

Elternarbeit in der Frühförderung

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Daniela HÖLLBACHER

und

Ines KERSCHBAUMER

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Univ.-Prof. Dr. phil. Heimgartner Arno

Graz, Mai 2015

Eidesstattliche Erklärung

Wir, Höllbacher Daniela und Kerschbaumer Ines, erklären hiermit ehrenwörtlich, dass wir die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst haben und auch keine als die von uns angegebenen Quellen verwendet haben. Wörtlich oder sinngemäßes übernommenes Gedankengut wurde als solches kenntlich gemacht.

Graz, 2015

Höllbacher Daniela, Bakk.^a phil.

Kerschbaumer Ines, Bakk.^a phil.

Danksagung

Zu Beginn möchten wir uns bei all jenen Menschen bedanken, die uns durch unser Studium begleitet und dabei unterstützt haben.

Wir bedanken uns bei...

...Herrn Univ.-Prof. Dr. phil. Arno Heimgartner für die Betreuung und Unterstützung
während des Verfassens unserer Arbeit.

...allen befragten Frühförderinnen und Müttern, die sich für uns Zeit genommen haben,
um an unserer Erhebung teilzunehmen.

...allen Korrekturleserinnen.

... unseren Familien, Freundinnen und Freunden für die Unterstützung während der
gesamten Zeit unseres Studiums sowie für ihr Verständnis in allen Phasen unserer
Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung (Höllbacher/Kerschbaumer).....	1
2. Familie (Höllbacher).....	3
2.1. Begriff Familie.....	3
2.2. Der Wandel der Familie.....	4
2.3. Behinderung im familiären System.....	6
2.4. Aufgaben der Eltern.....	10
2.5. Zusammenfassung.....	12
3. Frühförderung (Höllbacher/Kerschbaumer).....	14
3.1. Begriff Frühförderung.....	14
3.1.1. Frühförderung in Österreich.....	15
3.2. Zielgruppe der Frühförderung.....	16
3.3. Ziele der Frühförderung.....	17
3.3.1 Kindzentrierte Ziele.....	17
3.3.2 Elternzentrierte Ziele.....	18
3.4. Arbeitsprinzipien der Frühförderung.....	19
3.4.1. Ganzheitlichkeit.....	20
3.4.2. Familienorientierung.....	21
3.4.3. Interdisziplinarität.....	22
3.4.4. Vernetzung.....	24
3.5. Ablauf der Frühförderung.....	24
3.6. Institutionen der Frühförderung.....	26
3.7. Ausbildung in der Steiermark.....	28
3.8. Gesetzliche Regelungen der Frühförderung in der Steiermark.....	30
3.8.1. Steiermärkisches Behindertengesetz (StBHG):.....	30
3.8.2. Steiermärkisches Kinder- und Jugendhilfegesetz (StKJHG).....	33
3.9. Zusammenfassung.....	35
4. Elternorientierte Frühförderung (Höllbacher/Kerschbaumer).....	37
4.1. Zur Situation der Eltern (Kerschbaumer).....	37
4.2. Begriff Elternarbeit (Höllbacher).....	40
4.3. Elternarbeit in der Frühförderung (Höllbacher).....	41
4.3.1. Eltern als Expertinnen und Experten (Kerschbaumer).....	42

4.4. Ziele und Aufgaben der Elternarbeit in der Frühförderung (Höllbacher).....	43
4.5. Formen der Elternarbeit in der Frühförderung (Höllbacher).....	45
4.5.1. Elternberatung.....	46
4.5.2. Förderung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung.....	51
4.5.3. Gesprächsführung mit Eltern.....	57
4.5.4. Elterngruppen.....	62
4.6. Die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Frühförderung (Kerschbaumer).....	65
4.7. Erforderliche Kompetenzen im Umgang mit Eltern (Kerschbaumer).....	71
4.8. Zusammenfassung (Höllbacher).....	75
5. Familie und Frühförderung (Höllbacher/Kerschbaumer).....	77
5.1. Die einzelnen familiären Rollen (Kerschbaumer).....	77
5.1.1. Die Rolle der Mutter.....	78
5.1.2. Die Rolle des Vaters.....	80
5.1.3. Die Rolle der Geschwister.....	82
5.1.4. Die Rolle des Kindes mit Behinderung.....	85
5.2. Die Rolle der Frühförderin und des Frühförderers (Kerschbaumer).....	89
5.3. Sinnvolles Zusammenwirken von Kind, Eltern und Fachleuten (Höllbacher).....	90
5.3.1. Das Kind im Dreieck mit Eltern und Fachleuten.....	90
5.3.2. Die Eltern im Dreieck mit Kind und Fachleuten.....	91
5.3.3. Fachleute im Dreieck mit Kind und Eltern.....	92
5.4. Die Wirksamkeit der Frühförderung (Kerschbaumer).....	93
5.5. Zusammenfassung (Kerschbaumer).....	95
6. Empirischer Teil (Höllbacher/Kerschbaumer).....	97
6.1. Zielsetzung und Fragestellung (Höllbacher/Kerschbaumer).....	97
6.2. Erhebungsmethode und Erhebungsinstrument (Höllbacher/Kerschbaumer).....	98
6.2.1. Das qualitative Interview (Kerschbaumer).....	98
6.2.1.1. Das teilstrukturierte Leitfadeninterview (Höllbacher).....	100
7. Untersuchungsablauf (Höllbacher/Kerschbaumer).....	102
7.1. Auswahl und Zugang zur Stichprobe (Höllbacher).....	102
7.2. Durchführung der Datenerhebung/Interviews (Kerschbaumer).....	103
8. Auswertungsmethode (Höllbacher/Kerschbaumer).....	106
8.1. Aufbereitung des Datenmaterials – Transkription (Kerschbaumer).....	106

8.2. Auswertung mittels MAXqda (Höllbacher).....	109
8.3. Kategorienbildung (Höllbacher).....	111
8.4. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Kerschbaumer).....	116
9. Darstellung der Ergebnisse (Höllbacher/Kerschbaumer).....	120
9.1. Kurzbeschreibungen der Interviewpartnerinnen (Kerschbaumer).....	120
9.2. Kurzbeschreibung der Frühförderstellen (Kerschbaumer).....	122
9.2.1. Sozial- und Heilpädagogisches Förderungsinstitut Steiermark (SHFI) ..	122
9.2.2. Therapie West - Verein Hilfe zur Selbsthilfe.....	122
9.2.3. Förderzentrum des Landes Steiermark für Hör- und Sprachbildung.....	123
9.3. Inanspruchnahme der Frühförderung (Kerschbaumer).....	124
9.4. Gesetzliche Grundlage (Kerschbaumer).....	126
9.5. Wahl der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner (Höllbacher)...	127
9.6. Erstkontakt (Kerschbaumer).....	130
9.7. Elternberatung (Höllbacher).....	144
9.8. Auswirkungen der Frühförderung (Kerschbaumer).....	161
9.9. Gruppenbezogene Aktivitäten (Kerschbaumer).....	163
9.10. Weitere Formen der Elternarbeit (Höllbacher).....	165
9.11. Wichtige Aspekte der Elternarbeit (Höllbacher).....	167
9.12. Zusammenarbeit zwischen Eltern und Frühförderinnen (Kerschbaumer).....	174
9.13. Wünsche (Höllbacher).....	185
10. Zusammenfassung und Ausblick (Höllbacher/Kerschbaumer).....	187
Literaturverzeichnis.....	192
Abbildungsverzeichnis.....	204
Tabellenverzeichnis.....	205
Anhang.....	206

Abstract

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Elternarbeit in der Frühförderung. Ausgehend von den Forschungsfragen „Wie und in welcher Form findet Elternarbeit in der Frühförderung statt?“ und „Wie sehen die Eltern und Frühförderinnen beziehungsweise Frühförderer die Zusammenarbeit in der Frühförderung?“ bemüht sich der theoretische Teil der Arbeit darum, einen Überblick über Familie, Frühförderung und Elternarbeit sowie deren Zusammenhang zu geben.

Das Ziel der Forschung ist es, Elternarbeit in ihrer konkreten Ausführung und wichtige Aspekte zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Frühförderinnen zu ermitteln.

Im empirischen Teil der Arbeit wurden dazu anhand von strukturierten Leitfadeninterviews sowohl Frühförderinnen als auch Mütter, deren Kinder Frühförderung erhalten, befragt. Die Ergebnisse stellen die Elternberatung als zentralste Form der Elternarbeit und die Zusammenarbeit als Grundvoraussetzung für den Erfolg der Frühförderung dar.

This Master Thesis concerns itself with the parents' work of early intervention. Based on the research questions „How and in which form does parents' work take place in early intervention?“ and „How do parents and early-intervention-specialists understand the collaboration in the early intervention?“ the theoretical part of this thesis seeks to establish an overview of family, early intervention and parents' work as well as their connection to each other.

The goal of the research is to determine the parents' work in its precise performance as well as important aspects for teamwork between parents and early-intervention-specialists.

On the basis of structured guided interviews during the empirical part of the thesis, early-intervention-specialists were asked, as well as mothers, whose children receive early intervention. The results illustrate parent counseling as the most central form of parents' work and the collaboration as prerequisite for the success of early intervention.

1. Einleitung (Höllbacher/Kerschbaumer)

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Elternarbeit in der Frühförderung. In diesem Zusammenhang sollen sowohl in Auseinandersetzung mit aktueller wissenschaftlicher Literatur als auch anhand der Ergebnisse der empirischen Untersuchung folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

- Wie und in welcher Form findet Elternarbeit in der Frühförderung statt?
- Wie sehen die Eltern und Frühförderinnen beziehungsweise Frühförderer die Zusammenarbeit in der Frühförderung?

Die Masterarbeit setzt sich aus einem theoretischen und einem empirischen Teil zusammen.

Der Theorieteil bemüht sich um eine umfassende Darstellung der Familie (Kapitel 2), der Frühförderung im Allgemeinen (Kapitel 3), der elternorientierten Frühförderung (Kapitel 4) sowie der Familie in Zusammenhang mit Frühförderung (Kapitel 5).

Im zweiten Kapitel wird zunächst der Begriff Familie allgemein erläutert und auf veränderte Familienstrukturen und -rollen eingegangen. Weiters wird auf Behinderung im familiären System Bezug genommen und in diesem Zusammenhang der Frage nachgegangen, ob sich neue Aufgaben für Eltern ergeben.

Das dritte Kapitel zielt auf eine ausführliche Beschreibung der Frühförderung ab. Dazu wird zunächst der Begriff der Frühförderung definiert sowie Ziele, Zielgruppe und Arbeitsprinzipien dargelegt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Ablauf und die Institutionen der Frühförderung. Anschließend wird die Ausbildungssituation in der Steiermark geschildert. Mit den gesetzlichen Regelungen, welche sowohl im Steiermärkischen Behindertengesetz als auch im Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert sind, wird das dritte Kapitel beendet.

Das vierte Kapitel, elternorientierte Frühförderung, setzt sich zunächst mit der Situation der Eltern auseinander. Nachfolgend wird der Begriff der Elternarbeit aufgegriffen, wobei sowohl allgemeine als auch speziell auf Frühförderung bezogene Aspekte in den

Blick genommen werden. In einem weiteren Punkt wird auf die Ziele, Aufgaben und Formen der Elternarbeit in der Frühförderung eingegangen. Der letzte Punkt dieses Kapitels schließt einerseits die Zusammenarbeit mit den Eltern und andererseits die erforderlichen Kompetenzen im Umgang mit Eltern ein.

Den Abschluss des Theorieteils bildet das Kapitel Familie und Frühförderung. Darin werden die familiären Rollen und die Rolle der Frühförderin beziehungsweise des Frühförderers sowie das Zusammenwirken von Kind, Eltern und Fachleuten thematisiert. Die Auseinandersetzung mit der Wirksamkeit der Frühförderung rundet den Theorieteil ab.

Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen erfolgt die Darstellung des empirischen Teils der Masterarbeit. Eingehend werden die Zielsetzung, die Fragestellungen sowie die Erhebungsmethode und das Erhebungsinstrument erläutert. Weitere Themenschwerpunkte beziehen sich auf den Untersuchungsablauf und die Auswertungsmethoden. Die Darstellung der Ergebnisse wird durch eine Kurzbeschreibung der Interviewpartnerinnen und Frühfördereinrichtungen eingeleitet und anhand der festgelegten Kategorien vervollständigt, um die daraus gewonnenen Ergebnisse im letzten Kapitel aufzuzeigen und zu interpretieren sowie die Forschungsfragen zu beantworten.

2. Familie (Höllbacher)

In diesem Kapitel wird zunächst der allgemeine Familienbegriff behandelt. In weiterer Folge wird der Wandel von Familienstrukturen thematisiert, Veränderungen innerhalb familiärer Rollen erläutert und anschließend wird Bezug auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zur Situation von Familien von Kindern mit Behinderung genommen. Dies geschieht unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten aller Familien und es wird versucht, behinderungsspezifisch zugeschriebene Unterschiede kritisch und aus einem ganzheitlichen Blickpunkt zu betrachten.

2.1. Begriff Familie

Die Familie stellt für einen Großteil aller Kinder ihr primäres und anfänglich bedeutendstes soziales Umfeld dar. Engelbert formuliert zusätzlich zur Grundversorgung von Kindern drei Bedingungen, die Familien erfüllen sollen, damit sich ein Kind gut entwickeln kann:

1. Sozialisation und Erziehung

Die Vermittlung von ersten und fundamentalen Werten und insbesondere Kompetenzen, welche das Kind befähigen, auch außerfamiliäre Kontakte zu erschließen.

2. Emotionale Unterstützung

Es ist sehr bedeutsam, dass sich Kinder von ihren Eltern wertgeschätzt fühlen und ihnen diese mit einfühlsamer Zuneigung begegnen. Die emotionale Unterstützung soll nicht von Verhaltensweisen oder Erwartungshaltungen (zum Beispiel Leistungsanforderungen) abhängig gemacht werden.

3. Alltagsorganisation und Umweltvermittlung

Es ist nicht nur die erste Umgebung außerhalb der Familie, welche Eltern ihrem Kind zugänglich machen. Im Zuge des familiären Alltags und je nach dessen Gestaltung entstehen weitere, neue soziale Umgebungen und somit lenken Eltern auch das außerfamiliäre Erleben des Kindes (vgl. Engelbert 2003, S. 209f.).

2.2. Der Wandel der Familie

Die Familienstrukturen haben sich generell verändert und sind gekennzeichnet durch einen Anstieg an alleinerziehenden Bezugspersonen und Patchwork Familien. Zum Teil übernehmen auch Personen aus dem sozialen Netzwerk des Kindes Erziehungsrollen und -aufgaben. Zudem zeichnet sich auch eine Zunahme der Erwerbstätigkeit von Müttern ab (vgl. Bode 2002, S. 89).

Engelbert nimmt Bezug auf einzelne familiäre Rollen und diesbezügliche Veränderungen:

Die Rolle der Frau/Mutter

Der Frauenrolle wird die Verantwortlichkeit für Kind und Familie zugeschrieben. Eine nicht ganz neue Veränderung ist die Erwartung der Berufstätigkeit von Müttern, wobei eine kurzzeitige Auszeit (Karenz) im Falle einer Schwangerschaft und im Zuge der Erziehung als angemessen betrachtet und von Seiten der Frauen auch erwünscht wird. Hätte sich das männliche Rollenbild diesbezüglich im gleichen Ausmaß verändert, wäre die Verantwortung für Kind und Familie bei gleichzeitiger Berufstätigkeit eine ebenso bedeutende Aufgabe für Väter wie sie es für Mütter ist. Hinzu kommt, dass bedarfsgerechte Angebote zur Betreuung oftmals nicht vorhanden sind. Häufig fühlen sich Mütter durch Haushalt, Kinder und Erwerbstätigkeit belastet oder nicht ausreichend anerkannt beziehungsweise unzufrieden, wenn sie nicht allen Aufgaben gerecht werden können (vgl. Engelbert 2003, S. 212).

Die Rolle des Kindes

Kindern wird ein höheres Maß an Selbstbestimmung und Eigenständigkeit eingeräumt. Parallel dazu erhöhen und erneuern sich auch die Ansprüche und Erwartungen, die hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und ihrer Entwicklung an sie herangetragen werden (vgl. ebd., S. 212). „Die Einsicht in die prinzipielle Formbarkeit der Kinder, ein hohes Leistungsdenken und auch der medizinisch-technische Fortschritt suggerieren das Ideal perfekter und vor allem perfekt ‚machbarer‘ Kinder“ (ebd., S. 212).

Engelbert spricht hinsichtlich des Wandels der Familie und familiärer Rollen von einer Unvereinbarkeit, die darauf zurückzuführen ist, dass „das Familiensystem (...) deshalb chronisch belastet [ist,] weil unsere Gesellschaft Anforderungen an Familien stellt, die diese ohne hinreichende Unterstützung nicht erfüllen können. Diese Problemsituation gilt im Prinzip für alle Familien. Die gewandelten Familienrollen haben jedoch für Familien, in denen ein Kind mit einer Behinderung lebt, noch weiter reichende Konsequenzen“ (ebd., S. 212).

Der folgende Verlauf der Arbeit bemüht sich um eine Darstellung dieser erwähnten Konsequenzen.

Die Idealvorstellung, Kinder perfektionieren zu können, wirkt toleranzsenkend und räumt Abweichungen weniger Platz ein. Aufgrund behinderungsspezifischer Einschränkungen ist die erwartete Selbstständigkeit für Kinder mit Behinderung erst verzögert oder gar nicht erreichbar. Die elterliche Verpflichtung, den Prozess des Selbstständig-Werdens voranzutreiben, kann dadurch Gefühle von Misserfolg hervorrufen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Erwartungen hinsichtlich Behandlung und Förderung des Kindes. Hierbei kann eine Vielfalt an Fördermöglichkeiten – wenn auch mit guten Absichten – zu viel werden. Zum einen für das Kind durch Förderstress und zum anderen für die Eltern selbst aufgrund von Unvereinbarkeit (vgl. Heckmann 2003, S. 213). Demnach spricht Heckmann von einer Herausforderung für die Mütter die Rollenerwartungen zu erfüllen. Zum einen liegt das an der Verantwortlichkeit für Erziehungs- und Betreuungsaufgaben, welche meist von den Müttern getragen wird und

somit dem traditionellen Bild der Frau entspricht. Zum anderen bezieht sich das auf die Schwierigkeit, zugleich auch den Erwartungen, welche der neuen Frauenrolle entgegen gebracht werden, gerecht zu werden. Heckmann formuliert dies folgendermaßen: „In diesem Zusammenhang entwickeln sich hohe Anforderungen an das Fach- und Alltagswissen der Betreuungsperson. Da immer noch die Mütter die Hauptzuständigkeit für die Kinder haben, tritt relativ schnell eine Kompetenzansammlung und ein Kompetenzmonopol ein, das flexible Regelungen für alle Beteiligten schwierig werden lässt, das die traditionelle Mutterrolle stärker festschreibt und es den Müttern behinderter Kinder besonders schwer macht, dem neuen Frauenbild zu entsprechen“ (ebd., S. 213).

2.3. Behinderung im familiären System

Cloerkes' Ausführungen greifen den Zusammenhang von Behinderung und Familie auf und beschreiben, dass sich der Blickwinkel, mit welchem diese betrachtet werden, nach und nach verändert. Traditionell gesehen stehen eher Defizite und Unterschiede im Mittelpunkt. Cloerkes hebt jedoch hervor, dass die Übereinstimmungen von Familien in das Zentrum des Interesses rücken sollen und formuliert daher:

„Behindertes Kind – behinderte Familie: Diese Feststellung kennzeichnet den traditionellen, defektorientierten Zugang zum Thema. Heute setzt sich langsam die Erkenntnis durch, daß (sic!) sich die Probleme in Familien mit behinderten Kindern von denen in Familien mit nichtbehinderten Kindern keineswegs so deutlich voneinander unterscheiden. Es ist durchaus angebracht, sich als [Spezialistin oder] Spezialist für die Belange behinderter Menschen mit möglichen Schwierigkeiten im familiären Bereich auseinanderzusetzen, nur sollte das nicht unter dem Aspekt der Anormalität und Besonderheit in diesen Familien geschehen, sondern vielmehr mit Blick auf die überwiegenden Gemeinsamkeiten mit Familien ohne die Belastung durch ein behindertes Familienmitglied“ (Cloerkes 2007, S. 280).

Retzlaff spricht in diesem Zusammenhang von einer Neuverteilung und -findung familiärer Rollen und Verantwortlichkeiten innerhalb der Familie. Zudem betont er die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Blicks, welcher sich nicht ausschließlich auf das Kind mit Behinderung richtet sondern auch das Umfeld des Kindes mit einschließt. In diesem Sinne beschreibt Retzlaff, dass „Behinderungen und chronische Krankheiten (...) im Familiensystem als organisierendes Prinzip [wirken], das die Familienabläufe nachhaltig beeinflusst. Familien müssen ihre Rollenverteilung auf die veränderten Erfordernisse abstimmen und Verantwortungsbereiche zwischen den Familienmitgliedern neu verteilen. Jede Behinderung hat erhebliche psychosoziale Folgen für die Angehörigen; die maßgebliche Betrachtungseinheit ist deshalb nicht allein das von einer Behinderung betroffene Kind, sondern [ihr oder] sein soziales und insbesondere [ihr oder] sein familiäres Umfeld“ (Retzlaff 2010, S. 37).

Heckmann spricht davon, dass Eltern in ihrer Rolle verunsichert sind und dies belastend wirken kann. Als Gründe dafür nennt er zum einen die fehlende Bekräftigung der Elternrolle durch das Kind mit Behinderung selbst sowie durch das soziale Umfeld. Zum anderen bietet die Gesellschaft keine allgemeingültigen Standards zur Elternrolle von Kindern mit Behinderung, an welchen sich Eltern orientieren können (vgl. Heckmann 2004, S. 47).

In Bezug auf die neue Elternrolle betont Cloerkes „unnötige Generalisierungs- und Stigmatisierungseffekte zu vermeiden. Nach der Theorie handelt es sich jedenfalls um einen schwierigen und langwierigen Lernprozeß (sic!), weil eine Orientierung an bereits vorgegebenen gesellschaftlichen Verhaltensmustern kaum möglich ist. Qualifizierte professionelle Hilfe kann nötig sein. Anpassungsprozesse an eine neue Rolle sind im Übrigen nicht so ungewöhnlich, wie es mancher Theoriebeitrag zum Thema nahelegt. Eine wesentliche Leistung jeder Familie besteht in der Bewältigung neuer Anforderungen und Probleme. (...) Der Unterschied besteht darin, daß (sic!) sich die Eltern bei der Geburt eines behinderten Kindes einer Situation anzupassen haben, die weder beabsichtigt war noch wünschenswert erscheint; sie liegt vielmehr außerhalb (sic!) ihres Vorstellungsbereiches und sie kommt plötzlich auf sie zu: das macht die besondere Schwierigkeit aus“ (Cloerkes 2007, S. 289).

Retzlaff beschreibt drei Faktoren, welche die Art und Weise des Umgangs mit einer Behinderung im familiären System beeinflussen können:

- Greifbare Belastungen der Familie

Im Sinne von Begrenzungen, welche durch die Behinderung entstehen. Zusätzlich kann beispielsweise die Anzahl weiterer Kinder oder eine Erkrankung eines Elternteils belastend wirken (vgl. Retzlaff 2010, S. 17).

- Funktionsweise und Prozesse von Familien

„Interaktionen, Kommunikation, Grenzen und Konflikte innerhalb der Familien und mit externen Systemen, affektierten Prozessen sowie die Verteilung von Aufgaben“ (ebd., S. 17).

- Familiäre Glaubenssysteme

Diese beruhen auf Erfahrungen aus dem sozialen Umfeld und der Geschichte der Familie (vgl. ebd., S. 17).

„Für Familien ist die Entwicklung einer Geschichte wichtig, welche die Behinderung in die Lebensgeschichte einbindet, ihr Sinn verleiht, zu einem *empowerment* führt und gleichzeitig auch existenzielle Fragen anspricht“ (ebd., S. 146).

Hinsichtlich der Rollen, welche einzelne Mitglieder in der Familie einnehmen, kann es möglich sein, dass das Kind mit Behinderung die ihr oder ihm zugeschriebene Rolle nicht erwartungsgerecht erfüllen kann. Denn „[d]ie innerfamiliären Beziehungen beruhen auf dem Zusammenspiel von Rollenerwartungen und Rollenübernahme. Oftmals ist das behinderte Kind infolge [ihrer oder] seiner Funktionseinschränkungen nicht in der Lage, den Erwartungen der Eltern zu entsprechen und die übliche Kindrolle zu übernehmen. Damit ist eine wesentliche familiäre Rolle nicht besetzt“ (Cloerkes 2007, S. 288).

„Die Situation wird besonders schwierig sein,

- wenn das Anspruchsniveau hinsichtlich der Leistungen des Kindes hoch ist;
- wenn das Kind durch eine sehr ausgeprägte und funktionsbeeinträchtigende Behinderung stark von den gesellschaftlichen Normen und Werten abweicht;
- wenn es sich um das erstgeborene oder das einzige Kind handelt“ (ebd., S. 288).

Um positiv mit der Behinderung umgehen zu können, sind eine stabile Paarbeziehung und eine optimistische Haltung nicht ausreichend. Für Familien ist es wichtig:

- die Erfahrung zu machen, dass sie den familiären Alltag – mit allem, was die Behinderung mit sich bringt – bewältigen können,
- dass ihnen ihr soziales Umfeld positiv entgegentritt,
- dass sie auch trotz der Anforderungen ein zufriedenes und gutes Leben führen können (vgl. Retzlaff 2010, S. 180).

In Bezug auf das elterliche Annehmen des Kindes mit Behinderung sind, laut Cloerkes, folgende Faktoren ausschlaggebend: „Inwieweit die Eltern ihr behindertes Kind akzeptieren oder ablehnen, hängt (...) in hohem Maße von den Einstellungen und gefühlsmäßigen Reaktionen ab“ (Cloerkes 2007, S. 285).

Einstellungen

Die Einstellungen, welche Eltern gegenüber ihren Kindern haben, sind entsprechend der zugehörigen Gesellschaftsschicht variabel. Demnach besteht besonders in der Mittelschicht eine deutlich höhere Erfolgs- und Leistungsorientierung in Bezug auf Bildung (vgl. Cloerkes 2007, S. 283).

„Das Frustrationserlebnis ist abhängig

- von den Einstellungen zu Behinderung allgemein und
- von den Erwartungen an das eigene Kind im besonderen.

Generell läßt (sic!) sich sagen: Hohe Erwartungen – große Enttäuschung“ (ebd., S. 283).

Häufig werden elterliche Wünsche und Vorstellungen, welche im eigenen Leben nicht erreicht werden konnten, auf die Kinder übertragen. Wird das Kind dieser Erwartungshaltung nicht gerecht, führt dies zu einer Enttäuschung. Enttäuschend wirken auch die verringerten Möglichkeiten im Leben des Kindes (vgl. ebd., S. 283).

Gefühlsmäßige Reaktion

Mit welchen Gefühlen Eltern auf ein Kind mit Behinderung reagieren hängt einerseits von persönlichen und andererseits von gesellschaftlichen Ansichten und Auffassungen ab. Feststeht jedoch, dass diese Reaktion eine individuelle, nicht vorhersehbare und nicht generalisierbare ist. Demnach beschreibt Cloerkes, dass „(...) ein ambivalentes Grundgefühl zwischen Zuneigung und Ablehnung [typisch ist]. Die gefühlsmäßigen Reaktionen der Eltern stehen in Wechselwirkung mit den Einstellungen in der Gesellschaft. Je ausgeprägter die Vorurteile gegenüber Menschen mit einer bestimmten Behinderung sind, desto gravierender werden die Auswirkungen auf die seelische Verfassung der Eltern sein (...). Welche Reaktionen nun auftreten, wird in der Literatur uneinheitlich beschrieben. Auf jeden Fall sind sie vielschichtig und kompliziert, so daß (sic!) vor unzulässigen Verallgemeinerungen gewarnt werden muss (...)“ (Cloerkes 2007, S. 284).

2.4. Aufgaben der Eltern

Zu den elterlichen Aufgaben zählt unter anderem die Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse des Kindes sowie dieses zu ernähren, zu schützen, für die Gesundheit und eine adäquate Wohnsituation zu sorgen. „Sie sollen auf entwicklungsspezifische und emotionale Bedürfnisse der Kinder eingehen, diese stimulieren, leiten (Erziehung!) und in Zuneigung begleiten. Schließlich haben Eltern die wichtige Aufgabe, die Sozialisierung des Kindes durch Vermittlung sozialer Beziehungen zu ermöglichen, die zuvor in der Familie eingeübt wurden“ (Bode 2002, S. 88).

Im weiteren Verlauf wird der Frage nachgegangen, ob sich durch die Behinderung eines Kindes neue beziehungsweise erhöhte elterliche Anforderungen und Aufgaben ergeben.

Wagner Lenzin hebt in ihren Ausführungen zuallererst die Gemeinsamkeiten von (allen) Eltern hervor:

„Eltern behinderter Kinder sind Eltern wie alle anderen Eltern auch: Ein[en] große(...) [n] Teil alltäglicher Erfahrungen erleben Eltern mit Kindern ohne Beeinträchtigungen genauso wie Eltern mit einem Kind mit Beeinträchtigung: So zum Beispiel das Zusammenleben mit dem Kind, die Übergangsbewältigung vom Paarsein zum Elternwerden mit all den darin enthaltenen Erwartungen, Hoffnungen und Enttäuschungen“ (Wagner Lenzin 2007, S. 1).

Eltern von Kindern, welche Auffälligkeiten in ihrer Entwicklung aufweisen oder eine Behinderung haben beziehungsweise davon bedroht sind, benötigen häufig Unterstützung von außen. Diese Hilfe können sowohl Personen aus dem familiären und sozialen Netzwerk der Familie oder auch professionelle Dienste im Rahmen des sozialen und medizinischen Versorgungssystems wie zum Beispiel Frühförderfachkräfte leisten (vgl. Bode 2002, S. 89).

Eckert zufolge ergeben sich mit einer Behinderung des Kindes neue, in ihrer Ausprägung individuelle, elterliche Aufgaben:

- Der erhöhte Betreuungs- und Pflegeaufwand des Kindes mit Behinderung kann die Ausdehnung beziehungsweise Intensivierung der instinktiven, unbewussten und gefühlsmäßigen erzieherischen Fähigkeiten erforderlich machen. Dazu kann Hilfe und Unterstützung von außen herangezogen werden oder Eltern holen sich selbst die erforderlichen Informationen ein und/oder eignen sich erforderliches Wissen an.
- Aufgrund des speziellen Bedarfs an Förderung und (medizinischer) Betreuung, welchen die Behinderung mit sich bringt, ergibt sich aus dem Versuch, adäquate Leistungen zu finden und diese auch in den familiären Alltag einzugliedern, eine weitere neue Aufgabe (vgl. Eckert 2007, S. 46).

- Die ganzheitliche Betrachtung des Kindes mit dessen Behinderung und das gesellschaftliche Antwortverhalten „auf das Kind macht eine **Reflexion eigener Vorstellungen und Positionen** sowie eine **Reaktion auf die besondere Situation**, im Sinne der Suche nach individuell passenden Bewältigungsprozessen und Handlungsformen notwendig“ (ebd., S. 46).
- Durch diese Aufgaben ist der familiäre Alltag einem Wandel unterzogen. Diese Änderungen und die vornehmlich psychischen Vorgänge der Befassung und der Konfrontation mit der Behinderung können sowohl Einfluss auf die familiären Beziehungen als auch auf die Beziehungen außerhalb der Familie haben. Dies kann eine verstärkte Auseinandersetzung mit Gestaltungsmöglichkeiten im Hinblick auf Beziehungen innerhalb des sozialen Umfelds erforderlich machen. Gestaltungsmöglichkeiten können sich hierbei auf die Ermöglichung beziehen, gemeinsame Zeit mit Geschwistern zu verbringen (vgl. ebd., S. 46).

Heckmann führt die uneindeutigen Forschungsergebnisse zu Familien mit einem Kind mit Behinderung auf individuelle Strategien der Bewältigung und deren individuelle Wirkung zurück: „Der Forschungsstand zur Situation von Familien mit behinderten Kindern ist heute trotz der deutlich verbesserten Materiallage durch uneindeutige Ergebnisse gekennzeichnet. Es liegen sowohl Befunde vor, die eine generelle Gefährdung der Familie bestätigen, als auch solche, die diese widerlegen. Die Variabilität der Befunde lässt darauf schließen, dass die Familien in ihrer Situationsbewältigung unterschiedlich erfolgreich sind“ (Heckmann 2003, S. 47).

2.5. Zusammenfassung

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass die Familie eine wesentliche Einflussgröße in Bezug auf die kindliche Entwicklung darstellt, und um diese zu gewährleisten, wichtige Aufgaben zu erfüllen hat. Um ein Verständnis des Familienbegriffs beziehungsweise der heutigen Familienstrukturen zu erhalten, ist es notwendig, die Auswirkungen des

Wandels gesellschaftlicher und sozialer Bedingungen zu berücksichtigen. Demnach haben sich nicht nur die Familienformen, von der traditionellen Familie hin zu einem Mehr an Alleinerziehenden und Patchworkfamilien, sondern auch die familiären Rollen beziehungsweise die Erwartungen, welche an diese gestellt werden, verändert. Besonders hohe Erwartungen werden an die Frauenrolle gestellt, indem Familie, Haushalt und Beruf in ihrem Verantwortungsbereich liegen. Der Grad der Anforderungen ist für Frauen zusätzlich aufgrund der fehlenden Anpassung der Männerrolle und der hohen Erwartungen an die Erziehung durch die Eltern gestiegen. Die Rolle des Kindes ist gekennzeichnet durch ein gesteigertes Maß an Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit und zugleich ist die Erwartungshaltung an Fähigkeiten und Entwicklung erhöht. Somit stehen die Familie als Ganzes und ihre Mitglieder im Einzelnen vor vielfältigen Herausforderungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Für Familien mit einem Kind mit Behinderung können diese Entwicklungen ein geringeres Maß an Toleranz den nicht perfekten Kindern gegenüber, Ohnmachtsgefühle aufseiten der Eltern, Förderstress von Kindern sowie Vereinbarkeitsprobleme der Eltern bedeuten.

Im Zusammenhang von Familie und Behinderung wird oft die Neufindung der Elternrolle thematisiert. Grundsätzlich sind Um- oder Neuorientierungen in familiären Rollen nicht selten. Hat ein Kind eine Behinderung, beziehen sich diese Prozesse jedoch auf eine Situation, die so nicht geplant war und ohne Vorbereitung eintritt. Wie Familien mit einer Behinderung umgehen, kann von mehreren Faktoren beeinflusst werden. Dazu zählen unter anderem die generellen Einstellungen zu Behinderung, Erwartungshaltungen an das Kind, Reaktionen und Rückhalt aus dem sozialen und familiären Umfeld, Bewältigung des Alltags und Möglichkeiten zur Unterstützung.

Betrachtet man sowohl Familien mit einem Kind mit Behinderung als auch Familien ohne ein Kind mit Behinderung aus einem ganzheitlichen Blickpunkt, so sind es nicht die Unterschiede, sondern vielmehr die Gemeinsamkeiten aller Familien, welche überwiegen. Verallgemeinerungen und Generalisierungen sind besonders aufgrund der Individualität von Familien zu vermeiden.

3. Frühförderung (Höllbacher/Kerschbaumer)

In diesem Kapitel wird zu Beginn der Begriff Frühförderung definiert. Weiters wird auf die Zielgruppe, Ziele und Arbeitsprinzipien näher eingegangen. Im Anschluss folgt eine Darstellung des Ablaufs und der Institutionen der Frühförderung. Abschließend widmet sich dieses Kapitel der konkreten Ausbildungssituation und den gesetzlichen Grundlagen in der Steiermark.

3.1. Begriff Frühförderung

Thurmair und Naggl definieren den Begriff und die Zielgruppe der Frühförderung folgendermaßen:

„Frühförderung ist ein Hilfsangebot für Kinder im Säuglings-, Kleinkind- und Kindergartenalter, die eine Behinderung haben oder davon bedroht sind, und auch für deren Eltern und andere Personen, die Elternfunktionen wahrnehmen“ (Thurmair/Naggl 2010, S. 13).

Frühförderung beinhaltet ein breites Spektrum an Angeboten und Leistungen für den Altersbereich vor dem Schuleintritt. Diese zielen darauf ab, eine drohende Behinderung oder Entwicklungsgefährdung möglichst früh zu erkennen und durch gezielte professionelle Unterstützung zu steuern, zu kompensieren, abzuwehren und daraus resultierenden Beeinträchtigungen entgegenzuwirken (vgl. Vernooij 2005, S. 121).

Peterander nimmt einen systemischen Blick auf die Frühförderung ein und beschreibt sowohl personelle als auch institutionelle Kooperationen: „Das Gesamtsystem der Früherkennung und Frühförderung umfasst unterschiedliche Dienste und Einrichtungen. Neben Interdisziplinären Frühförderstellen und Sozialpädagogischen Zentren gehören dazu u.a. Sonderkindergärten, Erziehungs- und Familienberatungsstellen, Einrichtungen für auffällige Kinder, sozialpsychiatrische Dienste, niedergelassene [Ärztinnen sowie] Ärzte und [Psychotherapeutinnen sowie] Psychotherapeuten“ (Peterander 2003, S. 686). Ein weiterer wesentlicher Faktor ist die Interdisziplinarität und demnach definiert Speck Frühförderung als einen „Komplex medizinisch, pädagogisch, psychologisch und

sozialrehabitativer Hilfen, die darauf gerichtet sind, die Entwicklung eines Kindes und [ihr oder] sein Leben-Lernen in [ihrer oder] seiner Lebenswelt in den ersten Lebensjahren unterstützend zu begleiten, wenn diesbezüglich Auffälligkeiten oder Gefährdungen vorliegen“ (Speck 1996, S. 15f.).

In Deutschland entstanden die ersten politischen Richtlinien im Hinblick auf Frühförderung im Jahr 1989. Kißgen betont hierzu, dass Formulierungen, welche das Verhindern von Behinderung beinhalten, wie es im Jahr 1989 der Fall war, elterliche Erwartungshaltungen erhöhen können (vgl. Kißgen 2008, S. 402).

„Allerdings wird diesen die Frühförderung sicher nur in besonderen Einzelfällen gerecht werden können. Realistischer und praxisnäher ist die Zielformulierung der Persönlichkeitsentfaltung des Kindes, die mit einem möglichst selbst bestimmten Leben im Rahmen einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe gekoppelt sein sollte“ (ebd., S. 402). Eine ähnliche Zielformulierung stammt von Sohns. Um eine optimale Entwicklung zu ermöglichen, sind die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und der Ressourcen des sozialen Umfeldes von zentraler Bedeutung. Das Angebot der Frühförderung hat demnach nicht nur das Kind im Fokus, sondern bezieht auch Eltern und andere Personen mit ein, die das Kind betreuen (vgl. Sohns 2010, S. 111).

3.1.1. Frühförderung in Österreich

Frühförderung fand in Österreich erstmals zu Beginn der 1980er Jahre in der Steiermark statt. Der wachsende Bedarf an einer frühen Förderung für blinde und sehbeeinträchtigte Kinder veranlasste Gertrude Jaritz-Tschinkel, Marija Gschaider-Kraner und Karin Mosler dazu, im Rahmen des Odilien-Instituts ein erstes Konzept für Frühförderung zu verfassen. Der erste österreichische Bescheid für Frühförderung wurde im Jahr 1982 vom Land Steiermark ausgestellt (vgl. Schuppler 2012, S. 1). Doz. Fritsch, Sonderpädagogin Mosler, Univ. Prof. Dr. Kurz und Univ. Prof. Dr. Wurst haben in der Steiermark maßgeblich zur Entwicklung der Interdisziplinären Frühförderung und Familienbegleitung beigetragen (vgl. Pretis 2000, S. 121). 1985 wurde das Sozial- und Heilpädagogische Förderungsinstitut (SHFI) gegründet, in welchem seit 1986 die

Ausbildung zur Interdisziplinären Frühförderung und Familienbegleitung angeboten wird (vgl. Schuppler 2012, S. 1). Seit dem Jahr 2003 wird die Ausbildung im Rahmen der Kooperationspartnerschaft zwischen SHFI und der Medizinischen Universität Graz als universitärer Lehrgang geführt (vgl. SHFI 2014b, o.S.).

3.2. Zielgruppe der Frühförderung

Das Hilfsangebot der Frühförderung umfasst Kinder von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahr und trägt zur Prävention, Kompensation und Integration bei (vgl. SHFI 2014a, o.S.).

„Unter Berücksichtigung ihres präventiven wie Hilfe-Auftrags gilt die Aufmerksamkeit der Frühförderung besonders

- Säuglingen und Frühgeborenen mit Entwicklungsrisiken,
- mehrfachbehinderten Kindern,
- Kindern mit Verhaltensbesonderheiten und Lern- und Leistungsstörungen,
- entwicklungsgefährdeten Kindern aus sozial benachteiligten Familien und auch
- verunsicherten Eltern und Familien“ (Thurmair/Naggl 2010, S. 19).

Auch im Falle von Kindeswohlgefährdung, psychischer Erkrankung der Eltern sowie Gefährdung durch das soziale Umfeld des Kindes treten Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes in Kraft (vgl. SHFI 2014a, o.S.).

Kißgen bezieht sich hinsichtlich der Zielgruppe auf die kindliche Entwicklung, aber auch auf die Umwelt des Kindes und betont hierzu: „Grundsätzlich muss eine pädagogische Frühförderung all jenen Kindern zur Verfügung stehen, die während der ersten Lebensjahre in ihrer physischen, emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Entwicklung auffällig werden bzw. benachteiligenden Lernbedingungen ausgesetzt sind. Es gilt, drohenden Behinderungen vorzubeugen bzw. entstehenden entgegenzuwirken“ (Kißgen 2008, S. 404 zit.n. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 44).

Ein wesentlicher Bestandteil der Frühförderung ist demnach, den „Eltern mehr Sicherheit im Umgang mit ihrer speziellen Situation zu geben“ (SHFI 2014a, o.S.).

3.3. Ziele der Frühförderung

„Je früher die Frühförderung einsetzt, desto eher können Entwicklungsverzögerungen aufgeholt, Risiken reduziert und Sekundärschäden verhindert werden!“ (SHFI 2014a, o.S.).

Der folgende Abschnitt behandelt die Ziele der Frühförderung in Bezug auf Kinder und Eltern. Thurmair und Naggl unterscheiden zwischen Zielen im Hinblick auf das Kind, auf die Eltern und auch auf die Gesellschaft.

3.3.1 Kindzentrierte Ziele

Hinsichtlich der kindzentrierten Ziele betonen Thurmair und Naggl folgendes: „*Kindbezogen* lassen sich drei Ziele für die Angebote der Frühförderung formulieren: Therapie/Förderung müssen wertvoll sein für die Entfaltung der *Kompetenzen* der Kinder, für die Entwicklung ihres *Selbsterlebens und Selbstwertgefühls*, und für ihre *Integration* in ihre Lebenswelt“ (Thurmair/Naggl 2010, S. 22f.).

1. Kompetenzen

Hierbei geht es vor allem um die individuelle Entwicklung des Kindes. Dies impliziert sowohl vorhandene Beeinträchtigungen und deren Folgeerscheinungen zu vermindern als auch die Förderung internaler und externaler Strategien, welche zu einer Optimierung der Entwicklungsmöglichkeiten beitragen (vgl. ebd., S. 23).

2. Selbsterleben und Selbstwertgefühl

Das kindliche Selbsterleben und die kindliche Selbstwahrnehmung sind ausschlaggebende Faktoren für die Entfaltung der Kompetenzen und den inneren Antrieb zur Entwicklung. Daher ist es in Bezug auf Therapie und Förderung sehr wichtig, diese ausdrücklich zu beachten. Hierbei nimmt die Beobachtung des Kindes und seiner Entwicklung eine wesentliche Rolle ein. In weiterer Folge werden Anregungen zum Umgang mit der individuellen Situation gegeben und schließlich erfolgt der Aufbau einer angemessenen Beziehung zum Kind (vgl. ebd., S. 23).

3. Integration

Integration bezieht sich hierbei sowohl auf das Kind als auch auf die kindliche Lebenswelt. Im Vordergrund steht die Förderung der Interaktion mit dem sozialen Umfeld. Dabei wird die Förderung explizit auf den individuellen Entwicklungsstand des Kindes abgestimmt (vgl. ebd., S. 23).

3.3.2 Elternzentrierte Ziele

Die Eltern betreffend verfolgt die Frühförderung zwei grundlegende Ziele. Einerseits die Stärkung der elterlichen Kompetenzen, welche die Interaktion mit dem Kind betreffen, andererseits die Unterstützung der Eltern in Bezug auf die Auseinandersetzung mit ihrer individuellen Lage (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 24).

1. Fachliche Anleitung und Beratung

Im Fokus steht hierbei das Wissen der Eltern bezüglich der individuellen Entwicklung des Kindes.

Dies umfasst alle Informationen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung und des Bedarfs. Weiters werden die Eltern während des Förderprozesses angeleitet, beraten und erhalten Unterstützung, um mit Fachpersonen anderer Disziplinen oder Erziehungsberechtigten, welche sich in einer ähnlichen Situation befinden, in Kontakt zu treten (vgl. ebd., S. 24).

„Diese fachliche entwicklungsbezogene Beratung (im Sinne des anglo-amerikanischen „consulting“) ist – mit verschiedenen fachlichen Schwerpunkten – Aufgabe jeder Mitarbeiterin und jedes Mitarbeiters einer Frühförderstelle, und gehört zu deren Auftrag“ (ebd., S. 24).

2. Die Auseinandersetzung mit der Situation

Im Gegensatz zur fachlichen Anleitung und Beratung können Eltern ihren Sorgen, hinsichtlich ihrer speziellen Situation, Ausdruck verleihen. Das zielt auf den Prozess der Auseinandersetzung ab, ein Kind mit Förderbedarf zu haben, und ermöglicht den Eltern ihre Ängste und Sorgen im Rahmen der Frühförderung so zu kommunizieren, dass sie selbst die Grenzen setzen können (vgl. ebd., S. 24).

3. Gesellschaftliche Anliegen

Diese Anliegen betreffen die Integration von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft. Dementsprechend sollen die Angebote für Kinder mit Behinderung und auch für jene, die davon bedroht sind, vorhanden und zugänglich sein. Im weiteren Sinne impliziert dies auch die Weiterentwicklung der konkreten Voraussetzungen zur Integration von Menschen mit Behinderung (vgl. ebd., S. 25).

