beltz, Seite 342–356

Fries, Christian (2004)

Grundlagen der Mediengestaltung. Konzeption, Kommunikation, Visualisierung, Bildaufbau, Farbe, Typografie. München Wien: Carl Hanser Verlag

Just, Anette (2016)

Systemische Beratung. Kommunikation durch Skizzieren. Münster: UTB

Kellermann, Gudrun (2014)

Leichte und Einfache Sprache- Versuch einer Definition. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Herausgeber): Leichte und Einfache Sprache. 64. Jahrgang. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition>
zuletzt geprüft am 27.11.2020

Lenz, Albert (2019)

Ressourcen psychisch kranker und suchtkranker Eltern stärken. Ein Gruppenprogramm zur Prävention von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Göttingen: Hogrefe

Maaß, Christiane (2015)

Leichte Sprache. Das Regelbuch. Münster: Lit (Barrierefreie Kommunikation, 1)

Mischo, Susanne (2008)

Bildsprache. Sprachförderung für Menschen mit Behinderung. Projektbericht. Online verfügbar unter https://www.beaonline.de/wp-content/uploads/2015/06/2008_Susanne_Mischo_Workshop_Bildsprache_Text.pdf
zuletzt geprüft am 27.11.2020

Spiegel, Hiltrud von (2013)

Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Reinhardt Verlag

Wiehler, Dana (2009)

Unterstützungs- und Bildungsangebote für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder und die Sicht der Adressaten. In: Erwachsenenbildung und Behinderung (2), Seite 20–25.

Zahn, Tobias (2013)

Persönliche Zukunftsplanung – Neue Wege zur Inklusion!

In: Schweizer Zeitung für Heilpädagogik. Jahrgang 19, Heft 10, Seite 34–38

Leitlinie 8

Brazelton, T. Berry; Greenspan, Stanley I. (2008)

Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Diers, Manuela (2016)

Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften.

Junge Erwachsene in Risikolage erzählen. Wiesbaden: Springer

Eschenbeck, Heike; Knauf, Rhea-Katharina (2018)

Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung.

In: Lohaus, Arnold: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden: Springer

Havighurst, R. J. (1972)

Developmental tasks and education. New York: Longman

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2014)

Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: Sozialmagazin 10, Seite 6–10

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Herausgeber) (2016)

NEST-Material für Frühe Hilfen, Erweiterungsset, Köln

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Herausgeber) (2013)

NEST-Material für Frühe Hilfen, Starterpaket, Köln

Oerter, Rolf; Montada, Leo (2008)

Entwicklungspsychologie. Weinheim Basel: BeltzVerlag

Petermann, Ulrike; Petermann, Franz (2006)

Erziehungskompetenz. In: Kindheit und Entwicklung 15 (1), Seite 1–8

Pixa-Kettner, Ursula; Sauer, Bernhard (2006)

Elterliche Kompetenzen und die Feststellung von Unterstützungsbedürfnissen in Familien mit geistig behinderten Eltern. In: Pixa-Kettner (2006): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Seite 219–247

Werner, Annegret (2006)

Was brauchen Kinder, um sich altersgemäß entwickeln zu können?

In: Kindler, Heinz; Lillig, Susanna; Blüml, Herbert; Meysen, Thomas; Werner, Annegret (Herausgeber): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach §1666 und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut

Ziegenhain, Ute; Fries, Mauri; Bütow, Barbara; Derksen, Bärbel (2006)

Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern.

Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe.

Weinheim und München

Leitlinie 9

Wiesner, Reinhard: Das SGB VIII als Rechtsgrundlage für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Macsenaere, M. und andere (2014)

Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Lambertus. Seite 46–58

Leitlinie 10

Herwig-Lempp, Johannes (2016)

Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung.

Ein Lern- und Übungsbuch. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

Leitlinie 11

Lenz, Albert; Riesberg, Ulla; Rothenberg, Birgit; Sprung, Christiane (2010)

Familie leben trotz intellektueller Beeinträchtigung.

Begleitete Elternschaft in der Praxis. Freiburg: Lambertus

Santen van, Eric; Seckinger, Mike (2005)

Fallstricke im Beziehungsgeflecht: die Doppelleben interinstitutioneller Netzwerke.

In: Bauer, P. & Otto, U. (Herausgeber): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten.

Band II: Institutionelle Netzwerke- und Kooperationsperspektive.

Tübingen: dgvt-Verlag., Seite 201–219

Santen van, Eric ; Seckinger, Mike (2003)

Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur

interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe.

Opladen: Leske+Budrich

Pluto, Liane; van Santen, Eric; Seckinger, Mike (2001)

Kooperation – Verhängnis oder Verheißung? Soziale Praxis 21, Seite 31–47

Weiter Informationen

Leichte Sprache und Visualisierungen

Adam, Heidemarie (1993)

Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren. Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Würzburg: edition bentheim.