3.4. Arbeitsprinzipien der Frühförderung

In der Arbeit der Frühförderung etablieren sich vier grundlegende Prinzipien. Diese sind allgemein gültig und unterscheiden sich im Vergleich zu anderen Unterstützungsangeboten für Menschen mit Behinderung. Im Folgenden werden die Ganzheitlichkeit, die Familienorientierung, die Interdisziplinarität und die Vernetzung näher erläutert.

3.4.1. Ganzheitlichkeit

Im Bereich der Ganzheitlichkeit liegen die Themenschwerpunkte in der Förderung der Diagnostik, der Therapie und der Förderung der Kinder. Darunter wird verstanden, dass Bereiche der kindlichen Entwicklung nicht isoliert betrachtet werden, sondern dass das Kind in allen Facetten seiner Entwicklung und in seiner Lebenswelt gesehen wird. Einzelne Maßnahmen der Diagnostik, Förderung und Therapie werden im Hinblick auf die gesamte Entwicklung des Kindes abgestimmt. Von Bedeutung ist auch die körperliche Verfassung und Entwicklung des Kindes sowie dessen Selbstbewusstsein und Eingliederung in die Lebenswelt. Therapeutische und fördernde Aspekte müssen aufeinander abgestimmt und in einem Konzept vereint werden (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 26).

Sarimski beschreibt, dass sich die Kriterien, an denen sich die Frühförderung orientiert, überwiegend nach den Bedürfnissen der Kinder richten (vgl. Sarimski 2008, S. 272).

„Diese sind:

- Orientierung an den Handlungen des Kindes
- Sorge für das kindliche Wohlbefinden
- Förderung der kindlichen Aufmerksamkeit und Motivation
- Unterstützung von Eigeninitiative und Selbstständigkeit
- Stärkung des kindlichen Selbstvertrauens
- Beachtung der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung
- Initiierung und Unterstützung sinnvoller Handlungen des Kindes“ (ebd., S. 272).

Auch Klein thematisiert vergleichbare Ausführungen. Er beschreibt, dass Ganzheitlichkeit, in Bezug auf die Förderung des Kindes, nicht durch die Förderung aller Funktionsbereiche zustande kommt (vgl. Klein 2002, S. 98). „Ganzheitliche Förderung geschieht vielmehr dort, wo das Kind als Person, als Subjekt [ihres oder] seines Handelns aktiv und mit Leib und Seele beteiligt ist“ (ebd., S. 98). In der Frühförderung kann Ganzheitlichkeit dann gelingen, wenn das Kind selbstständig und selbstbestimmt an der Entwicklung mitwirkt (vgl. ebd., S. 98).

3.4.2. Familienorientierung

Die Frühförderung orientiert sich an den individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Familie. Familienorientierung bedeutet somit, dass Frühförderung fast ausschließlich im Kontext der Familie stattfindet, da diese die Lebenswelt des Kindes darstellt.

In der Arbeit der Frühförderung ist die Familienorientierung ein wesentlicher Inhalt. Frühförderung bedeutet immer ein Eingreifen in die Familie. Die Verantwortung über den fürsorglichen Schutz des Kindes obliegt den Eltern. Deshalb werden Förderangebote sowie Anliegen der Eltern und der Frühförderung immer miteinander kombiniert und aneinander angeglichen. So können unterschiedliche und individuelle Gegebenheiten der Familie erkannt und Angebote für das Kind mit den Angeboten für die Eltern (wie zum Beispiel Beratung) verbunden werden (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 28).

Auch Sarimski beschreibt, dass sich die Leistungen für Kind und Eltern ergänzen und bedürfnisorientiert sind: „Entwicklungsförderung und Familienunterstützung sind dabei komplementäre Konzepte der Frühförderung, die sich an den individuellen Bedürfnissen von Kind und Eltern orientieren“ (Sarimski 2008, S. 273).

Laut Familienorientierung bestimmt das Kind in seiner Lebenswelt zusammen mit den individuellen Entwicklungskräften den Entwicklungsverlauf. Das Zusammenspiel von Förderung und Therapie ist vor allem für die Kommunikation mit dem Kind und den Eltern bedeutend. Der Familie steht im Prozess der Umorientierung und der Klärung fachlich kompetentes Personal beratend zur Verfügung (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 29).

In Bezug auf die Elternrolle zeigten sich in den letzten Jahrzehnten deutliche Veränderungen (vgl. Fornefeld 2000, S. 94). „Eltern werden nicht länger als Gehilfen der Fachleute im Förderprozess gesehen, die zu Hause ungeachtet des familiären Lebens fortwährend Therapien zum Wohle ihres Kindes durchzuführen haben“ (ebd., S. 94). In der Frühförderung wird der Selbstbestimmung und den Kompetenzen der Eltern mehr

Beachtung geschenkt und diese werden in die Förderung mit einbezogen. Auf diese Weise wird der Unterschied zwischen der Rolle der Eltern und der der Fachleute deutlich. Den Eltern wird zugestanden, Eltern bleiben zu dürfen (vgl. ebd., S. 94).

Ein wichtiger Aspekt in der Frühförderung ist die Mobilität. Für Eltern wirkt die mobile Arbeitsweise (Erreichbarkeit) entlastend und den Frühförderinnen beziehungsweise Frühförderern wird der notwendige Einblick in den Alltag erleichtert, an welchen die Förderung individuell angepasst wird (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 29).

3.4.3. Interdisziplinarität

Die Interdisziplinarität ist seit den 1970er Jahren ein fester Bestandteil der Frühförderung. Eine ganzheitliche Frühförderung setzt sich aus mehreren Fachdisziplinen zusammen (vgl. Berger 1989, S. 154). Daher zielt die Interdisziplinarität auf ein Zusammenwirken der medizinisch-therapeutischen, pädagogischen und psychologischen Fachkräfte ab, um einer Aufteilung der Arbeit entgegenzuwirken. Verantwortlichkeiten können somit vor Ort (in der Frühförderstelle) und für jedes Kind individuell der jeweiligen Fachperson zugeordnet und von dieser übernommen werden (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 29f.).

Vernooij erweitert den Begriff der Interdisziplinarität hinsichtlich der Frühförderung und bezieht auch folgendes mit ein: „In der Frühförderung müssen nicht nur verschiedene Berufs- und Expertengruppen miteinander kooperieren, sondern auch unterschiedliche Institutionen, Dienste und Trägerorganisationen“ (Vernooij 2005, S. 162).

Warnke zufolge ist es sinnvoll, dass die Verantwortung für die Regelung der Zusammenarbeit hinsichtlich des Förderverlaufs bei einer Person aus dem Team der Expertinnen und Experten liegt. Diese spricht alle Behandlungsschritte sowohl mit dem zuständigen Fachpersonal als auch mit den Eltern ab, um einen aktuellen und vollständigen Informationsfluss zu gewährleisten. Voraussetzung für eine gelingende interdisziplinäre Frühförderung ist auch der kontinuierliche fachliche Austausch aller Beteiligten (vgl. Warnke 2003, S. 309).

Eine ähnliche Auffassung bezüglich der Interdisziplinarität vertritt auch Sarimski: „Ein empirisch bewährtes Modell ist, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Hand einer primären Fachkraft liegt, die je nach Bedarf die Unterstützung von Fachkräften anderer Disziplinen hinzuzieht. Welcher Berufsgruppe die primär betreuende Fachkraft angehört, hängt zunächst von den Bedürfnissen und Prioritäten ab, die die Eltern für ihr Kind sehen, aber natürlich auch von organisatorischen Bedingungen“ (Sarimski 2012, S. 149f.).

Hinsichtlich der Kinder und Familien lassen sich zwei Aufgaben definieren, welche durch das Prinzip der Interdisziplinarität erfüllt werden:

1. Aufgrund der engen Verbindung der körperlichen und geistigen Vorgänge im Kleinkindalter besteht die Notwendigkeit einer kompetenten, sensiblen und auf den individuellen Fall abgestimmten Vorgehensweise. Somit kommt es zu einem interdisziplinären Diskurs, in dem jede Disziplin ihre fachliche Kompetenz einbringen kann, mit dem Ziel, die jeweiligen weiteren Schritte zu erörtern.
2. Um adäquat mit den verschiedenartigen Besonderheiten und Beeinträchtigungen der Kinder umgehen zu können, benötigen Frühförderstellen ein umfassendes, disziplinübergreifendes Handlungsrepertoire – welches dem aktuellen Entwicklungsstand und -bedarf eines jeden Kindes individuell angepasst wird (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 30).

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es einer interdisziplinären Frühförderstelle. Fachlichkeit und Qualität der zur Verfügung gestellten Leistungen einer Frühförderstelle sind ausschlaggebende Faktoren in Bezug auf die Stellung beziehungsweise den Ruf in der Umgebung und bei den Menschen und Institutionen, die Angebote zur Frühförderung in Anspruch nehmen wollen (vgl. ebd., S. 31).

Des Weiteren führen Thurmair und Naggl wichtige Aspekte an, welche notwendig sind, um im Rahmen der Frühförderung interdisziplinär arbeiten zu können:

„Interdisziplinarität ist (...) gebunden an Formen der Arbeitsorganisation in der Zusammenarbeit verschiedener Fachkräfte, die sicherstellen, daß (sic!) fallbezogen wie auch fallübergreifend Kooperation möglich ist. Zusammenarbeit im Team, interdisziplinärer Fachaustausch, fallbezogene Absprache, kollegiale Beratung, fachliche Beratung durch Kolleginnen [und Kollegen] anderer Professionen, Hospitationen (...) sind dazu notwendig. Im Prozess der Förderung drückt sich Interdisziplinarität aus in einer Differenzierung der Arbeit einer Frühförderstelle in unterschiedliche Aufgabenbereiche, in einem gestalteten Ablauf eines Förderprozesses, und in einer Abstimmung der verschiedenen Aufgabenbereiche aufeinander“ (ebd., S. 31).

3.4.4. Vernetzung

Die Vernetzung gliedert sich in zwei Bereiche. Zum einen spielt die Integration des Kindes und der Familie in ihr näheres Umfeld eine bedeutende Rolle, da so Beziehungen zu Nachbarinnen oder Nachbarn und anderen Angehörigen gestärkt beziehungsweise ermöglicht werden können (vgl. Vernooij 2005, S. 134).

Zum anderen ist die Vernetzung mit weiteren Institutionen, wie beispielsweise mit Ärztinnen und Ärzten oder Behörden, die ebenfalls mit dem Kind zusammenarbeiten, ein weiterer Arbeitsschwerpunkt der Frühförderung. Dies ermöglicht es, Eltern über weitere Angebote – mit dem Fokus auf ihre spezielle Situation – in Kenntnis zu setzen (vgl. Peterander 2003, S. 692).

3.5. Ablauf der Frühförderung

Um qualitative Frühförderung leisten zu können, hat sich diese an einen Ablauf zu halten. Dieser setzt sich aus der Eingangsphase, der Phase der Förderung und Therapie und der Phase des Abschlusses zusammen. Der Ablauf soll gewährleisten, dass sowohl das Kind selbst als auch die Familie die Unterstützung bekommt, die sie benötigen.

Dabei kommt der Kommunikation zwischen Eltern und Fachperson eine wesentliche Bedeutung zu (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 38).

In der Eingangsphase wird der Kontakt zwischen der Fachperson und der Familie hergestellt und der Grundstein der Kooperation gelegt. Die Fachperson gleicht die Angebote mit den Bedürfnissen ab und nimmt eine erste Orientierung vor – auch hinsichtlich der elterlichen Fragen und Wünsche. Die Eltern können sich ein Bild über die Angebote der Frühförderung und der Zusammenarbeit machen (vgl. ebd., S. 38).

Die Phase der Förderung und Therapie beschäftigt sich zum einen mit der Unterstützung des Kindes hinsichtlich seiner Entwicklung und zum anderen mit der fachlichen Beratung und Begleitung der Eltern (vgl. ebd., S. 39).

In der dritten und letzten Phase, der Phase des Abschlusses, wird die Förderung und Begleitung des Kindes und der Eltern beendet. Um den Abschluss zu begünstigen, ist es besonders wichtig, die Eltern früh genug darüber zu informieren und mit ihnen gemeinsam die Förderung zu reflektieren. Die letzte Einheit wird dazu genutzt, sich von Kind und Eltern zu verabschieden. Frühförderung steht auch für die Beratung und Begleitung während der Übergangsphase in eine weitere Fördereinrichtung zur Verfügung (vgl. ebd., S. 40).

Laut Pretis wird Frühförderung beendet bei:

- a) „Wegfall der Voraussetzungen (das Kind hat [ihre oder] seine Entwicklungsverlangsamung wettgemacht),
- b) Abbruch von Seiten der Eltern oder der Frühförderin [beziehungsweise des Frühförderers],
- c) Aufnahme in eine weiterführende Institution, die Frühförderung ausschließt,
- d) Ableben des Kindes“ (Pretis 2001, S. 129).

3.6. Institutionen der Frühförderung

Dieses Unterkapitel befasst sich einerseits mit der Darstellung der Säulen der Arbeit in der Frühförderung und beschreibt andererseits das System der Frühförderung, welches in drei Teilbereiche gegliedert ist – wobei hier auf Frühförderstellen näher eingegangen wird. Frühförderung ist nach Fornefeld in ihrer Gesamtheit auf zwei Säulen – der Regionalisierung und der Interdisziplinarität – aufgebaut (vgl. Fornefeld 2000, S. 88).



Abbildung 1: Säulen der Arbeit in der Frühförderung (Fornefeld 2000, S. 88).

Die Säule der Regionalisierung umfasst die Angebote zur Förderung, welche mobil und ambulant in Anspruch genommen werden können. Dies zielt darauf ab, die Eltern zu entlasten und die Frühförderung im familiären Umfeld anzubieten.

Die Säule der Interdisziplinarität ist durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Fachdisziplinen gekennzeichnet (siehe Kapitel 3.4.) (vgl. ebd., S. 88).

Weiß, Neuhäuser und Sohns gliedern die Institutionen der Frühförderung in drei Teilsysteme.

Teilsystem A	Teilsystem B	Teilsystem C
Frei praktizierende bzw. niedergelassene Ärzte, Therapeuten, Psychologen, (Heil-)Pädagogen	Allgemeine, spezielle und überregionale Frühförderstellen	Sozialpädiatrische Zentren und spezialisierte Fachkliniken (z.B. für Neuropädiatrie oder Kinder- und Jugendpsychiatrie)

Tabelle 1: Teilsysteme der Frühförderung (Sohns 2010, S. 101 zit.n. Weiß/Neuhäuser/Sohns 2004, S. 15).

Speck betonte bereits im Jahre 1989, dass „Frühförderung als Hilfesystem (...) auf die *Kooperation* seiner *professionellen Teilsysteme* angewiesen [ist]. Keines dieser Teilsysteme, sei es das medizinische, das psychologische, das pädagogische, das sozialfürsorgerische, kann für sich allein kompetent Frühförderung betreiben“ (Speck 1989, S. 22).

Frühförderung zielt seit ihrer Entstehung auf interdisziplinäre Zusammenarbeit beziehungsweise das Zusammenwirken der Teilsysteme ab. Dies ermöglicht einen breiter gefächerten Blickwinkel, dessen Fokus nicht ausschließlich auf dem Kind liegt (vgl. Sohns 2010, S. 100f.). Vielmehr geht es darum, „die entwicklungsfördernden Lebensbedingungen des Kindes im Alltag zu erweitern“ (ebd., S. 101).

Das in der Tabelle 1 beschriebene Teilsystem B, welches allgemeine, spezielle und überregionale Frühförderstellen umfasst, fand seinen Ursprung in der Disziplin der Pädagogik und ist mittlerweile ein interdisziplinäres Arbeitsfeld (vgl. ebd., S. 103).

Zu diesem zählen verschiedene Berufsgruppen, wie:

- „aus dem medizinischen Bereich [Ärztinnen und] Ärzte, [Ergotherapeutinnen und] Ergotherapeuten, [Logopädinnen und Sprachtherapeutinnen beziehungsweise] Logopäden/Sprachtherapeuten und [Physiotherapeutinnen sowie] Physiotherapeuten;

- aus dem psychologischen Bereich [Psychologinnen und] Psychologen und psychologische [Psychotherapeutinnen beziehungsweise] Psychotherapeuten;
- aus dem pädagogischen Bereich [Erzieherinnen und] Erzieher mit Zusatzausbildung, [Heilpädagoginnen und] Heilpädagogen, [Diplompädagoginnen und] Diplompädagogen mit heil-/sonderpädagogischem Schwerpunkt, [Sonderpädagoginnen oder Sonderschullehrerinnen und] Sonderpädagogen/Sonderschullehrer und [Sozialpädagoginnen oder Sozialarbeiterinnen sowie] Sozialpädagogen/Sozialarbeiter“ (Thurmair/Naggl 2010, S. 37).

Die Vielfalt der Leistungen der Frühförderung ergibt sich aus dem individuellen Förderbedarf, um die bestmögliche Förderung für jedes Kind zu erzielen und den verschiedenartigen Entwicklungsrückständen entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 35).

3.7. Ausbildung in der Steiermark

Seit 2003 bietet das Sozial- und Heilpädagogische Förderungsinstitut (SHFI) in Kooperation mit der Medizinischen Universität Graz einen Universitätslehrgang für Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung an. Die Dauer der Ausbildung beträgt drei Semester und wird als Tageslehrgang geführt. Insgesamt umfasst der Lehrgang 1.440 Unterrichtseinheiten, dies entspricht 90 ECTS Punkten (vgl. SHFI 2014b, o.S.), wobei 66 ECTS Punkte dem Theorieteil und 24 ECTS Punkte dem Praxisteil zuzuordnen sind (vgl. Smolle 2013, S. 4). Für die drei Semester betragen die Kosten insgesamt € 6.000.-, welche selbst zu finanzieren sind (vgl. SHFI 2014b, o.S.).

Für die Teilnahme an dem Lehrgang sind folgende Voraussetzungen notwendig:

- „ein Mindestalter von 25 Jahren;
- ein abgeschlossenes Studium in einem verwandten Bereich oder eine abgeschlossene Berufsausbildung im pädagogischen, psychologischen, medizinischen, psychotherapeutischen oder sozialen Bereich;

- einschlägige Praxis von zwei Jahren, insbesondere im Bereich der Arbeit mit Kleinkindern;
- die Voraussetzungen zur Aufnahme eines Studiums an einer Universität (Matura oder Studienberechtigungsprüfung bzw. Zulassungsprüfung);
- die persönliche Eignung für diesen Beruf (Orientierungsseminar);
- facheinschlägige Kenntnisse (Aufnahmeprüfung);
- Für den Nachweis des Basiswissens findet im Rahmen des Aufnahmeverfahrens eine Aufnahmeprüfung statt“ (SHFI 2014b, o.S.).

Die Inhalte des Lehrganges zielen sowohl auf den Erwerb fachlichen Wissens als auch auf persönliche Entwicklung ab. Smolle zufolge wird: „Neben den theoretischen und wissenschaftlichen Grundlagen in den Bereichen Pädagogik (Heil-, Sozial- und Sonderpädagogik), Psychologie, Psychotherapie, Medizin, Soziologie, Sozialarbeit und Rechtskunde, speziell bezogen auf das Säuglings- und Kleinkindalter, wird vor allem auf die Persönlichkeitsweiterentwicklung und die Entfaltung der individuellen Beratungskompetenz großer Wert gelegt“ (Smolle 2013, S. 3).

Ein erfolgreicher Abschluss des Universitätslehrganges qualifiziert die Absolventinnen und Absolventen für die Arbeit in der Interdisziplinären Frühförderung und Familienbegleitung und verleiht ihnen die Bezeichnung *Akademische Frühförderin und Familienbegleiterin* beziehungsweise *Akademischer Frühförderer und Familienbegleiter* (vgl. SHFI 2014b, o.S.).

3.8. Gesetzliche Regelungen der Frühförderung in der Steiermark

In der Steiermark sind die gesetzlichen Regelungen bezüglich der Frühförderung zum einen im Steiermärkischen Behindertengesetz (StBHG) mit den entsprechenden Verordnungen der Leistungs- und Entgeltverordnung (LEVO) und zum anderen im Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetz (StKJHG) mit entsprechenden Bestimmungen der Durchführungsverordnung (DVO) verankert.

Um Leistungen der Frühförderung zu beziehen, ist es notwendig, einen Antrag nach dem Steiermärkischen Behindertengesetz oder nach dem Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetz zu stellen. Dieser kann beim Magistrat, der Gemeinde oder dem Sozialamt beantragt werden. Die Kosten dafür übernimmt grundsätzlich das Land Steiermark (vgl. SHFI 2014a, o.S.).

Im Folgenden wird Frühförderung gemäß den entsprechenden Landesgesetzen der Steiermark beschrieben.

3.8.1. Steiermärkisches Behindertengesetz (StBHG):

Das Steiermärkische Behindertengesetz zielt darauf ab: „(...) Menschen mit Behinderung zu unterstützen, damit sie an der Gesellschaft in gleicher Weise wie Menschen ohne Behinderung teilhaben und ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen können“ (StBHG 2014, § 1, S. 3).

Laut dem Steiermärkischen Behindertengesetz liegt bei Menschen eine Behinderung vor, wenn diese:

„(1) (...) aufgrund einer nicht nur vorübergehenden Beeinträchtigung ihrer physischen Funktion, intellektuellen Fähigkeit, psychischen Gesundheit oder Sinnesfunktionen an der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft benachteiligt sind.

(2) Als nicht nur vorübergehend im Sinne des Abs. 1 gilt ein Zeitraum von voraussichtlich mehr als sechs Monaten.

(3) Als (nicht nur vorübergehende) Beeinträchtigungen gelten alle Beeinträchtigungen, die im Ausmaß und Schweregrad von der gleichaltrigen Bevölkerung erheblich abweichen.

(4) Nicht als Beeinträchtigungen im Sinne des Abs. 1 gelten

1. chronische Erkrankungen, solange der Krankheitsverlauf – ausgenommen bei chronischen psychischen Erkrankungen – noch beeinflussbar ist;
2. vorwiegend altersbedingte Beeinträchtigungen.

(5) Menschen mit Behinderung gleichgestellt sind Personen, bei denen eine solche Beeinträchtigung nach den Erkenntnissen der Wissenschaft in absehbarer Zeit eintreten wird, insbesondere Kleinkinder“ (ebd., § 1a, S. 3).

Bezüglich der Hilfeleistungen für Menschen mit Behinderung wird im Steiermärkischen Behindertengesetz folgendes festgehalten:

„Der Mensch mit Behinderung hat einen Rechtsanspruch auf die seinem individuellen Hilfebedarf entsprechende Art der Hilfeleistung (§ 3). Die konkrete Ausformung der Art der Hilfeleistung und die Form der Hilfeleistung (§ 4) sind entsprechend dem individuellen Hilfebedarf von Amts wegen festzulegen“ (ebd., § 2 (2), S. 3).

Der § 3 des Behindertengesetzes regelt die Arten der Hilfeleistungen. Demzufolge ist die Frühförderung im Bereich Erziehung und Schulbildung eingegliedert (vgl. ebd., § 3, S. 4).

Im § 7 Erziehung und Schulbildung lautet der 1. Absatz:

„Hilfe zur Erziehung und Schulbildung ist für alle durch die Behinderung bedingten Mehrkosten zu gewähren, die notwendig sind, um den Menschen mit Behinderung in die Lage zu versetzen, eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Schulbildung zu erlangen. Das sind Kosten für (...) die Frühförderung, (...)“ (ebd., § 7 (1), S. 5).

Voraussetzung für eine Kostenübernahme ist eine vertraglich geregelte Basis zwischen dem Land Steiermark und der Trägerinstitution. Zu diesem Zweck wurde die Leistungs- und Entgeltverordnung (LEVO) im § 46 definiert (vgl. StBHG 2014, § 46 (1), S. 13).

„(1) Die Landesregierung hat durch Verordnung zu regeln:

1. die sachlichen, fachlichen und personellen Erfordernisse der für die Erbringung der Hilfe notwendigen Leistungen,
2. die Kriterien für die Ermittlung des Grades der Beeinträchtigung,
3. die Maßnahmen der Qualitätssicherung und des Controllings,
4. die Entgelte bzw. Höchstgrenzen für die Leistungen gemäß Z. 1,
5. die Ab- und Verrechnung und
6. die Leistungskontingente, die Kilometerleistungen sowie die Kombinierbarkeit von Hilfeleistungen“ (ebd., § 46 (1), S. 13).

In der LEVO wird die Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung vorwiegend als mobile Leistung beschrieben, welche das Kind in seiner gewohnten Umgebung aufsucht und mit Eltern und Angehörigen zusammenarbeitet. Im Regelfall findet Frühförderung ein bis zweimal wöchentlich statt. Falls notwendig, können Leistungen der Frühförderung auch ambulant (in Frühförderstellen) in Anspruch genommen werden. Damit Eltern und Angehörige im Umgang mit ihrer speziellen Situation gestärkt werden, soll Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung frühzeitig einsetzen und ganzheitlich, familienorientiert sowie interdisziplinär arbeiten. Vorhandenen Behinderungen soll entgegengewirkt und die Entstehung daraus resultierender Behinderungen oder Beeinträchtigungen verhindert werden.

Als Zielgruppe definiert die LEVO Kinder im Alter von null bis sechs Jahren. In Ausnahmefällen besteht die Möglichkeit, die Betreuung für maximal drei Monate nach Schuleintritt zu verlängern (vgl. LEVO-StBHG 2013, S. 49ff.).

Laut LEVO bezieht sich das Angebot auf Kinder, welche eine

- „Verhaltensauffälligkeit zeigen,
- Behinderungen haben,
- Entwicklungsverzögerung aufweisen und/oder
- Behinderungsbedrohung nicht ausschließen lassen“ (ebd., S. 49).

Zu den Grundsätzen der pädagogischen Betreuungsarbeit zählen Ganzheitlichkeit, Diagnose- und Förderplanerstellung, Ressourcen- und Alltagsorientierung sowie spielerische Förderung, um Defizite aufzuholen und mehr Selbstständigkeit zu erlangen. Eltern sollen im Zuge der Familienbegleitung ihrer Situation entsprechend unterstützt und beraten werden. Um eine optimale Entwicklung des Kindes zu erzielen, ist Zusammenarbeit im Sinne von Interdisziplinarität notwendig (vgl. ebd., S. 51f.).

Die LEVO beschreibt auch die Qualitätssicherung, welche die Struktur-, Prozess- und Ergebnis-Standards umfasst. Die Struktur-Standards regeln Standort/Umgebung sowie Bedarf/Qualifikation des Personals. Die Prozess-Standards beziehen sich auf Organisation, Dokumentation und Personalentwicklung. Die Ergebnis-Standards dienen zur Überprüfung der Zielerreichung und Evaluation (vgl. ebd., S. 51ff.).

3.8.2. Steiermärkisches Kinder- und Jugendhilfegesetz (StKJHG)

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz ist im Jahr 2013 in Kraft getreten und hat somit das Steiermärkische Jugendwohlfahrtsgesetz abgelöst: „Das zweite Bundes-Jugendwohlfahrts-Gesetz von 1989 und in seiner Folge das Steiermärkische Jugendwohlfahrtsgesetz von 1991 (StJWG 1991 als Ausführungsgesetz) mit seinen Novellierungen bilden bis 2013 die gesetzlichen Grundlagen des Jugendwohlfahrtswesens in der Steiermark“ (Heimgartner/Scheipl 2013, S. 8). Seit 2013 bildet dies das Steiermärkische Kinder- und Jugendhilfegesetz (StKJHG).

In Folge werden die gesetzlichen Bestimmungen, welche für die Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung relevant und gemäß der Durchführungsverordnung (DVO) zum StKJHG formuliert sind, beschrieben.

Der § 27 regelt die Unterstützung der Erziehung, welchem die Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung zuzuordnen ist. Dieser besagt:

„(1) Wird das Kindeswohl nicht gewährleistet und ist zu erwarten, dass eine (potentielle) Gefährdung bei Verbleib in der Familie oder im sonstigen bisherigen Wohnumfeld abgewendet werden kann, ist Kindern und Jugendlichen Unterstützung der Erziehung zu gewähren.

(2) Unterstützung der Erziehung umfasst insbesondere alle ambulanten und mobilen Präventivhilfen“ (StKJHG 2014, § 27, S. 12).

Diese Erziehungshilfen können freiwillig in Anspruch genommen oder durch gerichtliche Verfügung beziehungsweise bei Gefahr in Verzug angeordnet werden (vgl. ebd., § 29/§ 30, S. 12).

Hinsichtlich der Definition, Ziele und Zielgruppe unterscheidet sich die DVO nicht von der LEVO (siehe Kapitel 3.8.1.).

Jedoch sind Unterschiede in Bezug auf die Zuweisungskriterien vorhanden, welche folgendermaßen formuliert sind:

- „Gefährdung des Kindeswohls umfasst Formen riskanter Lebensbedingungen, die eine Gefahr der Desintegration nach sich ziehen bzw. eine gelungene Entwicklung gefährden und die Entfaltung lebensbewältigender Handlungsfähigkeit nicht erwarten lassen
- vorhandene bzw. Ansätze von Verhaltensauffälligkeit
- Entwicklungs- bzw. Reifungsverzögerung
- Kinder, die milieubedingt gefährdet sind, Entwicklungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln
- Kinder psychisch kranker Eltern(-teile)“ (StKJHG-DVO 2014, S. 56).

3.9. Zusammenfassung

Frühförderung im Allgemeinen umfasst ein breites Spektrum an Angeboten und Leistungen für den Altersbereich vor dem Schuleintritt, das darauf abzielt, eine drohende Behinderung oder Entwicklungsgefährdung möglichst früh zu erkennen und durch gezielte professionelle Unterstützung abzuwehren und daraus resultierenden Beeinträchtigungen entgegenzuwirken.

Unterschiedliche Einrichtungen und Dienste können Frühförderung anbieten, wobei die Faktoren Interdisziplinarität, das heißt das Zusammenwirken unterschiedlicher Fachdisziplinen und Regionalität, dies bedeutet, dass das Angebot sowohl mobil als auch ambulant in Anspruch genommen werden kann, eine wesentliche Bedeutung haben.

In Österreich wird Frühförderung seit Beginn der 80er Jahre (zunächst in der Steiermark) angeboten.

Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und der Ressourcen des sozialen Umfeldes beinhalten im Wesentlichen die Arbeit in der Frühförderung. Es steht nicht nur das Kind im Fokus, auch die Eltern oder andere Betreuungspersonen werden in die Tätigkeit mit eingeschlossen.

Das Hilfsangebot der Frühförderung umfasst Kinder von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahr und trägt zur Prävention, Kompensation und Integration bei (vgl. SFHI 2014a).

Die Arbeit befasst sich mit kindzentrierten Zielen, also die individuelle Entwicklung des Kindes und dessen Kompetenzen sowie Selbsterleben und Selbstwertgefühl zu fördern beziehungsweise zu stärken. Auch die Förderung der Interaktion mit dem sozialen Umfeld steht hier im Vordergrund.

Elternorientierte Ziele beziehen sich auf die fachliche Anleitung und Beratung („consulting“) sowie auch auf die Auseinandersetzung mit der Situation.

Auch Anliegen wie die Integration von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft werden als Ziel in der Arbeit definiert.

Die Arbeitsprinzipien basieren auf Ganzheitlichkeit, Familienorientierung, Interdisziplinarität und Vernetzung. Maßnahmen der Diagnostik, Förderung und

Therapie werden auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes abgestimmt. Das Kind wirkt selbstbestimmt und selbständig an ihrer oder seiner Entwicklung mit.

Auch der Selbstbestimmung der Eltern und deren Kompetenzen wird im Konzept der Frühförderung besonderes Augenmerk zuerkannt.

Vernetzungsarbeit passiert sowohl im näheren Umfeld der Familie als auch mit Institutionen wie Ärztinnen und Ärzten, Behörden oder weiterführenden Diensten.

Seit 2003 bietet das Sozial- und Heilpädagogische Förderinstitut (SHFI) in Kooperation mit der Medizinischen Universität Graz einen Universitätslehrgang für Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung an.

Gesetzlich geregelt ist das Angebot der Frühförderung im Steiermärkischen Behindertengesetz (StBHG 2014).

Frühförderung kann freiwillig in Anspruch genommen werden. Die Kosten werden vom Land Steiermark übernommen, sofern ein Antrag bei der zuständigen Behörde gestellt wurde.

4. Elternorientierte Frühförderung (Höllbacher/Kerschbaumer)

Das folgende Kapitel bemüht sich um eine Darstellung der Elternorientierung in der Frühförderung. Dazu wird zunächst versucht, die Situation von Eltern, dessen Kinder Frühförderung erhalten, darzustellen, welche einerseits mögliche Auswirkungen der Diagnose einer Behinderung des Kindes und andererseits auch die Auseinandersetzung beziehungsweise die Anerkennung dieser umfasst. Weitere Ausführungen beziehen sich auf den Alltag, die Bewältigung, die Betreuung und Pflege sowie Ressourcen und soziale Netzwerke der Familie. Im Anschluss wird Elternarbeit im Allgemeinen und Elternarbeit spezifisch im Rahmen der Frühförderung erläutert. Dies beinhaltet die Rolle der Eltern als Expertinnen und Experten, die Ziele und Aufgaben sowie die Formen der Elternarbeit.

Der Anspruch auf Familienorientierung in der Frühförderung besteht seit ihren Anfängen und ist bis heute als eines der Arbeitsprinzipien auch ein fester Bestandteil des Konzeptes. Durch die mobile Arbeitsweise traten Frühförderinnen und Frühförderer nicht nur mit dem Kind, sondern auch mit den Eltern und in weiterer Folge mit deren Kummer und Ängsten in Kontakt. Daraus resultierte die Erkenntnis, dass eine kindzentrierte Förderung allein nicht ausreicht (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 197).

4.1. Zur Situation der Eltern (Kerschbaumer)

In der einschlägigen Fachliteratur wird von mehreren Autorinnen und Autoren beschrieben, dass die Diagnose, ein Kind mit Behinderung zu erwarten beziehungsweise zu haben, für einen Großteil der Eltern deutliche Veränderungen der Lebenssituation und Lebensperspektive nach sich ziehen kann (vgl. Speck 1998; Sarimski 2009; Datler 2009; Thurmair/Naggl 2010).

Während die Geburt eines Kindes mit Behinderung für die Eltern eine Umorientierung in ihrer Elternrolle und die Auseinandersetzung mit der unvorhersehbaren, psychisch

belastenden Situation bedeutet, nimmt der familiäre Alltag, ungeachtet dessen, was im Förderprozess geschieht, dennoch seinen Lauf. Um eine bestmögliche Entwicklung des Kindes zu fördern, versuchen Eltern belastbar zu sein und die eigenen Bedürfnisse zurückzustellen. Dies versetzt sie aber in eine widersprüchliche Lage, da die eigenen Grenzen bereits oft erreicht sind. Die Frage nach dem Befinden der Eltern geht oftmals einher mit der Frage nach dem kindlichen Befinden (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 129). Die Diagnose anzuerkennen, bedeutet für Eltern, sich mit der Tatsache, einer Behinderung des Kindes auseinanderzusetzen (vgl. Sarimski 2009, S. 164).

„Herausforderungen für die Eltern bei der Auseinandersetzung mit der Diagnose

- Enttäuschung und Trauer über die Behinderung
- Unsicherheit über die zukünftigen Entwicklungsperspektiven
- Belastung der Beziehung zu [Partnerin oder] Partner, Verwandten und Freunden
- Probleme der Bewältigung von Pflege- und Behandlungsaufgaben
- Entscheidungen zwischen verschiedenen Behandlungsalternativen“ (ebd., S. 165).

Wie viele Entwicklungsbereiche von der Behinderung betroffen sind und in wie weit diese den Beziehungsaufbau sowie die Alltagsversorgung des Kindes beschweren, bestimmt Art und Ausmaß der Herausforderungen für die Eltern (vgl. ebd., S. 165).

„Familien von Kindern mit Behinderung sind nicht homogen; auch bei schweren Behinderungen eines Kindes entstehen keineswegs in allen Familien Stresssymptome oder dysfunktionale Beziehungsmuster. Die erlebte Stressbelastung, die Qualität der Bewältigung und die Langzeitanpassung hängen nicht ausschließlich von objektiven Faktoren (...) ab“ (Retzlaff 2010, S. 16).

Cloerkes führt mehrere Bedingungen an, welche im Umgang mit kritischen Ereignissen eine wesentliche Einflussgröße darstellen: „Wichtig in der Verarbeitung kritischer Lebensereignisse sind beispielsweise auch individuelle Faktoren (Einstellungen, Persönlichkeitsstruktur, etc.), situative Faktoren (Lebensumstände, Hilfsangebote, soziale Kontakte, etc.) und gesellschaftliche Faktoren (Zugang zu Informationen, finanzielle Verhältnisse, Bildungsniveau, etc.)“ (Cloerkes 2007, S. 287).

Wie sich die Behinderung eines Kindes auf die Familie auswirkt, wird Sarimski zufolge von mehrdimensionalen Faktoren bestimmt und ist von Familie zu Familie verschieden. In seinen Ausführungen bezieht sich Sarimski auf Forschungsergebnisse und formuliert, dass sich „[a]us der empirischen Forschung zu der Frage, welche Auswirkungen die Behinderung eines Kindes auf die psychische Stabilität der Eltern und das familiäre System haben, (...) zwei Schlussfolgerungen verallgemeinern [lassen]: (1) Keineswegs alle Eltern erleben sich als hoch belastet; (2) das subjektive Erleben wird von einem komplexen Gefüge bestimmt, in dem die Behinderung selbst, die im Alltag auftretenden Belastungen durch das Verhalten oder die Bedürfnisse des Kindes, aber auch die persönlichen Bewältigungskräfte der einzelnen Familienmitglieder und soziale Ressourcen eine wichtige Rolle spielen“ (Sarimski 2009, S. 165f.).

Laut Eckert kann der Alltag einer Familie mit einem Kind mit Behinderung durch erhöhte zeitliche, pflegerische und fehlende unterstützende sowie entlastende Faktoren als herausfordernder empfunden werden:

„Familien mit einem behinderten Kind müssen sich wie andere Familien den Unwägbarkeiten der familiären Entwicklungsprozesse stellen, erleben manche Veränderungen der Alltagsherausforderungen jedoch zudem in einer anderen bzw. intensivierte Form“ (Eckert 2007, S. 43):

- Eine wesentliche Rolle nimmt hierbei der oftmals erhöhte zeitliche Faktor ein, der durch zusätzliche Termine mit Ärztinnen und Ärzten, Therapeutinnen und Therapeuten, Beratungsstellen sowie durch Angebote zur mobilen Betreuung und Selbsthilfe gekennzeichnet sein kann. Um die eigenen Bedürfnisse sowie die der Geschwisterkinder nicht zu vernachlässigen, ist ein gut strukturierter Tagesablauf notwendig.
- Weiters sind die außerfamiliären Betreuungsmöglichkeiten oftmals beschränkt. Eine potentielle Betreuung durch Personen aus dem Familien- und Freundeskreis fällt oftmals aufgrund der Behinderung und Pflege des Kindes weg. Die daraus resultierende Notwendigkeit, entsprechendes Fachpersonal heranzuziehen, macht die bedürfnisorientierte Gestaltung des familiären Alltags schwieriger.

- Vereinzelt kann der erhöhte Betreuungs- und Pflegeaufwand zu körperlichen Belastungen führen. In solch einem Fall wäre Zeit zur Erholung wichtig, diese ist jedoch aufgrund der oben beschriebenen Ausführungen nur schwer möglich (vgl. ebd., S. 43f.).

Der Alltag mit einem Kind mit Behinderung kann für viele Familien mit großen Herausforderungen verbunden sein, woraus „sich, im Einzelfall abhängig von den vorhandenen Netzwerken und persönlichen Ressourcen, ein deutlicher Unterstützungsbedarf ableiten lässt“ (ebd., S. 44).

Um positiv in die Zukunft blicken zu können, ist es laut Sarimski wichtig, Eltern zu unterstützen und diese zu beraten. Um das Gefühl von Freiheit zu ermöglichen, gilt es, Eltern im Alltag zu entlasten. Um das kindliche Verhalten für Eltern nachvollziehbar zu machen, stehen diesen Expertinnen und Experten mit ihren Kompetenzen zur Seite (vgl. Sarimski 2007, S. 335).

„Familien mit behinderten Kindern und Familien mit nicht behinderten Kindern weisen wesentlich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede auf“ (Sarimski 2009, S. 166).

4.2. Begriff Elternarbeit (Höllbacher)

Laut Beck, Hemminger und Warnke beinhaltet Elternarbeit „(...) *jede Form der für den pädagogischen und therapeutischen Prozess nutzbar gemachten zielgerichteten Interaktion und Kooperation mit wichtigen Bezugspersonen des Kindes*“ (Beck/Hemminger/Warnke 2008, S. 932).

Die Grundlage für eine gelingende Elternarbeit bildet die Anerkennung sowohl der Eltern als auch der Fachkräfte in ihrer jeweiligen, jedoch unterschiedlichen Rolle als Expertinnen und Experten. Somit treten Eltern und Fachkräfte in eine Erziehungspartnerschaft mit dem Ziel, die Kinder gemeinsam zu erziehen und zu

bilden. Für die gemeinsame Arbeit stehen Offenheit und Vertrauen auf beiden Seiten im Vordergrund (vgl. Textor 2010, S. 99).

4.3. Elternarbeit in der Frühförderung (Höllbacher)

In der Frühförderung beinhaltet die Elternarbeit die Kooperation zwischen Eltern und Frühförderin oder Frühförderer in verschiedenen Bereichen, welche sich auf das Kind beziehen. Warnke beschreibt dies folgendermaßen: „Elternarbeit im Rahmen der Frühförderung umfaßt (sic!) die vielfältigen Formen des Zusammenwirkens von Eltern und Fachleuten in Pflege, Erziehung und Behandlung sowie sozialer Integration des in seiner Entwicklung bedrohten oder beeinträchtigten Kindes im vorschulischen Alter“ (Warnke 2000, S. 156).

Warnke beschreibt fünf Aspekte der Elternarbeit:

- Mit Bezug auf das Kind umfasst dies das psychische und physische Wohlbefinden, den Stand der Entwicklung, die Entwicklungsverzögerung oder Behinderung sowie Bedürfnisse und Bestrebungen.
- Mit Bezug auf die Familie schließt dies das Wohlbefinden der gesamten Familie, die Aneignung pflegerischer Fähigkeiten sowie die Erkenntnis, wann diese überschritten sind, die Erziehung, die Zusammenarbeit mit Personen diverser Fachdisziplinen sowie Bedürfnisse und Bestrebungen mit ein.
- Mit Bezug auf die fachliche Kompetenz beinhaltet dies Diagnose-, Förder- und Behandlungsmöglichkeiten durch Expertinnen und Experten.
- Mit Bezug auf institutionelle Ressourcen meint dies die Anzahl des interdisziplinären Personals, einen zentralen Standort im Sinne der Erreichbarkeit sowie optimale Rahmenbedingungen hinsichtlich der Technik und des Raumes der kooperierenden Einrichtungen.
- Sozialrechtliche Bestimmungen (vgl. ebd., S. 156).

4.3.1. Eltern als Expertinnen und Experten (Kerschbaumer)

Im Alltag eines Kindes, also dem familiären Umfeld zu Hause, nehmen Eltern die Rolle der Expertinnen beziehungsweise Experten ein. Die Förderin beziehungsweise der Förderer nimmt an dieser Stelle auch eine eigene Expertinnenrolle beziehungsweise Expertenrolle ein, allerdings in einem anderen Setting (vgl. Brandau/Pretis 2008, S. 35). Durch dieses Zusammenwirken beider Expertinnen- beziehungsweise Expertengruppen und dem gemeinsamen Leben mit dem Kind mit Behinderung eignen sich Eltern durch Erfahrungen durchaus neue Kompetenzen an (vgl. Veith-Döring 2001, S. 75). Diese unterscheiden sich aber von jenen der fachlich ausgebildeten Förderinnen und Förderern, da Eltern immer einen besonderen, nur auf ihr Kind bezogenen Blick werfen und deutlich emotionaler in ihre spezielle Situation involviert sind als Außenstehende. Im Gegensatz zu den Förderinnen und Förderern, welche eine begrenzte Zeit mit dem Kind verbringen und sich dabei aber zur Gänze auf das Kind konzentrieren können, stehen Eltern vor einer lebenslangen Aufgabe und Verantwortungsübernahme – und dies meist 24 Stunden pro Tag. Durch diese intensive Beziehung zwischen Eltern und Kind erleben Eltern ihr Kind in all ihren oder seinen Facetten, mit ihrem beziehungsweise seinem Können und Nichtkönnen. Eltern zählen unter anderem auch deshalb zur Gruppe der Expertinnen und Experten, da sie aufgrund der alltäglichen subjektiven Erfahrungen sowohl das eigene Befinden als auch das des Kindes sowie die körperlichen und geistigen Grenzen und Möglichkeiten einschätzen können (vgl. ebd., S. 78f.). Veith-Döring erwähnt diesbezüglich: „Eltern sind als [Expertinnen und] Experten für ihr Kind zu respektieren“ (ebd., S. 79). Auch liegt die Art und Dauer der Förderung ebenfalls in der Hand der Eltern. Im Sinne einer bestmöglichen Förderung des Kindes sollte allerdings eine Zusammenarbeit beider Expertinnen- beziehungsweise Expertengruppen bestehen, da jede Gruppe von der jeweilig anderen abhängig ist (vgl. ebd., S. 80). Auch Speck erwähnt, dass niemand außer den Eltern in der jeweiligen persönlichen Situation für ihr oder sein Kind kompetenter ist (vgl. Speck 1993, S. 300).

4.4. Ziele und Aufgaben der Elternarbeit in der Frühförderung (Höllbacher)

„Die Ziele der Zusammenarbeit mit Eltern beinhalten:

- (1) Herstellung des Kontaktes, und zwar ambulant (in der Frühförderstelle) oder mobil (in der Außenstelle (sic!) oder in der Familie),
- (2) Informationsaustausch,
- (3) wechselseitige Unterstützung und Beratung in der Förderung des Kindes: Zusammenarbeit in Diagnostik, Planung, Organisation und Durchführung von Frühfördermaßnahmen“ (Warnke 2000, S. 156).

Die Anforderungen der Kooperation zwischen Expertinnen und Experten und Eltern sind durch Erfolge, Rückschritte und wechselnde Entwicklungsziele, welche den Förderprozess bestimmen, einem ständigen Wechsel unterzogen (vgl. ebd., S. 157).

Beck, Hemminger und Warnke setzen sich mit den Zielsetzungen der Elternarbeit auseinander. Im Anschluss werden, jene für die Frühförderung relevanten Ziele näher beschrieben:

- Kontaktgestaltung und informeller Austausch

Eltern fühlen sich beim Erstkontakt mit dem Fachpersonal häufig unsicher und befangen. Anfangs besteht ein ungleiches Verhältnis zwischen der Fachkraft in ihrer helfenden und den Eltern in ihrer hilfesuchenden Position. Bereits der erste persönliche Kontakt kann großen Einfluss auf die weitere Entwicklung der gemeinsamen Arbeitsbeziehung haben. Dazu zählen schon eine freundliche und schätzende Begrüßung sowie das Aussehen und die Sprache der Fachkraft. Auch angemessene Zeit- und Raumbedingungen sind wesentliche Einflussfaktoren, die eine offene Gesprächsbasis begünstigen (vgl. Beck/Hemminger/Warnke 2008, S. 936).

- Schaffung eines Arbeitsbündnisses und Entwickeln gemeinsamer Zielsetzungen

Die gemeinsame Formulierung der Zielvereinbarungen ist eine wichtige und grundlegende Voraussetzung für den gesamten Frühförderprozess. Unklare Ziele seitens der Eltern gilt es durch die Fachkraft zu präzisieren. In manchen Fällen muss zuerst eine Entwicklung von Zielen stattfinden und in anderen Fällen ist auch eine Abstimmung von Zielen notwendig (vgl. ebd., S. 936).

„Auch sind die Veränderungsmotivation (wer möchte warum welche Veränderung) sowie das jeweilige Rollenverständnis im pädagogisch-therapeutischen Prozess zu klären. Beim Rollenverständnis sind insbesondere die Verantwortlichkeit, die Veränderungsmöglichkeiten und Kompetenzen der Eltern für ihr Kind zu betonen ohne dabei eine zu starke ‚Professionalisierung‘ der Eltern vorzunehmen. Insbesondere das Konzept der ‚Eltern als Co-[Therapeutinnen und] Therapeuten‘ beinhaltet die Gefahr der Rollenkonfundierung mit der natürlichen Elternrolle einerseits und der Rolle als therapeutische Kraft andererseits. Dies kann zu einer Überforderung der Eltern führen, da Eltern in der Regel eine höhere emotionale Beteiligung haben und die für manche pädagogisch-therapeutische Prozesse notwendige emotionale Distanz nicht erreichen können“ (ebd., S. 936f.).

- Transparenz des pädagogisch-therapeutischen Prozesses und Partizipation

In der Zusammenarbeit mit den Eltern ist es wichtig, den gesamten Förderprozess, der für das Kind vorgesehen ist, klar und transparent zu halten. In diesem Zusammenhang ist auch die elterliche Teilnahme an Entscheidungsfindungen von großer Bedeutung (vgl. ebd., S. 937).

- Informationsgewinn und Diagnostik

Einerseits dient die Kooperation mit den Eltern den Eltern selbst, andererseits können Fachkräfte daraus für den Förderprozess relevante Informationen hinsichtlich der Diagnostik und Einblicke bezüglich der Entwicklung des Kindes im Alltag erhalten, um Anzeichen auf mögliche Risiken oder Besonderheiten in der Entwicklung möglichst früh zu erkennen.

Durch den Austausch mit den Eltern können sich die Fachkräfte ein Bild von der individuellen Lebenssituation der Familie schaffen. Dies umfasst Fragen wie:

- Welche Werte vertreten Eltern?
- Welche Vorstellungen haben sie von Erziehung?
- Wie gestaltet sich der Alltag in der Familie?
- Gibt es belastende Faktoren (Finanzen, Krankheit, etc.)?

Ob bestimmte Interventionen im häuslichen Umfeld wirksam sind beziehungsweise positive Veränderungen langfristig anhalten, kann nur im Gespräch mit den Eltern in Erfahrung gebracht werden (vgl. ebd., S. 937f.).

4.5. Formen der Elternarbeit in der Frühförderung (Höllbacher)

Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat in der Frühförderung eine zentrale Bedeutung und orientiert sich am Alter, dem familiären und sozialen Umfeld des Kindes sowie an der Inanspruchnahme von Hilfeleistungen. Dementsprechend folgt Elternarbeit keinem starren Ablauf und muss inhaltlich auf die individuellen Entwicklungsschritte des Kindes und auf die Wünsche und Möglichkeiten der Familie abgestimmt werden. Zu berücksichtigen sind auch geeignete Rahmenbedingungen (Personal und Struktur) der kooperierenden Einrichtungen (vgl. Warnke 2000, S. 160f.).

Im Folgenden werden Formen der Elternarbeit beschrieben, welche in der Frühförderung Anwendung finden. Eine äußerst wichtige Rolle nimmt die Elternberatung ein, welche mit ihren Zielen, Aufgaben und Wirkungen dargestellt wird. Zudem wird dabei auch auf die beratende Person im Sinne von Beratungsprinzipien eingegangen. Anschließend werden Möglichkeiten zur Förderung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung anhand psychomotorischer Förderungsarbeit aufgezeigt und die Gesprächsführung mit Eltern sowie die Elternarbeit in Form von Elterngruppen thematisiert.

4.5.1. Elternberatung

Elternberatung dient dazu, den Eltern ein Bild davon zu vermitteln, wie die Qualität des Lebens, sowohl für das Kind mit Behinderung als auch für die Familie, sichergestellt werden kann. Die Förderung der elterlichen Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen trägt zu einer zuversichtlichen Grundeinstellung bei und erhöht das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (vgl. Sarimski 2009, S. 184).

Weiß sieht die Hauptaufgabe der Elternberatung darin, „Eltern bei den Bemühungen der Bewältigung der durch die Behinderung bzw. Entwicklungsverzögerung ihres Kindes ausgelösten gravierenden Belastungen und Probleme insbesondere emotional-sozialer Art und der damit in Zusammenhang stehenden meist tiefgreifenden Verunsicherung in ihrer Eltern- und Erzieherrolle zu unterstützen“ (Weiß 1989, S. 79).

Warnke erweitert die bisherigen Ausführungen zur Elternberatung, indem er auch die Ziele der Elternberatung in Bezug auf die Position der Fachkräfte mit einbezieht: „Beratung zielt einerseits darauf, Eltern zuzuhören, sie zu verstehen, um als Fachkraft selbst Einsichten, Handlungshinweise und Entscheidungsgrundlagen für die individuelle Förderung des Kindes zu erlangen. Andererseits dient Beratung dazu, daß (sic!) Eltern Einsichten gewinnen, Kenntnisse erwerben, Umstimmungen in der Gefühlslage erleben, sich neue Ziele oder eine andere Gewichtung von Zielen vornehmen und alternative Handlungsmöglichkeiten, die dem Wohle des Kindes zugute kommen, umsetzen können“ (Warnke 2000, S. 161).

„Elternberatung muß (sic!) verschiedene Aufgaben auf verschiedenen Ebenen erfüllen. Sie dient

- der konkreten Information über den Förderprozeß (sic!), über Mittel und Ziele, über die Möglichkeiten der Eltern, diesen Prozeß (sic!) zu unterstützen und zu ergänzen (...);
- der Reflexion von erziehungsbezogenen Einstellungen und Erziehverhalten bei bestehenden sekundären Verhaltensproblemen (...);
- der Information über Entwicklungsnormen und Reflexion elterlicher Erwartungen bezogen auf die Möglichkeiten und Defizite des Kindes (...);

- der Optimierung des Familiensystems im Sinne eines Teams, das verschiedenste Krisen konstruktiv zu meistern hat (...)“ (Steinebach 1997, S. 16).

Retzlaff geht von vier Kriterien in der Elternberatung aus:

- Der Verstehensaspekt

Dies meint zum einen die Aneignung spezifischen Wissens in Bezug auf Behinderung wie Ursache, verfügbare Optionen zur Entlastung sowie zur Förderung, Unterstützungsleistungen sowohl auf finanzieller als auch professioneller Ebene, adäquate Formen der Diagnostik und Therapie und eine wirklichkeitsgetreue Zukunftsaussicht hinsichtlich des Kindes. Zum anderen bezieht sich dies auf die Gefühlswelt der Eltern. Verunsicherung, Kummer, Alleinsein sowie Abwertung durch die Umgebung können Eltern begleiten. Den Umgang mit solchen Emotionen zu üben und die Behinderung mit all ihren Folgen anzunehmen, ergibt sich daraus für die Eltern.

- Gefühl der Handhabbarkeit

Gelingt es den Eltern, pflegerische sowie unterstützende Aufgaben im Alltag selbstständig auszuführen und zu erledigen, kann dies verstärkend darauf wirken, dass sich Eltern imstande fühlen zu handeln und ihr Leben bis zu einem gewissen Grad selbst auszurichten. Neben den angeführten Aufgaben spielt auch das Zeitmanagement, welches etwaige Termine in den familiären Alltag integrieren muss, und der Besitz finanzieller Mittel (behindertengerechte Wohnsituation) eine bedeutende Rolle.

- Stärkung des Gemeinsinns

Dies bezieht sich auf das Gefühl von Gemeinsamkeit und Zusammenhalt. Folgende Aspekte tragen dazu bei:

- Ein harmonisches Klima innerhalb der Familie
- Eine stabile Beziehung zur Partnerin oder zum Partner
- Zusammengehörigkeitsgefühl
- Sich gut miteinander unterhalten
- Gefühl von Sinnhaftigkeit

Für einige Familien kann es eine lange Zeitspanne in Anspruch nehmen, um die eigene Situation und das eigene Leben neuerlich einzuschätzen (vgl. Retzlaff 2010, S. 182).

Allgemeine Beratungsprinzipien

- Zugang zum Familiensystem

Retzlaff beschreibt die Haltung, welche eine beratende Person grundsätzlich einnehmen soll und welche zu einem positiven Beziehungsaufbau beiträgt, wie folgt: „Die Grundhaltung [der beratenden Person] ist geprägt von Achtung und offener Neugierde. Den [Klientinnen und] Klienten wird vermittelt, dass man bereit ist, gemeinsame Lösungen zu erarbeiten und sie zu unterstützen. Ein Schlüssel für den Aufbau einer tragfähigen (...) Beziehung ist geduldiges, nicht wertendes, von Respekt und Anteilnahme getragenes Annehmen der Berichte und Klagen der Familie. Ohne vorschnell in eine oberflächliche Lösungsorientierung zu verfallen, hilft man Erfahrungen einzuordnen und emotionale Reaktionen zu normalisieren“ (ebd., S. 185).

- Auftrags- und Rahmenklärung

Hierbei geht es um die Klärung der Wünsche, Bedürfnisse, Probleme und Zielvorstellungen der Eltern. Diese wenden sich oftmals mit bestimmten Anliegen an Fachkräfte und erhoffen, darin unterstützt zu werden. Anfänglich empfiehlt sich ein praktikabler und an einer Lösung orientierter Beratungsansatz, welcher auf die individuellen Bedürfnisse der Eltern abgestimmt ist (vgl. ebd., S. 185f.).

Für die beratende Person empfiehlt Retzlaff folgende Vorgehensweisen:

- „Grenze durch eine genaue Klärung des Behandlungsauftrages die eigene Arbeit ein.
- Die Familie ist Auftraggeber der Behandlung – ihre Wünsche sind entscheidend für das Vorgehen, das verabredet wird.
- Fasse zu Beginn eines Erstgesprächs den eigenen Wissensstand zusammen.

- Sprich aktuelle gesundheitliche Probleme an.
- Frage >>Was kann ich für Sie tun?<<
- Prüfe genau, was die Familie wünscht“ (ebd., S.186).

- Systemischer Rat

Wenden sich Eltern mit dem Anliegen, konkrete Ratschläge und Auskünfte zu erhalten, an eine beratende Person, erscheint es sinnvoll, diese auf Grundlage des Fachwissens und der Fachkompetenz zu beantworten. Empfehlungen können sich jedoch negativ auswirken, wenn diese nicht auf die Anliegen der Eltern eingehen und sie in ihrer Handlungsautonomie einschränken. Der Versuch zu helfen kann dann kontraproduktiv sein oder abgelehnt werden, wenn Eltern keine Hilfe erbitten oder die Hilfe nicht an die individuelle Situation angepasst ist. Mit höherer Wahrscheinlichkeit sind Ratschläge dann effektiv, wenn diese zur Erweiterung der elterlichen Kompetenzen beitragen (vgl. ebd., S. 186f.).

Kompetente systemische Ratschläge

- führen zu einem ausgewogenen Eltern-Beraterinnen-Verhältnis beziehungsweise Eltern-Berater-Verhältnis, verstärken die Eigenständigkeit und wirken nicht vorschreibend
- beziehen sich unmittelbar und konkret auf die Wünsche und Fragen der Eltern
- sind nicht verpflichtend umzusetzen, das heißt die Ratschläge können von den Eltern angenommen werden oder auch nicht. Entscheidungs- und Verantwortungsträger sind dabei die Eltern
- wirken sich positiv auf das Selbstbewusstsein aus und fördern das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 187).

Thurmair und Naggl führen zwei grundlegende Formen der Elternberatung an. Zum einen die fachliche Beratung (consulting), zum anderen die begleitende Beratung (counseling) (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 199).

Fachliche Beratung (Consulting)

Die fachliche Beratung ist Bestandteil eines jeden Frühförderprozesses und begleitet diesen vom Anfang bis zum Ende. In dieser geht es darum, dass Eltern und Fachkraft gemeinsam einen Weg finden, der die bestmögliche Entwicklung des Kindes sicherstellt. Die Aufgabe der Fachkraft und oft auch der Wunsch der Eltern ist es, diese hinsichtlich der Interaktion mit dem Kind aufmerksam zu machen, anzuregen und zu unterstützen. Eltern suchen häufig nach Antworten, welche sie durch das fachspezifische Wissen der Frühförderin beziehungsweise des Frühförderers erhalten können. Informationen, Anleitungen, Demonstrationen, entwicklungs- und zukunftsbezogene Gespräche sowie Verständnis für das individuelle Verhalten des Kindes sind wesentliche Bestandteile der fachlichen Beratung (vgl. ebd., S. 200f.).

Begleitende Beratung (Counseling)

Die begleitende beziehungsweise psychologische Beratung der Eltern in der Frühförderung zielt nicht auf Behandlung und Veränderung ab. Ebenso kann diese Form der Beratung Eltern nicht von vorhandenen Besorgnissen und Ängsten befreien. Der Förderprozess und die fachliche Beratung sind nicht Inhalt dieser Beratungsform – sie grenzt sich davon ab und findet daher nicht im Rahmen der Förderung statt. Im Mittelpunkt steht die Lebenssituation der Eltern. Durch eine interessierte und anteilnehmende Haltung der Fachkräfte gegenüber den Eltern wird der Aufbau einer Beziehung begünstigt (vgl. ebd., S. 214f.).

Thurmair und Naggl betonen hinsichtlich des Inhalts und des Zieles der Beratung folgendes: „Es geht darum, mit dem, was ist, Kontakt aufzunehmen, auch wenn es Unliebsames, Enttäuschendes, Schreckendes, Ängstigendes oder scheinbar Unaushaltbares ist. (...) Durch die Beziehung erhält die Beraterin [oder der Berater] erst

Zugang zur Wirklichkeit [ihrer Klientin oder] ihres Klienten und durch sie kann [die oder] der Ratsuchende Veränderungen erfahren, statt sie als äußere Maßstäbe verordnet zu bekommen“ (ebd., S. 215).

Dabei ist es für die Fachkräfte wichtig, in ihrer Position als Beraterin beziehungsweise Berater nicht wertend zu sein und persönliche Anliegen und Ansichten nicht in den Prozess der Beratung einfließen zu lassen. Löst die Behinderung des Kindes Emotionen aus, die nicht leicht zu ertragen sind, ist es nicht das Ziel der begleitenden Beratung, diese aufzulösen. Vielmehr geht es darum, sich diesen Gefühlen im geschützten Rahmen der Beratung anzunähern, sich damit auseinanderzusetzen und im Idealfall durch das Erleben dieses Prozesses an Stärke zu gewinnen (vgl. ebd., S. 216.).

Sarimski führt den Begriff der Interaktionsberatung an. „Das Ziel der Interaktionsberatung ist es, Eltern für die Möglichkeiten der Entwicklungsförderung im Alltag zu sensibilisieren und responsive Interaktions- und Beziehungsformen zu stärken. In der Praxis bedeutet dies, die Eltern (...) zu beraten, wie sie Schlüsselkompetenzen der kognitiven, kommunikativen und sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder fördern können. Die Strategien müssen dabei jeweils auf den behinderungsspezifischen und individuellen Hilfebedarf des Kindes abgestimmt werden“ (Sarimski 2009, S. 144).

4.5.2. Förderung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung

Die Arbeit mit Eltern und Kindern, welche auf Gemeinsamkeit beruht, eignet sich gut, um Eltern auf den Bedarf, das Potential und die Schwierigkeiten des Kindes aufmerksam zu machen und geeignete Kontakt- und Beziehungsmomente herzustellen. Störungen in der Eltern-Kind-Beziehung sowie ein geringes oder fehlendes Anregen und Unterstützen des Kindes durch die Eltern sind oftmals der Grund für die Schwierigkeiten, welche Kinder in ihrer Entwicklung oder ihrem Verhalten aufweisen. Im Sinne der Förderung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung, nehmen Schneider zufolge der Körper und die Bewegung eine wesentliche Rolle ein (vgl. Schneider 2011, S. 37f.).

Schneider zufolge kann sich die Arbeit mit Eltern und Kind durch die bewusste Wahrnehmung des eigenen Handelns und Verhaltens positiv auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirken: “Rein verbale Formen der Elternarbeit (Beratungsgespräche jeglicher Art) verlangen von Eltern häufig eine zu hohe Selbstreflexionsfähigkeit und Handlungskompetenz in Bezug auf besprochene Themen und Inhalte. (...) Eltern-Kind-Interventionen ermöglichen den Eltern, das eigene Beziehungs- und Erziehungsverhalten sowie die dahinterliegenden Motivationen und Haltungen zu reflektieren und zu erkennen und darauf aufbauend durch Anleitung und Vorbild der Fachkraft das eigene Verhalten bewusst zu ändern“ (ebd., S. 38f.).

Im weiteren Verlauf werden daher konkrete Beispiele zur psychomotorischen Förderarbeit und auch ihre Umsetzung in der Praxis vorgestellt.

Kontakt aufnehmen

Welche Möglichkeiten gibt es zum Beziehungsaufbau mit dem Kind? Welche Möglichkeiten gibt es, sich dem Kind anzunähern und Kontakt aufzunehmen? Mit Fragen dieser Art treten Eltern des Öfteren an die Fachkräfte der Frühförderung heran. Auch in Hinblick auf den Alltag berichten Eltern von wiederkehrenden Schwierigkeiten, mit dem Kind in Kontakt zu treten und auch in Kontakt zu bleiben. Diese haben das Gefühl, nicht bemerkt oder beachtet zu werden, und empfinden das (Antwort-)Verhalten des Kindes als unpassend.

Es kommt auch vor, dass Handlungen zwischen Eltern und Kind stattfinden, diese jedoch nicht gefühlsbetont sind. Handlungen verlaufen nicht parallel und dienen ausschließlich ihrer Zweckmäßigkeit. Als Beispiel kann die Unterstützung beim Ankleiden herangezogen werden. Das Kind erhält zwar Hilfe beim Bekleiden, aber Gespräche oder gefühlvolle Berührungen finden nicht statt. Der Fokus liegt darauf, das Ankleiden rasch zu erledigen. Ist dies der Fall, empfiehlt Schneider, Augenblicke zu schaffen und diese im Sinne einer Kontakt- und Beziehungsherstellung zu nutzen. Kontakt beruht auf Gegenseitigkeit – von den Eltern zum Kind und vom Kind zu den Eltern (vgl. ebd., S. 40).

Um Eltern und Kind in Kontakt zu bringen, nennt Schneider folgende Möglichkeit:

„In der psychomotorischen Förderarbeit lassen sich Beziehungsaufbau und Kontaktaufnahme sehr gut mit einem Ball oder auch Luftballon gestalten. Im Hin- und Herwerfen, Rollen oder Schießen des Balles konzipiert sich ein einfaches, gemeinsames Miteinander, in dem das Abgeben und Aufnehmen des Balles als ein befriedigender Kontaktrhythmus zwischen Kind und Eltern erlebt wird. Das Ballspiel impliziert auf spielerische und freudvolle Art und Weise die Thematik der Achtsamkeit. Wie kann ich dich erreichen? Was und wie muss ich etwas tun, um bei dir anzukommen?“ (ebd., S. 40).

Kontaktmomente genießen

Haben sich durch das Spiel und die Bewegung Kontakt-Augenblicke ergeben, ist es wichtig, sich daran zu erfreuen und das Positive auf sich wirken zu lassen. Häufig bleibt im alltäglichen familiären Ablauf nicht viel Zeit, um glückliche Augenblicke oder schöne Ereignisse ausreichend genießen zu können beziehungsweise diese entstehen zu lassen (vgl. Schneider 2011, S. 40f.).

Im Zusammenhang mit dem Genießen eines Kontaktmoments ist es nicht das Spiel an sich, sondern „[a]n dieser Stelle liegt der Fokus der Förderarbeit primär auf der pädagogischen Begleitung der Bewegungssituation; der Inhalt des Bewegungsspiels ist als zweitrangig zu betrachten, wobei die angebotenen Inhalte eher beziehungs- als aufgabenorientiert ausgerichtet sein sollten. Die Vorteile psychomotorischer Angebote sind allgemein darin begründet, dass das Bewegungsspiel als natürliche Ausdrucksform des Kindes sowie erlebnis- und ressourcenorientiertes Mittel unzählige freudvolle Erfahrungsmöglichkeiten bereit hält“ (ebd., S. 41).

Das Anliegen der Fachperson ist hierbei, sowohl die Eltern als auch die Kinder auf diese positiven Momente aufmerksam zu machen, um diese auch als solche wahrnehmen und genießen zu können. Dazu gibt die Fachperson in Worten wieder, was sich gerade zwischen Kind und Eltern ereignet hat, wobei sich diese Wiedergabe besonders auf gefühlsbetonte und beziehungsorientierte Verhaltensweisen beziehen soll. Wichtig ist es, Motive und Anlässe sowie Gefühlslagen auszusprechen, zu bezeichnen und zu betonen.

Dabei rückt das Spiel für eine gewisse Zeit in den Hintergrund und die gemeinsamen und schönen Erfahrungen werden genossen (vgl. ebd., S. 41).

Den Effekt, den es hierbei zu erzielen gilt, formuliert Schneider folgendermaßen: „Ziel des Vorgehens ist es, dass Eltern und später auch das Kind lernen, selbst eigene Initiativen und Gefühle im gemeinsamen Miteinander zu benennen und Reaktionen des Gegenübers wahrzunehmen. Dies macht Handlungen transparent und vorhersagbar und trägt dazu bei, dass Kontaktmomente und Interaktionen als positiv und bereichernd erlebt werden“ (ebd., S. 41).

Nähe und (Körper-)Kontakt spüren und erleben

Schneider betont die hohe Bedeutsamkeit des Körpers beziehungsweise des Körperkontakts in Hinblick auf die Entwicklung des Kindes und das allgemeine Wohlfühl von Menschen. Es besteht ein Wirkungszusammenhang von Körper und Seele. Fehlende körperliche Berührungen können einen Mangel an gefühlsbetonter sozialer Zuneigung und in weiterer Folge schwerwiegende Störungen in der Entwicklung des Kindes nach sich ziehen. Andererseits können Auffälligkeiten in der Entwicklung und im Verhalten des Kindes die Eltern-Kind-Beziehung sowohl in emotionaler als auch in körperlicher Hinsicht beschweren (vgl. ebd., S. 41).

Massagen dienen zur Herstellung von Nähe und Körperkontakt und Schneider zufolge können diese verschiedene, positive Effekte nach sich ziehen: „Die psychomotorische Praxis beinhaltet vielfältige Angebote zur taktilen Stimulation und Möglichkeiten, den eigenen und anderen Körper zu spüren. Spielerische und erlebnisorientierte Körpermassagen beispielsweise tragen nicht nur zur körperlichen Bewusstwerdung und zur Verbesserung des Körperschemas bei, sondern können positive Gefühle bei beiden [Partnerinnen und] Partnern wecken[.] (...) Massagen vermitteln zwischen Innen und Außen und zwei Menschen“ (ebd., S. 41f.).

Gefühle und Befindlichkeiten wahrnehmen, erkennen und berücksichtigen

Zwischen den Emotionen und der Körpersprache besteht, besonders bei Kindern, eine enge Verbindung. Kinder tragen ihre Emotionen über den Körper nach außen. Wenn sie zum Beispiel vor Freude hüpfen oder in die Hände klatschen. Solche Vorgänge finden für gewöhnlich intuitiv statt und gelten daher als echt und aufrichtig. Kommunikationen ohne Worte übermitteln überwiegend Botschaften auf der Ebene der Beziehung. Passen die Botschaften auf nicht-sprachlicher und sprachlicher Ebene nicht zueinander, kann dies zu gegensätzlichen und undurchsichtigen Aussagen führen. Die Kommunikation zwischen Eltern und Kind ist häufig Inhalt der Eltern-Kind-Arbeit im Rahmen der Frühförderung. Schneider zufolge bestehen auf beiden Seiten Schwierigkeiten, die eigenen Emotionen zu äußern und die der Kommunikationspartnerin oder des Kommunikationspartners zu erfassen und zu identifizieren.

Rollenspiele bieten hierzu eine geeignete Übungsform, um sich in der anderen Person wiederzufinden, aus der Sichtweise der oder des Anderen zu agieren und zu fühlen (vgl. Schneider 2011, S. 42). „Durch Bewegungshandlungen können Erlebnisse von Eltern und Kind nachgespielt, Gefühle erkannt und verarbeitet sowie Handlungen erprobt und verändert werden. Darstellende Spielformen und das Spiel mit Mimik und Gestik lassen Kinder und Eltern Gefühle bewusster wahrnehmen und unterscheiden. (...) Dies trägt dazu bei, dass Eltern und Kinder für gegenseitige Gefühlsregungen sensibilisiert und sicherer im Umgang mit eigenen und fremden Gefühlsausdrücken werden“ (ebd., S. 42f.).

Kooperieren – sich als Team (Familie) erleben

„Unter Kooperation versteht man das Zusammenwirken von Handlungen zweier oder mehrerer Personen oder Systeme“ (Schneider 2011, S. 44).

Bezogen auf Eltern und Kind ergibt sich dieses Zusammenspiel beispielsweise durch die Unterstützung beim An- und Auskleiden, in Momenten, in denen Eltern und Kind miteinander spielen, und in vielfältigen Alltagssituationen, welche häufig auch innerhalb der gesamten Familie nicht problemlos ablaufen.

Sind solche Konflikte fortwährend, können diese eine frustrierende Wirkung auf alle Beteiligten ausüben. Häufig fühlen sie sich hilflos, schuldig, zweifeln an sich selbst und versuchen solchen konfliktträchtigen Momenten aus dem Weg zu gehen. Somit verringert sich die Möglichkeit gemeinsame, positive Erfahrungen und Ereignisse zu erleben. Hierbei ist es wichtig, Momente herzustellen, in welchen sich sowohl Kinder als auch Eltern positiv betrachten können. Gemeinsame Erlebnisse, Freude, Spass und Ausgelassenheit sind von großer Bedeutung (vgl. ebd., S. 44).

Diese positive Einstellung kann durch die Grundlagen, auf welchen die psychomotorische Arbeit beruht, gewährleistet werden. Schneider beschreibt diese wie folgt: „Da psychomotorische Angebote immer nach den methodisch-didaktischen Prinzipien der Freiwilligkeit, Entwicklungsgemäßheit, Selbsttätigkeit und Erlebnisorientierung gestaltet werden, bieten sie gute Voraussetzungen dafür, dass Bewegung freudvoll erlebt werden kann. Die Vermittlung von Inhalten geschieht durch Anregung, Impulsgebung und Aufgabenstellung. Die Psychomotorik versteht sich demnach als offenes, flexibles Konzept, in dem es keine richtigen oder falschen, sondern unterschiedlichste individuelle Lösungswege gibt. Kind und Eltern können ohne (Leistungs-)Druck und Zwang miteinander in Kontakt kommen, Materialien auf vielfältige Art und Weise erkunden und erproben und gemeinsam Spielhandlungen entwickeln“ (ebd., S. 44).

Um die Kooperation zu fördern, können Eltern und Kind gemeinsam aus verschiedenen Materialien etwas bauen. Hierbei ist der Prozess an sich wichtig, indem sich die Beteiligten absprechen, Ideen entwickeln, Ideen äußern und diese besprechen, umsetzen oder verwerfen. Somit wird das Gefühl von Gemeinsamkeit gestärkt (vgl. ebd., S. 45).

„Auch in Bewegungsaufgaben, wie z.B.

- Gemeinsam (mit Seilen o.Ä. an Händen oder Beinen verbunden) einen Parcours überwinden,
- Sandsäckchen auf zwei Stäben transportieren (wobei [jede und] jeder jeweils beide Stäbe an einem Ende festhält) oder
- Gemeinsam auf zwei Zeitungsblättern eine Strecke zurücklegen ([jede und] jeder stellt einen Fuß auf das eine und den anderen Fuß auf das zweite Blatt)

können auf spielerische Weise kooperative Verhaltensweisen eingeübt werden und angebahnt werden. Eltern und Kind machen die Erfahrung, dass sie gemeinsam erfolgreich sein können und dass gemeinsame Aktivitäten Spaß machen“ (ebd., S. 45).

Sich gegenseitig helfen

Einander zu helfen und für andere da zu sein bedeutet Kooperation auf Beziehungsebene und ist besonders in Bezug auf das Familienleben von großer Bedeutung. Hierzu eignen sich Fangspiele, mit der Möglichkeit durch eine andere Person wieder befreit zu werden. Das Befreien selbst soll dabei so kreiert sein, dass es sich auch lohnt. Weiters sind Spiele mit abwechselnder Hilfsbedürftigkeit, in welchen beispielsweise einer Person die Augen verbunden werden, gut geeignet. Dies bietet die Möglichkeit eines Rollen- und Perspektivenwechsels, sowohl auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten des Kindes (vgl. Schneider 2011, S. 45).

4.5.3. Gesprächsführung mit Eltern

Für einen Gesprächstermin mit Eltern gibt es einige grundsätzliche Dinge, welche die Fachperson stets beachten sollte. Es ist wichtig, genügend Zeit zur Verfügung zu haben und die räumlichen Bedingungen sollten ein angenehmes und ruhiges Gesprächsklima ermöglichen. Es ist wichtig, Mitteilungen so zu formulieren, dass es den Eltern möglich ist, diese zu verstehen. Die emotionale Verfassung der Eltern muss stets berücksichtigt werden – denn diese ist auch ausschlaggebend für die Aufnahmefähigkeit der Eltern. Daher steht die Befindlichkeit der Eltern im Mittelpunkt und Mitteilungen sind möglicherweise erneut durchzuführen (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 152f.).

Das Erstgespräch

Der erste Kontakt zwischen Eltern und Frühförderkräften findet meist telefonisch statt. Daher ist es von großer Bedeutung die Eltern schnell an die für sie zuständigen Fachkräfte weiterzuleiten.

Im Laufe des ersten Telefonats ist es bereits möglich, Unsicherheiten und Bedenken abzubauen, Probleme zu definieren und Bedingungen und Abläufe sowie einen Termin für das Erstgespräch festzulegen (vgl. ebd., S. 42f.).

„Vonseiten der Frühförderung ist dabei zu formulieren

- wozu dieses Gespräch dienen soll: die Anliegen der Eltern zu hören; Informationen zu bekommen und selbst grundlegende Informationen zu geben
- wer am Gespräch teilnimmt: beide Eltern ohne Kind und die Beraterin [oder der Berater] der Frühförderstelle
- wo es stattfindet: zu Hause oder in der Frühförderstelle
- wann ein günstiger Zeitpunkt ist und wie lange es dauern wird“ (ebd., S. 43f.).

Das Erstgespräch im Rahmen der Frühförderung meint nicht die Erhebung der Anamnese, sondern die ersten Kontakte zwischen den Eltern und der jeweiligen Frühförderkraft. Diese Gespräche ermöglichen sowohl den Eltern als auch der Frühförderkraft, sich einander bekannt zu machen und die individuellen Wünsche und Ansuchen mitzuteilen. Erwähnenswert ist hier, dass in den meisten Fällen eine Diagnose durch Ärztinnen beziehungsweise Ärzte und Psychologinnen beziehungsweise Psychologen bereits vorangegangen ist. Prutzer betont, dass die Dauer des Erstgesprächs etwa fünf bis zehn Treffen einschließt (vgl. Prutzer 1989, S. 115).

Thurmair und Naggl zufolge behandelt das Erstgespräch nachfolgende Aspekte:

- Welche Besorgnisse haben Sie und wie sehen Sie Ihre Angelegenheit?
- In welcher Form beziehungsweise in welchem Ausmaß zeigen sich die Entwicklungsschwierigkeiten Ihres Kindes im alltäglichen Leben? Nahrungsaufnahme, Wach- und Ruhephasen, Tagesstruktur?
- Worauf führen Sie die Entwicklungsschwierigkeiten des Kindes zurück?
- Ansichten der Eltern über das Kind in dessen Entwicklungsstand, Zufriedenheit/Wohlgefühl, Charakter? Was sehen/bemerken Sie, abgesehen von den Entwicklungsschwierigkeiten? Wie kommen Sie mit Ihrem Kind zurecht?

- Welche beziehungsweise haben Sie bereits Versuche zur Besserung unternommen? Was passiert momentan?
- Sind familiäre Ressourcen vorhanden? Welche haben sich bereits als positive Ressourcen bewährt? Wie sind Sie bislang mit schwierigen Gegebenheiten umgegangen?
- Was sind Ihre Wünsche in Hinblick auf die Frühförderung? (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 44).

Falls den Eltern bestimmte Aspekte der kind- und/oder familienbezogenen Anamnese bedeutend für das Erstgespräch erscheinen, können diese Teil der Gespräche werden. Das zielt jedoch nicht auf ein lückenloses Anamnesegespräch ab, sondern soll den Eltern die Möglichkeit bieten, Informationen, welche sie als wichtig erachten und mitteilen wollen, auch mitteilen zu können. Die Frühförderkraft geht dabei relevanten Informationen nach und versucht den Ansichten und der Art und Weise, wie die Eltern die Situation wahrnehmen, näher zu kommen (vgl. ebd., S. 44f.).

Thurmair und Naggl führen an, dass das Erstgespräch nicht einem Anamnesegespräch gleichzusetzen ist und erforderliche Informationen auch aus anderen Quellen herangezogen werden können: „Die Teile der Anamnese, die im Erstgespräch nicht zur Sprache kamen, können aus bereits vorliegenden Berichten und Befunden, der ärztlichen Anamnese und auch im weiteren Verlauf der Diagnostik ergänzt werden. Ein eigenes Anamnesegespräch ist in unserem Modell der Eingangsphase nicht erforderlich“ (ebd., S. 56).

Das belastungsorientierte Gespräch

Diese Art der Gesprächsführung zielt darauf ab, aus den Aussagen der Eltern und daraus, wie sie über den Alltag in der Familie und ihr soziales Umfeld sprechen, mögliche seelisch belastende Umstände zu erkennen. Daher ist eine einfühlsame, nicht wertende und aufmerksame Haltung der Fachperson nötig.

Des Weiteren gilt es:

- aufgeschlossen zu sein für die Anliegen und Ansichten der Eltern
- die elterlichen Bemühungen zur Bewältigung anzuerkennen und zu würdigen
- übereilte Vorschläge zur Lösung zu vermeiden
- auf Hinweise von seelischer Belastung und/oder Störungen im Beziehungsbereich zu achten (vgl. Sarimski 2009, S. 140).

Laut Sarimski sind einige wesentliche Faktoren in einem belastungsorientierten Gespräch zu beachten:

„Gleichzeitig ist eine gewisse Strukturierung des Gesprächs erforderlich, die sicherstellt, dass die wichtigsten Belastungsthemen angesprochen werden: (1) drohende Überforderung im Alltag, (2) Unzufriedenheit mit partnerschaftlicher Unterstützung und familiärem Zusammenhalt, (3) Zweifel an den eigenen erzieherischen und psychischen Bewältigungskräften, (4) soziale Isolierung, (5) nachwirkende Traumatisierung durch die Diagnosemitteilung. Einen Leitfaden für ein solches Gespräch – geordnet nach gegenwarts-, vergangenheits- und zukunftsbezogenen Themen – zeigt folgende Übersicht“ (ebd., S. 140f.).

Leitfaden für ein belastungsorientiertes Gespräch

Gegenwart

- Wie sieht ein typischer Tag mit Ihrem Kind aus?
- Wie würden Sie das Temperament, die Anpassungsfähigkeit und das Verhalten des Kindes in der Beziehung zu Ihnen beschreiben?
- Welche Alltagssituationen empfinden Sie als besonders anstrengend oder schwierig?
- Was mag Ihr Kind besonders gern? Welche Teile des Alltags gelingen Ihnen mit Ihrem Kind am besten – was macht Freude?
- Wobei hätten Sie gern unsere Unterstützung?
- Auf wen können Sie sich stützen, um den Alltag zu bewältigen?
- Mit wem können Sie sprechen, wenn es Ihnen nicht gut geht?
- Wie schaffen Sie es, genug Zeit für sich selbst, Ihre Familie und [Freundinnen oder] Freunde zu haben?

Rückblick

- Welche Erinnerungen haben Sie an die Diagnosemitteilung?
- Wie waren Ihre Gefühle damals und was hat sich seither verändert? Gibt es etwas, was sich besser entwickelt hat als erwartet? Was hat Ihrer Meinung nach am meisten dazu beigetragen?
- Wie sind die anderen Familienmitglieder mit den Entwicklungsproblemen des Kindes bisher umgegangen?

Zukunft

- Was glauben Sie, wird Ihr Kind in der nächsten Zeit lernen können?
- Welche Sorgen und Hoffnungen haben Sie auf längere Sicht?
- Wenn Sie einmal an andere Dinge in Ihrem Leben zurückdenken, was hat Ihnen damals am meisten geholfen, um Ihr Gleichgewicht und Ihre Lebensfreude wiederzufinden? Wie wäre das auch jetzt möglich?

Tabelle 2: Leitfaden für ein belastungsorientiertes Gespräch (Sarimski 2009, S. 140f.).

Sarimski nennt mögliche Anzeichen, anhand welcher sich ein erhöhter Unterstützungsbedarf ableiten lässt:

- Aussagen, welche auf ein Unverständnis der kindlichen Bedürfnisse und der spezifischen Entwicklungsschwierigkeiten hindeuten,
- Aussagen, welche das Eingehen auf die Entwicklungsprobleme vermeiden und die Auswirkungen, welche die (drohende) Behinderung nach sich zieht, verharmlosen,
- Aussagen, welche auf wenig Nähe zum Kind hinweisen,
- Aussagen, welche eine andauernde Ermittlung von Ursachen, Schuldgefühlen und Anschuldigungen zum Inhalt haben (vgl. ebd., S. 141).

Anfangs kann es für die Eltern etwas ungewöhnlich sein, im Rahmen der Frühförderung über sich selbst und die eigenen Emotionen, Ängste und das eigene Erleben zu sprechen, wenn diese von einer Form der Frühförderung ausgegangen sind, welche sich ausschließlich auf das Kind bezieht. Daraus resultiert die Notwendigkeit, den Eltern das Arbeitsprinzip der Familienorientierung näher zu bringen (vgl. ebd., S. 141).

4.5.4. Elterngruppen

Schon seit Anbeginn der Frühförderung findet die Zusammenarbeit mit Eltern unter anderem in Form von Elterngruppen statt. Diese bieten den Eltern die Möglichkeit zu erfahrungs- und problemorientierten Gesprächen untereinander und es kann ein gemeinsames Miteinander entstehen. In diesem Fall nehmen sich die Fachkräfte Stück für Stück mehr zurück, die Gruppe gewinnt an Autonomie und die Eigenständigkeit der Eltern erhöht sich. Jedoch können Eltern den Grad der Behinderung ihres Kindes zu einem ausschlaggebenden Faktor machen, welcher das Gefühl von Gemeinsamkeit verhindert, indem beispielsweise Leistungen verglichen werden (vgl. Weiß 1989, S. 74).

Spörri nennt drei Formen der Gruppenarbeit mit Eltern in der Frühförderung:

1. Mutter-Kind-Gruppe

Die üblichste Form der Gruppenarbeit mit den Eltern in der Frühförderung ist die Mutter-Kind-Gruppe. Im Besonderen wenden Frühförderstellen, welche sich noch in ihrer Entwicklung befinden, diese Art der Elterngruppenarbeit an. Eine mögliche Begründung dafür sieht Spörri im Beisein der Kinder. Sowohl der Verlauf als auch die inhaltliche Ausrichtung wird auf die Kinder abgestimmt, und dies ermöglicht den Fachkräften sowie den Eltern, Schritt für Schritt Kontakt aufzunehmen und in Beziehung zu treten. Durch solch eine zwanglose Form der Zusammenarbeit können sich Ansprüche und Hoffnungen von Seiten der Mütter für diese selbst konkreter herausstellen und in weiterer Folge auch offener mitgeteilt werden (vgl. Spörri 1989, S. 135f.).

2. Elternabend

Als nächste Form nennt Spörri den Elternabend. Jedoch wird der Elternabend aufgrund von Rahmenbedingungen und zeitlichen sowie räumlichen Ressourcen in vielen Frühförderstellen nicht angeboten. Wenn Elternabende stattfinden, geschieht dies häufig unregelmäßig und selten.

„Funktionen, die der Elternabend bei gezielter Anwendung in der Frühförderung haben könnte:

- Der Elternabend ist vor allem Informationsquelle für die Eltern.
- Der Elternabend ist die einfachste Möglichkeit, Ehepaare miteinander bekanntzumachen und Väter in Probleme der Frühförderung einzubeziehen.
- Der Elternabend kann Eltern ein Forum sein, über Erfahrungen mit anderen Einrichtungen und Fachleuten zu berichten und sie in ihrem Selbstbewußtsein (sic!) gegenüber einer Übermacht von Fachleuten stärken.
- Der Elternabend kann bewußt (sic!) verwendet werden, Meinungsverschiedenheiten mit den Eltern zu klären.
- Der Elternabend kann auch Ort des emotionalen Austausches und der ungezwungenen Darstellung von Alltagsproblemen sein“ (ebd., S. 144).

3. Elterngruppe

Elterngruppen mit einer konstanten Anzahl an teilnehmenden Eltern, welche sich über einen bestimmten Zeitraum kontinuierlich zusammenfinden, stellen für Spörri das Zentrum der Gruppenarbeit mit Eltern dar. Die Gestaltung einer Elterngruppe stellt für Fachkräfte eine größere Herausforderung dar und ist arbeitsintensiver als jene der Mutter-Kind-Gruppen und Elternabende. Sie entwickeln sich am einfachsten aus den beiden Formen der Gruppenarbeit mit Eltern (vgl. ebd., S. 135f.).

Spörri weißt darauf hin, dass nicht nur Eltern sondern auch Frühförderinnen beziehungsweise Frühförderer von gruppenbezogenen Aktivitäten profitieren können: „Den Eltern kann das Zusammentreffen mit anderen Eltern ein Zurückgewinnen ihres Selbstverständnisses bringen (...). Elterngruppen können umgekehrt der Frühförderung neue Aspekte eröffnen, die es nicht mehr so leicht machen, Eltern nur in ihrer Rolle als Eltern behinderter Kinder zu sehen“ (ebd., S. 149).

Retzlaff betont allerdings, dass solche Gruppentreffen auch negative Folgen nach sich ziehen können. Im Falle von progressiven Formen einer Behinderung kann das Zusammentreffen mit Eltern von Kindern höheren Alters und einem ausgeprägteren Behinderungsgrad Gefühle von Erschütterung hervorrufen (vgl. Retzlaff 2010, S. 199).

Auch Weiß vertritt die Ansicht, dass ein Zusammentreffen von Kindern mit (derselben) Behinderung, Mütter dazu anregen kann, dessen Leistungen und Entwicklungsstand denen des eigenen Kindes gegenüberzustellen. Jedoch kann dies verschiedene Auswirkungen zur Folge haben. Zum einen kann dieser Vergleich bei derselben Behinderungsform und fortgeschrittener Entwicklung Hoffnung hinsichtlich des eigenen Kindes und dessen Entwicklung erwecken. Zum anderen können sich Mütter gekränkt fühlen. Der erwähnte Vergleich sowie die Auseinandersetzung mit verschiedenen Erziehungsweisen können Gefühle von Unsicherheit und Bedrohung hervorrufen (vgl. Weiß 1989, S. 69).

4.6. Die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Frühförderung (Kerschbaumer)

In diesem Kapitel möchten wir verschiedene wissenschaftliche Betrachtungsweisen bezüglich der Zusammenarbeit mit der Familie aufzeigen.

Für die gesamte Familie mit einem Kind mit Behinderung dient die Frühförderung in ihrer speziellen Situation als Hilfestellung in vielen Bereichen. Für eine gute Zusammenarbeit ist allerdings die Beteiligung der Familie am Förderprozess unabdingbar. Die Eltern sollen in ihrem Tun ernst genommen, gestärkt und ihre Kompetenzen anerkannt werden. Warnke beschreibt eine gute Zusammenarbeit als die gegenseitige Abhängigkeit von Eltern und Förderinnen beziehungsweise Förderern (vgl. Warnke 1989, S. 62ff.).

Nachfolgend möchten wir Beispiele aufzeigen, die laut Strothmann und Zeschitz ungünstige Rahmenbedingungen in der Zusammenarbeit mit Eltern darstellen.

Bezüglich der familiären Gegebenheiten sind dies beispielsweise Probleme in der Beziehung der Ehepartner oder mit anderen Zusammenlebenden. Durch eine mögliche emotionale Belastung aufgrund dieser Situation, kann ein Kind mit Behinderung oft nicht ausreichend genug gefördert werden, da alle Kraftreserven der Eltern ausgeschöpft wurden. Auch alleinerziehende Mütter oder Väter, die zusätzlich auch einer beruflichen Tätigkeit nachgehen (müssen), können ihre Situation manchmal nur schwer alleine bewältigen und geraten in Überforderung. Ebenfalls nachteilig für eine gute Zusammenarbeit in der Frühfördereinheit können unruhestiftende Geschwisterkinder sein. Dies wird zudem verschärft, wenn die Förderung auf einer engen, begrenzten Wohnfläche stattfindet. Für Eltern stellen auch negative Nachbarschaftsverhältnisse oft eine große Belastung dar, da sie und ihr Kind mit Behinderung in vielen Fällen keine Toleranz zugesprochen bekommen. Somit vermeiden Eltern häufig Aktivitäten, welche Nachbarinnen und Nachbarn eventuell mitbekommen könnten, wie beispielsweise das wiederkehrende Erscheinen von Frühförderinnen und Frühförderern. Eine erschwerte Zusammenarbeit kann auch dann vorherrschen, wenn die Mutter oder der Vater eine

psychische oder physische Krankheit aufweist. Auch ein ungeeignetes häusliches Umfeld, in dem die Familie lebt, kann negative Auswirkungen auf die Förderung haben. Eltern haben oft Angst um ihre Existenz und sehen sich nicht in der Lage, sich mit dem Kind zu beschäftigen.