Baumert, Andreas (2016)

Leichte Sprache-Einfache Sprache. Online verfügbar unter <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/697/file/ES.pdf> zuletzt geprüft am 27.11.2020

Bensch, Camilla; Klicpera, Christian (2003)

Dialogische Entwicklungsplanung. Ein Modell für die Arbeit von BehindertenpädagogInnen mit erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung. 2. Auflage. Heidelberg: Winter.

Bock, Bettina

Barrierefreie Kommunikation als Voraussetzung und Mittel für die Partizipation benachteiligter Gruppen – Ein (polito-)linguistischer Blick auf Probleme und Potenziale von "Leichter" und "einfacher Sprache". In: *Linguistik Online* 73 (4). Online verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/2196/3365> zuletzt geprüft am 27.11.2020

Bock, Bettina (2017)

Das Passiv- und Negationsverbot "Leichter Sprache" auf dem Prüfstand. Empirische Ergebnisse aus Verstehenstest und Korpusuntersuchung. In: *Sprachreport* 33 (1), S. 20–28.

Kellermann, Gudrun (2014)

Leichte und Einfache Sprache- Versuch einer Definition. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Hrsg.): Leichte und Einfache Sprache. 64. Jahrgang. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition> zuletzt geprüft am 27.11.2020

Maaß, Christiane (2015)

Leichte Sprache. Das Regelbuch. Münster: Lit (Barrierefreie Kommunikation, 1).

Mischo, Susanne (2008)

Bildsprache. Sprachförderung für Menschen mit Behinderung. Projektbericht. Online verfügbar unter https://www.beaonline.de/wp-content/uploads/2015/06/2008_Susanne_Mischo_Workshop_Bildsprache_Text.pdf zuletzt geprüft am 27.11.2020

Seifert, Monika (2011)

Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Prozessen der örtlichen Teilhabeplanung für Menschen mit Behinderungen. In: Dorothea Lampke, Albrecht Rohrman und Johannes Schädler (Hg.): *Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seitz, Simone (2014)

Leichte Sprache? Keine einfache Sache. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Hrsg.):
Leichte und Einfache Sprache. 64. Jahrgang, S. 3–6. Online verfügbar unter
<http://www.bpb.de/apuz/179339/leichte-sprache-keine-einfache-sache?p=all>

zuletzt geprüft am 27.11.2020

Stefanowitsch, Anatol (2014)

Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Hrsg.):
Leichte und Einfache Sprache. 64. Jahrgang, S. 11–18. Online verfügbar unter
<http://www.bpb.de/apuz/179343/leichte-sprache-komplexe-wirklichkeit?p=all>

zuletzt geprüft am 27.11.2020

Wiehler, Dana (2009) Unterstützungs- und Bildungsangebote für Eltern mit
Lernschwierigkeiten und ihre Kinder und die Sicht der Adressaten.
In: *Erwachsenenbildung und Behinderung* (2), S. 20–25.

Persönliche Zukunftsplanung

Zahn, Tobias (2013)

Persönliche Zukunftsplanung – Neue Wege zur Inklusion!
In: Schweizer Zeitung für Heilpädagogik. Jahrgang 19, Heft 10, S.34-38.

O'Brien, John; Lovett, Herbert (2015)

Auf dem Weg zum Alltagsleben – der Beitrag personenzentrierter Planung.
In: Kruschel, Robert & Hinz, Andreas (Hrsg.): Zukunftsplanung als Schlüsselement
von Inklusion. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt.

Doose, Stefan (1999)

„I want my dream!“ Persönliche Zukunftsplanung-Neue Perspektiven und Methoden einer
individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen. Überarbeitete Neuauflage
1999. Hamburg: Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung.

Doose, Stefan (2004)

„I want my dream!“ Persönliche Zukunftsplanung – Neue Perspektiven und Methoden einer
individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen. Überarbeitete Neuauflage
2004. Hamburg: Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung.

Doose, Stefan; Emrich, Carolin; Göbel, Susanne (2007)

Käpt'n Life und seine Crew – Ein Arbeitsbuch zur Persönlichen Zukunftsplanung.
4. Auflage. Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. (Hrsg.).

Doose, Stefan (2012)

Persönliche Zukunftsplanung als Methode für Inklusion? Personenzentriertes und
sozialraumorientiertes Denken, Planen und Handeln. In: Heilpädagogik.de (Heft 3) S.16-19.

Doose, Stefan (2015)

Partizipation im Rahmen von Prozessen der Hilfe- und Zukunftsplanung.
Teilhabe an einem guten Leben als Zielperspektive – Behinderung als Ausgangssituation.

In: Düber, Miriam; Rohrmann, Albrecht; Windisch, Marcus
(Hg.): Barrierefreie Partizipation. Weinheim Basel: Beltz, S. 342–356.