Zu einer ungünstigen Zusammenarbeit können aber auch die Art und der Grad der Behinderung des Kindes zählen, welche Eltern oft dazu entmutigen, das Kind ausreichend zu fördern. Sehen Eltern beim Kind mit Behinderung keine Entwicklungsfortschritte trotz Therapien, kommt es durchaus vor, dass diese abgebrochen werden und eine Zusammenarbeit nicht möglich ist.

Neigen Eltern dazu, sich mit ihrem Kind weder pflegerisch noch spielerisch zu beschäftigen und dieses vielleicht sogar zu vernachlässigen, wird die Zusammenarbeit mit den Förderinnen beziehungsweise Förderern ebenfalls erschwert.

Eltern können oft schwer die Behinderung ihres Kindes anerkennen und die Wahrheit akzeptieren. Nicht selten versuchen sie demnach die Behinderung zu leugnen beziehungsweise diese herunterzuspielen. Es kommt auch vor, dass Eltern die Behinderung ihres Kindes viel schlimmer wahrnehmen als sie in Wahrheit wirklich ist und dadurch eventuelle Entwicklungsfortschritte außer Acht lassen. Eltern fühlen sich dann oft entmutigt und empfinden jegliche Therapie als unnötig. Es ist auch nicht sinnvoll, den Entwicklungsstand eines Kindes mit Behinderung mit dem eines gesunden Kindes zu vergleichen. Sehen Eltern immer nur das, was ihr Kind mit Behinderung nicht kann, werden Therapien womöglich unnütz erscheinen und für Förderinnen beziehungsweise Förderer wird schlussfolgernd die Möglichkeit schwieriger, mit den Eltern zu kooperieren. Es wird auch erwähnt, dass es Eltern gibt, die die Behinderung ihres Kindes als Bestrafung oder Schicksal deuten und jegliche Hilfs- oder Therapiemöglichkeiten nicht annehmen.

Eltern suchen oft Lösungen, um mit der Behinderung ihres Kindes zurechtzukommen, welche aber kontraproduktiv für eine Zusammenarbeit mit Förderinnen beziehungsweise Förderern sind. Das Kind mit möglichst vielen Therapien und Förderungen zu überhäufen, kann das Kind schnell überfordern. Auch Wunderheiler werden von Eltern in Anspruch genommen und gewisse Eltern tabuisieren ihr Kind sogar. All dies sind keine guten Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit.

Mütter von Kindern mit Behinderung werfen sich oft selbst vor, die alleinige Schuld an der Behinderung des Kindes zu haben. Diese Vorwürfe können so massiv kräfteaubend sein, sodass die Mutter keine Energie mehr für etwaige Therapiemaßnahmen aufbringen kann.

Besonders für ein Kind mit Behinderung ist es wichtig, die Erziehung möglichst konsequent, geduldig und langsam, Schritt für Schritt, zu gestalten. Nur dann, ohne dem Kind zu viel zuzumuten, lassen sich Erfolge abzeichnen. Wird ein Kind mit Behinderung überfordert oder findet ein ständiger Wechsel im Erziehungsalltag statt, hat das meist keine positiven Auswirkungen auf das Verhalten des Kindes und lässt wiederum die Motivation der Eltern, sich mit dem eigenen Kind zu beschäftigen, sinken.

Umso höher der Pflegeaufwand eines Kindes mit Behinderung ist, desto eher fühlen sich Eltern überfordert und die gemeinsame Zeit verringert sich schlicht auf die der Pflege.

Um eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern gewährleisten zu können, ist es wichtig, dass keinerlei sprachliche Barrieren vorherrschen. Nur mit einer guten Kommunikation und einem guten Austausch können Eltern dazu motiviert werden, an der Förderung ihres Kindes mit Behinderung teilzunehmen. Auch muss die Frühförderin beziehungsweise der Frühförderer fachliche Kompetenz beweisen und Empathie vermitteln, um die Eltern zur Mitarbeit bewegen zu können (vgl. Strothmann/Zeschitz 1989, S. 91ff.).

Spörri beschreibt ebenfalls Aufgaben, die eine Frühförderin beziehungsweise ein Frühförderer in Bezug auf die Zusammenarbeit mit einer Familie erfüllen soll. Zur Förderung der Entwicklung des Kindes soll fachliches Wissen weitergegeben und Möglichkeiten zum Üben und Therapiemöglichkeiten präzisiert werden. Wird bei den Eltern Interesse für diverse andere Angebote zur Entlastung gefunden, wie etwa für Spielgruppen oder für die Unterstützung bei Behördenwegen, sollen diese bei der Suche und Beantragung bestmöglich unterstützt werden. Eltern sollen auch darüber aufgeklärt werden, dass das Spiel an sich sowie die eigene Körperwahrnehmung des Kindes auch eine große Rolle in der Entwicklung des Kindes spielen.

Und zusätzlich soll den Eltern die Möglichkeit gegeben werden, offen über ihre Emotionen und Ängste sprechen und die Beeinträchtigung des Kindes wirklichkeitsnah betrachten zu können (vgl. Spörri 1989, S. 133f.). Spörri war es auch wichtig folgendes zu erwähnen: „*Frühförderung hat nicht die Aufgabe, durch Parteinahme für das behinderte Kind aus Eltern noch bessere Eltern zu machen*“ (ebd., S. 134). Den Eltern sollen nicht immer nur ihre Pflichten vor Augen geführt und das Gefühl gegeben werden, dass sich alles nur um das Kind mit Behinderung dreht. Die Vermittlung, dass die Förderung nicht nur den Einbezug des Kindes verlangt, sondern auch Eltern im Förderprozess eine wichtige Rolle spielen, kann bei den Eltern bestätigende Gefühle auslösen und in weiterer Folge den Förderprozess positiv beeinflussen und ist somit eine weitere Aufgabe der Förderin beziehungsweise des Förderers (vgl. ebd., S. 134).

Brandau und Pretis halten fest, dass viele Aussagen falsch interpretiert werden können, wenn es keine gute Zusammenarbeit und keinen entsprechenden Kontakt zwischen den einzelnen Beteiligten gibt, dies aber durch Austausch von Informationen vermieden werden kann (vgl. Brandau/Pretis 2008, S. 45).

Bezüglich der Gründe, warum eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Förderinnen beziehungsweise Förderern wichtig ist, führen Brandau und Pretis noch folgendes an: „Im Sinne differenzierter Zugänge zur Zusammenarbeit mit Eltern ist die Initiative der jeweiligen Institution, sprachliche Verständlichkeit, die Berücksichtigung des relevanten familiären Zusammenhanges von entscheidender Bedeutung, und zwar als Strategie, die von den PädagogInnen aktiv gesteuert wird. Sich willkommen fühlen, sich ernst genommen und verstanden fühlen, sowie sich selbstwirksam als Elternteil fühlen stellen förderliche Faktoren dar“ (ebd., S. 52).

Ohne Zweifel können in der Zusammenarbeit aber auch Spannungszustände, wie falsches Interpretieren von Handlungen oder Aussagen, voneinander abweichende Anforderungen und Wünsche aller Beteiligten, aber auch differenzierte Wahrnehmungen auftreten (vgl. ebd., S. 169). Dies bezieht sich auf die „Rahmenbedingungen und Ressourcen (Zeit, Sprachverständnis, Energie, Transport...)“ (ebd., S. 169).

Laut Sarimski ist es auch durchaus möglich, dass von Seiten der Eltern wenig Offenheit für eine Förderung besteht. Um einer guten Zusammenarbeit gerecht zu werden, ist die Aufgabe der Frühförderin beziehungsweise des Frühförderers, den Eltern Bewusstsein für den Bedarf der Förderung zu vergegenwärtigen und sie davon zu überzeugen, dass nicht nur das Fachpersonal, sondern auch sie selber die Fähigkeit besitzen, ihr Kind zu fördern. Manche Eltern empfinden allerdings die Betreuung durch geschultes Fachpersonal sinnvoller als die eigene zu Hause und suchen Entlastung in diversen Einrichtungen. Ein gutes Miteinander und eine gute Absprache untereinander schaffen positive Voraussetzungen dafür, dass gewisse Unsicherheiten bei den Eltern aufgrund diskrepanter Ratschläge verschiedener Fachleute beseitigt werden können.

Sobald eine Überforderung jeglicher Art bei den Eltern auftritt, kann sich eine Zusammenarbeit mit ihnen als ungünstig erweisen beziehungsweise ist es dann für manche Eltern schwierig, Kraft und Motivation für die Förderung ihres Kindes aufzubringen. Gründe dafür können der pflegerische Aufwand, die unzähligen Arzttermine oder überhaupt andere Probleme der Familie sein. Durch die Mitteilung der Behinderung sind Familien oft seelisch so stark erschüttert, dass sie die Bedürfnisse ihres Kindes und ihre eigenen Befähigungen nicht erkennen können. Auch dies verlangt eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachleuten (vgl. Sarimski 2009, S. 160).

Für Warnke ergeben sich folgende Ziele in der Zusammenarbeit mit den Eltern:

- „Herstellung einer kooperativen Beziehung zwischen [Therapeutin oder] Therapeut und Familie
- Austausch von Informationen über das Kind und [ihre oder] seine Lebensumstände
- Unterstützung in der Durchführung diagnostischer und therapeutischer Maßnahmen
- Stützung der Familie einschließlich sozialrechtlicher Beratung und entlastender Dienste“ (Warnke 2003, S. 306).

Ergebnisse aus einer Studie zur Elternarbeit von Speck aus dem Jahre 1993 zeigen, dass sich Eltern durch die Zusammenarbeit mit diversem Fachpersonal auf eine gewisse Art und Weise fortbilden möchten. Um ihren elterlichen Aufgaben möglichst gut nachkommen zu können, möchten Eltern informiert, angeregt und angeleitet werden. Weiters sind sie daran interessiert, wie die Zukunft ihres Kindes aussehen soll und stellen sich demnach auch eventuellen Problemfragen oder Fragen den eigenen Alltag betreffend. Ebenso ist aus den Ergebnissen ersichtlich, dass Eltern Gespräche über ihre Emotionen führen können. Aus der Untersuchung geht zudem hervor, dass Eltern einerseits informierende und erklärende Unterstützung vom Fachpersonal, andererseits aber auch Raum zur Aussprache und Perspektiven für die Zukunft benötigen.

Die zwei größten Wünsche der befragten Eltern waren, dass sie durch das Beobachten lernen, ihr Kind zu fördern sowie Gespräche mit der Frühförderin beziehungsweise dem Frühförderer zu führen. Auch Elterngruppen zum Austausch und die Nutzung diverser Medien zur Aufklärung werden sehr gerne in Anspruch genommen (vgl. Speck 1998, S. 476).

Frühförderinnen und Frühförderer beschreiben diesbezüglich vier elternbezogene Tätigkeitsformen:

- „die Einbeziehung der Eltern in die Kindförderung (Anleitung),
- eigene Gespräche (Beratung),
- Elterngruppen (Erfahrungsaustausch) und
- Anbieten von Vorträgen und neuen Medien (Mediative Information)“ (ebd., S. 476).

Aus Sicht der Eltern zeigte diese Untersuchung eine überwiegend positive Zusammenarbeit mit dem Fachpersonal. Faktoren, wie zum Beispiel die fachliche Kompetenz, hilfreiche Gespräche, eine gute Zusammenarbeit, Vertrauen oder Akzeptanz bezüglich der Arbeitsweisen wurden von den Eltern als sehr positiv erachtet. Nur sehr wenige Eltern fühlten sich in der Zusammenarbeit mit dem Fachpersonal nicht gut unterstützt. Als ein Grund dafür wurde beispielsweise die Enttäuschung über die Möglichkeiten der Förderung genannt.

Respekt voreinander zu haben und das Anstreben gemeinsamer Ziele sind zwei wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit (vgl. ebd., S. 477).

4.7. Erforderliche Kompetenzen im Umgang mit Eltern (Kerschbaumer)

Im folgenden Kapitel möchten wir unterschiedliche Betrachtungsweisen bezüglich der erforderlichen Kompetenzen im Umgang mit Eltern beleuchten.

Um eine professionelle Arbeit im Umgang mit den Eltern gewährleisten und diese fachgerecht beraten zu können, sollten Frühförderinnen und Frühförderer über die Entwicklung eines Kindes und die fachliche Elternberatung gründlich Bescheid wissen. Der Kompetenzanspruch an die Frühförderinnen und Frühförderer ist demnach sehr hoch. Es soll zwischen den Eltern und den Förderinnen beziehungsweise Förderern eine kooperative, offene und klare Zusammenarbeit bezüglich der Zielvereinbarungen stattfinden (vgl. Sarimski 2009, S. 159).

Sarimski führt bezüglich der Kompetenzen für die Elternberatung folgende Grafik an:

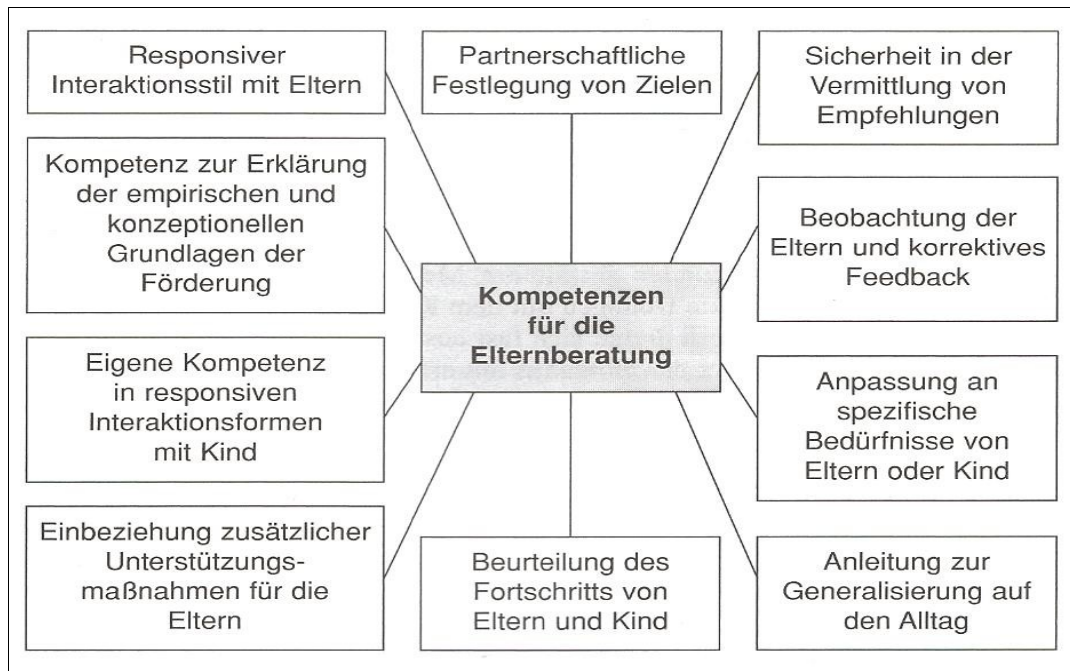


Abbildung 2: Kompetenzen der Frühförderkraft in der interaktions- und beziehungsorientierten Beratung (Sarimski 2009, S. 159).

Warnke beschreibt im Zusammenhang mit den Aufgaben der Frühförderin oder des Frühförderers, dass sich seit Einbezug der Eltern in die Förderung ein deutlicher Veränderungsprozess gezeigt hat. Zusätzlich zur Förderung des Kindes wurde das gemeinschaftliche Arbeiten mit den Eltern zu einer weiteren wesentlichen Aufgabe der Frühförderin beziehungsweise des Frühförderers und stellt für diese somit eine Doppelanforderung dar.

Zu den fachlichen Kompetenzen zählen Angelegenheiten wie Eltern zu motivieren, ihnen Bestätigung und Bestärkung zu vermitteln, Gespräche mit ihnen zu führen sowie eine Abstimmung von möglichen Therapien mit den Bedürfnissen der Familie (vgl. Warnke 1989, S. 64).

Brandau und Pretis erwähnen folgende vier Kompetenzen, welche für Professionalität im Umgang mit den Eltern sorgen:

1. „Fachkompetenz bedeutet, mit fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten autonom Probleme zu lösen und Wissen sinnorientiert einordnen und bewerten zu können.
2. Methodenkompetenz heißt Tätigkeiten (z.B.: Beraten, Unterrichten) methodisch strukturiert und zielorientiert gestalten zu können.
3. Sozialkompetenz heißt, sich mit anderen in Teams und Gruppen beziehungsorientiert, kommunikativ und mit gewisser Einfühlung kooperativ verhalten zu können.
4. Personale Kompetenz meint, sich selbst reflexiv einschätzen und selbstorganisierend entwickeln zu können und dabei eigene Potentiale, Einstellungen und Werthaltungen authentisch ausdrücken zu können“ (Brandau/Pretis 2008, S. 63).

Wir möchten nachfolgend ein paar für uns wichtige Grundhaltungen bezüglich eines Dialogs mit Eltern nach Brandau und Pretis aufzeigen:

1. „Ich begegne den anderen mit Wertschätzung und Respekt.
2. Auch ungewohnte, neue und mir widersprechende Ansichten kann ich respektieren.
3. Ich kann geduldig zuhören.
- (...)
10. Andere wie z. B. Eltern oder SchülerInnen sind Experten und Expertinnen und Verantwortliche in eigener Sache.
11. Ich brauche niemanden zu verändern.
12. Gespräche sollen die Überzeugung der GesprächspartnerInnen stärken, selbst wirksam eigenverantwortliche Lösungen zu finden.
- (...)
17. Ich kann auch ohne Ergebnis- und Entscheidungsdruck gut mit jemandem im Gespräch sein“ (ebd., S. 69).

Weiters geben Brandau und Pretis noch einen kurzen Überblick über mögliche Fragestellungen, die zur Vorbereitung auf ein Gespräch mit Eltern hilfreich sein können:

- „Was ist das Ziel des Gesprächs? (Information, Beratung, Konfliktklärung etc.?)
- Was wäre ein gutes Ergebnis aus meiner Sicht als PädagogIn?
- Wer soll am Gespräch teilnehmen, dass ein Ergebnis möglich wird?
- Welche Themen sollen angesprochen werden?
- Wie lange soll das Gespräch dauern, und wo kann es ungestört stattfinden?
- Welche Informationen benötige ich noch, um das Gespräch zielführend zu gestalten?
- Wie sind frühere Gespräche verlaufen?
- Welche Konflikte und Schwierigkeiten könnten auftauchen?
- Wie wird mit der Vertraulichkeit umgegangen und Schweigepflicht gewährleistet?
- Welche Form der Strukturierung des Gesprächsverlaufs ist am günstigsten?“
(ebd., S. 74).

Für eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern ist es als Frühförderin beziehungsweise Frühförderer wichtig, die Individualität sowie die gegebenen Voraussetzungen jeder Familie zu beachten. Dies schließt beispielsweise den Wohnort, die Arbeitssituation der Eltern oder die Sprache mit ein. Auch an das Zeitmanagement oder die (möglicherweise nicht vorhandene) Mobilität der Familie soll gedacht werden.

Wie auch schon oben kurz erwähnt, ist die Frage nach dem Ziel, was möchte ich als Frühförderin beziehungsweise Frühförderer in meiner Förderung erreichen, im Vorhinein zu überlegen. Im Anschluss daran sollte die Art und Weise der Zusammenarbeit abgeklärt und ein passendes Ambiente gestaltet werden.

Brandau und Pretis halten fest, dass eine Zusammenarbeit mit Eltern dann gut funktioniert, wenn die Frühförderin beziehungsweise der Frühförderer von ihrer oder seiner eigenen Haltung und Arbeit überzeugt ist und dies auch vermittelt (vgl. ebd., S. 76f.).

4.8. Zusammenfassung (Höllbacher)

Die Notwendigkeit einer Frühförderung, welche sich nicht ausschließlich auf das Kind sondern auch auf die Eltern konzentriert, wurde bereits in den Anfangsphasen der Frühförderung festgestellt. Die Auseinandersetzung mit der Behinderung des eigenen Kindes kann mit Sorgen, Ängsten und Unsicherheiten verbunden sein. Jedoch ist ein verallgemeinernder Schluss von den Auswirkungen der Behinderung des Kindes auf eine höhere Belastungssituation der Eltern nicht zulässig. Es sind sowohl innerfamiliäre als auch außerfamiliäre Einflussfaktoren, welche in diesem Zusammenhang von Bedeutung und zu beachten sind. Im weiteren Sinne sind dies Bedingungen, welche die einzelne Person, die jeweilige (Lebens-) Situation und die Gesellschaft betreffen.

In der Arbeit mit Eltern ist es wichtig, alle Bezugspersonen des Kindes mit einzubeziehen, die einzelnen Rollen klar zu definieren und das Expertentum aller Beteiligten in ihrer jeweiligen Rolle anzuerkennen, um gemeinsam die bestmögliche und individuell angepasste Förderung für und auch mit dem Kind zu erzielen. Es bestehen vielfältige Formen der Elternarbeit, welche in der Frühförderung Anwendung finden. Die Elternberatung zielt zum einen darauf ab, Eltern zu unterstützen sowie sie in ihrer Rolle zu bekräftigen und zum anderen gemeinsam mit den Eltern einen Weg zur bestmöglichen Förderung zu finden und auch gemeinsam zu gehen.

Die Förderung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung auf psychomotorischer Grundlage trägt zu einem besseren Verständnis der Bedürfnisse des Kindes bei und bietet die Möglichkeit, positive Eltern-Kind-Interaktionen anzuregen.

Hinsichtlich der Gesprächsführung mit Eltern sind viele Faktoren von Seiten der Fachkraft zu berücksichtigen. Dazu zählen angemessene Rahmenbedingungen, Empathie und Wertfreiheit sowie eine wertschätzende Haltung gegenüber den Ansichten der Eltern.

Eine weitere Form der Arbeit mit Eltern bietet sich im Gruppensetting an, in welchem Eltern die Möglichkeit haben, sich untereinander auszutauschen und die Fachkräfte dabei mehr in den Hintergrund treten. Jedoch besteht hierbei auch die Gefahr eines Leistungsvergleichs.

Um eine gute Zusammenarbeit mit Eltern zu gewährleisten, ist es wichtig, die individuellen Gegebenheiten jeder Familie zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund spielen unter anderem eine angemessene Arbeitsbeziehung, Kooperation, gemeinsame Zielsetzungen, Offenheit für aktuelle Anliegen und die Bereitstellung des fachlichen Wissens eine bedeutende Rolle. Weiters ist es wichtig, Eltern in den Förderprozess mit einzubeziehen und das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und somit die Selbstwirksamkeit zu stärken.

5. Familie und Frühförderung (Höllbacher/Kerschbaumer)

„Familien stellen komplizierte Systeme dar, an denen verschiedene Mitglieder mit unterschiedlichen Beziehungsmustern, Erfahrungen und Wahrnehmungen von Problemen beteiligt sind, die sich wiederum gegenseitig beeinflussen und mit der Zeit verändern“ (Sarimski 2009, S. 167).

Die Reaktionen nach der Feststellung einer Behinderung des Kindes sind keineswegs homogen und von Familie zu Familie verschieden. Manche Familien können sich in kurzer Zeit auf den individuellen Bedarf des Kindes einstellen und Möglichkeiten bieten, im Alltag zu lernen und Erfahrungen zu sammeln. Die Akzeptanz der Situation führt zu einer positiven Betrachtungsweise des individuellen Familienlebens. Für andere Familien bedeutet die Behinderung des Kindes eine Bedrohung ihrer Verbundenheit. Die Belastungen können für Eltern stark sein und in weiterer Folge Depressionen auslösen (vgl. ebd., S. 167).

Im folgenden Kapitel möchten wir zuerst eine Übersicht über die Rollen der einzelnen Familienmitglieder sowie die der Frühförderinnen beziehungsweise der Frühförderer geben. Im Anschluss daran wird das Zusammenwirken von Kind, Eltern und Fachleuten näher beleuchtet. Der Abschluss dieses Kapitels beschäftigt sich mit der Wirksamkeit der Frühförderung.

5.1. Die einzelnen familiären Rollen (Kerschbaumer)

Die einzelnen Rollen innerhalb einer Familie durchlaufen nach der Geburt eines Kindes mit Behinderung einen Wandel und müssen neu definiert werden. Umso erwartungsvoller die Eltern vor der Geburt waren beziehungsweise umso höher der Grad der Behinderung des Kindes ist, desto schwieriger wird es für die Familie das Gleichgewicht der Rollen festzulegen. Schwierigkeiten durch die neue Situation haben Eltern vor allem beim ersten Kind.

Eltern, die sich auf Dauer zurückziehen und von der Außenwelt abschotten, beeinflussen dadurch nicht nur ihren seelischen Zustand, sondern auch den des Kindes. Deshalb sind für alle Beteiligten Beziehungen zu den unterschiedlichsten Menschen nur förderlich. Dazu zählen Menschen, die mit den Eltern und dem Kind aufgrund der Behinderung des Kindes in Beziehung stehen, aber vor allem auch Freundschaften für den kommunikativen Austausch und Freizeitaktivitäten (vgl. Vernooij 2005, S. 360f.).

Erfahrungsgemäß findet der Erstkontakt zur Familie über die Mütter statt. Während des gesamten Frühförderprozesses stehen heutzutage aber durchaus mehrere Personen der Familie mit der Frühförderin oder dem Frühförderer im Austausch. Sowohl Väter als auch Großeltern, aber auch außerfamiliäre Betreuungspersonen übernehmen zum Teil wichtige Aufgaben und Rollen. Für die konkrete Fördereinheit ist eine klare Rollendefinition der einzelnen Personen ausschlaggebend, vor allem, wer die Hauptbezugsperson des Kindes ist und ob, wann und wie diese am Förderprozess beteiligt ist. Findet eine Beteiligung statt, ist es sinnvoll, vor dem Förderprozess die einzelnen Rollen der Beteiligten klar zu definieren (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 163ff.).

Im Anschluss wird auf die einzelnen Rollen der beteiligten Personen näher eingegangen.

5.1.1. Die Rolle der Mutter

Von der Gesellschaft wird von einer Mutter sehr viel erwartet. Besonders von einer Mutter mit einem Kind mit Behinderung, die sich aufopfernd und uneigennützig um das Wohlergehen ihres Kindes sorgt. Oft müssen ausschließlich Mütter die Verantwortung für das Kind mit Behinderung übernehmen, mit der Begründung, es sei ihr Verschulden. Somit ist die psychische Belastungssituation für Mütter besonders hoch (vgl. Vernooij 2005, S. 361f.).

Auch Tietze-Fritz hält Ähnliches fest. Sie beschreibt, dass meist die Mutter diejenige ist, deren Aufgabe es ist, sich um das Kind mit Behinderung zu kümmern. Das Bild der Frau in der Gesellschaft drängt Mütter oft in die Erzieherinnenrolle des Kindes (vgl. Tietze-Fritz 1993, S. 24).

In der Regel wird ein Kind ohne Behinderung mit der Zeit immer selbstständiger und unabhängiger, die Eltern somit freier und uneingeschränkter. Nach der Geburt beziehungsweise während der Erziehung eines Kindes mit Behinderung sind der gesamte Alltag und das soziale Leben der Mutter eingeschränkt, ihre persönliche weitere Entwicklung wird erschwert beziehungsweise fast unmöglich. Das Nichtvorhandensein eines eigenen sozialen Lebens bleibt oft bis ins hohe Alter des Kindes mit Behinderung bestehen (vgl. Vernooij 2005, S. 362f.).

Wie Mütter ihr Leben mit einem Kind mit Behinderung bewerkstelligen, ihre gesamte Lebenseinstellung und Lebenskraft, überträgt sich auf die gesamte Familiensituation. Auch auf das Kind mit Behinderung und dessen Entwicklung hat dies zweifellos einen Einfluss (vgl. Tietze-Fritz 1993, S. 28).

Nur selten gehen Mütter eines Kindes mit Behinderung einer Berufstätigkeit nach (vgl. Cloerkes 2007, S. 290). „Als Folgen sind möglich:

1. Physische und psychische Überlastung durch die dauernde Konfrontation mit behinderungsspezifischen Problemen.
2. Die besonders wichtige Aufgabe der Erziehung des behinderten Kindes verleiht der Mutter eine im Vergleich zur »Nur-Hausfrau« größere Bedeutung und Stabilität in ihrer Rolle.
3. Damit besteht aber auch die Gefahr, sich ausschließlich auf die Bedürfnisse des behinderten Kindes zu konzentrieren, mit der Konsequenz von Überbehütung und Vernachlässigung der anderen Familienmitglieder.
4. Wenn die Mutter wegen der Behinderung des Kindes nicht erwerbstätig ist, dann wird es möglicherweise für diesen persönlichen Verzicht verantwortlich gemacht; hieraus können latente Ablehnungstendenzen sowie übermäßige Ansprüche resultieren“ (ebd., S. 290).

Tietze-Fritz hält zusammenfassend in ihrem Buch fest, dass Mütter ein wesentlicher Bestandteil in der Frühförderung sind und ihr Einbezug in den Fördereinheiten unausweichlich ist.

Eine Reihe von Unterstützungs- und Hilfsangeboten wird von den betroffenen Müttern gerne angenommen. Psychische Unterstützungen, wie zum Beispiel Gespräche in regelmäßigen Zeitabständen oder der Austausch mit anderen betroffenen Müttern in Form von Gesprächs- oder Spielkreisen, nehmen Mütter bereitwillig in Anspruch. Dadurch können sich etwaige Gefühle der Vereinsamung reduzieren und neue Kontakte geknüpft werden. Es steht außer Zweifel, dass Mütter von Kindern mit Behinderung nicht selten körperlichen Belastungen ausgesetzt sind. Tägliches Heben, Stützen/Tragen, Pflegen oder Ähnliches verursacht Haltungsschäden und Probleme in der Bewegung, meistens die Wirbelsäule und Hüfte betreffend. Diverse Unterstützungsangebote, wie beispielsweise Gymnastik oder spezielle Therapien, können mit Unterstützung der Frühförderung angefordert werden und nicht nur zum körperlichen, sondern auch zum psychischen Wohlbefinden beitragen (vgl. Tietze-Fritz 1993, S. 125ff.).

5.1.2. Die Rolle des Vaters

Das Thema der Vaterrolle in Bezug auf ein Kind mit Behinderung wurde lange Zeit weniger genau beleuchtet. Aufgrund des Wandels in den vergangenen Jahren bezüglich der Familienstruktur, übernehmen Männer mittlerweile nahezu gleichberechtigt wie Frauen die Aufgaben im familiären Zusammenleben. Das früher traditionelle Bild des Mannes beziehungsweise Vaters hat sich demnach gewandelt, ist aber oft in den meisten Familien nach wie vor vorherrschend.

Väter von einem Kind mit Behinderung fühlen sich oft „nicht gebraucht“ und entwickeln eine gewisse Distanz zum eigenen Kind. Es kommt auch vor, dass sich Väter beruflich mehr engagieren, um den Frust zu kompensieren, um die Situation leichter zu verarbeiten beziehungsweise vor den Anforderungen und dem Druck zu fliehen. Da die Beziehung zwischen der Mutter und dem Kind mit Behinderung meist sehr intensiv ist, sind beim Vater in Bezug auf das Zusammenleben mit der Frau oder Partnerin Gefühle von Neid oder mangelnder Zuwendung nicht von Seltenheit (vgl. Vernooij 2005, S. 363f.).

Herberg, Jantsch und Sammler geben an, dass Eltern, wenn sie das Behinderungsausmaß ihres Kindes nicht erfassen können, oft dahin tendieren, von ihrem Kind zu viel zu verlangen, wobei meistens Väter eine höhere Erwartungshaltung an ihr Kind haben als Mütter (vgl. Herberg/Jantsch/Sammler 1992, S. 183).

Tritt ein Vater mit seinem Kind mit Behinderung, wenn auch nur in spielerischer Art und Weise, in Beziehung, so meint Weiß, ist es eine wichtige Aufgabe der Frühförderin oder des Frühförderers, den Vater in seinem Verhalten anzuspornen und zu motivieren (vgl. Weiß 1989, S. 85).

Alle werdenden Eltern, in diesem Zusammenhang die Väter, haben vor der Geburt eines Kindes mit Behinderung kein Rezept für eine gute Vaterschaft. Ein Weg des sich Zurechtfindens und des Lernens beginnt. Eine adäquate Unterstützung in dieser Phase des Lernens zu geben ist im Grunde der Auftrag der Frühförderung. Mütter können oft einfacher ihre Gefühle zur Sprache bringen als Väter. Vor allem in der ersten Zeit der Förderung zeigen Väter nicht sofort ihre wahren Gefühle. Väter benötigen eine möglichst vielfältige Form der Unterstützung, damit sie das Gefühl haben, für das Kind da sein zu können, gebraucht zu werden und nicht die Kontrolle zu verlieren (vgl. Fröhlich 2007, S. 97).

Fröhlich beschreibt Ängste, die Väter haben können, wenn sie ein Kind mit Behinderung haben oder erwarten, welche aber nicht gleich eingangs angesprochen werden sollten:

- „Ich werde alleine für meine Familie sorgen müssen.
- Ich werde beruflich nicht mehr voll belastbar sein.
- Meine Frau wird die Familie nicht mehr durch berufliche Arbeit mittragen können.
- Was wird aus unserer Liebe?“ (ebd., S. 98).

Eine Unterstützung bei der Bewältigung der neuen Alltagssituation für den Vater eines Kindes mit Behinderung soll gegeben werden.

Abschließend hält Fröhlich in seinem Text noch fest, dass Väter eine notwendige Grundlage in der Förderung eines Kindes mit Behinderung sind und ein Nichteinbeziehen dieser eine Verschwendung ist (vgl. ebd., S. 98f.).

Eine Möglichkeit, Väter mehr in die Förderung mit einzubeziehen, wäre, die Förderstunden so einzuteilen, dass sie nach ihrer Arbeit daran teilnehmen können. Dies erfordert einerseits Flexibilität der Frühförderinnen und Frühförderer, andererseits gibt es möglicherweise aber auch Erschwernisse bezüglich des Arbeitszeitgesetzes und des Finanziellen. Auch bei diversen Gruppenaktivitäten ist eine Einbeziehung der Väter wertvoll (vgl. Weiß 1989, S. 53f.).

5.1.3. Die Rolle der Geschwister

Cloerkes beschäftigt sich mit der Rolle der Geschwister von Kindern mit Behinderung und stellt dabei die oft diskutierte *Problematik der Geschwister* in Frage. In diesem Zusammenhang geht er auch der Frage nach, ob diese *Probleme* generell in der Geschwisterdynamik oder bedingt durch die Behinderung entstehen können. Cloerkes betont die Heterogenität der Ergebnisse der dazu durchgeführten Studien. Das Interesse der Forschung liegt dabei verstärkt darin, die Hypothese negativer Folgen (Verhaltensstörungen) für die Geschwister zu bestätigen. Im Hinblick darauf sind der Grad der Behinderung, die Position in der Reihenfolge der Geschwister sowie die Haltung der Eltern wichtige Faktoren. Zusammenfassend führt Cloerkes sowohl positive als auch negative Folgen an (vgl. Cloerkes 2007, S. 293).

„Mögliche (keineswegs zwangsläufige!) negative Folgen:

- Die stärkere Belastung der Eltern kann Rückwirkungen auf nichtbehinderte Geschwisterkinder haben.
- Die nichtbehinderten Geschwister werden möglicherweise vernachlässigt, was zur Eifersucht und Verhaltensauffälligkeiten führen kann.
- Die nichtbehinderten Geschwister müssen die Defizite des behinderten Kindes kompensieren: zu hohe Ansprüche.

- Überlastung durch verstärkte Verantwortung und Übernahme elterlicher Pflichten (besonders bei älterer Schwester).
- Es wird zu viel Rücksichtnahme auf das behinderte Kind gefordert, das kann zur Unterdrückung von Aggressionen führen.
- Mitstigmatisierung, Hänseleien, etc...
- Verstärkung eigener Ängste, selbst behindert zu werden oder ein behindertes Kind zu bekommen.

Mögliche positive Folgen:

- Förderung von Verantwortungsbewußtsein (sic!) und Sozialverhalten.
- Mehr Verständnis und Toleranz für andere Menschen, mehr Offenheit und Selbstkritik.
- Größere Frustrationstoleranz, besseres Konfliktverhalten.
- Intensiveres Familienleben mit mehr Emotionalität.

Als Empfehlungen werden genannt:

- Zulassen positiver wie negativer Gefühle dem behinderten Kind gegenüber, Auseinandersetzen mit der Behindertenproblematik.
- Gleichbehandlung aller Kinder, Toleranz, offene Gespräche.
- Schaffung von Freiräumen und Rückzugsmöglichkeiten“ (ebd., S. 293f.).

Pollmächer und Holthaus beschreiben weitere Empfehlungen im Umgang mit nichtbehinderten Geschwisterkindern. Vorrangig ist ein ehrlicher, offener und altersgemäßer Umgang, in einem Ausmaß, welches das Kind nicht überfordert. Im Idealfall stehen den Eltern auch weitere Personen unterstützend zur Verfügung, welche zeitweise die Betreuung des Kindes mit Behinderung übernehmen können. Dies schafft für die Eltern die Möglichkeit, gezielt Zeit mit dem nichtbehinderten Kind zu verbringen (vgl. Pollmächer/Holthaus 2005, S. 19).

Eltern von Kindern mit Behinderung sind oftmals um die Geschwisterkinder sehr besorgt, da diesen aufgrund der Situation häufig weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden kann.

Abhängig von der Behinderung des Kindes kann dieses häufig nicht an den Spielen der Geschwister teilhaben. Eine mögliche Folge kann dann sein, dass sich die Geschwisterkinder für das Spielen mit dem Kind mit Behinderung nicht mehr interessieren und das Kind somit aus dem Kreis ausschließen. Die Entwicklung und die Bedürfnisse des Geschwisterkindes können dadurch gefährdet werden, wenn von diesem eine ständige Übernahme elterlicher Aufgaben abverlangt wird.

Weitere Schwierigkeiten können für Geschwisterkinder durchaus auch im Freundeskreis oder in der Schule entstehen. Gefühle von Ausgrenzung oder Ablehnung sind hierbei nicht von Seltenheit.

Auch müssen Geschwisterkinder lernen, mit der wenigen Zeit, die ihre Eltern für sie zur Verfügung haben, umzugehen. Für manche Geschwisterkinder kann die unterstützende Rolle durchaus positive Auswirkungen auf das eigene weitere Leben haben, da sie aus den Erfahrungen profitieren, für andere bedeutet diese Rolle aber eine bleibende Belastung (vgl. Retzlaff 2010, S. 68ff.).

Pollmächer und Holthaus beschreiben diesbezüglich, dass sich bei Geschwisterkindern, durch die vom Kind mit Behinderung mehr beanspruchte Zuwendung der Eltern, Hassgefühle sowie aggressives oder verzweifelteres Verhalten zeigen können. Diese Gefühlszustände sind von Kind zu Kind unterschiedlich stark ausgeprägt und die Auswirkungen kommen möglicherweise oft erst im höheren Alter zum Vorschein. Jüngere Geschwisterkinder können ein verzerrtes Bild von der großen Schwester oder dem großen Bruder haben, wenn diese oder dieser eine Behinderung aufweist. In dieser Situation sind die jüngeren Geschwister orientierungslos und die große Schwester oder der große Bruder wirkt nicht als Vorbild. Die Rolle des großen Geschwisterkindes wird daher vom jüngeren Geschwisterkind eingenommen.

Sobald Geschwisterkinder ein Bewusstsein für die Situation bezüglich des Kindes mit Behinderung haben, sollten Eltern keine Geheimnisse vor ihnen haben und mit ihnen offen und ehrlich darüber sprechen.

Allerdings sollen sie nicht mit schwierigen Entscheidungen belastet werden. Hilfreich ist, wenn es weitere Bezugspersonen in der Familie gibt, wie beispielsweise Großeltern, die sich um die Geschwisterkinder kümmern können oder sich aber auch hin und wieder Zeit für das Kind mit Behinderung nehmen. In letzterem Fall können Eltern dann Zeit alleine mit den Geschwisterkindern verbringen und mögliche Gefühle der Benachteiligung oder Abschiebung vermieden werden. Auch wenn es oft an zeitlichen Ressourcen mangelt, sollte trotzdem mit den Geschwisterkindern bewusst Zeit verbracht werden. Dabei ist für das Kind nicht die Zeitspanne, sondern die Beschäftigung an sich und die damit verbundene Aufmerksamkeit ausschlaggebend.

Trotz aller Bemühungen seitens der Eltern wird es nicht ausbleiben, dass Geschwisterkinder nichtsdestotrotz immer wieder mit der Situation belastet werden. Ein gesundes Maß an Rücksicht gegenüber dem Kind mit Behinderung kann aber dennoch von ihnen verlangt werden. Unproblematischer ist die Situation dann, wenn die Geschwisterkinder von Anfang an in allen Belangen mit einbezogen werden (vgl. Pollmächer/Holthaus 2005, S. 18ff.).

Warnke hält fest, dass Geschwisterkinder in Situationen, in denen sie überfordert oder deprimiert sind, ihre Aufmerksamkeit durch unerwünschtes Verhalten einfordern (vgl. Warnke 1989, S. 69).

Für Geschwisterkinder, welche jünger sind als das Kind mit Behinderung, ist es nach Weiß oft vorteilhaft, wenn sie in die Fördereinheiten mit einbezogen werden, da sie zum einen am gemeinsamen Spiel beteiligt werden und zum anderen der Mutter die Wichtigkeit des Verlangens nach Aufmerksamkeit des Geschwisterkindes verdeutlicht werden kann (vgl. Weiß 1989, S. 89f.).

5.1.4. Die Rolle des Kindes mit Behinderung

Die Angebote der Frühförderung richten sich vorwiegend an das Kind mit Behinderung. Grundsätzlich ist die Betreuung des Kindes in der Förderung eine Eins zu Eins Betreuung, wodurch die Qualität der Betreuung stark erhöht ist, da sich die

Konzentration der Betreuungsperson nur auf das eine bestimmte Kind legen kann. Dadurch intensiviert sich das Verhältnis zwischen der Fachkraft und dem Kind.

Die konkrete Fördereinheit dient dazu, dem Kind Anregungen zu geben, durch welche das Kind in der Zukunft im Entwicklungsverlauf einen Nutzen ziehen kann.

Damit gewinnt die Steuerung der Autonomie des Kindes an wesentlicher Bedeutung, wobei zugleich der eigentlich wichtigen Rolle des Erwachsenen in der Fördereinheit weniger Beachtung geschenkt wird.

Die von den Expertinnen und Experten geplante Fördereinheit stellt für Kinder einen Lernprozess dar. Bis zu dem Zeitpunkt, ab dem die neue Situation zur Gewohnheit wird, kommen beim Kind diverse Gefühlszustände auf. Sie beginnen beispielsweise zu verweigern, zu protestieren, zu schreien oder sich zurückzuziehen, finden in der Regel aber immer einen Weg, sich mit der Situation anzufreunden.

Um Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern, muss die Fördereinheit im Vorhinein gut durchdacht und ihnen die Möglichkeit zur Selbstständigkeit gewährt werden. Der ständige Austausch mit der Betreuungsperson ist hierbei sehr wichtig für das Kind.

Weiters muss dem Kind auch verständlich gemacht werden, dass es sich bei der Fördereinheit um kein „Spiel“ handelt. Es muss klar definiert sein, welche Rolle die Betreuungsperson in der Familie einnimmt, auch wenn es den Anschein macht, das Kind könne eine solche berufliche Beziehung nicht begreifen. Diese Grundeinstellung ist aber auch für die Betreuungsperson besonders empfehlenswert und wichtig, da dadurch gewisse Grenzen beziehungsweise Nähe und Distanz aufgezeigt werden können (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 160ff.).

Auch Retzlaff beschreibt, dass es für ein Kind mit Behinderung einen Mehraufwand im gesamten Entwicklungsverlauf als für ein Kind ohne Behinderung bedeutet. Die entstehenden Mehrbelastungen sind einem ständigen Wandel ausgesetzt, was bedeutet, dass sie nicht starr und feststehend, sondern immer wiederkehrend erscheinen. Für ein Kind mit Behinderung erfordert dies unzählige Herausforderungen, wie zum Beispiel die psychische Belastung aufgrund der Behinderung; unangenehme medizinische Untersuchungen, welche es über sich ergehen lassen muss; der Umgang mit Wahrnehmungsstörungen oder aber auch den Einschränkungen in der Kommunikation.

Jedem Kind, mit oder ohne Behinderung, sollte Zeit für sich selbst zugestanden werden. Daher ist es nicht förderlich, ein Kind mit Therapien zu überhäufen, sondern auch Entwicklungsstillstände zu akzeptieren.

Erfahrungen von Kindern mit wenig oder ohne jegliche Kommunikation können nicht eindeutig festgestellt beziehungsweise erkannt werden, jedoch steht fest, dass sie im Gegensatz zu Kindern ohne Behinderung in der Verwirklichung ihrer Grundbedürfnisse eher Schwierigkeiten haben und meist auf Hilfestellung von anderen Menschen angewiesen sind.

Das soziale Umfeld von Kindern mit Behinderung ist ebenfalls stark geprägt. Keine Akzeptanz zu bekommen oder beim Spielen nicht mit einbezogen zu werden, lässt Kinder oft vereinsamen oder deren Selbstwert sinken. Retzlaff hält fest, dass auch für Menschen mit Behinderung freundschaftliche Beziehungen außerordentlich wichtig sind und diese die Qualität des Lebens erhöhen und das Leben an sich tragbarer machen (vgl. Retzlaff 2010, S. 66f.).

Cloerkes hält fest, dass ein adäquater Entwicklungsverlauf eines Kindes mit Behinderung zum einen von seiner sozialen Umgebung, zum anderen von der Art und Weise der Erziehung abhängig ist. Je besser Eltern mit der Situation umgehen können, ein Kind mit Behinderung zu haben, umso einfacher ist für sie die Akzeptanz der neuen Rollenverteilung in der Familie. Dennoch ist eine mögliche Überforderung der Eltern im Umgang mit der Situation nicht auszuschließen beziehungsweise erwartungswidrig, da sich auch bei Familien mit Kindern ohne Behinderung die Erziehung manchmal als Herausforderung darstellen kann (vgl. Cloerkes 2007, S. 294).

Eltern kommen häufig in die bedenkliche Lage, ein Kind mit Behinderung überzubehüten, es zu überfordern oder zu vernachlässigen. Überbehütung kann unter anderem deshalb auftreten, da Eltern oft von ihrer Situation enttäuscht sind, Gefühle der Schuld auszugleichen versuchen oder sich in Bezug auf das menschliche Miteinander einsam fühlen. Besonders erkennbar ist ein solches Verhalten bei Eltern höheren Alters, ebenso bei Kindern ohne Geschwister oder beim jüngsten Kind unter Geschwistern (vgl. ebd., S. 294f.).

„Folgen von Überbehütung können sein:

- Abhängigkeit und Unselbstständigkeit,
- schwach ausgeprägte Persönlichkeit,
- geringes Anspruchsniveau,
- niedrige Frustrationstoleranz,
- unangepaßtes (sic!) Sozialverhalten (tyrannisch, altklug, wehleidig, etc.)“ (ebd., S. 295).

Als zweite problematische Verhaltensweise von Eltern sei die Überforderung genannt. Eltern haben von Grund auf gewisse Erwartungen an ihr Kind, können aber oft ihre neue Rolle als Elternteil eines Kindes mit Behinderung nur schwer akzeptieren und üben somit Druck auf ihr Kind aus, indem sie ähnliche Erwartungshaltungen wie an ein Kind ohne Behinderung haben. Durch solch unlösbare Anforderungen an das Kind ist eine Überforderung nicht auszuschließen (vgl. ebd., S. 296).

„Folgen von Überforderung können sein: Aggressivität, Destruktivität, letztlich Resignation. Sowohl das Kind als auch die Eltern werden frustriert und unsicher, die Eltern wegen der nicht erfüllbaren Erwartungen, das Kind wegen fehlender Erfolgserlebnisse“ (ebd., S. 296).

Die dritte ungünstige Verhaltensweise ist die Vernachlässigung. Diese kann daraus resultieren, dass sich Eltern nie mit der für sie unsicheren und hilflosen Situation, ein Kind mit Behinderung zu haben, abgefunden haben. Vernachlässigung kommt eher seltener und meist in Familien der sozialen Unterschicht vor. Für das Kind bedeutet Vernachlässigung eine Nicht-Befriedigung der bestehenden Bedürfnisse (vgl. ebd., S. 296).

5.2. Die Rolle der Frühförderin und des Frühförderers (Kerschbaumer)

Frühförderinnen und Frühförderer, zu deren beruflichen Hauptaufgabe die Arbeit mit Kindern und deren Entwicklungsförderung zählt, stammen meist aus dem Bereich der Medizin und Therapie beziehungsweise (Heil-) Pädagogik. Die Förderung schließt auch die Elternberatung mit ein (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 166).

Vor der ersten Fördereinheit findet meist das erste Kennenlernen in einer Frühförderstelle statt. Das bedeutet, dass sich die Frühförderinnen oder Frühförderer und die Eltern bei der ersten Fördereinheit zu Hause bereits kennen. Pünktlich und gewissenhaft zu sein hinterlässt bei den Eltern ein zuverlässiges und ernst zu nehmendes Auftreten. Um sich besser abgrenzen und die eigene Privatsphäre besser wahren zu können, ist das Sie-Wort im Umgang mit den Eltern und dem Kind empfehlenswert, da durch das Du-Wort schnell die Fachlichkeit in Frage gestellt werden kann (vgl. ebd., S. 238f.).

Um Missständen vorzubeugen sind eine klare Rollendefinition der Frühförderin beziehungsweise des Frühförderers sowie Wertschätzung, Interesse und Feinfühligkeit dem Kind gegenüber grundlegende Voraussetzungen und Haltungen für die Zusammenarbeit (vgl. ebd., S. 167). Auch in Bezug auf die Eltern ist es wichtig, klar und deutlich zu kommunizieren, aber auch rücksichtsvoll und nicht bewertend zu sein (vgl. ebd., S. 239).

Um eine Verbindung zum Kind herzustellen, ist es wichtig, den Entwicklungsstand des Kindes zu beachten. Dies funktioniert in der Regel in spielerischer Form, was von den Eltern oder anderen außenstehenden Personen oft falsch verstanden werden kann, sozusagen als „Ist ja nur ein Spiel“.

Anhand von Videos lässt sich analysieren, wie aufmerksam Frühförderinnen und Frühförderer in der Fördereinheit sein können, sprich, welche Verhaltensweisen sie von Kind und Mutter wahrnehmen, welchen in einem außerberuflichen Spiel keine Beachtung geschenkt wird.

Für getroffene Vereinbarungen und die Art der Umsetzung ist die Frühförderin beziehungsweise der Frühförderer verantwortlich.

Auch den Eltern über den aktuellen Förderverlauf ihres Kindes regelmäßig Auskunft zu geben und etwaige offene Fragestellungen zu klären zählen zu den Tätigkeitsbereichen. Weiters ist im Falle von persönlichen Anliegen oder Kummer der Eltern eine vertrauensvolle Beratung seitens der Frühförderin oder des Frühförderers erforderlich (vgl. ebd., S. 167f.).

5.3. Sinnvolles Zusammenwirken von Kind, Eltern und Fachleuten (Höllbacher)

Hinsichtlich der Voraussetzungen eines sinnvollen Zusammenwirkens hält Speck folgendes fest: „Das sinnvolle Zusammenwirken verschiedener Teilhaber an einer gemeinsamen Sache ist davon abhängig, dass die Teile ihrerseits über eine hinreichende Handlungsautonomie verfügen. Jedes Teilsystem ist ein sich selbst regulierendes System. Jedes soziale System ist ein System, das sich aus individuellen Menschen mit eigenem Bewusstsein und eigener Handlungskompetenz zusammensetzt“ (Speck 2001, S. 273).

Bezogen auf die Frühförderung bedeutet dies, dass alle Beteiligten, das heißt das Kind, die Eltern sowie die Fachkraft, am Prozess der Frühförderung handelnd und nicht passiv teilnehmen und sich auch einbringen können. Alle Beteiligten sind dabei stets wichtig (vgl. ebd., S. 273).

5.3.1. Das Kind im Dreieck mit Eltern und Fachleuten

Schlacks Ausführungen stimmen mit der oben erwähnten Wichtigkeit aller im Prozess beteiligten Personen überein und nehmen zusätzlich Bezug auf „das Kind (...) [in ihrer beziehungsweise seiner] Rolle als eigenständig handelndes Subjekt (...)“ (Schlack 2007, S. 45).

Die Selbstregulierung und die Autonomie des Kindes sind Speck zufolge unverzichtbar in Hinblick auf die Entwicklung, Förderung beziehungsweise Therapie und die Zusammenarbeit mit dem Kind.

Die Selbstorganisation und -regulation sind natürliche Vorgänge des Menschen, welche die Selbstverwirklichung zum Ziel haben und laut Speck den Begriff der menschlichen Autonomie definieren. Demnach werden Inhalte nicht einfach aufgenommen und gleichermaßen, als Kopie, im Gehirn abgespeichert. Vielmehr wird aus dem gesamten Umfang aller Informationen Bestimmtes herausgefiltert und individuell aufgenommen. Der Inhalt dieser Filter- und Aufnahmeprozesse wird durch bereits gesammelte Erfahrungen und individuelle Ansichten beeinflusst. Übertragen auf Eltern oder Fachkräfte beziehungsweise die Umwelt des Kindes, bedeutet dies, dass das Kind selbst bestimmt, was und wie es etwas wahrnimmt. Erhält das Kind Anregungen von außen, werden diese stets individuell bewertet. Schlussendlich ist es das Kind selbst, das sich verändert – wobei von außen lediglich Anstöße dazu gegeben werden können (vgl. Speck 2001, S. 274f.).

Laut Speck sind unterschiedliche Faktoren für das Annehmen von Inhalten durch das Kind ausschlaggebend: „Die Wahrscheinlichkeit, dass es [das Kind] von seinen Erzieher(inne)n oder Therapeut(inn)en etwas annimmt und ‚mitmacht‘ hängt von der Qualität der Kommunikation, von der Echtheit der Zuwendung, der Glaubwürdigkeit des eigenen Tuns, der emotionalen Nähe, die auch Distanz sein muss, und nicht zuletzt von der fachlichen Kompetenz ab, das individuell Passende an Hilfe für das Kind zu finden“ (ebd., S. 275). Schlack betont hierzu, dass es von großer Bedeutung ist, „das selbstbestimmte Handeln des Kindes zum Ausgangspunkt von Förderangeboten zu nehmen. Wichtig ist dabei die Fähigkeit der Fachleute, das Spielverhalten des Kindes richtig zu interpretieren, den Stand der kognitiven und psychosozialen Entwicklung daraus abzuleiten und die Materialien anzubieten, mit denen sich das Kind unter den aktuell gegebenen Bedingungen aktiv und erfolgreich auseinandersetzen kann“ (Schlack 2007, S. 45).

5.3.2. Die Eltern im Dreieck mit Kind und Fachleuten

Im Normalfall sind die Eltern die Bezugspersonen des Kindes, welche diesem am vertrautesten sind. In jener, von der Natur vorgegebenen Mutter-Kind-Beziehung, ist die

Einbindung des Vaters und somit eine Erweiterung auf eine Eltern-Kind-Beziehung vorgesehen. Die ersten erzieherischen Handlungen und Aufgaben obliegen somit den Eltern. Dies ergibt sich zum einen aus der gemeinsamen Lebens- und Wohnsituation und zum anderen aus der Hilfebedürftigkeit des Kindes. Daraus entsteht für die Eltern die Pflicht das Kindeswohl zu gewährleisten (vgl. Speck 2001, S. 276).

Speck betont die hohe Bedeutsamkeit, welche der Unterstützung der Eltern in diesem Zusammenhang zukommt: „Diese [Pflicht] können die Eltern vor allem dann wahrnehmen, wenn sie von außen unterstützt werden, ansonsten aber bezüglich ihres Werte- und Normensystems (relative) Autonomie geltend machen können. Daraus folgt, dass die Unterstützung durch Fachleute (...) im Prinzip darauf gerichtet sein muss, dass die Eltern diese Fähigkeit zur Selbstbildung und Selbstbestimmung erwerben und ausbauen können“ (ebd., S. 276f.).

Ein freier Dialog und eine Arbeitsbeziehung, welche auf der Basis der Zusammenarbeit beruhen, sind hierbei von großer Bedeutung. Zusammenarbeit meint nicht, dass es keine Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen gibt. Vielmehr geht es darum, wie mit diesen umgegangen wird. Denn auch bei momentan unüberwindbar wirkenden Differenzen, ist es wichtig, die jeweils verschiedenen Ansichten und Meinungen anzuerkennen und nicht abzuwerten (vgl. ebd., S. 278).

5.3.3. Fachleute im Dreieck mit Kind und Eltern

Eltern wenden sich an Fachkräfte, in der Hoffnung, Unterstützung und Hilfeleistungen in Bezug auf ihr Kind und die eigene Person zu erhalten. Eine bestimmte Fachkenntnis wird dabei auf Seiten der Frühförderperson vorausgesetzt und das Expertentum wird wertgeschätzt und geachtet. Das ist auch der Grund dafür, dass Eltern diese Personen aufsuchen. Jedoch wird die Wirkung der Förderung nur einsetzen, wenn sich die Fachkraft sowohl auf die Eltern als auch auf das Kind einlässt. Im weiteren Sinne bedeutet dies, die Eigenheiten zu erkennen und mit einzubeziehen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer intensiven Beobachtungs- und Dialogperiode. Betont sei an dieser Stelle auch die Individualität jedes Kindes und in weiterer Folge die

entsprechende individuelle Wirksamkeit verschiedener Fördermaßnahmen und Vorgehensweisen, welche die Fachperson zu berücksichtigen hat. Auch im Hinblick auf die Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Fachperson gilt, auf beiden Seiten eine angemessene Haltung zu entwickeln. Diesen Prozess können alle Beteiligten wahrnehmen und auch beeinflussen. Wird die Zusammenarbeit im Laufe dieses Prozesses positiv verstärkt, wird diese als erfüllend und zweckmäßig wahrgenommen. Voraussetzung ist die Beteiligung, das Mitwirken und Einbringen auf beiden Seiten (vgl. Speck 2001, S. 278f.).

Aufgrund der Interdisziplinarität in der Frühförderung „kommt es im Team zu einer direkten und regelmäßigen Begegnung (...)[] Jede Berufsgruppe lernt sich in ihrer Arbeit kennen, sieht, welche Konzepte die andere anwendet, welche Begründung sie dafür hat und was sie sich davon erwartet. Durch das Austauschen der Sichtweisen in Bezug auf das einzelne Kind und die Einschätzung [ihrer oder] seiner häuslichen Situation kann sich die eigene Perspektive klären und der eigene Ansatz bereichern. Voraussetzung dafür sind Konstellationen im Kollegium, die die einzelne Mitarbeiterin [und den einzelnen Mitarbeiter] als subjektiv wichtig bestätigen (...) [können]“ (ebd., S. 279).

5.4. Die Wirksamkeit der Frühförderung (Kerschbaumer)

Im Gegensatz zum herkömmlichen Arbeitsfeld der Frühförderung, welches sich vornehmlich auf die Förderung des Kindes konzentriert hat, etablierte sich im Laufe der Zeit ein umfassenderes Arbeitsfeld. Dieses nimmt sowohl das Kind als auch die Familie und die individuellen Beziehungen in den Blickpunkt (vgl. Sarimski/Hintermair/Lang 2012, S. 56).

Sarimski betont, dass „Frühförderung (...) heute als individualisiertes, beziehungs- und familienorientiertes Hilfesystem verstanden [wird], bei dem die Förderung auf die individuellen Entwicklungsprobleme und Hilfebedürfnisse des Kindes abgestimmt wird, in den Alltag der Beziehungen zwischen Eltern und Kind integriert ist und die Stärkung

der familiären Ressourcen zur Bewältigung der behinderungsbedingten Herausforderungen berücksichtigt wird. Der Erfolg einer Frühförderung wird damit nicht (mehr) allein in den Entwicklungsfortschritten – z.B. als Beschleunigung des Entwicklungstempos, gemessen mit einem standardisierten Entwicklungstest – gesehen“ (Sarimski et al. 2012, S. 56f.).

Laut Leyendecker stellt, in Anbetracht auf die Entwicklung des Kindes, die Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern eine bedeutendere Einflussgröße dar als speziell konzipierte Fördermaßnahmen (vgl. Leyendecker 2000, S. 20f.).

Thurmair und Naggl halten diesbezüglich fest: „Die Wirksamkeit der Angebote der Frühförderung ist daran geknüpft, dass die fachlichen Impulse der Therapie/Förderung in der Lebenswelt des Kindes Resonanz finden und Wirkung entfalten“ (Thurmair/Naggl 2010, S. 232). Die Beratung der Eltern durch die Frühförderin beziehungsweise den Frühförderer kann sich im Alltag auf verschiedenste Bereiche beziehen. Alltagsbezogene Umgangsformen mit dem Kind, wie beispielsweise das Schlafen, das Essen, das Spielen, das Baden oder das Wickeln können im Rahmen der Förderung geklärt und besprochen werden. Eltern können auch Beratung hinsichtlich diverser Spielzeuge oder Hilfsmittel in Anspruch nehmen. Die Frühförderin beziehungsweise der Frühförderer kann den Eltern auch Empfehlungen und Tipps bezüglich der Wohnungseinrichtung geben und beispielsweise auf Stolperfallen oder Orientierungshilfen aufmerksam machen. Im Konkreten meint dies, dass, wenn Kinder zum Beispiel zu krabbeln beginnen, der Untergrund eine entscheidende Rolle spielt. Auf Teppichböden ist die Fortbewegung für Kinder einfacher als auf glatten Böden. Für erste Kletterversuche, um auf ein Sofa rauf oder runter zu klettern, können Matratzen zur Unterstützung hervorragend eingesetzt werden. Mit optischen Hilfsmitteln kann einem Kind mit einer Sehbehinderung die Orientierung in der eigenen Umgebung erleichtert werden. Für ein Kind mit einer Hörschädigung kann überlegt werden, wie der Kontakt hergestellt werden kann, wenn sich Mutter und Kind nicht im selben Raum aufhalten – der Kontakt über die Stimme erweist sich logischerweise in den meisten Fällen als zwecklos (vgl. ebd., S. 232).

Korsten und Wansing führen eine Studie aus dem Jahr 2000 an, welche zeigt, dass Frühförderung eine bewiesene Wirkung auf Kinder mit Beeinträchtigung hat, wie sie wirkt konnte allerdings nicht geklärt werden, sprich, welche Faktoren und Rahmenbedingungen in der jeweiligen individuellen Situation Wirkung zeigen (vgl. Korsten/Wansing 2000, S. 147f.).

Eine Studie zum Thema Qualität in der Frühförderung aus dem Jahr 2011 zeigt, wie die Eltern von Kleinkindern mit drohenden, diversen Beeinträchtigungen die Qualität der Frühförderung in der Praxis wahrnehmen. Grundsätzlich zeigt das Ergebnis dieser Elternbefragung, dass die Förderung des Kindes an sich gut angenommen wird, jedoch äußerten die Eltern den Wunsch nach einer noch deutlicheren Berücksichtigung der Bedürfnisse der Familie als Ganzes und dass dies auch in der Ausbildung zur Frühförderin beziehungsweise zum Frühförderer noch stärker zum Thema gemacht werden muss (vgl. Hintermair/Sarimski/Lang 2011, S. 289).

Besonders die Arbeit im Bereich der Frühförderung setzt sich tagtäglich mit komplexen Prozessen auseinander. Jede Familie und jedes Kind mit Beeinträchtigung ist einzigartig und somit auch der entsprechende Hilfs- oder Unterstützungsanspruch, welcher sich folglich ebenso Tag für Tag neu bewähren muss. Ein wesentliches Merkmal der Frühförderarbeit besteht im täglichen Ringen – nicht in der Routine. Die Frage nach der Qualität in der Frühförderung ist somit täglich wiederkehrend und für alle Beteiligten ein eigenständiger Prozess. Frühförderung macht es fast unmöglich, sich an fixe Vorgaben, Programme, Formulare oder Checklisten zu halten oder den Ablauf im Vorhinein zu planen (vgl. Giering 2000, S. 334).

5.5. Zusammenfassung (Kerschbaumer)

Dieses Kapitel gibt eine Übersicht über die Rollen der einzelnen Familienmitglieder sowie der Frühförderinnen beziehungsweise der Frühförderer. Das Zusammenwirken dieser verschiedenen Rollen im Kontext der Frühförderung wird ebenso dargestellt.

Die Rolle der Mutter ist insofern eine besondere, als dass erfahrungsgemäß sie den

Erstkontakt herstellt. Auch ist sie diejenige, die die Hauptverantwortung für das Kind mit Behinderung übernimmt und daher auch höheren psychischen Belastungen ausgesetzt ist. Die gesamte Familiensituation wird dadurch beeinflusst, was einen Einbezug in die Fördereinheiten unausweichlich macht.

Der Vaterrolle in Bezug auf ein Kind mit Behinderung wird erst seit kurzer Zeit mehr Augenmerk geschenkt. Das traditionelle Bild des Mannes beziehungsweise Vaters hat sich zwar gewandelt, dennoch findet man es aber in den meisten Familien noch vor. In vielen Fällen entsteht eine gewisse Distanz zum Kind, was auch das Zusammenleben mit der Frau negativ beeinflussen kann. Wichtig ist auch, den Vater mit einzubeziehen und ihn in seiner Vaterrolle zu motivieren und zu stärken, da Väter eine notwendige Grundlage in der Förderung eines Kindes mit Behinderung sind.

Geschwister von Kindern mit Behinderung haben ebenso eine bedeutende Rolle im System der Frühförderung. Faktoren, die es hierbei zu berücksichtigen gilt, sind, neben dem Grad der Behinderung, die Position in der Reihenfolge der Geschwister sowie die Haltung der Eltern. Es können sich daraus nicht nur zwangsläufig negative Folgen ergeben, sondern durchaus auch positive. Wichtig ist ein ehrlicher, offener und altersgemäßer Umgang, welcher die Geschwister nicht überfordert, so dass die Kinder ein Bewusstsein für die Situation bezüglich des Kindes mit Behinderung entwickeln können. Jüngere Geschwisterkinder können auch in die Fördereinheiten mit einbezogen werden.

Da in der Frühförderung grundsätzlich eine Eins zu Eins Betreuung stattfindet, wird der Rolle des Kindes mit Behinderung eine besondere Bedeutung zuerkannt. Das Kind soll Anregungen für seinen weiteren Entwicklungsverlauf bekommen, welche die Steuerung der Autonomie des Kindes verbessert. Für die Frühförderin beziehungsweise den Frühförderer ist es von besonderer Wichtigkeit die jeweilige Fördereinheit gut vorzubereiten, damit sie für das Kind einen Lernprozess darstellen kann.

Es kann festgehalten werden, dass die aktive Teilnahme aller am Förderprozess beteiligten Personen eine wesentliche Bedeutung einnimmt. Eine klare Rollendefinition, Wertschätzung, Interesse und Feinfühligkeit der Frühförderinnen beziehungsweise Frühförderer sind grundlegende Voraussetzungen und Haltungen für die gesamte Zusammenarbeit.

6. Empirischer Teil (Höllbacher/Kerschbaumer)

Der empirische Teil der vorliegenden Masterarbeit beschäftigt sich damit, den Fragen, wie und in welcher Form Elternarbeit in der Frühförderung stattfindet beziehungsweise wie die Mütter und Frühförderinnen die Zusammenarbeit in der Frühförderung sehen, nachzugehen. Erfasst wird dies anhand von teilstrukturierten Leitfadeninterviews.

Zu Beginn werden wir die Zielsetzung und Fragestellung der Untersuchung beschreiben. Anschließend folgen eine Beschreibung der verwendeten Erhebungsinstrumente sowie Angaben zum Untersuchungsverlauf. Des Weiteren zeigen wir die Auswertungsmethode nach Mayring, insbesondere das Programm MAXqda, auf und gehen anschließend näher auf die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse ein. Das letzte Kapitel dieser Arbeit schließen wir mit der Beantwortung der Forschungsfragen ab.

6.1. Zielsetzung und Fragestellung (Höllbacher/Kerschbaumer)

Ziel unserer Studie ist, die Formen der Elternarbeit aufzuzeigen. Auch auf die Zusammenarbeit von Müttern und Frühförderinnen, mit möglichen Spannungsfeldern, wird eingegangen.

Da Elternarbeit im Rahmen der Frühförderung eine bedeutende Rolle darstellt, ist es für uns wichtig, sowohl die Mütter als auch die Frühförderinnen zu befragen.

Daraus haben sich für uns folgende Forschungsfragen ergeben:

- Wie und in welcher Form findet Elternarbeit in der Frühförderung statt?
- Wie sehen die Eltern und Frühförderinnen beziehungsweise Frühförderer die Zusammenarbeit in der Frühförderung?

6.2. Erhebungsmethode und Erhebungsinstrument (Höllbacher/Kerschbaumer)

Im Rahmen unserer Forschungsarbeit haben wir im empirischen Teil Mütter von Kindern, welche Frühförderung erhalten, sowie Frühförderinnen befragt. Das dafür verwendete Erhebungsinstrument, welches der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen ist, ist das teilstrukturierte Leitfadeninterview. Dazu haben wir zwei unterschiedliche Leitfäden erstellt, welche im Anhang hinzugefügt sind.

Im folgenden Verlauf der Masterarbeit wird sowohl auf das qualitative Interview, als auch auf das teilstrukturierte Leitfadeninterview eingegangen.

6.2.1. Das qualitative Interview (Kerschbaumer)

Um das Ziel qualitativer Sozialforschung zu gewährleisten, haben wir im Rahmen unserer vorliegenden Masterarbeit das qualitative Interview als Erhebungsinstrument verwendet.

Das Interview ist eine von den Mitwirkenden beabsichtigt hergestellte Situation des Gesprächs, in der eine Person Fragen stellt, die von einer anderen Person beantwortet werden (vgl. Lamnek 2010, S. 301). Unter einem Interview wird „(...) eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen [verstanden], die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 438).

Als ein besonderes Merkmal des Interviews zeigt sich die asymmetrische Kommunikationsform, welche in weiterer Folge der Ermittlung spezifischer Informationen dient (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010, S. 215).

Das Gespräch, also der verbale Zugang, nimmt in der qualitativen Forschung eine bedeutende Rolle ein, denn „[s]ubjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten.

Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die [Expertinnen und] Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 2002, S. 66).

Auch Lamnek beschreibt, dass es der Interviewten beziehungsweise dem Interviewten im qualitativen Interview ermöglicht wird, der Interviewerin beziehungsweise dem Interviewer ihre oder seine Wirklichkeitsdefinitionen darzulegen (vgl. Lamnek 2010, S. 317).

Das qualitative Interview „entspricht dem Prinzip der Kommunikativität, da es sich beim Interview um eine mündlich-personale Kommunikation handelt, die durch die Sprache [der Befragten oder] des Befragten bestimmt wird“ (ebd., S. 318). Daher ist Flexibilität seitens der Interviewerin beziehungsweise des Interviewers ein besonderes Kennzeichen qualitativer Interviews, da die Interviewte beziehungsweise der Interviewte anhand ihrer oder seiner Aussagen den nicht vorhersehbaren Ablauf des Interviews gestaltet (vgl. ebd., S. 319). Eine ähnliche Meinung wird auch von Bortz und Döring vertreten, die besagen, dass die interviewte Person im Interview die Möglichkeit zur Mitgestaltung und Strukturierung hat (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 308).

„Das qualitative Interview will explizit an Gesprächskonstellationen in alltäglichen Situationen anknüpfen, den Sprachgebrauch [der Interviewten oder] des Interviewten bewahren und hierdurch insgesamt ein gewisses Maß an Natürlichkeit der Interaktion bewahren“ (Reinders 2012, S. 87). „Das Interview dient als offene Befragungsmethode dazu, subjektive Sichtweisen, Handlungsmotive und Bedeutungszuschreibungen zu erfassen und bedient sich der formalen Regeln der Alltagssprache“ (ebd., S. 95).

Charakteristisch für ein qualitatives Interview ist ein neutraler bis weicher Kommunikationsstil (vgl. Lamnek 2010, S. 316).

In unserer Forschungsarbeit wird das teilstrukturierte Leitfadeninterview als Erhebungsverfahren verwendet, welches im Anschluss näher erläutert wird.

6.2.1.1. Das teilstrukturierte Leitfadeninterview (Höllbacher)

Im Folgenden wird näher auf das teilstrukturierte Leitfadeninterview eingegangen und von verschiedenen Autorinnen und Autoren erläutert:

„Das Leitfadeninterview ist ein halbstandardisiertes Interview. Das bedeutet, dass die Reihenfolge der Fragen dem Gesprächsverlauf angepasst wird und die Fragen in Anlehnung an die Begrifflichkeit der Teilnehmenden formuliert werden“ (Hussy/Schreier/Echterhoff 2010, S. 216).

Das teil- oder halbstrukturierte Interview kommt in der qualitativen Forschung häufig zur Anwendung. Im Zuge dieser Interviewform wird im Vorfeld ein Leitfaden konstruiert, welcher richtungsweisend für die Interviewenden ist. Es besteht jedoch die Möglichkeit nachzufragen oder interessanten Aspekten, welche nicht Inhalt des Leitfadens sind, nachzugehen (vgl. Poscheschnik 2010, S. 100).

Hussy, Schreier und Echterhoff beschreiben die Flexibilität dieser Interviewform und begründen dies folgendermaßen: „Die Kombination aus Leitfaden (also vorgegebenen Aspekten) einerseits und variabler Handhabung von Reihenfolge und Formulierung der Fragen andererseits, ergänzt um die Möglichkeit spontaner Nachfragen, machen das Leitfadeninterview zu einem systematischen und zugleich flexiblen Instrument“ (Hussy/Schreier/Echterhoff 2010, S. 216).

Des Weiteren eignet sich dieses Interview dazu, subjektive Theorien zu rekonstruieren (vgl. Poscheschnik 2010, S. 103). „Unter subjektiven Theorien versteht man die persönlichen Annahmen und den Wissensbestand (...) über einen bestimmten Gegenstand“ (ebd., S. 103).

Die Vorteile dieser Form des Interviews bestehen aus der Möglichkeit Inhalte und damit in weiterer Folge Daten eingrenzen, Aussagen verschiedener Personen vergleichen und eine alltagsnahe Sprache beibehalten zu können (vgl. Reinders 2012, S. 86).

Ein Ziel teilstrukturierter Interviews ist „die an Kategorien orientierte Auswertung der Informationen, (...)“ (ebd., S. 86), welches im Rahmen der vorliegenden Forschung verfolgt wird.

Der entsprechende Leitfaden dazu wurde im Vorfeld und in Anlehnung an die folgenden Kriterien erstellt.

„Mit dem Begriff des Leitfadens bezeichnet man ein mehr oder weniger strukturiertes schriftliches Frageschema. Es dient den InterviewerInnen bei der Interviewführung als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze und enthält sämtliche wichtigen Fragen, sowie Hinweise, wie einzelne Frageblöcke eingeleitet werden sollten“ (Stigler/Felbinger 2005, S. 129).

Somit wird sichergestellt, dass alle für die Forschung relevanten Themen und Inhalte angesprochen werden (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010, S. 216). Des Weiteren dient der Leitfaden der Vorbereitung und Strukturierung hinsichtlich des Forschungsprozesses (vgl. Stigler/Felbinger 2005, S. 130) und ist durch Flexibilität gekennzeichnet. Es besteht die Möglichkeit Themen hinzuzufügen oder aber auch zu entfernen und Formulierungen zu verändern (vgl. Reinders 2012, S. 128).

„(...) [D]as zentrale Kriterium (...) ist (...) beim Leitfaden die Angemessenheit zur Gesprächssituation und der Passung [zur Interviewpartnerin oder] zum Interviewpartner. Der Leitfaden muss seine zentrale Funktion der Erfassung subjektiver Perspektiven erfüllen und ordnet sich in seiner Gestalt ganz diesem Ziel unter“ (ebd., S. 128). Zur Gewährleistung dieses Zieles besteht die Möglichkeit, spontan nachzufragen. Spontane Fragen, auch Ad-hoc-Fragen genannt, tragen dazu bei einen tieferen Einblick in subjektive Aspekte zu erhalten, welche nicht Inhalt des Leitfadens sind. Daraus ergeben sich neue Informationen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010, S. 216).

Der Leitfaden bildet mit den Inhalten, welche aufgegriffen werden, einen Rahmen für das Erheben und Analysieren der gewonnenen Daten, wodurch verschiedene Interviews auch miteinander verglichen werden können (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 314).

Bei der Erstellung der Leitfäden haben wir auf die Verständlichkeit der Fragen beziehungsweise die Sinnhaftigkeit geachtet. Am Ende der Interviews wurde den Interviewpartnerinnen die Möglichkeit gegeben, offen gebliebene Fragen zu stellen beziehungsweise zu nicht angesprochenen Themen eventuelle Anmerkungen und Wünsche zu äußern.

7. Untersuchungsablauf (Höllbacher/Kerschbaumer)

In diesem Kapitel wird der Untersuchungsablauf beschrieben. Dies umfasst einerseits die Auswahl und den Zugang zur Stichprobe und andererseits wesentliche Aspekte zur Durchführung der Datenerhebung im Rahmen unserer Forschungsarbeit.

7.1. Auswahl und Zugang zur Stichprobe (Höllbacher)

Die Auswahlkriterien der Stichprobe waren folgende:

- Die Kinder der befragten Eltern erhalten zum Zeitpunkt der Erhebung Frühförderung.
- Die befragten Frühförderinnen beziehungsweise Frühförderer sind aktiv in jeweils unterschiedlichen Frühfördereinrichtungen tätig.

Die Stichprobe, welche von uns für die vorliegende Masterarbeit herangezogen wurde, setzt sich aus zwei Müttern und drei Frühförderinnen aus unterschiedlichen Frühförderstellen zusammen.

Die konkreten Interviews wurden, anders als ursprünglich vorgesehen, ausschließlich mit den Müttern geführt, da die Väter nicht anwesend waren beziehungsweise zum Zeitpunkt der Erhebung das Kind betreuten.

Hinsichtlich der zu befragenden Frühförderinnen und Frühförderer war es uns auch wichtig, dass diese bereits über eine gewisse Berufserfahrung und in weiterer Folge über Erfahrungen in der Elternarbeit verfügen, um so empirisches Material bezüglich der in der Forschungsarbeit zu untersuchenden Aspekte der Elternarbeit zu erhalten.

Da eine der befragten Frühförderinnen zum Bekanntenkreis einer Autorin zählt, erfolgte die Kontaktaufnahme sowie die Terminvereinbarung zur Durchführung des Interviews relativ schnell unkompliziert.

Der Kontakt mit einer weiteren Frühförderin konnte aufgrund einer früheren Zusammenarbeit mit einer der Autorinnen hergestellt werden. Die Frühförderin erklärte sowohl ihre Bereitschaft zur Interviewdurchführung als auch zur Kontaktherstellung zu einer Familie, mit welcher sie zusammenarbeitet. Demzufolge konnte das Interview bereits innerhalb der darauffolgenden Woche abgehalten werden.

Das dritte Frühförderinneninterview konnten wir mit einer ehemaligen Studienkollegin beider Autorinnen durchführen, welche derzeit als Frühförderin tätig ist. Auch in diesem Fall gestaltete sich der Weg von der Kontaktaufnahme bis hin zur Durchführung der Befragung ohne lange Wartezeit. Zudem erklärte sich auch diese Frühförderin dazu bereit, die Vermittlung zu einer Familie anzuregen, welche sich für ein Interview zur Verfügung stellt. Der Kontakt zu dieser Familie wurde von einer Autorin telefonisch hergestellt und im Zuge dessen ein Termin für die Abhaltung des Interviews fixiert.

Grundsätzlich waren für die Erhebung drei Elterninterviews vorgesehen. Das dritte geplante Elterninterview wurde aus persönlichen Gründen der Familie abgesagt. Eine andere Familie dieser Frühförderin zu befragen war aufgrund fehlender Übersetzungsmöglichkeiten, welche durch Hör- und Sprachbeeinträchtigungen der Eltern erforderlich wäre, nicht möglich.

7.2. Durchführung der Datenerhebung/Interviews (Kerschbaumer)

Die Interviews wurden im Zeitraum vom 1. März 2015 bis 26. März 2015 geführt. Befragt wurden dabei insgesamt drei Frühförderinnen von drei verschiedenen Frühförderstellen und zwei Mütter, deren Kinder Frühförderung erhalten.

Die Termine zu den Befragungen wurden, bis auf einen, von uns telefonisch vereinbart. Den Termin für die erste Elternbefragung vermittelte uns die zuständige Frühförderin der Familie. Die Durchführung der Interviews erfolgte sowohl mit den Frühförderinnen als auch mit den Müttern bei ihnen zu Hause. Die Dauer der Gespräche lag zwischen 29 Minuten und 43 Minuten.

Die beiden befragten Mütter kamen aus Graz und Graz Umgebung. Die drei Frühförderstellen, in denen die drei befragten Frühförderinnen tätig sind, lagen ebenfalls in Graz und Graz Umgebung. Für die Auswertung der Ergebnisse ist nicht relevant, welche Aussagen welcher Einrichtung zuzuordnen sind, trotzdem wurde im Vorhinein mit den jeweiligen Einrichtungen abgeklärt, dass diese kurz in unserer Arbeit erwähnt werden dürfen.

Alle Interviewpartnerinnen wurden im Vorfeld nochmal über unser Forschungsvorhaben informiert und ihr Einverständnis zur Aufnahme des Interviews mit einem Aufnahmegerät eingeholt. Ebenfalls wurde darüber aufgeklärt, dass alle erhaltenen Daten, wie zum Beispiel Namen und Orte, anonymisiert werden.

Die Interviewpartnerinnen waren alle sehr freundlich, aufgeschlossen und bemüht, so dass immer eine angenehme Gesprächssituation gegeben war. Die Gespräche wurden teilweise durch laute Hintergrundgeräusche oder hereinkommende Kinder unterbrochen. Abschließend wurden die persönlichen Daten der Frühförderinnen wie Alter, Ausbildung und Beruf, die Einrichtung in der sie tätig sind und die Beschäftigungsdauer sowie die persönlichen Daten der Mutter wie Alter, Familienstand und das Verhältnis zum Kind erhoben. Zum Kind, welches Frühförderung beansprucht, wurde das Geschlecht, das Alter, der Beginn der Frühförderung und eventuelle Therapien und zusätzliche Betreuungsformen erfragt. Am Ende jedes Interviews wurden von uns die wichtigsten Punkte wie Datum, Dauer oder persönliche Eindrücke noch einmal kurz und prägnant schriftlich festgehalten.

Jeder Interviewpartnerin wurde ein kleines Dankeschön für die Mitarbeit überreicht.

Um eine bessere Übersicht über die Interviews zu gewährleisten folgt im Anschluss eine tabellarische Übersicht:

Datum	Ort	Interviewpartnerin	Dauer
01.03.15	Graz	Frühförderin 1	43 Minuten
06.03.15	Graz	Frühförderin 2	39 Minuten
12.03.15	Graz	Frühförderin 3	29 Minuten
19.03.15	Graz Umgebung	Mutter 1	40 Minuten
26.03.15	Graz	Mutter 2	41 Minuten

Tabelle 3: Übersicht der Interviews

8. Auswertungsmethode (Höllbacher/Kerschbaumer)

Das achte Kapitel bemüht sich um eine Darstellung der angewandten Methoden zur Auswertung der erhobenen Daten. Dies umfasst zunächst die Aufbereitung des Datenmaterials, die sogenannte Transkription und die Übertragung dieser in das Softwareprogramm MAXqda. Anschließend wird ein theoretischer Überblick in Bezug auf die Bildung von Kategorien gegeben und das von uns entwickelte Kategoriensystem tabellarisch dargestellt. Das Kapitel schließt mit einer Beschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ab.

8.1. Aufbereitung des Datenmaterials – Transkription (Kerschbaumer)

Um eine Analyse unserer durchgeführten Interviews zu ermöglichen, haben wir den gesprochenen Text der Interviewpartnerinnen im Anschluss der Durchführung transkribiert. Die Transkription der Interviews wurde von beiden Autorinnen durchgeführt.

Langer beschreibt dazu, dass mit der Transkription eines Interviews die Datenauswertung beginnt. Die hier bereits enthaltenen Interpretationen und die Art des Transkribierens haben Auswirkungen auf die Auswertungsmöglichkeiten. Die schriftliche Aufzeichnung von Gesprochenem soll der Wissenschaft nachhaltig zur Verfügung gestellt werden. Durch eine kontinuierliche Weiterentwicklung in der Technik gibt es verschiedenste Möglichkeiten Daten längerfristig zur Verfügung zu stellen, dennoch ist der Vorgang der Transkription in der Wissenschaft eine ‚Priorität des Textuellen und Schriftlichen‘ (vgl. Langer 2010, S. 515).

„Transkription (lat. trans-scribere = umschreiben) bedeutet das Übertragen einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form (Drehsing/Pehl 2013, S. 17).

Eine Transkription erfolgt immer durch das Abtippen mit der Hand von Gesprochenem, wie beispielsweise aufgenommene Interviews oder Gespräche. Die Transkription ist eine wertvolle Unterstützung um Gespräche längerfristig in Erinnerung zu behalten und abrufbar zu machen. Der Leserin und dem Leser soll die Gesprächssituation so realistisch und detailreich wie möglich wiedergegeben werden, allerdings muss hinsichtlich zu vieler Details auf die Verständlichkeit geachtet werden (vgl. ebd., S. 17). Somit halten Drehsing und Pehl fest, dass das „Ziel einer Transkription (...) die Flüchtigkeit zu überwinden und der Erinnerung eine gute Stütze zu sein [ist]“ (ebd., S. 17). Jenen Personen, die in irgendeiner Form mit Transkription zu tun haben, sollte bewusst sein, dass eine Gesprächssituation nie gänzlich festgehalten werden kann. Zu viele Aspekte, die während der Interviewaufzeichnung auftreten, machen eine umfassende Wiedergabe fast unmöglich. Dies meint Faktoren wie beispielsweise Mimik und Gestik der interviewten Personen oder Gerüche und örtliche oder zeitliche Bedingungen. Daher ist es wichtig, auch Gesprächspausen, Lacher oder Ähnliches in der Transkription schriftlich festzuhalten, da diese Faktoren die Deutung der Aussagen beeinflussen können und damit der Leserin und dem Leser die Situation besser verdeutlicht werden kann (vgl. ebd., S. 17f.).

Langer erwähnt diesbezüglich, dass, je gewissenhafter eine Transkription angefertigt wird, desto präziser kann im Anschluss eine Datenanalyse stattfinden. Denn all jenes Material, das nicht in schriftlicher Form aufbereitet wird, findet keine Präsenz im weiteren Arbeitsprozess (vgl. Langer 2010, S. 516).

Auf unsere Arbeit bezogen, haben wir in Kapitel 7.2. und 9.1. einen kurzen Überblick über die Rahmenbedingungen der Interviews (Daten und Beschreibung der Interviewpartnerinnen und Interviewsituation) gegeben, um den Leserinnen und Lesern auch einen Einblick in nicht transkribierte Faktoren zu gewähren. Auch nach Langer sind diese (und noch weitere) Angaben nicht unbeachtet zu lassen (vgl. ebd., S. 521f.).

Konkretisierte Regeln und Hinweise bezüglich Transkription wurden von Drehsing und Pehl ausgearbeitet, um Transkripte zu vereinheitlichen und einen besseren Ausgangspunkt für die anschließende Analyse zu gewährleisten (vgl. Drehsing/Pehl 2013, S. 17f.).

Hierzu möchten wir das von ihnen erstellte ‚einfache Transkriptionssystem‘ kurz erläutern:

1. „Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten (...).
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise ‚Er hatte noch so‘n Buch genannt‘ wird zu ‚Er hatte noch so ein Buch genannt‘ und ‚hamma‘ wird zu ‚haben wir‘. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: ‚bin ich nach Kaufhaus gegangen‘.
3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: ‚Das ist mir sehr, sehr wichtig.‘. ‚Ganze‘ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie ‚mhm, aha, ja, genau, ähm‘ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus ‚mhm‘ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als ‚mhm (bejahend)‘, oder ‚mhm (verneinend)‘ erfasst, je nach Interpretation.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.

8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den [Sprecherinnen und] Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und [der Interviewerin oder] des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). (...).
11. Die interviewende Person wird durch ein ‚I:‘, die befragte Person durch ein ‚B:‘ gekennzeichnet. Bei mehreren [Interviewpartnerinnen oder] Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel ‚B‘ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet (z.B. ‚B1:‘, ‚Peter:‘).
12. Das Transkript wird als Rich Text Format (.rtf-Datei) gespeichert. Benennung der Datei entsprechend des Audiodateinamens (ohne Endung wav, mp3). Beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder Interview_schmitt.rtf⁶ (ebd., S. 21ff.).

8.2. Auswertung mittels MAXqda (Höllbacher)

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der Software MAXqda. Dieses Programm ermöglicht es, Texte wesentlich effizienter zu analysieren. Demnach können mehrere Textdateien gleichzeitig und einfach analysiert, Überblicke schnell hergestellt und Kategoriensysteme sowie entsprechende Textstellen verwaltet werden. Im folgenden Verlauf werden jene Arbeitsschritte beschrieben, welche von uns innerhalb der computergestützten Analyse der Daten ausgeführt wurden.

Diese Arbeitsschritte müssen dabei nicht in einer bestimmten Reihenfolge stattfinden, sondern können auch parallel ablaufen (vgl. Kuckartz 2010, S. 20f.).

- Projekt und Textgruppen einrichten

Der erste Schritt beinhaltet die Einrichtung eines Projekts, welches in unserem Fall den Namen *Elternarbeit in der Frühförderung* trägt. Für das Projekt wurden insgesamt zwei Textgruppen erstellt (vgl. ebd., S. 21f.). Demnach bilden die *Interviews der Mütter* eine Textgruppe und die *Interviews der Frühförderinnen* die zweite Textgruppe.

“Die Verwaltung der Textdateien und aller folgenden Analyseschritte wird als Projekt bezeichnet und in einer zentralen Datei (...) gespeichert“ (Heimgartner 2005, S. 226).

- Import von Texten

Bevor die Transkripte in das Programm importiert werden, sollten sie gründlich vorbereitet, korrigiert und anonymisiert werden, denn es ist nicht vorgesehen, diese im Rahmen der Software noch wesentlich zu verändern (vgl. Kuckartz 2010, S. 22). Die von uns korrigierten und vorbereiteten Transkripte wurden mit den Bezeichnungen E1-E2 für Eltern und FF1-FF3 für Frühförderin eingefügt.

- Texte segmentieren und Codes zuordnen

Dieser Schritt gilt als ein wesentliches Element der qualitativen Textanalyse und „stellt die systematische Codierung von Textpassagen dar. Relevante Textsegmente werden markiert und aussagekräftigen Kategorien („Codes“) zugewiesen“ (ebd., S. 23).

Dabei können sich Codes überschneiden und verschiedene Codes können dem selben Textsegment zugeordnet werden (vgl. Heimgartner 2005, S. 229).

- Ein System von Kategorien entwickeln
 „Die Codes wachsen im Verlauf des Analyseprozesses zu einem dichten, geordneten System von Kategorien zusammen. Dabei können einerseits verschiedene Codes zu einem neuen, übergreifenden Code zusammengefasst werden. Andererseits können Codes ausdifferenziert werden“ (Kuckartz 2010, S.25). In Kapitel 8.3. Kategorienbildung befindet sich eine Beschreibung der Entstehung und Entwicklung unserer Kategorien sowie eine tabellarische Darstellung dieser.
- Memos erstellen
 „Ein Memo ist häufig ein Text, der mit einem (...) Code (Code-Memo) oder einem Dokument, aber auch mit einem Memo verknüpft wird“ (Heimgartner 2005, S. 235).
 In diesen werden Definitionen von Kategorien sowie Ideen- und Hypothesensammlungen festgehalten (vgl. Kuckartz 2010, S. 26).
- Text Retrieval
 Diese Funktion ermöglicht die Suche und Darstellung ausgewählter Kategorien und die dazu kodierten Textstellen innerhalb des gesamten Projekts. Des Weiteren können diese, mit Angaben zur Herkunft, exportiert werden (vgl. ebd., S. 26).

8.3. Kategorienbildung (Höllbacher)

In einem nächsten Schritt wurden sowohl aus den erhobenen Daten als auch aus den theoretischen Ausführungen Kategorien zur Analyse gebildet. „Das Kategoriensystem (...) baut auf den in den theoretischen Vorüberlegungen konzipierten Untersuchungsvariablen bzw. Einflussfaktoren (...) auf“ (Gläser/Laudel 2010, S. 201).

Jedoch kann die Bestimmung und Festlegung von Kategorien nicht beziehungsweise nicht vollständig im Vorfeld erfolgen, denn in der Regel ist eine Entwicklung dieser erst anhand der gewonnen Daten möglich um somit auch die Offenheit der qualitativen Vorgehensweise gewährleisten zu können (vgl. Schmidt 2010, S. 474).