Zur Situation von Eltern mit Lernschwierigkeiten

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016)

Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bonn.

Düber, Miriam; Koch, Anna; Remhof, Constance; Riesberg, Ulla; Sprung, Christiane (2018)

Ergebnisse der Interviews mit den Eltern. Bericht im Rahmen des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“, hrsg. von MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. Online verfügbar unter: <http://begleitete-elternschaft-nrw.de/> zuletzt geprüft am 27.11.2020

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. DOI: 10.1111/j.1468-3148.2008.00435.x.

Orthmann Bless, Chevalley, Hellfritz (2015)

Zur Entwicklung von Kindern intellektuell beeinträchtigter Eltern – Internationaler Forschungsstand, Zeitschrift für Heilpädagogik 66; Jg. 2015 (8), S. 364

Pixa-Kettner, Ursula; Rohmann, Kadidja (2014)

Besondere Familien – Welche Unterstützung brauchen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder? In: Teilhabe 3/2014, Jg. 53

Schröttle, Monika; Hornberg, Claudia; Glammeier, Sandra; Sellach, Brigitte;

Kavemann, Barbara; Puhe, Henry; Zinsmeister, Julia (2012)

Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland. In: Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 30/2012, S. 60-64

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002)

Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias und Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz, S. 28–53.

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.

Zur Situation der Kinder

Booth, Tim/ Booth, Wendy (1998)

Growing up with Parents who have Learning Difficulties. London and New York: Routledge.

Collings, Susan; Grace, Rebekah; Llewellyn, Gwynnyth (2017)

The role of formal support in the lives of children of mothers with intellectual disability. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2017;30: 492–500.

Düber, Miriam; Remhof, Constance (i. E.)

„Ich hab´ mich sehr bemüht das alles zu vertuschen.“ Die retrospektive Perspektive auf professionelle pädagogische Unterstützung von Personen, deren Eltern eine geistige Behinderung zugeschrieben wird. In: Düber, Miriam/Remhof, Constance/Riesberg, Ulla/Rohrman, Albrecht/Sprung, Christiane (Hg.): Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. Weinheim: BeltzJuventa.

Grotberg, Edith H.

Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In: Zander, Margeritha (2011): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hindmarsh, Gabrielle; Llewellyn, Gwynnyth; Emerson, Eric (2017)

The Social-Emotional Well-Being of Children of Mothers with Intellectual Impairment: A Population-Based Analysis. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2017; 30:469-481.

Jurkovic, G. J. (Ed.) (1997)

Lost childhoods. The plight of the parentified child. New York: Brunner & Mazel

Orthmann Bless, Dagmar; Hellfritz, Karina-Linnea (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.

Pixa-Kettner, Ursula (2007)

Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland: Ergebnisse einer zweiten bundesweiten Fragebogenerhebung. In: Geistige Behinderung (46), 4, 309-321

Prangenberg, Magnus (2002)

Zur Lebenssituation von Kindern deren Eltern als geistig behindert gelten. Dissertation Universität Bremen

Schlüsselprozesse

Merchel, Joachim (2013):

Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Förderung des Mentalisierens in der Begleiteten Elternschaft

Allen, Jon G. (2020)

Mentalisieren in der Praxis. In: Allen, Jon G./Fonagy, Peter (2020): Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. Stuttgart: Klett, S. 23-61

Brockmann, Josef; Kirsch, Holger (2010)

Konzept der Mentalisierung. Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung.
In: Psychotherapeut 2010, 55: S. 279-290

Düber, Miriam (2020)

„Mich hat natürlich enttäuscht, dass die Betreuer so im Misstrauen waren.“
Zur Lebenssituation und Perspektive von Eltern mit Lernschwierigkeiten.
In: Düber, Miriam/Remhof, Constance/Riesberg, Ulla/Rohrmann, Albrecht/Sprung, Christiane: Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 48-61

Lenz, Albert (2018)

Resilienzförderung in Familien mit psychisch erkrankten Eltern. Vortrag bei einer Kooperationsveranstaltung AJS NRW e. V. und LVR am 23.11.2018 in Köln. Online verfügbar unter https://ajs.nrw/wp-content/uploads/2018/11/Resilienf%C3%B6rderung-in-Familien-psychisch-kranker-Eltern_2018final.pdf, zuletzt geprüft am 3.12.2020

Lenz, Albert (2019)

Ressourcen psychisch kranker und suchtkranker Eltern stärken. Ein Gruppenprogramm zur Prävention von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Göttingen: Hogrefe

Stein, Helen (2006)

Fördert das Mentalisieren die Resilienz? In: Allen, J. G., Fonagy, P.: Mentalisierungsgestützte Therapie, Stuttgart: Klett-Cotta. S. 422-449.

Taubner, Svenja (2016)

Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis.
Gießen: Psychosozial Verlag.