Die Erstellung eines Kategoriensystems erfordert eine eingehende Auseinandersetzung mit dem aus der Erhebung gewonnen Material. Dieses Vorgehen wird als zentralster Aspekt bezeichnet und sollte durch die Forschende oder den Forschenden, aber auch innerhalb des Forschungsteams stattfinden. Empfohlen wird dabei die Untersuchung und Kennzeichnung der Transkripte auf (häufig) auftretende Inhalte und Aspekte. Diese Art des Lesens zielt darauf ab, ein Verständnis der Aussagen der interviewten Personen zu erhalten und diese unter Sammelbegriffen zu komprimieren. Die theoretischen Vorkenntnisse und die zuvor formulierte(n) Fragestellung(en) tragen dazu bei, sowohl passende als auch nicht erwartete, nicht beabsichtigte Aussagen und Informationen zu erkennen (vgl. ebd., S. 475).

„Während des gesamten Untersuchungsprozesses werden (...) in der Forschungsgruppe Entwürfe für Auswertungskategorien entwickelt. Diese Entwürfe werden nun auf Basis der zu den Transkripten notierten, reflektierten und im Team diskutierten Begriffe modifiziert und ergänzt“ (ebd., S. 476).

Im nächsten Schritt werden die Kategorien in Form einer Tabelle festgehalten und die transkribierten Interviews werden kodiert. „Mit Kodieren ist hier (...) eine Zuordnung des Materials zu den Auswertungskategorien gemeint“ (ebd., S. 478).

Die Kategorien können auch erweitert werden, falls sich Passagen aus den Interviews bisherigen Kategorien nicht zuordnen lassen. Es kann auch nötig sein, Kategorien zu reformulieren beziehungsweise ausdifferenzieren oder auch zu entfernen (vgl. ebd., S.476). Dies beschreibt die Offenheit des Kategoriensystems (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 201).

„Am Ende werden Antworten formuliert die sich auf diesen Fall beziehen. Je nach Fragestellung können diese Antworten z.B. aus zusammenfassenden oder ausführlichen Beschreibungen bestehen, aus inhaltlichen Bestimmungen von Zusammenhängen oder aus theoretischen Schlussfolgerungen“ (Schmidt 2010, S. 482).

Im Anschluss befindet sich das Kategoriensystem, welches im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit entwickelt wurde:

Eltern	Frühförderin und Frühförderer
<i>Inanspruchnahme der Frühförderung</i>	
Wer hat das Angebot der Frühförderung angeregt?	Durch wen wird in der Regel die Vermittlung/Zuweisung der Familie an die Frühfördereinrichtung in der Sie tätig sind angeregt?
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	
Auf welcher gesetzlichen Grundlage wurde Ihnen Frühförderung zugesprochen?	Wie viel Prozent der Frühförderung, die Sie durchführen, werden durchschnittlich nach dem BHG bzw. KJHG genehmigt?
<i>Wahl der Kooperationspartner</i>	
Inwieweit hatten Sie Einfluss auf die Wahl der Frühförderin oder des Frühförderers beziehungsweise der Institution?	Inwieweit haben Sie Einfluss darauf, mit welcher Familie sie zusammenarbeiten?
<i>Erstkontakt</i>	
Wenn Sie an den Erstkontakt mit der Frühförderin oder dem Frühförderer zurückdenken, was fällt Ihnen dazu ein? • <i>Wie haben sich die Rahmenbedingungen gestaltet?</i> • <i>Wie hat sich die Gesprächssituation gestaltet?</i> • <i>Wie hat sich der Abschluss des Gesprächs gestaltet?</i> • <i>Wie fühlten Sie sich nach dem Gespräch?</i>	Wie gestalten Sie grundsätzlich Erstgespräche? • <i>Wie sehen die Rahmenbedingungen aus</i> • <i>Wie läuft die Gesprächssituation ab?</i> • <i>Wie gestaltet sich der Abschluss des Erstgesprächs?</i> • <i>Inwieweit wirkt sich Ihrer Meinung nach der Erstkontakt auf die spätere Arbeitsbeziehung aus?</i>

Elternberatung	
In welcher Weise wurde Elternberatung im Förderverlauf durchgeführt? • <i>Wie würden Sie die Elternberatung durch die Frühförderin oder den Frühförderer beschreiben?</i> • <i>Wie gestaltet(en) sich die Beratungssituation(en) im Allgemeinen?</i> • <i>Was waren wesentliche Inhalte dieser Beratungsgespräche?</i> • <i>Wie würden Sie die Gesprächshaltung der Frühförderin oder des Frühförderers beschreiben?</i> • <i>Wie beurteilen Sie die Beratung bzw. die Gesprächsführung durch die Frühförderin oder den Frühförderer?</i>	Wie führen Sie Elternberatung im Förderverlauf durch? • <i>Wie gestaltet sich die Beratungssituation im Allgemeinen?</i> • <i>Wie würden Sie Ihre eigene Gesprächshaltung beschreiben?</i> • <i>Was sind wesentliche Inhalte dieser Beratungsgespräche?</i> • <i>Wie werden Zieldefinition erarbeitet?</i> • <i>Was ist notwendig um die Mitarbeitsbereitschaft der Eltern zu erwecken und zu erhalten?</i> • <i>Was sind erschwerende Bedingungen?</i> • <i>Möchten Sie zum Thema Elternberatung noch etwas hinzufügen?</i>
Auswirkungen	
Welche Auswirkungen hatte die Arbeit der Frühförderin oder des Frühförderers auf Ihre Eltern-Kind-Beziehung? Haben sich durch die Frühförderung positive beziehungsweise negative Veränderungen für Sie ergeben?	
Gruppenbezogene Aktivitäten	
Welche gruppenbezogenen Aktivitäten mit anderen Eltern wurden Ihnen angeboten beziehungsweise haben Sie in Anspruch genommen? • <i>Wie oft und in welcher Form haben diese stattgefunden?</i> • <i>Welche Erfahrungen haben Sie gesammelt?</i>	Welche gruppenbezogenen Aktivitäten bieten Sie für Eltern an und wie werden diese angenommen? • <i>Wie oft und in welcher Form finden diese statt?</i> • <i>Welche Erfahrungen haben Sie bisher im Rahmen der Gruppenarbeit gesammelt?</i>

Weitere Formen der Elternarbeit	
Gab es im Verlauf der Frühförderung weitere Tätigkeiten welche sich ausschließlich an Sie richteten?	Welche weiteren Formen der Elternarbeit bieten Sie in Ihrer Tätigkeit als Frühförderfachkraft an?
Wichtige Aspekte der Elternarbeit	
Wie viel Zeit hat die Frühförderin oder der Frühförderer durchschnittlich pro Einheit nur für Sie?	Wie viel Zeit haben Sie durchschnittlich pro Einheit nur für die Eltern?
Inwieweit wurden einzelne Familienmitglieder in die Fördereinheit miteinbezogen?	Welchen Stellenwert nimmt Elternarbeit für Sie ein - wie wichtig ist Elternarbeit für Sie in Ihrer Arbeit als Frühförderin oder Frühförderer?
Wie gestaltete sich dabei die Beteiligung? Hatten Sie stets das Gefühl über den gesamten Förderprozess und aktuelle Entwicklungen informiert und auch daran beteiligt beziehungsweise zu sein?	Worauf bauen Sie Ihre Arbeit mit den Eltern auf?
Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Aspekte für eine gelingende Elternarbeit im Rahmen der Frühförderung?	Welche Zielsetzungen verfolgen Sie mit der Elternarbeit?
Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Aspekte für eine gelingende Elternarbeit im Rahmen der Frühförderung?	Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Aspekte für eine gelingende Elternarbeit im Rahmen der Frühförderung?
Zusammenarbeit zwischen Eltern und Frühförderin oder Frühförderer	
Würden Sie bitte versuchen, das Beziehungsverhältnis zwischen Ihnen, Ihrem Kind und der Frühförderin oder dem Frühförderer anhand der Kärtchen darzustellen?	Würden Sie bitte versuchen, das Beziehungsverhältnis zwischen Ihnen, den Eltern und dem Kind anhand der Kärtchen darzustellen?
Wie würden Sie allgemein die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der Frühförderin oder dem Frühförderer beschreiben?	Welche Einstellungen/Gefühle/Verhaltensweisen begegnen Ihnen häufig bei der Arbeit mit den Eltern?
Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihnen und der Frühförderin oder dem Frühförderer beschreiben?	Was ist Ihrer Meinung nach charakteristisch für eine „gute“ Beziehung zu den Eltern?
Wie beeinflusst Ihrer Meinung nach die Qualität der Zusammenarbeit von Eltern und Frühförderin oder Frühförderer den Erfolg der Frühförderung?	Wie beeinflusst Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit von Eltern und Frühförderin oder Frühförderer den Erfolg der Frühförderung?

<i>Wünsche</i>	
Was würden Sie sich noch für die Zusammenarbeit wünschen?	Was würden Sie sich noch für die Zusammenarbeit wünschen?

Tabelle 4: Kategoriensystem

8.4. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Kerschbaumer)

Für die Analyse der Interviews haben wir uns für die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring entschieden. Das Ziel dieser Inhaltsanalyse ist es, bestimmte Materialien, wie beispielsweise ein Interview, welches eine Form von Kommunikation ist, zu analysieren (vgl. Mayring 2010, S. 11). „Es geht also bei Qualitativer Inhaltsanalyse insgesamt darum, klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln, explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren“ (Mayring/Brunner 2010, S. 326).

Mayring beschreibt dazu sechs Punkte, welche die Inhaltsanalyse etwas genauer darlegen:

- Die Inhaltsanalyse beschäftigt sich mit den verschiedensten Arten der Kommunikation, aber hauptsächlich mit Sprache. Aber hervorzuheben ist, dass nicht nur Gesprochenes, sondern auch beispielsweise Musik oder Bilder analysiert werden können.
- Für die Durchführung einer Inhaltsanalyse bedarf es an beliebig festgehaltenen Daten. In diesem Zusammenhang spricht Mayring von ‚symbolischem Material‘ sowie ‚fixierte Kommunikation‘.
- Die Inhaltsanalyse benötigt systematisches Vorgehen. Freie Interpretationen werden bei Analytikern nicht gerne gesehen.

- Die systematische Vorgehensweise richtet sich nach Regeln, die eingehalten werden müssen und es auch anderen Personen ermöglichen, die Analyse zu verstehen, nachzuvollziehen und zu überprüfen. Mayring spricht hier von einem ‚regelgeleitetem Vorgehen‘.
- Im fünften Punkt erwähnt Mayring das ‚theoriegeleitete Vorgehen‘. Anhand von Forschungsfragen werden Daten analysiert und von der Theorie geleitet. Es soll an Erfahrungen angeknüpft werden (vgl. Mayring 2010, S. 12f.).
- Im sechsten und damit letzten Punkt gilt es, das Ziel zu verfolgen (vgl. ebd., S. 13). Die Inhaltsanalyse „(...) ist eine schlussfolgernde Methode. (...) Sie will durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen (...)“ (ebd., S. 13).

Für Mayring ergeben sich drei Grundsätze, die Entscheidung für die Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse tragen:

1. „Die wissenschaftliche Orientierung am *Alltag*, an alltäglichen, unter natürlichen Bedingungen ablaufenden Prozessen des Denkens, Fühlens und Handelns bezieht sich auch auf das methodische Vorgehen: qualitative Inhaltsanalyse muss anknüpfen an *alltäglichen Prozessen des Verstehens und Interpretierens sprachlichen Materials*.
2. Ein Ansatz der Analyse muss die *Übernahme der Perspektive* [der und] *des anderen*, also [der Textproduzentin oder] des Textproduzenten sein, um eine „Verdoppelung“ des eigenen Vorverständnisses zu verhindern.
3. Eine Interpretation sprachlichen Materials auch durch qualitative Inhaltsanalyse ist immer prinzipiell unabgeschlossen. Sie birgt immer die *Möglichkeit der Re-Interpretation*“ (ebd., S. 38).

Für Mayring ergibt sich folgendes Ablaufmodell einer Inhaltsanalyse, welches als allgemeines Modell zur Orientierung für die Analyse dient. Dieses Modell verlangt zwar eine Anpassung an die konkreten Gegebenheiten (Material, Fragestellung), dient aber trotzdem als allgemeines Orientierungsmodell einer Inhaltsanalyse.

Folgende Grafik zeigt die erforderlichen Schritte, die bei der Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 59):

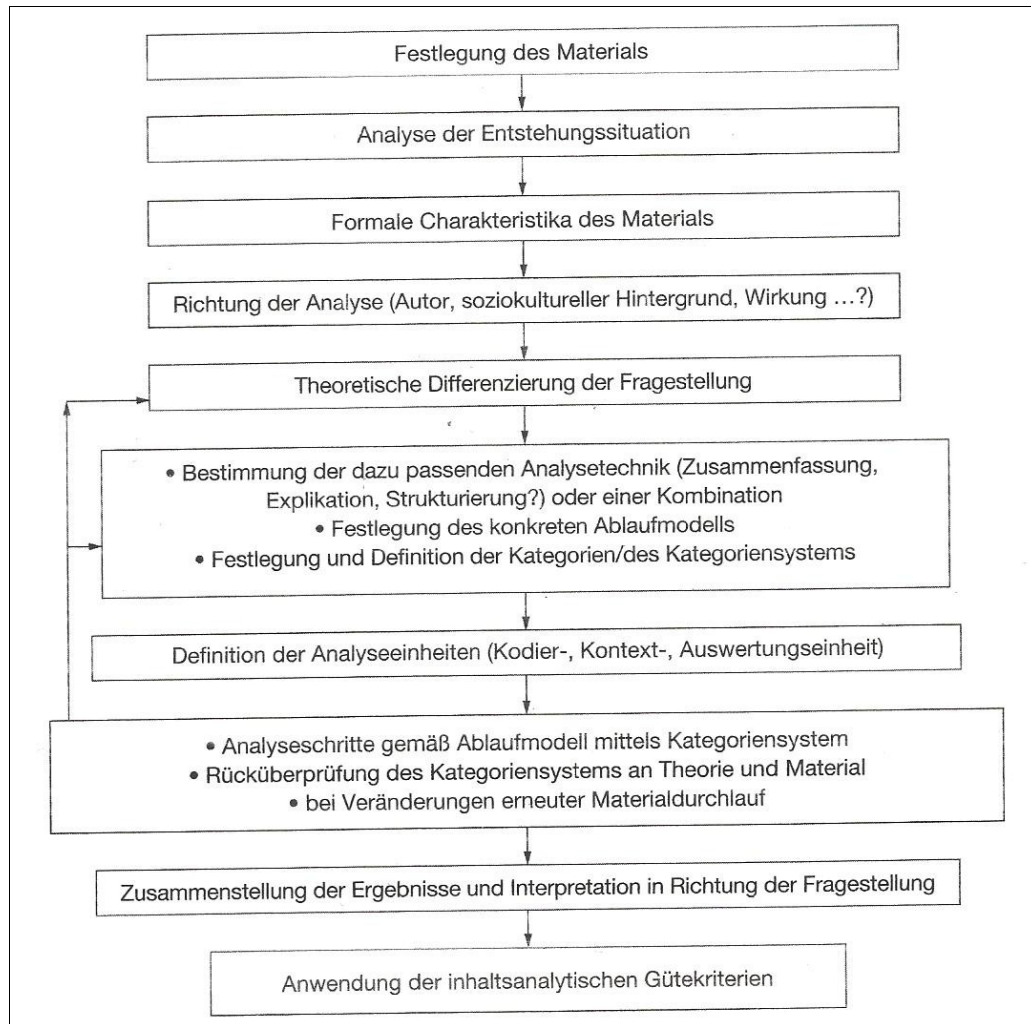


Abbildung 3: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2010, S. 60).

1. Zu Beginn muss festgelegt werden, welches Material für die Analyse verfügbar ist und verwendet wird.
2. Im nächsten Schritt wird eine präzise Beschreibung von der Entstehung des Materials gefordert. Dies meint alle teilnehmende Personen und die Bedingungen, unter welchen das Material entstanden ist. Weiters sind der Handlungshintergrund, die Zielgruppe, die genaue Entstehungssituation und der soziokulturelle Hintergrund relevant.

3. Der dritte Schritt beschreibt, in welcher Art und Weise das Material vorhanden ist. Üblicherweise dient ein geschriebener Text als Grundlage der Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010, S. 52f.).

In der vorliegenden Masterarbeit stellen die Transkripte der aufgezeichneten Interviews die Grundlage für die Inhaltsanalyse dar.

4. Im Anschluss an diese Punkte kommt man zur Fragestellung, was eigentlich interpretiert werden soll. Eine Inhaltsanalyse ohne konkrete Fragestellung oder Richtung ist nicht durchführbar (vgl. ebd., S. 56). „Man kann den im Text behandelten Gegenstand beschreiben, man kann etwas über [die Textverfasserin und] den Textverfasser oder die Wirkungen des Textes bei der Zielgruppe herausfinden“ (ebd., S. 56).
5. Im folgenden Schritt beschreibt Mayring, dass es für die Analyse unbedingt notwendig ist, die zu beantwortenden Fragestellungen bereits im Vorhinein genau festzulegen. Diese sollen sich zudem auf die bereits erforschte Theorie stützen (vgl. ebd., S. 58).
6. Der nächste Schritt beschreibt die Auswahl von drei Analysetechniken:

Zusammenfassung: Zusammenfassung meint die Eingrenzung des Materials, wobei das Wesentliche des Inhalts erhalten und auch übersichtlich bleibt, aber dennoch dem Grundmaterial gleicht.

Explikation: Im Sinne von zusätzlicher Heranziehung von Material (Literatur) sollen Texte verständlicher gemacht werden (vgl. ebd., S. 59ff.).

„Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd., S. 65).

Weiters wird ein konkretes Modell des Ablaufs der Analyse erstellt. Um die Inhaltsanalyse zu präzisieren, müssen Analyseeinheiten festgelegt werden und die Entwicklung eines Kategoriensystems steht dabei immer im Mittelpunkt.
7. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengestellt und interpretiert und die Aussagekraft der Analyse evaluiert (vgl. ebd., S. 59).

9. Darstellung der Ergebnisse (Höllbacher/Kerschbaumer)

Im folgenden Kapitel werden die von uns befragten Interviewpartnerinnen sowie die Einrichtungen, in welchen die Frühförderinnen tätig sind, beschrieben.

Des Weiteren erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse anhand der Kategorien, welche im Zuge unseres Forschungsprozesses entstanden sind. Dazu werden auch Auszüge aus den Interviews herangezogen. Textstellen der Frühförderinnen werden dabei mit FF1-FF3 und jene der Mütter mit E1 und E2 angeführt.

9.1. Kurzbeschreibungen der Interviewpartnerinnen (Kerschbaumer)

- Vorstellung der Mütter:

Mutter E1:

Die Familie besteht aus fünf Personen. Die Eltern sind verheiratet und haben vor ungefähr fünf Jahren zwei Pflegekinder zu sich aufgenommen und vor vier Jahren ein leibliches Kind bekommen. Die Familie lebt gemeinsam in einem Einfamilienhaus in der Nähe von Graz. Die Kinder sind acht, sechs und vier Jahre alt. Die zwei Pflegekinder wurden der leiblichen Mutter aufgrund von Vernachlässigung abgenommen, da sie psychische Probleme hatte und sich nicht um ihre beiden Kinder kümmern konnte. Die Betreuung bezieht sich auf das 6-jährige Kind, welches den Kindergarten besucht und zusätzlich Unterstützung durch die Logopädie und Frühförderung bekommt.

Das Interview wurde mit der Mutter der drei Kinder in ihrem Haus durchgeführt. Dieses Interview war das erste der beiden Elterninterviews. Wir wurden von den Kindern und der Mutter hektisch, aber trotzdem sehr freundlich empfangen. Die Atmosphäre während des Interviews selbst war sehr locker und angenehm. Die Mutter hat die ihr gestellten Fragen sehr frei und manchmal ausschweifend beantwortet.

Mutter E2:

Die Familie besteht aus drei Personen. Die Eltern leben in einer Lebensgemeinschaft und wurden vor eineinhalb Jahren die leiblichen Eltern ihres Kindes. Die Familie lebt gemeinsam in einer Wohnsiedlung in Graz. Beim Kind ist bei der Geburt Trisomie 21 diagnostiziert worden und somit Frühförderung in Anspruch genommen worden.

Als Interviewpartnerin stand uns auch in diesem Fall die Mutter zur Verfügung, welche uns gemeinsam mit ihrem Freund und ihrem Kind in ihrer Wohnung ausgesprochen freundlich begrüßte. Im gesamten Interviewverlauf verhielt sich die Mutter sehr aufgeschlossen und offen. Während der Dauer des Interviews kümmerte sich der Vater um das Kind. Während des gesamten Interviews nahmen wir eine sehr ausgelassene Stimmung wahr. Die Mutter versuchte unsere Fragen sehr sachlich zu beantworten und uns ihre damalige Situation sowie ihre Erfahrungen mit der Frühförderung genau zu schildern.

- Vorstellung der Frühförderinnen:

Die von uns befragten Frühförderinnen sind zwischen 33 und 41 Jahre alt. Die Dauer ihrer Berufstätigkeit ist sehr unterschiedlich, diese liegt bei elf, fünf und drei Jahren. Das Beschäftigungsausmaß ist bei allen drei Frühförderinnen gleich, sie sind alle Vollzeit beschäftigt. Die drei Frühförderinnen betreuen insgesamt zwischen 7 und 14 Kinder, sowohl nach dem Behindertengesetz als auch nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. Die Ausbildung zur Frühförderin wurde von allen drei Frühförderinnen am Sozial- und Heilpädagogischen Förderungsinstitut (SHFI) in Graz absolviert.

9.2. Kurzbeschreibung der Frühförderstellen (Kerschbaumer)

9.2.1. Sozial- und Heilpädagogisches Förderungsinstitut Steiermark (SHFI)

Das Sozial- und Heilpädagogische Förderungsinstitut Steiermark (SHFI) ist ein aus Mitteln des Sozialressorts der Steiermärkischen Landesregierung geförderter, gemeinnütziger Verein. Zweck dieses Vereins ist es, für Personen mit Beeinträchtigung, Verhaltensauffälligkeiten und/oder sozialer Benachteiligung Voraussetzungen zu schaffen, damit Unterstützung aus sozial- und heilpädagogischer Sicht erfolgen kann. Das SHFI beschäftigt sich hauptsächlich mit der Forschung und Lehre im sozial- und heilpädagogischen Bereich sowie mit ähnlichen Disziplinen (vgl. SHFI 2015c, o.S.). Neben Ausbildungen und Fort- und Weiterbildungen bietet das SHFI Dienstleistungen nach dem Steiermärkischen Behindertengesetz und dem Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetz, wie Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung, Familienentlastung und Freizeitassistenz, an (vgl. SHFI 2015d, o.S.).

Finanziert wird der Verein durch Mitgliedsbeiträge, Erträge aus Sammlungen und Veranstaltungen, Spenden und Schenkungen, Förderbeiträge und Subventionen, Subventionen der Steiermärkischen Landesregierung oder anderer Gebietskörperschaften sowie durch Teilnehmergebühren (vgl. SHFI 2015c, o.S.).

Die derzeitige Mitarbeiterinnenanzahl am SHFI umfasst 15 Frauen, wobei sechs Mitarbeiterinnen im Bereich der Frühförderung tätig sind (vgl. SHFI 2015e, o.S.).

Seit 2015 hat das SHFI einen neuen Standort im Innovationspark Puntigam in Graz (vgl. SHFI 2015f, o.S.).

9.2.2. Therapie West - Verein Hilfe zur Selbsthilfe

Therapie West ist ein interdisziplinärer Zusammenschluss von Vereinen und Therapeutinnen sowie Therapeuten, die sich mit der Förderung und Unterstützung von Kindern beschäftigen. Angeboten wird Frühförderung, Hör- und Sehfrühförderung, Legasthenie- und Dyskalkulietraining, Logopädie, Physiotherapie und Ergotherapie.

Der Verein für interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung nennt sich Hilfe zur Selbsthilfe und bietet mobile und ambulante allgemeine Frühförderung, Seh- und Hörfrühförderung, Familienentlastung und Wohnassistenz an (vgl. Therapie West 2015a, o.S.).

Es gibt fünf Standorte des Vereins Hilfe zur Selbsthilfe – in Voitsberg, Deutschlandsberg, Judenburg, Leoben und Knittelfeld (vgl. Therapie West 2015b, o.S.). Auf der Homepage ist nicht ersichtlich, wie viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Vereins im Bereich der Frühförderung tätig sind.

9.2.3. Förderzentrum des Landes Steiermark für Hör- und Sprachbildung

Das Angebot des Förderzentrums reicht von einem heilpädagogischen Kindergarten über ein Tagesheim, eine integrative Nachmittagsbetreuung, einem Wohnheim, eine mobile Berufsbegleitung sowie über eine Hörfrühförder- und Beratungsstelle. Letztere bietet eine individuelle Abklärung und Beratung (Pädaudiologie, HNO-fachärztliche Beratung, Entwicklungsdiagnostik und Beratung in den Bereichen Logopädie, Psychologie und Ergotherapie). Außerdem kooperiert diese Hörfrühförder- und Beratungsstelle mit Expertinnen und Experten aus den Fachbereichen der Akustik und CI-Technik sowie mit HNO-Ärztinnen und Ärzten, HNO-Kliniken und anderen Fachgruppen, welche auf Hörversorgung und Einstellung spezialisiert sind.

Die Hörfrühförderung wird zur Gänze mittels Bescheid über das Steiermärkische Behindertengesetz (BHG) finanziert.

Derzeit besteht das interdisziplinäre Team aus acht Mitarbeiterinnen, wovon drei Mitarbeiterinnen als diplomierte, interdisziplinäre Hörfrühförderinnen und Familienbegleiterinnen tätig sind. Aufgrund der Kompetenzen der Mitarbeiterinnen besteht für gehörlose Klientinnen und Klienten die Möglichkeit in Gebärdensprache zu kommunizieren (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2015a, o.S.).

Das Leitbild des Förderzentrums lautet: „Die Förderung der Gesamtpersönlichkeit eines hör- [und] sprachbeeinträchtigten Menschen, indem sie [ihre oder] seine individuellen und auch sozialen Entwicklungspotenziale bestmöglich ausschöpft und damit eine weitgehende, erfolgreiche Integration in die zukünftigen gesellschaftlichen Berufs- und Alltagserfordernisse bewirkt“ (Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2015b, o.S.).

Zielgruppe sind Eltern und hörgeschädigte Kinder und Jugendliche sowie hörende Kinder. Folgenden Zielen wird nachgegangen:

- Elternkompetenz und Entscheidungshilfen (Elternhilfe),
- Bildungshilfe (Lernhilfe),
- Lautsprachförderung (Sonderpädagogische Aufgaben),
- Erziehungsziele verwirklichen und Interessen fördern (Erziehungsorientierte Aufgaben),
- Ausbildungshilfe (Berufsausbildungsorientierte Aufgaben),
- Vermittlung zur Gehörlosenkultur und
- Pflege der Gebärdensprachkommunikation (Kulturspezifische Aufgaben) (vgl. ebd., o.S.).

Das Förderzentrum des Landes Steiermark für Hör- und Sprachbildung hat seinen Standort am Rosenberggürtel in Graz (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2015a, o.S.).

9.3. Inanspruchnahme der Frühförderung (Kerschbaumer)

Die Vermittlung zur Frühförderung kann entweder durch die Eltern selbst oder zum Beispiel durch Ärztinnen und Ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter erfolgen.

Auf die Frage, wie eine Kontaktherstellung oder Vermittlung in der Praxis wirklich aussieht, haben wir von den drei Frühförderinnen sehr ähnliche Antworten bekommen. Wenn nicht von den Eltern selbst angeregt, stehen die Frühförderinnen mit diversen Ärztinnen und Ärzten oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Einrichtungen in Kontakt, durch die eine Vermittlung stattfindet.

FF2 beantwortet die Frage, durch wen in der Regel die Vermittlung der Familie an die Einrichtung in der sie tätig ist angeregt wird, wie folgt:

„Das LKH hat Kontakt mit uns, mit unserer Einrichtung. Teilweise auch Kindergärten zu denen wir Kontakt haben, die dann sagen, ja wir hätten ein Kind das auffällig ist im Verhalten oder nicht der Entwicklung entspricht, auf dem Stand auf dem es sein sollte vom Alter her. Es läuft viel über Mundpropaganda. Das Wichtigste ist wirklich Kontakt zu haben mit den Kindergärten, mit dem LKH und wenn die wieder ein Kind rein bekommen, dass sie das dann an uns weitervermitteln“ (FF2, 2).

FF3 beschreibt die Anregung, wie die Kontaktherstellung zur Einrichtung funktioniert, anhand des BHG und KJHG Bereichs:

„Kommt darauf an in welchem Bereich. Also im BHG Bereich wird es weitergegeben durch Ärzte, wo die Familien dann selber anrufen, also da liegen Flyer auf bei den Ärzten und dann wird das weitergegeben. Oder sonst im Jugendwohlfahrtsbereich, wo uns die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter anrufen oder schreiben“ (FF3, 2).

Von jener Frühförderin (FF1), welche angibt, zu 100% nach dem BHG zu arbeiten, bekamen wir bezüglich der Vermittlung die Antwort, dass es sehr unterschiedliche Zugangswege gibt.

„Das ist ganz unterschiedlich, manche Familien kommen schon sogar mit einem fertigen Bescheid. Sehr häufig über die [Ärztinnen und] Ärzte und nachdem ich in einer Frühförderstelle arbeite, mit Kindern die eine Sinnesbeeinträchtigung haben, im Speziellen eine Hörbeeinträchtigung, kommen sie auch von Hörgerätefirmen, die die Informationen haben, dass es Frühförderung gibt“ (FF1, 2).

Die Antworten der beiden Mütter, auf die Frage nach der Vermittlung, sind aufgrund der individuellen Situation sehr unterschiedlich.

Das Pflegekind wurde der Familie (E1) schon mit einem gültigen Frühförderbescheid vermittelt und Frühförderung wurde somit weiter übernommen.

Die zweite Mutter (E2) mit Kind mit Trisomie 21 bekam bereits im LKH von Ärztinnen und Ärzten Auskunft sowie Infobroschüren über Frühförderung und beantragte diese dann beim Sozialamt.

9.4. Gesetzliche Grundlage (Kerschbaumer)

Wie im Kapitel 3.8. des Theorieteils bereits beschrieben, kann Frühförderung nach dem Steiermärkischen Behindertengesetz (StBHG) sowie nach dem Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetz (StKJHG) beantragt werden.

Aussagen der Mütter

Von den zwei befragten Müttern bekamen wir die Informationen, dass ein Kind nach dem StKJHG (E1) und eines nach dem StBHG (E2) betreut wird. Jenes Kind, welches nach dem StKJHG betreut wird, bekam den Bescheid aufgrund von Vernachlässigung durch die leibliche Mutter und wurde liebevoll von einer Pflegefamilie aufgenommen. Beim zweiten Kind wurde gleich nach der Geburt Trisomie 21 festgestellt und daher der Bescheid nach dem StBHG gewährt.

Aussagen der Frühförderinnen

Aus den Daten unserer Interviews geht hervor, dass die befragten Frühförderinnen größtenteils Familien mit einem BHG-Bescheid betreuen. Eine Frühförderin (FF1) gibt an, zu 100% Frühförderung im BHG Bereich zu machen. Die zweite Interviewpartnerin (FF2) gibt an, dass sie von insgesamt 13 Kindern nur zwei Familien nach dem StKJHG-Bescheid betreut. Die dritte befragte Frühförderin (FF3) gibt an, im Verhältnis von ungefähr 60:40 zu arbeiten, wobei 60% den StBHG-Bereich und 40% den StKJHG-Bereich betreffen.

9.5. Wahl der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner (Höllbacher)

In diesem Abschnitt der Arbeit wurde erfragt, ob und welchen Einfluss die Eltern und auch die Frühförderinnen auf die Wahl der Kooperationspartnerinnen beziehungsweise Kooperationspartner haben.

Aussagen der Mütter

Beide Mütter sind mit der ihnen zugewiesenen Frühförderin im Allgemeinen sehr zufrieden.

„Für mich hat das gleich gepasst. Ich habe eine sehr nette Dame gekriegt, die hat auch schon drei Kinder, die sind schon erwachsen. Also die war sehr vielfältig also die (...) ich habe mich gleich mit ihr verstanden“ (E2, 6).

Eine Mutter berichtet von einem Wechsel, welcher jedoch aufgrund nicht vereinbarter Zuständigkeitsbereiche vollzogen wurde (Wohnortswechsels des Kindes infolge der Aufnahme in die Pflegefamilie). E1 beschreibt dies folgendermaßen:

„Es ist dann eben der gleiche Verein da in der Nähe in Anspruch genommen worden und da ist uns jemand zugewiesen worden“ (E1, 6).

„Sicher, im ersten Moment war ich dann ein bisschen enttäuscht, weil ich mir gedacht habe, jetzt müssen wir wieder wechseln, die (Name des Kindes) muss sich jetzt wieder an jemand Neuen gewöhnen. Ja, aber wir haben das eher offen gesehen und im Prinzip habe ich das die nächsten Male dann gesehen eigentlich, dass die Frühförderin dann sehr viel jungen Wind reinbringt und immer total auf neue Ideen kommt und sie bleibt nie irgendwie stehen und das schätze ich sehr“ (E1, 8).

Eltern können jedoch Einfluss auf die Wahl der Frühförderin beziehungsweise des Frühförderers nehmen, wenn diese nicht zufrieden sind (E2).

„Du kannst auch sagen, nein sie ist mir unsympathisch und du kannst eine andere auswählen“ (E2, 10).

Aussagen der Frühförderinnen

Eine Interviewpartnerin gibt an, keinen Einfluss auf die Wahl zu haben, mit welchen Familien sie zusammenarbeitet (FF1). FF3 schildert die Situation ähnlich, jedoch kann sie in Ausnahmesituationen die Zusammenarbeit beenden.

„Gar nicht, mehr oder weniger. Außer es funktioniert gar nicht, dann kann ich sagen, weiß nicht, die Familie passt nicht zu mir oder ich nicht zu ihnen. Aber an und für sich ist das noch nie vorgekommen“ (FF3, 6).

Als ausschlaggebendes Zuordnungskriterium wird dabei das Kontingent der Frühförderinnen herangezogen (FF1, FF2). Jedoch wird auch Wert darauf gelegt, welche Person dazu geeignet ist, das Kind und die Familie zu begleiten und mit dieser zusammenzuarbeiten (FF2).

„Es wird zuerst einmal geschaut wer hat einen dringenden Bedarf, wer braucht ein Kind. Dann muss man einmal die Familie kennenlernen und das Kind. Man muss einfach schauen, ob man mit der Familie zusammenarbeiten kann, ob man mit dem Kind zusammenarbeiten kann. Ob man dem Ganzen gerecht wird, ob man sich auskennt gerade was das Kind braucht und darauf wird dann schon Augenmerk gelegt. Also wer könnte da dafür die entsprechende Person sein. Aber prinzipiell, am Anfang, wird einmal sicher geschaut wer braucht jetzt am dringendsten ein Kind“ (FF2, 6).

Für Familien besteht die Möglichkeit die Zusammenarbeit zu beenden (FF1, FF2).

„Es wird ihnen auch gesagt [den Familien], wenn sie mit der Person oder mit mir jetzt zum Beispiel nicht zufrieden sind, dann sollen sie es einfach sagen und es wird geschaut, dass jemand anderer als Ersatz (...) also wenn es nicht passt, die Kooperation die gemeinsame, dann wird geschaut, dass jemand anderer kommt“ (FF2, 10).

„Es kann natürlich sein, dass die Familie sagt, nein, mit der kann ich nicht mehr (...) darf auch sein. So ist es einfach, ja“ (FF1, 64).

9.6. Erstkontakt (Kerschbaumer)

Wie von Thurmair und Naggl in Kapitel 3.5. des Theorieteils beschrieben, wird in der Eingangsphase der Erstkontakt zur Familie hergestellt. Wie und wo der Erstkontakt erfolgt ist sehr unterschiedlich. Dieser kann telefonisch, ambulant in einer Frühförderstelle oder mobil, zum Beispiel bei der Familie zu Hause, stattfinden (nachzulesen in Kapitel 4.4.).

- Erste Gedanken

Auf unsere Frage hin, welche Gedanken die Eltern haben, wenn sie an den Erstkontakt mit der Frühförderin zurückdenken, geben beide Mütter sehr ähnliche Antworten. Beide waren zu Beginn mit der Situation überfordert, gestresst und wie auch in Kapitel 4.4. beschrieben, unsicher (vgl. Beck/Hemminger/Warneke 2008, S. 936).

„Ich habe mir zuerst gedacht, oh mein Gott, jetzt kommt eine Dame jede Woche zu uns, das wird sehr spannend, weil das musst du dir ja auch einteilen. Du musst dir Zeit nehmen“ (E2, 7-8).

„Das war meine erste Sorge wie ich von Frühförderung gehört hab. Frühförderung, was soll denn das heißen? Da habe ich mir gedacht um Gotteswillen, da müssen wir irgendwo hinfahren. Also das war, wo ich mir gedacht habe, um Gotteswillen, Kinder einpacken und hinfahren, voller Stress“ (E1, 73).

- Rahmenbedingungen

Aussagen der Mütter

Die Interviewergebnisse zeigen, dass das Erstgespräch bei beiden Familien direkt bei der Familie zu Hause stattfand. Die teilnehmenden Personen waren bei einer Familie (E2) die Mutter mit Kind sowie die Frühförderin.

Bei der anderen Familie (E1) fand im Zuge des Erstgesprächs gleichzeitig ein Übergabegespräch statt, wodurch die damalige Frühförderin ebenfalls anwesend war. Zusätzlich wurde auch noch das Geschwisterkind mit einbezogen.

Die Väter beider Familien waren zum Zeitpunkt der Durchführung des Erstgesprächs nicht anwesend.

Aussagen der Frühförderinnen

Auf die Frage, wer grundsätzlich bei Erstgesprächen teilnimmt, stimmen die Aussagen aller drei Frühförderinnen überein. In der Regel ist es die Mutter, das Kind und die Frühförderin. Allerdings kommen im Rahmen der Hörfrühförderung Ausnahmen vor, wo zusätzlich zur Frühförderin und Hörfrühförderin noch eine Logopädin herangezogen wird.

Für FF3 ist es ein wesentlicher Unterschied, ob die Erstgespräche im Rahmen des BHG oder KJHG stattfinden.

„Beim Erstkontakt sind wir relativ flexibel, von Seiten unserer Chefin her. Das heißt, ich bekomme entweder die Kontaktdaten von meiner Chefin und die sagt dann, ruf an und mach dir das aus. Dann ruf ich meistens bei der Familie an, mache mir einen Termin aus und dann komme ich hin und stelle einfach mal uns vor, was wir machen, stelle den Verein vor, was Frühförderung ist, wie das abläuft, wer das bezahlt, von wem das übernommen wird (...) im BHG halt. KJHG ist wieder eine andere Geschichte. Und beim ersten Mal schaue ich schon, dass ich die Kinder oder das Kind kennenlerne und die Familie halt. Also einfach mal Kontakt aufnehmen“ (FF3, 8).

FF2 führt die Erstgespräche vorwiegend bei der Familie vor Ort durch. Wichtig für sie ist, dass eine weitere Person, sei es der andere Elternteil oder eine zweite Frühförderin beziehungsweise ein zweiter Frühförderer, beim Gespräch anwesend ist, die sich speziell um das Kind kümmern kann.

„Prinzipiell findet das Erstgespräch in der Familie statt. Ab und zu sind wir zu zweit in die Familie gefahren. Also wenn die Mutter zum Beispiel alleine zu Hause ist. Damit einer sich um das Kind kümmert, mit dem Kind spielt und einfach das Kind gut beobachten kann und die andere Person kann sich dann wirklich mit der Mutter, mit dem Vater ganz gut auseinandersetzen und Fragen stellen und das Kind soll ja auch nicht irgendwie so mitkriegen, dass man jetzt direkt über das Kind spricht. Wenn beide Elternteile da sind, kann man alleine in die Familie fahren und dann kann man auch schauen, dass ein Elternteil inzwischen mit dem Kind spielt“ (FF2, 8).

Findet das erste Kennenlernen nicht bei der Familie zu Hause statt, gibt es die Möglichkeit dieses auch ambulant in der Frühförderstelle zu organisieren.

„Da ist ein ambulanter Frühförderraum (...). Wir versuchen auch immer mehr, wo es möglich ist vom Setting her, ambulant zu arbeiten, weil wir da quasi Modelle kennengelernt haben, wo das sehr gut funktioniert, vielleicht sogar auch besser, weil es ein anderes Setting ist. Zu Hause können einem die Eltern, oder vorwiegend die Mama, die ist ja meistens zu Hause, eher entfläuchen. Und das schaffen sie wenn sie hier sind nicht gut“ (FF1, 22).

- Inhalte des Erstgesprächs

Im Erstgespräch ist es vorrangig, Wünsche und Anliegen von Seiten der Eltern und der Frühförderinnen und Frühförderer abzuklären und aufeinander abzustimmen. Dazu werden Informationen zu der individuellen Situation des Kindes (unter anderem Form und Ausmaß der Entwicklungsschwierigkeiten, Leben im Alltag, Ansichten der Eltern, Ressourcen, Wünsche...) von der Frühförderin oder dem Frühförderer eingeholt und das weitere Vorgehen mit den Eltern gemeinsam besprochen (vgl. Prutzer 1989, S. 115; Thurmair/Naggl 2010, S. 44; siehe Kapitel 4.5.3.).

Aussagen der Mütter

Im Erstgespräch von E2 konnten die relevantesten Themen gemeinsam gut besprochen werden und E2 bekam einen guten ersten Einblick in die Arbeit der Frühförderung. Wesentliche Inhalte werden von E2 wie folgt beschrieben:

„Ich habe mir einfach zuerst einmal angehört was sie zu mir gesagt hat. Dann habe ich ihr erzählt was mein Kind kann, also wenn ich mein Kind so zu Hause beobachte, wie sie schläft, ob sie öfter aufwacht, wie sie isst, ob sie die Zunge öfter heraus streckt. Ich nehme auch Ergotherapie, Physiotherapie und Logopädie in Anspruch und diese Sachen hat sie mich gefragt“ (E2, 16).

„Sie protokolliert, also wann das Kind geboren ist und die Sozialversicherungsnummer. Also die persönlichen Daten. Dann schaut sie sich das Kind an und macht ein Protokoll“ (E2, 14).

Da das Erstgespräch bei E1 schon länger zurück liegt, kann uns die Mutter nur zwei Gedanken, die sie noch in Erinnerung hat, wiedergeben.

„Sie hat sich mein Kind angeschaut und sozusagen erklärt, dass sie halt kommen würde“ (E1, 8).

„Die Frühförderin ist eigentlich sehr im Hintergrund gewesen und hat sich an mein Kind eigentlich versucht anzunähern“ (E1, 14).

Aussagen der Frühförderinnen

Konkreter werden diese Inhalte von den drei Frühförderinnen dargelegt. Die Eltern über den organisatorischen Ablauf sowie generell über die Frühförderung (Arbeitsweise, Einrichtung in der sie tätig sind...) zu informieren ist allen drei Frühförderinnen ein Anliegen.

Für FF2 ist es wichtig, den Eltern eine detaillierte Information zu geben, was Frühförderung ist und wie ein guter Einstieg funktioniert.

„Ich glaube, dass es ganz wichtig ist, die Eltern zu informieren was Frühförderung ist und wie es abläuft“ (FF2, 18).

„Am Anfang wird eben erklärt was Frühförderung ist und wie das überhaupt abläuft. Es wird unsere Einrichtung vorgestellt und den Eltern werden ein Folder und ein Kärtchen gegeben von uns. Es wird ihnen auch gesagt, wenn sie mit der Person oder mit mir jetzt zum Beispiel nicht zufrieden sind, dann sollen sie es einfach sagen“ (FF2, 10).

Im Weiteren beschreibt FF2 welche Informationen sie über das Kind im Erstgespräch einholt:

„Hauptsächlich ist es die Mutter, wo man einfach mal ganz kurz fragt, um was es geht, was das Kind hat, wie alt es ist, was die besonderen Vorlieben sind. Damit man, wenn man das erste Mal in die Familie kommt, einen guten Zugang hat zum Kind und man schon weiß, mit was man das Eis brechen könnte, damit man auch in Interaktion mit dem Kind kommt. Und es werden so Dinge abgefragt, angefangen von der Schwangerschaft, ob es da irgendwelche Vorkommnisse gegeben hat, bis hin zur Geburt und dem Krankenhausaufenthalt. Und ob das Kind irgendwelche Krankheiten hat, ob es alle Speisen isst, ob es Überempfindlichkeiten hat beziehungsweise welche Vorlieben und Abneigungen es hat. Da wird ganz genau geschaut“ (FF2, 8).

Auch FF3 erklärt, dass ihr eine genaue Vorstellung der Arbeitsweise sowie der Einrichtung und ihrer Person wichtig ist.

„Zu Beginn bekommen die Eltern Informationen über die Einrichtung und die Arbeitsweise. Weitervermittlung mache ich im Grunde beim Erstgespräch nicht. Im Erstgespräch geht es darum, dass ich mich vorstelle und die Arbeit vorstelle. Im Laufe der Förderung, wenn ich mir denke, das Kind braucht etwas, vermittele ich auch weiter“ (FF3, 14).

FF3 betont auch die unterschiedliche Vorgehensweise im KJHG und BHG Bereich.

„Das hab ich vorhin vergessen zu sagen. Im KJHG läuft das Erstgespräch ein bisschen anders ab, weil da ist die Sozialarbeiterin oder der Sozialarbeiter dabei und da geht es zwar schon auch darum, dass man beschreibt was man macht und so, aber da geht es auch darum, dass man Ziele gleich klärt. Was soll gemacht werden oder was soll besser werden. Im BHG bekomme ich eher weniger Information, da geht es beim Erstgespräch vor allem um die Anamnese, dass ich weiß, keine Ahnung, wie war die Schwangerschaft, wenn das Kind dann da ist, wie war es bis dorthin, wo hat es Probleme gegeben, also das eher. Schon, oft bekommt man mit, ob Papa und Mama arbeiten oder so. Aber eher weniger. Das ist eher im KJHG Bereich, wo man ganz klar von der Sozialarbeiterin oder dem Sozialarbeiter weiß, was die Probleme sind“ (FF3, 16-17).

Weiters sind FF3 gewisse Regeln im organisatorischen Bereich wichtig.

„Und grundsätzlich habe ich immer gewisse Dinge, die ich am Anfang abkläre. Rechtzeitig absagen oder wenn Kinder krank sind, sind sie krank. Solche Sachen“ (FF3, 19).

Zunächst beschreibt FF1 den organisatorischen Ablauf der Frühförderung ihrer Einrichtung.

„Der eine Punkt ist einmal das Organisatorische, wie komme ich zur Frühförderung. Das heißt, wenn die Eltern das möchten, wird gemeinsam der Antrag gestellt und wir machen das auch gerne, dass wir das gleich faxen. Die Eltern müssen dann immer die Empfehlung von [einer Ärztin oder] einem Arzt nachreichen. Ja und sonst sämtliche Unterlagen die sie noch brauchen, Meldezettel, solche Dinge, aber grundsätzlich ist es so, dass die Frühförderung immer starten könnte vom Eingangsstempel des Antrages. Nur dauert das bekannterweise einige Zeit. Gut, das ist die eine Sache, die Organisation, wie komme ich zur Frühförderung“ (FF1, 26).

FF1 klärt auch über die zeitlichen beziehungsweise finanziellen Rahmenbedingungen auf.

„Die Eltern bekommen auch die Information, dass der Bescheid nur für einen bestimmten Zeitraum gültig ist. Auch ergänzend sagen wir das immer wieder dazu, dass sie um erhöhte Kinderbeihilfe ansuchen können“ (FF1, 28).

Um einen Förderplan erstellen zu können, ist eine genaue Erstanamnese für FF1 von großer Bedeutung.

„Also dieses Gesamtpaket sieht eben so aus, dass eine Psychologin auf das Kind darüber sieht. Man klärt sie insofern auf, dass sie wissen, dass wir einen Förderplan erstellen wollen. Wir wollen den Ist-Zustand des Kindes haben, wo steht es jetzt und wohin wollen wir, was sind die nächsten Förderziele. Einfach, dass man einen Ausgangspunkt hat“ (FF1, 32).

Erste Fragen und Wünsche, sowohl seitens der Eltern als auch der Frühförderin beziehungsweise des Frühförderers, können besprochen und im besten Fall geklärt werden. Dies wird auch in den Kapiteln 3.5. und 4.5.3. näher erläutert (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 38ff.; vgl. Prutzer 1989, S. 115).

- Bild über die Familie

Anhand der Interviewergebnisse kann festgehalten werden, dass sich die Frühförderinnen beim Erstkontakt kein umfassendes Bild über die Familie machen können, aber es ist ihnen möglich, erste Eindrücke über die Familie zu gewinnen. Auf diese Frage hin erhielten wir sehr ähnliche Antworten von den drei befragten Frühförderinnen.

FF3 gibt an, dass der Erstkontakt meist einen sehr oberflächlichen Einblick verschafft.

„Naja, ein Bild im dem Sinne, ich sehe wie die Mama mit dem Kind umgeht, wie es zu Hause aussieht, das, aber viel tiefer geht das nicht. Das ist so der erste Blick, sage ich jetzt einmal. Aber Einblick direkt, das wäre zu viel“ (FF3, 21).

Auch die Aussage von FF2 beschreibt, dass man zunächst nur einen marginalen Einblick in die Familiensituation erhält und es mehr Zeit benötigt die Familie kennenzulernen.

„Ich sage einmal, einen kurzen Einblick. Man kriegt sicher mit, wie die Eltern oder die Mutter oder der Vater mit dem Kind umgehen, ist ein guter Blickkontakt vorhanden, ist eine gute Interaktion gegeben. Wie läuft das mit dem Kind, aber ich würde sagen, man kann sich natürlich auch immer wieder täuschen. Weil ich habe schon einmal eine Mama gehabt, wo ich mir gedacht habe beim Erstgespräch, die schaut sicher total gut auf das Kind und so weiter. Es hat sich aber

sehr rasch herausgestellt, dass die Mama psychisch krank ist und dass sie eigentlich nicht so gut auf die Kinder schauen kann, weil sie einfach nicht in der Lage ist. Sie ist zwar bemüht aber (...) ich sage einmal, man kriegt einen kurzen Einblick, aber es dauert natürlich bis man so das Ganze miterlebt und die Eltern geben relativ schnell viele Sachen auch preis“ (FF2, 14).

FF1 erklärt, dass ihre Ersteinschätzungen aufgrund ihrer Erfahrungen sehr oft ein Bauchgefühl sind.

„Man hat eine Idee. Ich glaub man bekommt langsam mit den Berufsjahren ein Gefühl und auch eine Idee davon. Einfach wie die Eltern Fragen stellen oder ob sie offen sind. Also ein Gefühl sage ich jetzt einmal“ (FF1, 44).

Um das Bild der Familie genauer betrachten zu können, gibt FF1 an, dass in ihrer Einrichtung auch eine schriftliche Datenerhebung stattfindet.

„Wir haben auch einen Elternfragebogen, wo dann Fragen bezüglich der Wohnsituation, dem sozialen Setting, Berufstätigkeit und so Dinge gefragt werden. Den erhalten wir dann“ (FF1, 38).

Um sich ein Bild über die Familie machen zu können, muss erst ein kontinuierlicher Austausch zwischen Eltern und Frühförderinnen beziehungsweise Frühförderern stattfinden. Dies ist wiederum im Kapitel 4.4. nachzulesen (vgl. Beck/Hemminger/Warnke 2008, S. 937f.).

- Auswirkungen des Erstkontakts

Aussagen der Mütter

Beide Mütter geben an, dass die Zufriedenheit des Erstkontakts zu einer positiven Entwicklung der weiteren Arbeitsbeziehung beigetragen hat.

Aussagen der Frühförderinnen

Inwieweit sich der Erstkontakt auf die spätere Arbeitsbeziehung auswirkt, beschreiben die Frühförderinnen in den folgenden Antworten.

Die Wichtigkeit des Erstkontakts betont FF1 wie folgt:

„Beim Erstkontakt, natürlich, der hat schon Auswirkungen, da muss man schon professionell sein“ (FF1, 46).

FF3 erklärt ebenfalls wie wichtig der Erstkontakt ist, dass allerdings für den Beziehungsaufbau mehr Zeit notwendig ist.

„Der Erstkontakt ist, glaube ich, schon wichtig für die Sympathie oder grundsätzlich einmal. Aber auf die Beziehung, sage ich einmal, ist der erste Monat ausschlaggebend. Oder die Beziehung, das was mir halt auffällt, was wichtig ist, die Beziehung zum Kind muss gut sein, dann hast du auch die Beziehung zu den Eltern. Aber wie gesagt, das geht nicht beim ersten Mal. Also da brauchst du schon ein paar Mal bis du das hast. Aber trotzdem, der Ersteindruck, glaube ich, ist schon wichtig. Dass man sympathisch ist oder wie auch immer“ (FF3, 25).

Eine gute Abklärung der Familiensituation begünstigt das Verhältnis zur Familie und insbesondere zum Kind, beschreibt FF2.

„Ich denke, wenn man einen guten Kontakt herstellen kann und viele Fragen klären kann, wirkt sich das sicher positiv auf die weitere Zusammenarbeit aus. Also ich glaube schon, dass der Erstkontakt sehr sehr wichtig ist, dass das einfach positiv abläuft, auch natürlich positiv für das Kind, weil unter Zwang geht gar nichts. Das Kind soll einfach eine Freude haben am Anfang. Dass man einmal ganz kurz mit dem Kind in Kontakt kommt, also das Kind soll auch einen positiven Zugang zu mir haben. Das ist wichtig“ (FF2, 18).

Diese Aussagen decken sich mit den Aussagen von Beck, Hemminger und Warnke, die ebenfalls beschreiben, dass der erste Kontakt ausschlaggebend für die weitere Arbeitsbeziehung sein kann (vgl. Beck/Hemminger/Warnke 2008, S. 936; siehe Kapitel 4.4.).

- Abschluss des Erstgesprächs

Zum Thema Erstkontakt stellten wir den Müttern und den Frühförderinnen noch Fragen zum Abschluss des Erstgesprächs.

Aussagen der Mütter

E1 kann sich an den Abschluss des Erstgesprächs nicht mehr konkret erinnern und daher die Frage nicht beantworten.

„Das kann ich jetzt ehrlich gesagt nicht sagen, weil das ja schon so lange (...) also sie betreut uns ja schon seit 2010 und das weiß ich jetzt wirklich nicht mehr, leider (...) aber es ist alles im gleichen Rhythmus weitergelaufen“ (E1, 20).

E2 gibt an, mit der Frühförderin gemeinsam einen weiteren Termin vereinbart zu haben.

„Ja, am Ende des Gesprächs haben wir eigentlich nur den nächsten Termin ausgemacht, also wann sie wieder zu uns kommt“ (E2, 22).

Aussagen der Frühförderinnen

Am Ende des Erstgesprächs versuchen alle drei Frühförderinnen immer die ersten Grundbausteine für die weitere Zusammenarbeit abzuklären.

FF2 gibt an, dass für sie ein guter Abschluss des Erstgesprächs dann gegeben ist, wenn sozusagen ein Grundkonzept erstellt werden kann.

„Es wird einmal ausgemacht, dass ich einen Frühförderbescheid schreibe. Es wird nach dem Gespräch noch einmal gefragt, ob für die Eltern alles passt, ob für sie alles verständlich war und ob sie noch Fragen haben. Es wird ihnen ein Visitenkärtchen von mir hinterlegt und sie können mich jederzeit anrufen. Es wird schon geschaut, dass prinzipiell einmal die Frühförderung ganz gut erklärt wird und ein neuer Kontakttermin wird auch ausgemacht. Und ich sage schon auch in kurzen Sätzen was mir beim Kind auffällt oder was das Kind bräuchte. Also ein Grundkonzept gibt es sicher einmal nach dem Erstgespräch, wo ich sage, also da wäre es ganz wichtig oder da sehe ich was, wo man ansetzen muss“ (FF2, 16).

In der Einrichtung von FF1 wird als Abschluss des Erstkontakts eine schriftliche Vereinbarung getroffen, die die weitere Zusammenarbeit beschreibt und auch organisatorische Rahmenbedingungen definiert.

„Die Eltern bekommen schriftlich so eine Art Vertrag, den die Eltern mit mir eingehen, wo dann auch nochmal drinnen steht, dass die Einheiten einmal pro Woche stattfinden und es keine

Urlaubsvertretungen gibt. Oder wenn das Kind krank ist oder wenn ich krank bin fällt die Einheit aus, es gibt eben keine Vertretungen. Absagen müssen innerhalb von 24 Stunden gemacht werden, sonst wird verrechnet. Also sie bekommen das auch schriftlich mit“ (FF1, 34).

FF3 bezieht sich in ihrer Antwort darauf, dass Zielsetzungen, die schriftlich festgehalten werden, als Abschluss des Erstgesprächs sehr wichtig sind.

„Wir haben Betreuungsvereinbarungen, die unterschrieben werden, wo oben steht Von-Bis und wo wir auch die Ziele reinschreiben. Also wir haben kurzfristige Ziele, mittelfristige Ziele und langfristige Ziele und das immer aus der Sicht von den Eltern. Zuerst einmal, dass sie angeregt werden, nachzudenken und dann wo wir sagen, ja okay, das und das wäre möglich“ (FF3, 19).

FF3 gibt an, dass beim Abschluss noch einmal die Formalitäten abgeklärt werden, um die weitere Zusammenarbeit zu gewährleisten.

„Wir haben auch Erstgespräche, gerade im BHG, wo uns die Eltern anrufen und sagen, wir haben gehört das gibt es, was ist das, können sie uns das mal vorstellen. Dann kommen wir hin und haben natürlich das Formular mit und sagen den Eltern dann, dass sie das und das beantragen müssen und das schaut so und so aus. Aber ansonsten, wenn ein Bescheid schon da ist, also entweder vom BHG oder eben mit der Sozialarbeiterin oder dem Sozialarbeiter werden dann die Ziele gleich beim ersten Kennenlernen besprochen“ (FF3, 23).

- Zufriedenheit

Die letzte Frage an die beiden Mütter zum Thema Erstkontakt war, welche Empfindungen sie nach dem Erstgespräch hatten. Beide Mütter waren im Nachhinein vom Erstkontakt mit der Frühförderin positiv überrascht.

E2 wurde besonders von der Offenheit und Freundlichkeit der Frühförderin überzeugt.

„Der Erstkontakt mit unserer Frühförderin war sehr freundlich. Also sie ist so eine fröhliche Person“ (E2, 20).

„Sie hat auch gesagt, wenn du noch Fragen hast, du kannst mich gerne anrufen und ja, dann wurde ich von der Frühförderin dann eh mehr informiert“ (E2, 16).

Für E1 war besonders die Mobilität der Frühförderin wichtig, da die Betreuung im gewohnten Umfeld der Kinder stattfinden kann. Auch die professionelle Haltung der Frühförderin vermittelte der Mutter einen positiven Eindruck.

„Das ist SO positiv. Sie kommt da her, es ist total entspannend, es ist der Alltag der Kinder. Ja, das habe ich schon sehr positiv empfunden, dass das so ist, also das sie auch herkommt“ (E1, 73).

„Ich habe den Erstkontakt als sehr positiv empfunden“ (E1, 8).

„Zuerst ist man ja total auf den Kopf gestoßen. Man hat aber immer nachfragen können und sie hat auch immer sehr professionelle Auskunft geben können“ (E1, 17-18).

Ob den beiden Müttern beim Erstgespräch noch etwas gefehlt hat, wurde von beiden mit einem klaren Nein beantwortet.

9.7. Elternberatung (Höllbacher)

In diesem Schritt wird die Elternberatung in der Frühförderung, einerseits aus der Sicht der Eltern und andererseits aus der Sicht der Frühförderinnen, erfragt. Da die Elternberatung eine wichtige Rolle im Rahmen der Elternarbeit einnimmt und um einen umfassenden Einblick gewinnen zu können, folgen der Fragestellung an die Eltern: „In welcher Weise wurde Elternberatung im Förderverlauf durchgeführt?“ beziehungsweise an die Frühförderinnen: „In welcher Weise führen Sie Elternberatung im Förderverlauf durch?“ mehrere Subkategorien. Diese beziehen sich auf die Rahmenbedingungen, wesentliche Inhalte, die Gesprächshaltung, Zieldefinitionen, die Mitarbeitsbereitschaft sowie auf die elterliche Beurteilung der Beratung durch die Frühförderinnen.

- Rahmenbedingungen

Aussagen der Mütter

Die Mütter geben an, dass Beratung vor und nach beziehungsweise im Zuge der Förderung stattfindet. Eine der von uns befragten Mütter beschreibt die Gestaltung der Gesprächssituation folgendermaßen:

„Wir machen das nebenbei, während wir mit dem Kind spielen, dass wir über etwas reden“ (E2, 37).

Die zweite Mutter gibt an, dass Beratung vor der Förderung stattfindet, falls die Eltern Fragen haben. Nach der Förderung macht die Frühförderin eine Mitschrift und die Einheit wird gemeinsam besprochen. Es gibt keine speziellen Regelungen hinsichtlich der Beratungszeiten.

„Wir haben da nicht spezielle Regeln. Aber ich denke mir, dass das dann einfach stört, wenn man dazwischen redet, aber oft passiert es mir selber auch (lacht). Aber es ist immer so am Anfang und Ende, da ein bisschen und zwischendurch“ (E1, 32).

Gezielte Beratung außerhalb der Fördereinheiten beziehungsweise ambulant wurde bei beiden Familien bisher nicht durchgeführt.

Aussagen der Frühförderinnen

Alle befragten Frühförderinnen führen Elternberatung im Zuge jeder Einheit durch. In den meisten Fällen ist die Mutter anwesend (FF2, FF3). FF2 führt an, dass pro Fördereinheit 15 Minuten für die Elternberatung aufgewendet wird und sich Eltern jederzeit an sie wenden können.

„Also (...) ich nehme mir immer Zeit für Eltern, wenn sie Beratung brauchen oder wenn sie ein Anliegen haben“ (FF2, 28).

Gezielte Beratungsgespräche werden von allen Frühförderinnen durchgeführt und einheitlich als Elterngespräche bezeichnet. FF2 und FF3 führen diese Gespräche in einem dreimonatigen Rhythmus durch. FF1 beschreibt, dass gezielte Elterngespräche ambulant stattfinden. Diese werden im Anschluss an eine Entwicklungsdiagnostik durch die Psychologin und einen Hörtest durch die Logopädin durchgeführt und von der Frühförderin begleitet. Durchführung und erhaltene Informationen aus Eltern- und Aufklärungsgesprächen werden von den Eltern schriftlich bestätigt.

- Inhalte der Elternberatung

Als Inhalte der Beratungsgespräche werden von allen Müttern und Frühförderinnen folgende genannt:

- Behinderung
- Förderung
- Entwicklung
- Ziele
- Erziehung
- Zukunft

- Andere, das Kind betreuende Einrichtungen, Personen oder Fachkräfte
- Eltern-Kind-Beziehung
- Familie.

Betrachtet man nun die Literatur bezüglich der Thematiken, welche Elternberatung aufzugreifen hat, lassen sich Übereinstimmungen hinsichtlich der Informationen zu Förderung, Erziehung, Entwicklung, Behinderung und Familie erkennen (vgl. Steinebach 1997, S. 16; siehe Kapitel 4.5.1.).

Im Anschluss werden weitere Themen, welche die Beratungsgespräche beinhalten, aufgelistet und den jeweiligen Personen zugeordnet:

- Finanzen (E2, FF2)
- Haushalt (E2, FF3)
- Partnerschaft (E2, FF2, FF3)
- Geschwisterkinder (E1, FF2, FF3)
- Persönliches (E2, FF2, FF3).

Aussagen der Mütter

Darüber hinaus erhalten beide Mütter viele Informationen, Tipps und Ratschläge von der Frühförderin. Die Erfahrung, welche die Frühförderin mitbringt, wird als Lernmöglichkeit betrachtet und sehr positiv beurteilt.

Den theoretischen Rahmen dazu bildet die fachliche Beratung nach Thurmair und Naggl, welche den gesamten Förderprozess begleitet und jegliche Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Frühförderin oder Frühförderer, mit dem Ziel das Kind zu fördern, einschließt. Dazu zählt unter anderem die Vermittlung von fachspezifischen Informationen, das Anleiten der Eltern sowie Gespräche, welche zum einen die Zukunft und zum anderen die Entwicklung thematisieren (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 200f.; siehe Kapitel 4.5.1.). Eine Mutter beantwortet die Frage nach den Inhalten der Beratungsgespräche wie folgt:

„Also für mich bedeutet Elternberatung wenn ich sage, also ich gehe jetzt mit meinem Mann zu (...) einer Person die auf solche Beratungen spezialisiert ist und ich rede einfach über Eltern-Kind-Beziehungen (...) ja, das ist für mich Elternberatung. Oder wie die Eltern mit den Kindern, mit der Erziehung, mit dem Haushalt, mit Finanzen, mit dem Organisatorischen einfach, umgehen, das ist für mich Elternberatung. (...) Aber jetzt auf die Frühförderin bezogen, passiert das für mich eigentlich schon wenn sie herkommt“ (E2, 36).

„Ohne sie [die Frühförderin] könnte ich nicht wissen, okay in welchen Kindergarten kommt das Kind, braucht sie eine eigene Pädagogin, eine eigene Betreuerin dafür, wie läuft das ab, gibt es da viele Institute und sie kann mir da vieles anbieten. Sie hat jeden Tag damit zu tun und sie bringt mir Prospekte und dann kann ich immer mehr Informationen sammeln“ (E2, 8).

Diese, von der Mutter genannten Inhalte, können auch von den Beschreibungen der Grundsätze zur pädagogischen Förderarbeit der DVO des Landes Steiermark abgeleitet werden. Demnach lassen sich folgende Kriterien für die Familienbegleitung im Zuge der Förderarbeit wiederfinden: „die Familienbegleitung soll den Erziehungsberechtigten ein breitgefächertes Angebot an fachspezifischen Informationen, Unterstützung in der Erziehung und bei der Auswahl von Bildungs- bzw. Förderungsmöglichkeiten bieten“ (StKJHG-DVO 2014, S. 66).

Weiters fragten wir, ob sie auch über persönliche Anliegen mit der Frühförderin sprechen kann.

E2 spricht von einer sehr offenen Kommunikation mit der Frühförderin.

„Schon, ja. Ich kann über alles mit ihr reden. So wie ich mit meinem Mann über mein Kind rede oder über etwas für mich. Mein Mann gibt mir auch Ratschläge aber auch die Frühförderin, weil sie schon diese jahrelange Erfahrungen hat. Genau, die Vergangenheit habe ich mit

ihr schon am Anfang besprochen, was für mich am Anfang (...) wie ich aufgewachsen bin, ich habe ja auch (...) in meiner Klasse waren ja auch Kinder mit Behinderung und das hab ich ihr alles erzählt“ (E2, 61).

Eine Mutter (E1) gibt an, gemeinsam mit der Frühförderin auch Ziele und Vereinbarungen zu formulieren sowie einen Zeitrahmen zur Erreichung dieser festzulegen. Dabei wird von der Frühförderin auch Wert darauf gelegt, was der Mutter in diesem Zusammenhang wichtig ist.

Aussagen der Frühförderinnen

Bezüglich der Beratungsinhalte gilt es zu beachten, dass die Frühförderinnen die gezielten Elterngesprächen und die Beratung im Rahmen jeder Fördereinheit voneinander unterscheiden. Daher wird im weiteren Verlauf zunächst auf die Beratungsinhalte der wöchentlichen Beratung eingegangen und anschließend werden die Inhalte der Elterngespräche dargestellt.

FF2 und FF3 geben an, nach jeder Fördereinheit folgende Aspekte mit den Eltern zu besprechen:

- Was war die letzte Woche
- Was wurde warum in der Einheit mit dem Kind gemacht
- Was ist aufgefallen
- Was sind die nächsten Schritte.

„Für mich ist es eben wichtig, jedes Mal kurz zu reden, was war in der letzten Woche oder hat es irgendwas gegeben, (...) dass wir uns gemeinsam Zeit nehmen also, wie war jetzt die Einheit, hat es irgendwas gegeben, was ist mir aufgefallen, was ist der Mama aufgefallen, was müssen wir weiter üben, was sollen die Eltern weiter üben“ (FF2, 32).

„Ich arbeite so, dass ich wirklich eine Stunde mit dem Kind arbeite und mich dann hinsetze und mit der Mama durchgehe, meistens ist es die Mama, was haben wir gemacht, warum haben wir etwas gemacht und was ist wichtig oder was ist aufgefallen, was machen wir weiter und vor allem auch, was war die letzte Woche zum Beispiel. Oder ob es Fragen gibt oder so“ (FF3, 35).

FF1 gibt an, dass Beratung im Zuge der Förderung durchgeführt wird und einfach begleitend zur Förderung stattfindet beziehungsweise in diese einfließt. Führt die Frühförderin neue Fördermaßnahmen mit dem Kind durch, findet im Anschluss daran ein (er)klärendes Gespräch mit den Eltern statt. In diesem erklärt die Frühförderin die Maßnahme an sich, welche Entwicklungsbereiche im Zuge dieser wie gefördert werden sollen sowie ihre Vorgehensweise.

„Man kriegt ja mit, ja, die Mutter hat das jetzt verstanden, warum ich das jetzt so mache, weil sie das auch gleich so für sich übernimmt. Manchmal habe ich den Eindruck, dass sie sich denkt, was spielt sie denn jetzt da, für was ist das gut? Ich erkläre das dann anschließend immer noch, warum das Einklauben jetzt vielleicht einen Sinn gehabt hat, ja“ (FF1, 74).

Somit erfüllt die Beratung durch die Interviewpartnerinnen den Anspruch der Transparenz des Förderverlaufs. Demzufolge ist es von großer Bedeutung, die Eltern stets über den Förderprozess zu informieren, um diesen in weiterer Folge auch nachvollziehbar zu machen (vgl. Beck/Hemminger/Warnke 2008, S. 937; siehe Kapitel 4.4.).

Anschließend wurden die Frühförderinnen gefragt, welche Themen die Eltern von sich aus im Zuge der Beratung ansprechen.

„Meistens geht es um die Entwicklung. Es ist schon so dieser Soll, wie es sein soll oder was die Norm ist und um den Entwicklungsstand vom Kind. Und schon auch die Ziele wo man hin möchte“ (FF3, 39).

Weiters wird von allen Frühförderinnen angegeben, dass Eltern sich auch mit persönlichen Anliegen an diese wenden und sie einen umfassenden Einblick in das Familiensystem erhalten.

„Ja, das bekommt man automatisch mit. Familiengeschichten. Genau. Familiengeschichten mit Eltern, Großeltern oder Partnerschaften oder sonst irgendetwas“ (FF3, 41).

„Ja, das ergibt sich dann oft so im Gespräch, wo die Eltern dann ihr Herz ausschütten und natürlich höre ich dann zu, sicher. Das ist ganz wichtig, dass sie sich mal ausreden können“ (FF2, 55).

Sowohl Eltern als auch Frühförderinnen geben an, persönliche Angelegenheiten der Eltern in Beratungssituationen zu besprechen. Gespräche, welche sich nicht auf die Frühförderung und das Kind beziehen, lassen sich der begleitenden Beratung nach Thurmair und Naggl zuordnen (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 214ff.; siehe Kapitel 4.5.1.).

Eine der befragten Frühförderinnen beschreibt auch, wie und wann sie Grenzen innerhalb der Beratung zieht. Soweit es möglich ist, versucht FF1 zu helfen. Wenn dies jedoch ihre Kompetenzen überschreitet, teilt die Frühförderin den Eltern dann auch mit, dass sie in diesem Fall nicht weiterhelfen kann und verweist auf geeignete Ansprechpersonen.

„Dann sage ich soweit okay, also zumindest wenn ich was jetzt wirklich weiß, kann ich eine Weiterempfehlung geben. Also von bis und sonst sage ich, es tut mir leid, ich kann Ihnen da jetzt leider nicht weiterhelfen aber ich könnte mir vorstellen, da oder dort wäre vielleicht eine richtige Ansprechperson, ich bin das jetzt nicht, ja“ (FF1, 82).

Gezielte Elterngespräche werden von allen Frühförderinnen durchgeführt. Diese dienen grundsätzlich der Zielformulierung hinsichtlich der Förderung des Kindes. Bei genauerer Betrachtung unterscheiden sich diese jedoch hinsichtlich der Inhalte und in ihrer Ausführung. Wie schon erwähnt, finden Elterngespräche bei den Familien zu Hause und in einem dreimonatigen Rhythmus statt (FF2, FF3). Aufgrund der Interdisziplinarität, finden Elterngespräche der FF1 ambulant in der Frühförderstelle, bei Anwesenheit aller am Förderprozess beteiligten Fachkräfte statt. Im Rahmen der ambulanten Entwicklungsdiagnostik begleitet die Frühförderin die Familie und bespricht den schriftlichen Bericht der Psychologin mit den Eltern. Ebenso werden Eltern, nach einem Hörtest durch die Logopädin, begleitet und beraten. Somit können die Eltern auch direkt Fragen stellen und Unsicherheiten können vermieden beziehungsweise abgebaut werden. FF1 beschreibt das so:

„Eltern bekommen dann auch den psychologischen Bericht und ich, so blöd es klingt, übersetze den dann mit der Familie auch immer gemeinsam. Das sind einfach Fachausdrücke, Fachwörter, die nicht jede oder jeder versteht oder die Eltern wissen dann nicht wie das oder das gemeint ist, ja, und ich erkläre das aber auch. Es ist wichtig, dass ich das mit jeder Familie mache und dass man das gemeinsam durchgeht. Weil manchmal kommen vielleicht auch noch Fragen, ja, was heißt das jetzt und warum wird das jetzt so gesehen, ja, und auch vielleicht wenn dann doch nicht so was positives drinnen steht, dass man das auch vielleicht ein bisschen erklären kann, wenn so die große Unsicherheit ist“ (FF1, 70).

Nach den Aussagen der FF3 werden in Elterngesprächen von der Frühförderin und den Eltern gemeinsam neue Ziele, für den Zeitraum der folgenden drei Monate, festgelegt und in einer Betreuungsvereinbarung schriftlich festgehalten. Diese beinhaltet die Zufriedenheit der Frühförderin mit der Entwicklung des Kindes, der Mitarbeit der Eltern aber auch die Zufriedenheit der Eltern mit der Arbeit der Frühförderin. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, sonstige Anregungen sowohl von Seiten der Eltern als auch von Seiten der Frühförderin zu äußern und festzuhalten. Die intervallartige Durchführung ermöglicht auch die regelmäßige Überprüfung der Erreichung zuvor festgelegter Ziele.

Zur Durchführung von Elterngesprächen wird von der FF2 ein Bedürfnisprotokoll und ein Zielkatalog herangezogen. Wesentliche Aspekte sind dabei:

- Konzentration
- Feinmotorik
- Grobmotorik
- Wahrnehmung
- Sozialverhalten
- Kindergarten

Eltern und Frühförderin entscheiden hierzu gemeinsam, welche Bereiche in den nächsten drei Monaten gezielt gefördert werden. Diesen Vorgang beschreibt die Frühförderin folgendermaßen:

„Also wir haben so ein Bedürfnisprotokoll und auch so Zielsetzungen und das machen wir so alle drei Monate wo wir das durchschauen. Also das ist so ein Kreis und da ist alles angegeben: Konzentration, Grobmotorik, Feinmotorik, Wahrnehmung, Sozialverhalten, Kindergarten und das wird eben mit den Eltern gemeinsam durchgeschaut. Wo ist der Bedarf hoch und wo ist er weniger hoch und dass wir dann so zwei bis drei Ziele für die nächsten drei Monate ausmachen. Das wird gemeinsam mit den Eltern gemacht“ (FF2, 26).

Hinsichtlich der Vereinbarung von Zielen wird auch in der Literatur die Notwendigkeit betont, dass dieser Prozess durch Kooperation, Offenheit und Klarheit gekennzeichnet sein soll (vgl. Sarimski 2009, S. 159; siehe Kapitel 4.7.). Weiters wird einheitlich festgehalten, dass die gemeinsame Zielformulierung von Eltern und Frühförderin beziehungsweise Frühförderer sehr bedeutsam für eine gelingende Zusammenarbeit ist (vgl. Speck 1998; Warnke 2000; Veith-Döring 2001; Beck/Hemminger/Warnke 2008; Sarimski 2009; Retzlaff 2010).

- Gesprächshaltung

Aussagen der Mütter

E2 beschreibt, dass die Frühförderin eine offene, wertschätzende, freundliche, positive und einfühlsame Haltung einnimmt. E1 gibt an, dass die Frühförderin stets professionell, kompetent sowie interessiert ist. Insgesamt beschreibt die Mutter die Haltung der Frühförderin als sehr positiv.

Aussagen der Frühförderinnen

Wir haben auch die Frühförderinnen gebeten, ihre eigene Gesprächshaltung zu beschreiben.

FF1 beschreibt ihre eigene Gesprächshaltung als ehrlich, sachlich und informativ. In weiterer Folge betont sie auch, dass Beschönigungen nicht sinnvoll sind.

„Weil es heißt nicht, ich arbeite gut, wenn ich alles schön rede (...) ich muss ehrlich sein. Natürlich will ich jeder Familie sagen können, es wird schon, es wird schon, aber wenn es nicht wird, wird das nicht“
(FF1, 60).

FF2 gibt an, den Eltern in Gesprächen wertschätzend, offen und verständnisvoll zu begegnen. Schwierige Themen werden von ihr vorsichtig angesprochen.

„Wenn ich zum Beispiel merke, das Kind, das darf so viel fernsehen, dann werde ich sagen, ich glaube, das ist nicht so förderlich, wenn das Kind einfach schon mit dem Fernseher in aller Früh konfrontiert wird. Alles was sich dann einfach negativ auf die Konzentration auswirkt (...) also ich spreche das schon an, aber sehr vorsichtig. Ich meine, man lernt ja die Eltern dann kennen im Laufe der Zeit und das ist gut so, damit man weiß, wie muss man mit den Eltern umgehen. Also man muss sich, glaube ich, relativ gut einstellen auf Eltern können, ja“ (FF2, 34).

Die Gesprächshaltung der FF3 ist nach ihren Angaben positiv, offen und freundlich. Im KJHG Bereich ist es oft wichtig, Aussagen möglichst klar zu formulieren.

„Im KJHG Bereich ist das etwas schwieriger, weil gerade im KJHG Bereich brauchen die Eltern oft klare Ansagen, da gibt es Personen, die können das durchaus besser (lacht)“ (FF3, 37).

Zur Beschreibung der eigenen Gesprächshaltung durch die Frühförderinnen lässt sich feststellen, dass diese sehr unterschiedlich sind. Eine offene Haltung ist als einzige Doppelnennung zu verzeichnen.

Dass die Haltung der Frühförderin beziehungsweise des Frühförderers eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Eltern beziehungsweise der Beziehung zu den Eltern einnimmt, wird auch in der Literatur betont. Eine Haltung, welche von Interesse und Anteilnahme gekennzeichnet ist, fördert den Aufbau einer Beziehung (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 214f.; siehe Kapitel 4.5.1.). „Die Grundhaltung [der beratenden Person] ist geprägt von Achtung und offener Neugierde. Den [Klientinnen und] Klienten wird vermittelt, dass man bereit ist, gemeinsame Lösungen zu erarbeiten und sie zu unterstützen. Ein Schlüssel für den Aufbau einer tragfähigen (...) Beziehung ist geduldiges, nicht wertendes, von Respekt und Anteilnahme getragenes Annehmen der Berichte und Klagen der Familie“ (Retzlaff 2010, S. 185; siehe Kapitel 4.5.1.).

„Durch die Beziehung erhält die Beraterin [oder der Berater] erst Zugang zur Wirklichkeit [ihrer Klientin oder] ihres Klienten und durch sie kann [die oder] der Ratsuchende Veränderungen erfahren, statt sie als äußere Maßstäbe verordnet zu bekommen“ (Thurmair/Naggl 2010, S. 215; siehe Kapitel 4.5.1.).

- Ziel- und Problemdefinitionen

Zieldefinitionen werden von allen befragten Frühförderinnen im Rahmen des gezielten Elterngesprächs, wie bereits in der Kategorie für Inhalte beschrieben, besprochen. Die Entwicklung von Zieldefinitionen findet bei zwei von den drei befragten Frühförderinnen in Zusammenarbeit mit den Eltern statt (FF2, FF3). Die gemeinsame Zielerarbeitung wird in der wissenschaftlichen Literatur als bedeutende und grundlegende Voraussetzung des Förderprozesses beschrieben (vgl. Beck/Hemminger/Warnke 2008, S. 936; siehe Kapitel 4.4.).

Eine Frühförderin (FF1) gibt an, dass Zieldefinitionen im interdisziplinären Team (Frühförderin, Psychologin, Logopädin) erarbeitet und im Rahmen eines Förderplans festgehalten werden. Dieser beinhaltet einerseits die Mittel und Wege zur Erreichung dieser Ziele und andererseits Vereinbarungen mit den Eltern, zum Beispiel Termine bei Ärztinnen und Ärzten wahrzunehmen. Die Eltern unterzeichnen den Förderplan und nehmen diesen somit zur Kenntnis.

FF2 erarbeitet Zieldefinitionen auch, indem sie den Eltern regelmäßig die Möglichkeit gibt, eigene Wünsche und Vorstellungen zu äußern und diese auch mit ihnen bespricht. Dabei geht die Frühförderin folgendermaßen vor:

"Ich mache das sowieso in regelmäßigen Gesprächen, dass ich immer frage, haben Sie irgendwelche Wünsche, haben Sie irgendwelche Erwartungen. Und dann wird das eben besprochen, ob das jetzt im Rahmen des Möglichen ist oder wie man dort hinarbeiten kann. Also ich glaube dass ich dafür sehr offen bin und immer wieder auch die Eltern so aktiviere" (FF2, 38).

Die Frühförderin ermöglicht es den Eltern somit, Einfluss auf die Förderung zu nehmen und eigene Wünsche und Vorstellungen einzubringen. Diese flexible und inhaltlich auf die Anliegen der Eltern angepasste Vorgehensweise ist auch in der Literatur wiederzufinden (vgl. Warnke 2000, S. 160f.; siehe Kapitel 4.5.).

- Mitarbeitsbereitschaft

Eine Möglichkeit, um die Mitarbeitsbereitschaft der Eltern zu erwecken beziehungsweise zu erhalten, besteht darin, sie am Förderprozess teilnehmen zu lassen.

„Ich glaube, man muss sie [die Eltern] grundsätzlich dabei sein lassen, ja. Also das merke ich, weil wenn du sie während der Einheit einfach mit herein nimmst und sagst, warum du was machst, dann haben sie einen Einblick und sind daran interessiert, wie es weitergeht oder was sich schon getan hat“ (FF3, 47).

FF2 geht von der Annahme aus, dass die Mehrheit aller Eltern grundsätzlich sehr bemüht ist, die Entwicklung ihres Kindes zu fördern. Darüber hinaus tragen kompetentes Auftreten der Frühförderin und konkrete Aussagen hinsichtlich der zu fördernden Bereiche sowie dementsprechende Fördermaßnahmen positiv zu dieser Bereitschaft bei.

„Also meiner bisherigen Erfahrung nach sind die Eltern da schon auch sehr interessiert und immer wieder auch wissbegierig, so, was können wir als nächsten Schritt machen oder was wäre jetzt wichtig“ (FF2, 36).

Kommunikation, Austausch und fachliche Kompetenz werden auch in der wissenschaftlichen Literatur als ausschlaggebende Faktoren angeführt, um die Eltern zu motivieren, an der Förderung des Kindes teilzunehmen (vgl. Strothmann/Zeschitz 1989, S. 91ff.; siehe Kapitel 4.6.).

- Erschwerende Bedingungen

Als erschwerende Bedingungen bezeichnen die Interviewpartnerinnen einheitlich unrealistische beziehungsweise zu hohe Erwartungen auf Seiten der Eltern.

„JA, das ist relativ schwer mit solchen Sachen [unrealistische Erwartungen] umzugehen. Das ist, wenn Eltern so den Wunsch haben (...) also ihr Kind ist schwerstbehindert und ihr Kind sollte mit sechs Jahren dann aber doch schreiben lernen. Also das ist für mich ein ganz ganz schwieriges Thema und ich glaube, ich muss gestehen, dass ich die Eltern dann oft ein bisschen zurück lenke oder sage, jetzt müssen wir einmal schauen, dass das Kind eben das lernt (...) also ich gehe dann immer so auf den Stand zurück, also was schauen wir als nächstes, ja“ (FF2, 40).

FF2 beschreibt hierzu, dass die Entwicklung eines Kindes nicht vorhersehbar ist und somit einen offenen Charakter erhält. Eltern fällt es oft schwer damit umzugehen und häufig entstehen zu hohe beziehungsweise unrealistische Erwartungen. Diese erfordern ein Zurückholen auf den aktuellen Stand, ein Vergegenwärtigen der bisherigen Leistungen und Erfolge des Kindes und die Entwicklung eines Förderplans, welcher am aktuellen Entwicklungsstand ansetzt und mehrere Teilziele enthält.

„Natürlich ist es ja auch so, das denken sehr oft Eltern, so jetzt kommt da eine [Frühförderin] mit dem Zauberstab, mit der Tasche vollgepackt mit Zaubermitteln. Dass man den Eltern einmal klar macht, ja, in dem Alter können wir noch keine Arbeitszettel machen. Dass es in dem Alter das Spiel ist, über das das Kind lernt. Das glaub ich gilt es auch zu vermitteln“ (FF1, 76).

Diese Annahme der Frühförderin wird auch in der Literatur bestätigt. Hinsichtlich der kindlichen Entwicklung nimmt das Spiel eine entscheidende Rolle ein. Demnach ist es wichtig, den Eltern die Bedeutsamkeit des kindlichen Spiels aufzuzeigen (vgl. Spörri 1989, S. 133f.; siehe Kapitel 4.6.).

Wenn Eltern die Behinderung ihres Kindes (noch) nicht angenommen oder den Ist-Zustand nicht akzeptiert haben, erschwert dies laut FF1 und FF2 ebenfalls die Elternberatung.

FF3 gibt an, dass Abwehr und fehlende Einsicht erschwerende Bedingungen sind, welche vor allem im KJHG Bereich vorkommen.

„Gerade im KJHG Bereich diese Nicht-Einsicht. So, für was ich, das brauche ich ja sowieso nicht. Mein Kind ist eh nicht vernachlässigt und reden wird es schon lernen. Und sonst eben diese Abwehr. Eine Abwehr gegen alles. (...) aktuell habe ich eine Familie, die sagt, bei dem waren wir, bei dem waren wir und keiner sagt uns etwas. Jeder sagt, das kann es sein, aber keiner sagt, so und so ist es. Und mit Abwehr, so auf die Art, jetzt kommt dann wieder eine [Frühförderin], die probiert es halt auch. Und da ist es halt schwierig, dass (...) du irgendwie Argumente findest, aber da macht es dann das Vertrauen aus“ (FF3, 59).

Abwehr lässt sich durch Vertrauen abbauen. Vertrauen bezieht sich hier sowohl auf die Frühförderung selbst, aber auch auf die Frühförderin als kompetente Fachkraft.

Sarimski zufolge schaffen ein gutes Miteinander und eine gute Absprache untereinander positive Voraussetzungen dafür, dass gewisse Unsicherheiten bei den Eltern aufgrund unterschiedlicher Ratschläge verschiedenster Fachleute beseitigt werden können (vgl. Sarimski 2009, S. 160; siehe Kapitel 4.6.).

Wenn Eltern Vorschläge beziehungsweise Fördermaßnahmen ablehnen, ist es notwendig, die Eltern über den aktuellen Stand aufzuklären und sie anzuregen, eigene Lösungsvorschläge vorzubringen. FF1 beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen:

„Dann gebe ich eigentlich den Ball an die Eltern zurück und sage, wie denken Sie, könnten wir das jetzt lösen oder haben Sie eine Idee“
(FF1, 97).

Probleme werden vor allem im KJHG von der Frühförderin direkt und klar wie folgt angesprochen:

„Dass man sagt, es ist jetzt 5 vor 12 und so geht es jetzt nicht mehr, weil sonst haben wir ein Problem“ (FF3, 45).

Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass manche Situationen eine starke Klarheit der Aussagen auf Seiten der Frühförderin erfordern und diese vor allem mit dem KJHG Bereich in Verbindung gebracht wird (FF3). Ein weiterer erwähnenswerter Punkt bezieht sich auf eine ehrliche Beratungshaltung. Beschönigungen durch Frühförderinnen oder Frühförderer, welche zu vermeiden sind und keine Hilfestellung für die Eltern darstellen (FF1).

Die Elternberatung sollte gekennzeichnet sein durch eine klare und deutliche Kommunikation, welche zugleich Rücksicht nimmt und nicht wertend ist (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 239, siehe Kapitel 5.2.).

- Zufriedenheit mit der Elternberatung

Als letzte Frage zum Thema Elternberatung sollten uns die Mütter mitteilen, wie zufrieden sie mit der Beratung durch die Frühförderin sind und eine persönliche Beurteilung vornehmen. Grundsätzlich sind beide Mütter sehr zufrieden mit der Beratung. E1 betont die unterstützende, stärkende sowie positive Wirkung und dass die Beratung einen gewissen Rückhalt bietet und Eltern somit gestärkt und nicht alleine gelassen werden.

E2 gibt an, dass die Beratung motiviert. Durch die Frühförderin weiß die Mutter was auf sie zukommt und deshalb denkt sie positiv.

„Ich bin dann mehr motiviert. Wenn du weißt was auf dich zukommt, denkst du positiv und willst das für das Kind natürlich auch. Das gefällt mir“ (E2, 48).

Weiters hat die Mutter eine gute Bindung und Vertrauen zur Frühförderin aufgebaut. Diese interessiert sich für die Gefühle und Empfindungen der Mutter, bietet Hilfe sowie die Möglichkeit an, sie jederzeit kontaktieren zu können. Die Mutter profitiert von der Erfahrung der Frühförderin und bezeichnet diese mehrmals als eine rechte Hand. Umgekehrt fühlt sich die Mutter in ihrer Rolle als erste Ansprechperson für das Kind auch bestätigt und wird durch die Frühförderin darin gestärkt.

„Sie [die Frühförderin] weiß, ich bin die erste Ansprechperson für das Kind und sie weiß, dass ich mit ihr übe, jeden Tag oder jeden zweiten Tag (...) und dann fragt sie mich(...), macht sie Fortschritte, kann sie schon etwas“ (E2, 24).

Für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften ist sowohl das Vertrauen als auch die gegenseitige Anerkennung, in der jeweiligen Rolle als Expertinnen und Experten, von wesentlicher Bedeutung. Dies lässt sich auch in der Literatur wiederfinden (vgl. Textor 2010, S. 99; siehe Kapitel 4.2.).

Abschließend fügt E2 noch hinzu, dass die Beratung für sie einen roten Faden hat, nichts offen lässt und sie die höchste Punktezahl vergeben würde.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Elternberatung durch die Frühförderinnen die Grundsätze der pädagogischen Betreuungsarbeit gemäß der LEVO des Landes Steiermark zu einem Großteil erfüllt. Diese werden in Bezug auf die Familienbegleitung folgendermaßen definiert:

- „Unterstützung und Beratung der Familie bei der Auseinandersetzung mit Fragen zur Behinderung, Entwicklungsverzögerung oder bei Verhaltensauffälligkeiten des Kindes.

- Diese Art der Familienbegleitung soll den Erziehungsberechtigten ein breitgefächertes Angebot an fachspezifischen Informationen, Fehler in der Erziehung vermeiden und Unterstützung bei der Auswahl weiterer Ausbildungs- bzw. Förderungsmöglichkeiten bieten“ (LEVO-StBHG 2013, S. 50; siehe Kapitel 3.8.1.).

9.8. Auswirkungen der Frühförderung (Kerschbaumer)

Im Interview für die Eltern stellten wir die Frage, welche Auswirkungen die Arbeit der Frühförderin auf die Eltern-Kind-Beziehung und auf die Eltern selbst hat.

Beide Mütter geben an, dass die Arbeit der Frühförderinnen sehr positive Auswirkungen auf sie persönlich als Mutter, aber auch auf die Beziehung zu ihrem Kind hat.

Für E1 ist die Arbeit der Frühförderin eine große Entlastung, sie bringt immer wieder neue Inputs, stärkt das Selbstbewusstsein und fördert die Entwicklung ihres Kindes.

„Also ich sehe es total positiv. Und ich sehe es einerseits für mein Kind als Förderung und für mich als Entlastung. Also sozusagen eine professionelle Kraft die man gleich fragen kann“ (E1, 42).

„Und irgendwie hat man da das Gefühl, der Frühförderin liegt das am Herzen. Und irgendwie ist es für einen selbst auch eine Stütze. Ja, und auch eine Entlastung“ (E1, 18).

„Ich merke es nur immer bei mir selber, wenn sie zum Beispiel (...) da geht sie drei Wochen auf Urlaub, da merke ich schon, da freue ich mich schon wenn die Frühförderin in einer Woche wieder kommt (LACHT). Und ich merke, dass mir die Ideen ausgehen“ (E1, 38).

„Wenn ich an mein Kind denke, sie ist sicher offener und sie freut sich irrsinnig, wenn sie was schafft und die Frühförderin lobt sie auch sehr. Das Selbstbewusstsein von meinem Kind wird gestärkt und es

wird ihr aufgezeigt, du schau mal was du jetzt gemacht hast. Das ist ganz toll. Und wenn solche Momente sind, sagt sie das auch vor ihr und sie gibt mir am Ende der Stunde auch immer ein kurzes Feedback, wie und was sie halt gearbeitet haben und das ist immer so. Nach jeder Einheit sagt die Frühförderin dann immer, schau her, was dein Kind da so super gemacht hat. Und da merkst du auch, dass die Frühförderin das sehr schätzt und mein Kind natürlich auch sehr anerkennt und das ist ja auch Sinn der Sache, dass mein Kind auch sieht, dass sie [das Kind] das sehr gut kann“ (E1, 40).

So wie auch in der Literatur beschrieben, ist es besonders wichtig für die Eltern-Kind-Beziehung, den Kontakt und die Beziehung zwischen Eltern und Kind herzustellen und zu fördern, die Eltern aber auch anzuregen (vgl. Schneider 2011, S. 37ff.; siehe Kapitel 4.5.2.). Bei E1 ist deutlich zu erkennen, dass die Förderung einen positiven Einfluss auf die Eltern-Kind-Beziehung hat.

Auch E2 gibt an, dass sich die Frühförderung sehr positiv auf die Beziehung zu ihrem Kind ausgewirkt hat. Für sie selbst hat die Arbeit der Frühförderin ebenfalls eine positive Auswirkung. Sie fühlt sich gestärkt in dem was sie tut und von der Frühförderin gut unterstützt.

„Wenn ein paar Fragen offen sind, die Fragen kannst du klären. Und jetzt weiß ich, eigentlich bin ich auf mich alleine gestellt. Aber die Frühförderin ist da. Aber ich weiß was ich tun muss. Also ich habe da jetzt keine Zweifel, ich bin sicherer, ich bin informiert, ich weiß mehr“ (E2, 56).

9.9. Gruppenbezogene Aktivitäten (Kerschbaumer)

Sowohl die Frühförderinnen als auch die Mütter wurden von uns befragt, welche gruppenbezogenen Aktivitäten sie anbieten beziehungsweise angeboten bekommen, welche sie in Anspruch nehmen und über welche Erfahrungen sie berichten können.

Aussagen der Mütter

Eine Mutter (E2) konnte auf diese Frage keine Antwort geben, da ihr Kind für gruppenbezogene Aktivitäten bis dato noch zu jung war und sie noch keine dieser Leistungen in Anspruch genommen hat.

Die zweite Mutter (E1) berichtet, dass sie zwar mit ihrem Kind eine Eltern-Kind-Gruppe besucht hat und sich ein Bild darüber gemacht hat, es aber nicht das Richtige für sie sei.

„Ja, also (...) Eltern-Kind-Gruppe, das habe ich einmal wahrgenommen (lacht), das war nicht so. Ich habe es mir anders vorgestellt, das hat nicht gepasst für uns. Dann muss ich auch sagen, war es für mich zu stressig, ich habe einfach gemerkt, dass die Kinder dann auch einmal eine Ruhepause brauchen. Wir können nicht immer hin und her fliegen von einem Ort zum anderen. Nein, eher weniger muss ich sagen“ (E1, 44).

Aussagen der Frühförderinnen

Die Antworten der Frühförderinnen sind zu dieser Frage sehr unterschiedlich.

Eine Frühförderin (FF3) ist steiermarkweit unterwegs und daher ist es organisatorisch schwer möglich, gruppenbezogene Aktivitäten durchzuführen.

„Wir haben gar keine gruppenbezogenen Aktivitäten. Also wie gesagt, ich habe 100 Prozent und schaffe es nicht. Und von Leoben und Deutschlandsberg irgendwie Familien zusammenzubringen ist schwierig“ (FF3, 61).

Die beiden anderen Frühförderinnen (FF1 und FF2) führen gruppenbezogene Aktivitäten durch, jedoch auf unterschiedliche Art. Außerdem beschreibt FF2, was sie bei den Kindern beobachten kann, FF1 geht näher auf die Eltern ein.

FF2 beschreibt, dass sie durch die gruppenbezogenen Aktivitäten wie zum Beispiel die Spielgruppe in ihrer Einrichtung oder gemeinsame Reiterlebnisse das Verhalten der Kinder sehr gut beobachten kann.

„Also gruppenbezogen gibt es bei uns die Spielgruppe. Das mache ich zurzeit mit einem Kind von mir. Ich fahre dann mit dem Kind in den Bewegungsraum, wo mehrere Eltern mit den Kindern dort hinkommen um gemeinsam zu spielen“ (FF2, 45).

„Meine Erfahrungen zeigen mir, dass es immer wieder spannend ist, weil die Kinder sich dann oft ganz anders wieder verhalten, als wenn sie nur mit mir arbeiten. Und es ist ein Unterschied, ob sie mit anderen Kindern spielen oder ob sie mit einem Erwachsenen spielen“ (FF2, 49).

„Unsere Spielgruppe findet regelmäßig einmal im Monat statt“ (FF2, 47).

„Ja genau, das fällt mir auch noch ein. Und zwar, ab und zu gehe ich auch reiten mit Kindern, wo ich so gemeinsame Reitertermine ausmache und sie dann zusammen sind“ (FF2, 45).

Diese Aussagen von FF2 sind vergleichbar mit der Theorie von Spörri, in der als wichtigste Form der Gruppenarbeit mit Eltern die Mutter-Kind-Gruppe genannt wird (vgl. Spörri 1989, S. 135f.; siehe Kapitel 4.5.4.).

Für FF1 ist besonders die Verbindung von Sprache und Bewegung ein Anliegen. In ihrer Einrichtung werden seit kurzer Zeit regelmäßig Spielgruppen mit Musik und Bewegung abgehalten.

„Wir haben Musikspielgruppen. Die bieten wir an. Und jetzt im April, glaube ich (...), eine Bewegungsspielgruppe, weil Sprache und Bewegung sehr eng miteinander verbunden sind“ (FF1, 101).

„Von der Regelmäßigkeit her (...) ich sage jetzt einmal, im sechs bis acht Wochen-Rhythmus. In letzter Zeit erst. Wir haben sie immer wieder gehabt, aber die Abstände waren größer, aber wir versuchen das jetzt wirklich zu installieren, dass die Eltern einfach fix wissen, alle sechs bis acht Wochen, so ungefähr“ (FF1, 103).

FF1 berichtet auch über das Verhalten der Eltern, welches sich aufgrund der gruppenbezogenen Aktivitäten im Laufe der Zeit verändert.

„Ganz ganz spannend war das Verhalten das die Eltern betrifft. Wie schüchtern die da eigentlich sind (lacht). Bei unseren Treffen werden die Eltern dann über die Kinder lockerer und für sie die Situation einfacher. Spannend finde ich immer die unterschiedliche Konstellation der Familien, die zu diesen Treffen kommen“ (FF1, 107).

9.10. Weitere Formen der Elternarbeit (Höllbacher)

Mit dem Ziel, einen umfassenden Überblick der Elternarbeit zu erhalten, befragten wir sowohl Eltern als auch Frühförderinnen nach weiteren Tätigkeiten, welche sich ausschließlich an die Eltern richten. Hierzu nennen alle Interviewpartnerinnen das Angebot von Begleitungshilfen.

Aussagen der Mütter

Beiden Müttern wurde Begleitung durch die Frühförderin angeboten. Jedoch geben die Mütter an, Behördengänge und weitere Therapietermine selbstständig wahrzunehmen und diesbezüglich keine Unterstützung zu benötigen.

Als weiteres Angebot nennt eine Mutter folgendes:

„Die Frühförderin hat mir angeboten in dieses Institut Leben-Lachen-Lernen zu gehen. Dieses Institut hat ein Paar eröffnet, die haben eine Tochter zur Welt gebracht mit Down-Syndrom und jetzt haben sie dieses Institut. Die Frühförderin bringt mir immer Prospekte und sie sagt, wir gehen auf jeden Fall dort hin. Wir fahren zu dritt hin, wenn die kleine schon ein bisschen krabbeln kann und dann schauen wir uns das einmal an. Das wird sicher spannend“ (E2, 58).

Aussagen der Frühförderinnen

Die Frühförderinnen bieten Begleitung zu diversen Ämtern, Behörden (E1, FF3), Ärztinnen und Ärzten (FF1, FF2, FF3) sowie zu weiteren Institutionen (FF2, FF3) an.

„Zu Ärztinnen, genau, also Ärzte, Therapeuten, also hauptsächlich LKH Termine, Entwicklungsambulanz wo ich mitgehe, also, Logopädie, Kindergärten, jetzt wieder verstärkt eben Kinderkrippe, also da wird jetzt überall wieder Kontakt aufgenommen“ (FF2, 51).

In der LEVO des Landes Steiermark ist diese Form der Begleitung in den Grundsätzen der pädagogischen Betreuungsarbeit, in diesem Fall in Zusammenhang mit Interdisziplinarität, ebenfalls verankert:

- „Kooperation mit Fachleuten (ÄrztInnen, TherapeutInnen und dergleichen), Institutionen (Kindergärten, Schulen und dergleichen) durch Kontaktaufnahme und Gespräche
- die interdisziplinäre Zusammenarbeit soll die bestmögliche Weiterentwicklung des Kindes sicherstellen“ (LEVO-StBHG 2013, S. 51; siehe Kapitel 3.8.1.).

Der besondere Stellenwert, welcher der Interdisziplinarität im Rahmen der Frühförderung zukommt, zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass Interdisziplinarität ein Arbeitsprinzip der Frühförderung darstellt und auch schon lange Zeit ein fester Bestandteil dieser ist (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 29f.; siehe 3.4.3.).

Weitere Ausführungen in der Literatur, welche Bezug auf Interdisziplinarität nehmen, betonen die Notwendigkeit der disziplinübergreifenden Zusammenarbeit und Kooperation.

„In der Frühförderung müssen nicht nur verschiedene Berufs- und [Expertinnengruppen oder] Expertengruppen miteinander kooperieren, sondern auch unterschiedliche Institutionen, Dienste und Trägerorganisationen“ (Vernooij 2005, S. 162; siehe Kapitel 3.4.3.).

9.11. Wichtige Aspekte der Elternarbeit (Höllbacher)

- Grundlagen der Elternarbeit

Des Weiteren wurden die Grundlagen, auf welchen die Frühförderinnen die Arbeit mit den Eltern aufbauen, erfragt. Dabei ist es für uns interessant, wie sich das Theorie-Praxis Verhältnis darstellt.

Diesbezüglich gibt eine Frühförderin an, keine Theorien zu haben beziehungsweise nach keiner gezielten Theorie zu arbeiten (FF1). Zwei Frühförderinnen sprechen in diesem Zusammenhang von entwicklungstheoretischem Wissen und dass sie auch nach ihrem Bauchgefühl handeln und arbeiten (FF2, FF3). Weitere Aussagen beziehen sich auf sensorische Integration (FF2) und persönliche Erfahrungen (FF3).

„Ich arbeite gerne nach der Ulla Kiesling, sensorische Integration, die Ausbildung hat mir sehr viel geholfen, sag ich jetzt einmal“ (FF2, 22).

„Dann natürlich, wo ich halt so das Gefühl habe, was schon gut ankommt, ist aus eigenen Erfahrungen, wenn man sagt, ich habe auch ein Kind. Und das kenne ich und das ist eine Phase oder es gibt diese Phasen“ (FF3, 29).

Um eine professionelle Zusammenarbeit mit den Eltern gewährleisten zu können, ist ein umfassendes Wissen bezüglich der kindlichen Entwicklung, aber auch bezüglich der fachlichen Elternberatung auf Seiten der Frühförderin beziehungsweise des Frühförderers, notwendig (vgl. Sarimski 2009, S. 159; siehe Kapitel 4.7.).

- Zielsetzungen der Elternarbeit

In diesem Punkt fragten wir die Frühförderinnen, welche Zielsetzungen sie mit der Elternarbeit verfolgen.

Eine Interviewpartnerin (FF1) gibt an, dann gut gearbeitet zu haben, wenn die Eltern sie als Fachkraft nicht mehr benötigen. Weitere Zielsetzungen beziehen sich darauf, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen und Professionalität auszustrahlen, damit sich Eltern angenommen fühlen (FF3). FF1 bezieht auch die Wirkung mit ein, welche die Beziehung zwischen den Eltern und ihr, als Frühförderin, auf den Förderverlauf des Kindes hat.

„Elternarbeit mache ich, damit wirklich was bei der Entwicklung des Kindes weitergeht, weil ohne dass die Eltern mitmachen, wird das Kind sich nicht positiv oder nicht wesentlich positiv weiterentwickeln“ (FF2, 24).

Diese Ansicht der Frühförderin stimmt auch mit den Ausführungen von Leyendecker überein, welcher davon ausgeht, dass die Qualität der Kooperation zwischen Eltern und Frühförderin beziehungsweise Frühförderer einen bedeutenderen Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat, als gezielte Maßnahmen zur Förderung (vgl. Leyendecker 2000, S. 20f.; siehe Kapitel 5.4.).

- Stellenwert der Elternarbeit

Wir fragten die Frühförderinnen, welchen Stellenwert die Elternarbeit für sie einnimmt beziehungsweise wie wichtig ihnen Elternarbeit in der Frühförderung ist. Alle Interviewpartnerinnen halten Elternarbeit für sehr wichtig. Eine Frühförderin beantwortet die Frage folgendermaßen:

„Schon wichtig, weil ich mir denke, (...) ja, schwierig. Grundsätzlich ist es wichtig, dass die Eltern generell dabei sind, dass sie wissen was sie machen können, wie sie das umsetzen können. Oder eben auch unterstützend. Ganz viele Eltern brauchen Unterstützung und das ist ja auch einfach wichtig. Für Selbstvertrauen und und und“ (FF3, 27).

Eine weitere Frühförderin gibt an, dass die wöchentliche Fördereinheit nicht ausreichend ist und betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer aktiven Beteiligung der Eltern, um Entwicklungsfortschritte zu erzielen. Grundsätzlich sind die Eltern auch sehr bemüht, aktiv und motiviert ihr Kind zu fördern. Eltern sind auch froh darüber, sich aussprechen zu können (FF2).

- Beteiligung am Förderprozess

Um zu erfahren, ob und inwieweit die Familienmitglieder beziehungsweise andere Personen in die Fördereinheiten miteinbezogen werden, fragten wir die Mütter nach der Beteiligung am Förderprozess.

Eine Mutter (E2) beschreibt, dass sie selbst in der Fördereinheit immer anwesend ist und gelegentlich auch ein anderes enges Familienmitglied.

„Ja, mein Mann spielt auch manchmal mit, wenn er da ist und ich bin auch immer dabei. Es ist wichtig, dass jemand dabei ist. So steht es auch im Vertrag und da ist es egal wer. Also, die engste Familie, so Mutter oder Vater oder die Oma kann auch (...) wie es halt gerade dazu kommt“ (E2, 66).

Die Art und Weise wie sich die Mutter (E2) am Förderprozess beteiligt, beantwortet sie wie folgt:

„[In der Fördersituation] bin ich hinten, hinter meiner Tochter und sie [die Frühförderin] ist vor ihr und zeigt ihr [dem Kind] Spielzeuge, ihr Lächeln, ihren Schmuck, ihre Halskette und sie macht alles mit und ich bin nur da, dass ich ihr [der Frühförderin] helfe, okay, was ich in der Physiotherapie gelernt habe zum Beispiel das sie sich [das Kind] abstützt, dass sie krabbeln versucht (...) also ich bin so eine Hilfe für sie [die Frühförderin] und sie macht eigentlich im Vorfeld, dass das Kind auch motiviert wird später, genau das macht sie bewusst“ (E2, 24).

Die andere Mutter (E1) gibt an, dass die Geschwister und manchmal auch die Mutter selbst mitspielen. Jedoch berichtet die Mutter von ihrer Besorgnis, dass das zu fördernde Kind durch eine ständige Anwesenheit der Geschwister in den Hintergrund rücken könnte. Dies beschreibt sie so:

„Es ist so, zuerst hat die Frühförderin nur mit der (Name des Kindes) gearbeitet und der (Name des Bruders) war dann auch dabei, nur ist er dann irgendwie schon ein bisschen sehr in den Vordergrund gekommen. Man hört es ja dann immer. Zuerst hat er nur ein bisschen so dabei sein können, also zum Beispiel beim Aufwärmspiel und auch vielleicht bei den Gesellschaftsspielen, wenn was ist, aber dann, wenn sie dann weiter gearbeitet hat, beim nächsten, hab ich dann schon

gesagt, du (Name des Bruders), jetzt gehst du raus. (...) Aber ich mag es eigentlich auch nicht, dass er zu viel dabei ist, weil er sich dann eigentlich sehr in den Vordergrund bringen will und dann bleibt eigentlich die (Name des Kindes), glaube ich, auf der Strecke und dann macht er halt was für die Schule inzwischen. Dann habe ich auch Zeit für ihn. Meine andere Tochter, war immer so, dass sie sozusagen immer im Hintergrund bleibt, also nicht, dass sie die (Name des Kindes) verdrängen will und ja, ich glaub das passt jetzt“ (E1, 53).

Im nächsten Schritt erfragten wir, ob die Mütter stets das Gefühl haben, über den gesamten Förderprozess und aktuelle Entwicklungen informiert zu sein. Beide Mütter stimmen dieser Frage zu und fühlen sich durch die regelmäßigen Gespräche im Anschluss jeder Fördereinheit gut informiert.

Des Weiteren besteht hinsichtlich der Förderung ein roter Faden (E2).

- Zeit für Eltern

Anschließend erfragten wir sowohl von den Frühförderinnen als auch von den Eltern, wie viel Zeit pro Einheit ausschließlich für die Eltern aufgewendet wird. Nachstehend werden die Angaben in Minuten, anhand eines Diagramms dargestellt.

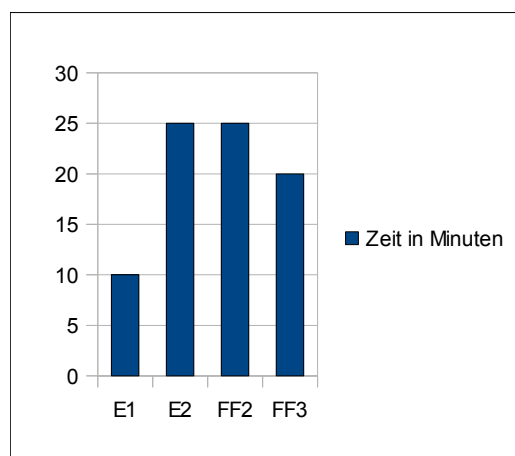


Abbildung 4: Zeit für Eltern

Zu beachten gilt hier jedoch, dass die angegebenen Werte den Durchschnitt darstellen, denn falls notwendig und im Bedarfsfall besteht die Möglichkeit, die Zeit zu erhöhen. Des Weiteren war es einer Frühförderin (FF1) aufgrund der Individualität jeder Familie und dementsprechender Unterschiede hinsichtlich der Zeit für Eltern nicht möglich, diesbezügliche Angaben zu machen.

- Voraussetzung für eine gelingende Elternarbeit

Im nächsten Schritt erfragten wir, welche Voraussetzungen, den Interviewpartnerinnen nach, für eine gelingende Elternarbeit gegeben sein müssen.

Aussagen der Mütter

Während sich der Fokus einer Mutter eher an den Rahmenbedingungen orientiert und klare Zeitabsprachen sowie ein verlässliches Einhalten dieser umfasst (E1), steht für die andere Mutter aktive Beteiligung und aktives Mitwirken am Förderprozess, in Bezug auf eine gelingende Elternarbeit, im Vordergrund (E2).

„Mitmachen. Ich finde mitmachen ist wichtig. Ohne mitmachen kannst du alles auf den Mond schießen (lacht). Ohne mitmachen mit der Kleinen und die Mutter selbst muss sagen, okay, ich mach das mit. Das gehört dazu, das ist ein Teil für mich“ (E2, 72).

Aussagen der Frühförderinnen

Ausschlaggebende Faktoren, damit Elternarbeit gelingen kann, sind Sympathie, Vertrauen, Freiwilligkeit, Respekt und Verlässlichkeit (FF3). Es ist wichtig die Eltern zu stärken, sie wahr und auch ernst zu nehmen, Positives zu betonen und hervorzuheben. Ein ehrlicher, offener, vertrauens- und respektvoller Umgang miteinander ist ebenfalls von Bedeutung (FF2).

„Dass man sich gut versteht, dass man vertraut aufeinander, dass man ehrlich ist zueinander, respektvoll umgeht miteinander, ja, dass man einfach offen sein kann und die Dinge einfach ansprechen kann und das soll von beiden Seiten sein, das soll sowohl von meiner Seite aus sein (...) und auch natürlich die Eltern, wenn ihnen bei mir etwas nicht passt oder auch an der Arbeit nicht passt, dann sollen sie es ansprechen und ich werde mich bemühen, dass es dann einfach nicht mehr passiert oder keine Ahnung, dass man sich das ausredet. Das ist immer ganz ganz wichtig, also gut zusammenarbeiten“ (FF2, 59).

„Einen positiven Zuspruch den Eltern gegenüber zu machen und auch die Eltern eben zu stärken und sie loben auch, für Sachen die sie machen, das ist ganz ganz wichtig und das brauchen sie auch“ (FF2, 63).

Eine weitere Frühförderin gibt an, dass die Beziehungsebene ausschlaggebend ist, um gut zusammenarbeiten zu können. Des Weiteren betont sie, dass Professionalität, im Sinne von Erkennen eigener fachlicher Grenzen, wichtig ist (FF1). Dies beschreibt die Frühförderin folgendermaßen:

„Ich kann zuhören ja, versuchen zu verstehen, sehen, dass man selber nicht schon so im Positiven abgehärtet ist, ja, aber so richtig den großen Zauberstab glaube ich, haben wir nicht. Und wenn die Familie wirklich in einer Krise ist, muss man weiterverweisen. Wir hätten da eben zum Beispiel schon wieder die Möglichkeit, dass die Eltern den Kontakt zu unserer Psychologin suchen könnten, ja“ (FF1, 52).

„Ich glaube da fehlt es wirklich an richtigem Werkzeug und so professionell denke ich mir, müsste man schon sein, zu sagen, okay, bis daher kann ich sie gut begleiten, aber alles andere (...) weil dann führe ich sie vielleicht in ein Elend hinein und dann stehen wir da ohne Ressourcen und ich kann sie nicht heraus holen, ja“ (FF1, 54).

9.12. Zusammenarbeit zwischen Eltern und Frühförderinnen (Kerschbaumer)

- Beziehungsverhältnis

Wir baten sowohl die Mütter als auch die Frühförderinnen ein optimales Beziehungsverhältnis jeweils zwischen ihnen persönlich, dem Kind und der Mutter beziehungsweise der Frühförderin anhand von drei Kärtchen bildlich zu veranschaulichen. Jede Interviewpartnerin konnte diese Kärtchen willkürlich, für sie passend, hinlegen. Diese Kärtchen-Darstellungen wurden von uns fotografiert und im Anschluss dargestellt.

Aussagen der Mütter

Nach einigen Minuten findet E1 eine für sie passende Anordnung der Kärtchen:



Abbildung 5: Beziehungsverhältnis (E1, 63).

„Unser Beziehungsverhältnis ist so ineinander halt“ (E1, 63).

E2 war von dieser Frage sehr begeistert und veranschaulicht ihre Darstellung innerhalb weniger Sekunden:



Abbildung 6: Beziehungsverhältnis (E2, 75).

„So würde ich sagen, wie eine Blume (lacht). Genau, also die Frühförderin ist ja die rechte Hand, das Kind bekommt von ihr Unterstützung und ich bekomme von ihr Unterstützung“ (E2, 75).

Aussagen der Frühförderinnen

Um eine für sie optimale Darstellung baten wir auch die Frühförderinnen, jedoch eher allgemein, ohne an eine spezielle Familie zu denken.

FF1 ist sehr überlegt bei der Darstellung und führt diese am ausführlichsten an:



Abbildung 7: Beziehungsverhältnis (FF1, 121).

Sie betont stark, dass sie sowohl für die Eltern als auch für das Kind da ist, allerdings sieht sie sich selbst mehr als unterstützende Maßnahme, um das Beziehungsverhältnis der Familie zu stärken.

„Es ist natürlich immer wieder die Beziehung zu den Eltern, aber wenn mich das Kind nicht mag, hat das natürlich wieder Einfluss auf die Eltern. Die Eltern stehen natürlich darüber. Man denkt sich, okay, aber ich muss ehrlich gesagt sagen, da muss ich klopfen (klopft), mit den Kindern habe ich eigentlich immer können. Von dem her (...), also ich soll das jetzt so drehen und wenden, so wie ich das Gefühl habe (...) (FF1, 119).

„Naja, es ist eher gefährlich, wenn ich dem Kind näher bin als die Eltern, sage ich jetzt einmal. Also die zwei sollen schon sehr nah sein (...) und ich denke mir, ich will mich da nicht neben hin, weil dann brauchen sie mich. Mein Ziel ist es, so zu arbeiten, dass die Eltern wieder in ihre Rolle als Eltern hineinwachsen können und nicht das Gefühl haben, toll, die [die Frühförderin] kommt jetzt her, die weiß jetzt alles, ja, also am besten ist, eher weiter zu sein.

Die Frage ist natürlich, verstehen das die Eltern. Weil das soll jetzt nicht in Distanz reingehen, aber (...), dann würde ich die Eltern von mir abhängig machen und das wäre keine gute Arbeit. Weil die Eltern sollen selber wissen was sie tun sollen oder wie das Handling jetzt ist. (Lacht) Schwer (...) ja eigentlich bin ich ein Satellit, einmal brauchen vielleicht die Eltern ein bisschen mehr, dann passt quasi alles, dann kann man sich vielleicht intensiver mit dem Kind alleine beschäftigen. Das ist auch situationsabhängig. Vielleicht ist am Anfang auch mehr Elternarbeit notwendig. Also, ich glaube so passt es für mich (lacht)“ (FF1, 121).

Folgende Abbildung stellt das Beziehungsverhältnis von FF2 dar:



Abbildung 8: Beziehungsverhältnis (FF2, 61)

Für FF2 findet ein erfolgreicher Förderprozess dann statt, wenn sich alle Beteiligten auf einer Ebene befinden.

„Ja, das ist schwierig zu sagen (lacht). Also Elternarbeit ist einmal ganz ganz wichtig. Auch einen guten Kontakt zum Kind zu haben ist für mich ganz wesentlich und wichtig. Ich sage einmal beides ist wichtig. Dass man das Kind einfach so annimmt wie es ist und auch dass man die Eltern so annimmt wie sie sind. Also irgendwie so eine gleiche Ebene. Dann ist es eine gelingende Arbeit“ (FF2, 61).

Die letzte Darstellung zeigt die Wahrnehmung von FF3:



Abbildung 9: Beziehungsverhältnis (FF3, 69).

Eltern, Kind und Frühförderin stehen für FF3 in einem klaren Dreiecksverhältnis.

„Grundsätzlich hätte ich jetzt einmal gesagt so eine Dreiecksbeziehung ist nicht schlecht. Ich habe es vorher geändert von da oben nach da unten, also die Position der Frühförderin, damit nicht die Frühförderin von da oben herunter schaut, sondern so. Aber grundsätzlich so eine Dreiecksgeschichte“ (FF3, 69).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aussagen aller Interviewpartnerinnen mit der Literatur übereinstimmen. Diese besagt, dass alle Beteiligten, das heißt das Kind, die Eltern sowie die Fachkraft am Prozess der Frühförderung handelnd und nicht passiv teilnehmen und sich auch einbringen können. Alle Beteiligten sind dabei stets wichtig (vgl. Speck 2001, S. 273; siehe Kapitel 5.3.).

- Einstellungen und Gefühle

Im Interview mit den Frühförderinnen fragten wir, welche Einstellungen, Gefühle oder Verhaltensweisen ihnen häufig bei der Arbeit mit den Eltern begegnen.

Die Erfahrungen von allen drei Frühförderinnen zeigen, dass bei den Eltern Gefühle von Angst besonders stark erlebt werden.

„Angst kommt vor. Weil es eben ungewiss ist, wie sich Sachen oft entwickeln oder weil sie eben nicht wissen, wird mein Kind das und das jemals können oder wie auch immer. Oder im KJHG Bereich ist diese Angst, wenn das und das nicht passiert, dass die Kinder wegkommen“ (FF3, 73).

„Also am meisten glaube ich, die meisten Gefühle der Eltern, glaube ich, sind einfach so Ängste. Ängste, wie wird sich mein Kind weiter entwickeln“ (FF2, 63).

„Ja, Ängste natürlich. Wie wird das dann sein, wird mein Kind in eine normale Schule gehen können“ (FF1, 123).

Weiters geben FF1 und FF2 Gefühle der Verunsicherung an.

„Verunsicherung, weil was heißt das jetzt, muss ich mit meinem Kind zum Beispiel anders reden, wie gehe ich jetzt damit um“ (FF1, 123).

„Verunsicherung ist auf alle Fälle da“ (FF2, 63).

FF1 erwähnt auch noch weitere Gefühle, die ihr bei der Arbeit mit Eltern begegnen. Sie erwähnt Gefühle von Schuld, des Scheiterns, der Inkompetenz, der Ablehnung sowie Zeichen von Desinteresse und mangelnder Kooperationsbereitschaft.

„Schuldgefühle. Sehr oft wollen Eltern das Warum wissen“ (FF1, 123).

„Gefühle des Scheiterns und der Inkompetenz. Das kommt vielleicht auch. Eher bei Kindern, die spät erfasst werden, wo die Eltern, was weiß ich, ein dreijähriges Kind haben und dann heiße es, ihr Kind ist beeinträchtigt. Dass sie das drei Jahre nicht gemerkt haben. Da kommt dann ein Gefühl des Scheiterns und der Inkompetenz. Ablehnung und Desinteresse beziehungsweise mangelnde Kooperationsbereitschaft habe ich auch erlebt. Wo man dann einfach sieht, keine Ahnung, dass kein guter Förderverlauf vorhanden ist. Permanente Absagen, wo man dann einfach vor verschlossener Tür vielleicht auch steht“ (FF1, 123).

Für FF2 ist Verzweiflung auch Thema in ihrer Arbeit mit den Eltern. Daher versucht sie besonders die Eltern zu stärken und auf sie einzugehen.

„Verzweiflung. Auf jeden Fall. Also ich glaube es ist ganz wichtig, auch einen positiven Zuspruch den Eltern gegenüber zu machen und auch die Eltern eben zu stärken und sie loben auch, für Sachen die sie machen. Das ist ganz ganz wichtig und das brauchen sie auch“ (FF2, 63).

FF3 erwähnt als einzige den Begriff Abwehr. Sie meint, dass dieses Gefühl verstärkt bei den Eltern vorkommt, deren Kind nach dem KJHG betreut wird.

„Es kommt darauf an, in welchem Kontext ich in die Familie komme. Welche Art von Behinderung es ist, ob die Eltern die Behinderung bereits angenommen haben oder ob sie noch irgendetwas nachlaufen, was nicht sein wird. Oder dass sie ihre Situation nicht wahrhaben wollen. Oder auch im KJHG-Bereich, wo die Abwehr Thema ist, ja eigentlich brauche ich das gar nicht, ich verstehe sowieso nicht warum irgendwer kommt“ (FF3, 71).

Somit ist der Anspruch in Bezug auf die elternzentrierten Ziele innerhalb der Frühförderung, welche unter anderem auf eine Unterstützung der Eltern in ihrer individuellen Situation abzielen, gegeben (vgl. Thurmair/Naggl 2010, S. 24; siehe Kapitel 3.3.2).

- Einfluss auf Förderung

Sowohl die Mütter als auch die Frühförderinnen wurden von uns gefragt, wie ihrer Meinung nach die Qualität der Zusammenarbeit von Eltern und Frühförderinnen und Frühförderern den Erfolg der Frühförderung beeinflusst.

Über die Zusammenarbeit mit Eltern in der Frühförderung berichten wir in Kapitel 4.6. genauer.

Aussagen der Mütter

E1 gibt an, dass sich die Zusammenarbeit immer positiv gestalten sollte.

„Ohne positiver Zusammenarbeit wäre kein Erfolg in der Förderung möglich“ (E1, 70).

E2 formuliert ihre Antwort ein bisschen präziser. Der Erfolg besteht für sie darin, wenn Eltern, Kind und Frühförderin so gut zusammenarbeiten und sich dadurch ein Entwicklungsfortschritt des Kindes erzielen lässt.

„Das ist jetzt auch eine gute Frage. Ich glaube, dass eine gute Zusammenarbeit wichtig ist, damit Erfolg entstehen kann. Weil der Erfolg der Frühförderung ist ja eigentlich für mich und für sie [die Frühförderin], was am Ende beim Kind herauskommt. Mutter oder Vater, also Eltern plus Frühförderung, ist gleich Kind für mich. Und der Erfolg liegt darin, wenn ich sehe, sie hat es geschafft, sie kann krabbeln, sie kann klatschen, sie kann Mama sagen, sie kann Papa sagen (...) solche Sachen sind für mich Erfolg. Wenn die Frühförderin das auch sieht und wenn sie dabei auch positiv einwirkt und auch reagiert und sie auch was Gutes wertschätzt, das ist für mich eigentlich Erfolg“ (E2, 78-81).

Aussagen der Frühförderinnen

Alle drei Frühförderinnen sind der Meinung, dass die Qualität der Zusammenarbeit von Eltern und Frühförderin oder Frühförderer den Erfolg der Frühförderung beeinflusst.

Wichtig für FF1 ist, dass sie die Eltern immer genau darüber informiert, was sie warum mit dem Kind in der Fördereinheit macht.

„Natürlich ja. Wenn sich die Eltern denken, was ist das denn für ein Blödsinn, was die [Frühförderin] da macht, dann werden die Eltern das nicht umsetzen. Und wenn ich mir denke, das wäre jetzt vielleicht sinnvoll, dass das Kind Dinge auch in den Mund steckt, aber die Eltern nehmen das aus dem Mund. Was wiederum bedeutet, es ist notwendig, dass die Eltern auch immer informiert werden, warum und wieso“ (FF1, 125).

FF2 betont, dass alle Beteiligten den gleichen Zielen nachgehen sollten, um einen erfolgreichen Förderprozess gewährleisten zu können.

„Ja das ist ganz ganz wesentlich natürlich. Wenn die Eltern mit mir gut zusammenarbeiten und wir ein gutes Konzept haben, zum Beispiel was sind jetzt die nächsten Ziele, was sind die nächsten kleinen Teilschritte, welche verfolgen wir gemeinsam, dann ist es auch meistens mit Erfolg verbunden sage ich jetzt einmal. Das ist ganz ganz wesentlich“ (FF2, 67).

Für FF3 besteht die Qualität der Zusammenarbeit darin, wenn Eltern nützliche Tipps von ihr annehmen und diese auch umsetzen können.

Ja, das beeinflusst die Arbeit schon sehr stark, weil ich denke mir, wenn ich zum Beispiel sage, das und das wäre wichtig für das Kind und das wird dann umgesetzt und wird dann gemacht bis zum nächsten Mal, dann arbeitet man gut zusammen. Wenn Eltern Dinge tun, wodurch sich das Kind dann leichter tut, und wenn es nur um eine elektrische Zahnbürste oder sonst irgendwas geht, natürlich steigert das die Arbeit oder das was dann eben im Endeffekt heraus kommt“ (FF3, 77).

- Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit

Abschließend konnten die Mütter noch Ergänzungen anführen, die sie mit ihrer Frühförderin in Verbindung bringen. Bei beiden Müttern kristallisiert sich eine positive Rückmeldung bezüglich ihrer individuellen Situation mit ihrer Frühförderin heraus.

E1 betont nochmal die sehr gute und professionelle Zusammenarbeit mit ihrer Frühförderin.

„Ja, ich glaube wir haben eine sehr gute Zusammenarbeit. Hoffe ich halt (lacht)“ (E1, 64-65).

„Sie ist sehr professionell würde ich sagen“ (E1, 69).

„Es ist auch so schön, dass alle an einem Strang ziehen“ (E1, 55).
„Ich hab das Goldlos mit ihr [der Frühförderin] gezogen (lacht), ja,
und ich muss sagen, wir sind da sehr glücklich“ (E1, 73).

Auch für E2 besteht eine sehr große Zufriedenheit mit ihrer Frühförderin, da eine sehr offene und regelmäßige Kommunikation und ein intensiver Austausch zwischen ihnen stattfindet.

„Ich bin sehr zufrieden mit meiner Frühförderin“ (E2, 30).
„Also ich habe eine gute Bindung zu meiner Frühförderin. Wir hören
uns jede Woche und wenn ich irgendwelche Fragen habe, schreibe ich
ihr oder rufe sie an oder sie sagt, sie wird sich informieren und wenn
wir uns wieder sehen, klären wir das auf. Also da gibt es für mich keine
Lücken“ (E2, 73).
„Sie hat mir auch gesagt, sie wird mir helfen, wenn ich Fragen habe
und ich kann sie jederzeit anrufen. Also kann ich nichts Schlechtes
sagen. Ich brauche auch nicht im Vorfeld sagen, okay, ich hätte diesen
Wunsch oder diesen Wunsch, sie sagt das in diesem Zeitpunkt wo es für
mich auch passt“ (E2, 33).

Die Frühförderin hinterfragt auch, was bei anderen Unterstützungsangeboten passiert ist und orientiert sich in den folgenden Fördereinheiten danach. Mit der Organisation des Förderablaufs und der Einheiten ist E2 ebenso sehr zufrieden.

„Genau, sie fragt mich immer was bei der Physiotherapie gemacht
wird, das schreibt sie sich dann auf und beim nächsten Mal schaut sie
ob sie [das Kind] das schon drauf hat“ (E2, 23-24).
„Die Zusammenarbeit finde ich sehr vielfältig. Die Kommunikation
passt, die Organisation passt, die Termine passen und wenn was
dazwischen kommt sagt man natürlich ab. Das passiert ja auch, wenn
die Kleine krank ist oder wenn meine Frühförderin im Krankenstand ist

oder so, natürlich das passt auch, da werde ich früh genug informiert. Wenn sie länger nicht da ist, dann bekomme ich für zwei oder drei Mal eine andere Frühförderin. Das bietet das Institut an. Also organisatorisch wird alles abgeklärt, mit der Frühförderin habe ich Kontakt, die Kommunikation passt. Auch wie wir miteinander reden, wir duzen uns, weil wir uns ja schon länger kennen. Ja, sie ist sehr offen, Gott sei Dank (lacht)“ (E2, 76-77).

9.13. Wünsche (Höllbacher)

Die abschließende Frage zielt darauf ab, offene Wünsche sowohl auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten der Frühförderinnen, in Bezug auf die Zusammenarbeit, zu erfragen.

Aussagen der Mütter

Eine Mutter wünscht sich mehr Abwechslung hinsichtlich der Materialien, mit welchen die Frühförderin mit dem Kind arbeitet. Sie äußert den Wunsch nach Spielsachen, welche das Kind noch nicht kennt, um zu sehen, wie das Kind darauf reagiert. Abgesehen davon gibt die Mutter an, keine weiteren Wünsche zu haben und zufrieden mit der Zusammenarbeit zu sein (E2).

Die zweite Mutter hat diesbezüglich keine offenen Wünsche. Jedoch würde sie sich für die Frühförderin ein höheres Gehalt wünschen (E1).

„Vielleicht, dass sie mehr Geld verdient (lacht) ich mein, ich weiß zwar nicht wie viel sie verdient aber (lacht) aber ich denke mir ein bisschen mehr wäre gut“ (E1, 75).

Aussagen der Frühförderinnen

Die Wünsche der Frühförderinnen beziehen sich auf elterliches Annehmen der Beeinträchtigung des Kindes (FF1), den zeitlichen Rahmen für Elternarbeit (FF2), auf ein interdisziplinäres Team (FF3) und wurden wie folgt formuliert:

„Wünsche wären, aber das sind auch so Feen-Wünsche, das einfach (...), es würde es einfach erleichtern, wenn die Eltern die Beeinträchtigung akzeptieren könnten. Aber das ist ein Wunschdenken an die gute Fee. Dann glaube ich ist ein gutes Arbeiten mit dem Kind oder einfach Vorankommen von den Eltern aus gesehen, eher möglich“ (FF1, 129).

„Ich würde mir ein bisschen mehr Zeit wünschen für die Zusammenarbeit mit den Eltern. Das auf alle Fälle, das ist glaub ich das wichtigste woran es zur Zeit ein bisschen mangelt. Sonst denk ich läuft es eigentlich recht gut“ (FF2, 72).

„Was ich gern hätte (...) wo du alles hast, wo du einen direkten Ansprechpartner hast, eine Psychologin und das und das und das. Direkt ein Team, wo das alles dabei ist. Weil ich mir denke, Eltern brauchen oft viel mehr und dann musst du dich informieren kreuz und quer“ (FF3, 81).

10. Zusammenfassung und Ausblick (Höllbacher/Kerschbaumer)

Im Zuge des Abschlusses der vorliegenden Masterarbeit findet eine zusammenfassende Darstellung der gewonnen Forschungsergebnisse statt, welche auf die Beantwortung der von uns entwickelten Forschungsfragen abzielt. Im Zentrum des Interesses steht daher:

- Wie und in welcher Form findet Elternarbeit in der Frühförderung statt?
- Wie sehen die Eltern und Frühförderinnen beziehungsweise Frühförderer die Zusammenarbeit in der Frühförderung?

Einergehend mit der Bewilligung der Frühförderung kann, in Bezug auf zukünftige Auswirkungen dieser auf die gesamte Familie, ein Auftreten von Unsicherheit festgehalten werden. Diese Annahme begründet sich, zu diesem Zeitpunkt des Frühförderprozesses, auf einen Mangel an Informationen und ein fehlendes konkretes Bild darüber, was auf die Familie zukommt. Durch eine offene Haltung der Frühförderinnen und die daraus resultierende Möglichkeit für die Eltern, Fragen und Anliegen zu äußern sowie relevante Informationen einzuholen, wurden diese Unsicherheiten im Rahmen des Erstgesprächs aufgelöst. Darüber hinaus kann dieses Eingehen auf die Eltern mit einer positiven Wirkung auf die weitere Arbeitsbeziehung in Zusammenhang gebracht werden. Diese These wird von den Frühförderinnen untermauert, welche dem Erstgespräch eine wesentliche Einflussgröße hinsichtlich der Gestaltung der weiteren Arbeitsbeziehung zuschreiben.

Aus den Ergebnissen geht somit eine positive Bewertung des Erstgesprächs durch die Eltern hervor.

Im Rahmen der Elternarbeit nimmt die Elternberatung eine zentrale Position ein, da diese den gesamten Förderverlauf begleitet. Nach Angaben der Frühförderinnen sind dabei Beratungsgespräche im Zuge jeder Fördereinheit, welche dem Informationsaustausch und der Beratung der Eltern dienen, von gezielten Elterngesprächen, welche der Zielformulierung und -vereinbarung und in einem Fall der Diagnostik dienen, zu unterscheiden.

Insgesamt fühlen sich die Eltern durch die Beratung der Frühförderinnen innerhalb der Fördereinheit unterstützt und die Gesprächshaltung der Frühförderinnen wird von beiden Müttern positiv bewertet. Zudem erhalten sie Informationen zu verschiedenen Themen, wobei Behinderung, Entwicklung und Förderung im Vordergrund stehen. Die Frühförderinnen gehen auch auf individuelle und aktuelle Anliegen auf Seiten der Eltern ein.

Vor allem wird der Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Förderprozesses in der Beratungsarbeit ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. Alle befragten Frühförderinnen besprechen die Fördereinheiten mit den Eltern. Die Eltern über den aktuellen Förderprozess zu informieren und auf offene Fragen einzugehen stellt somit einen wesentlichen Inhalt der Elternberatung dar. Die inhaltliche Ausrichtung beschränkt sich dabei nicht ausschließlich auf fachliche, die Frühförderung betreffende Themen, sondern geht darüber hinaus und bietet auch Raum für persönliche Anliegen der Eltern.

Hinsichtlich der Zielvereinbarungen lassen sich jedoch Unterschiede erkennen. Während zwei Frühförderinnen Ziele im Rahmen der Elterngespräche in Kooperation mit den Eltern erarbeiten und vereinbaren, findet dieser Prozess bei einer Frühförderin im und mit dem interdisziplinären Team statt. Die Eltern wirken in diesem Fall, zwar in einem anderen Setting, aber auch aktiv an der Erarbeitung von Zieldefinition mit.

Als erschwerende Bedingungen erscheinen unrealistische Erwartungen und die fehlende Akzeptanz der Behinderung des Kindes auf Seiten der Eltern. Hierzu verfolgen die Frühförderinnen eine ähnliche Vorgehensweise, welche ein Hervorheben der bisherigen Leistungen und Erfolge umfasst. Das Verfassen von Zieldefinitionen, welche mehrere und kurzfristige Entwicklungsschritte in den Blick nehmen sowie das Aktivieren der Eltern, im Sinne der Erstellung von Lösungs- und Handlungsvorschlägen durch die Eltern selbst, stellen weitere Ansätze dar.

Nach der Betrachtung der Elternberatung wurde der Blick auf weitere Formen der Elternarbeit gerichtet. Hierzu lässt sich feststellen, dass, im Gegensatz zur Elternberatung, gruppenbezogene Aktivitäten nicht als fester Bestandteil der Elternarbeit in der Frühförderung konstatiert werden können.

Diesbezügliche Aktivitäten werden zwar von zwei Frühförderinnen angeboten, wurden aber bisher nur einmal in Anspruch genommen. Mögliche Gründe dafür liegen in der teilweise unregelmäßigen Abhaltung sowie an dem damit verbundenen zusätzlichen Aufwand, welchen die Teilnahme mit sich bringt.

Als eine weitere Form der Elternarbeit kann die Begleitungshilfe der Eltern durch die Frühförderinnen zu Behörden, Institutionen oder anderen an der Förderung beteiligten Fachkräften festgehalten werden. Um den Anspruch einer ganzheitlichen Förderung zu gewährleisten, informieren sich die Frühförderinnen bei den Eltern auch über Inhalte anderer zur Förderung des Kindes in Anspruch genommener Leistungen und beziehen diese in ihre Arbeit mit ein.

Elternarbeit nimmt für alle Frühförderinnen eine wesentliche Bedeutung ein. Hierbei wird die elterliche Beteiligung am gesamten Förderprozess als Voraussetzung für das Erzielen kindlicher Entwicklungsfortschritte wahrgenommen und auch angeregt. Diese Feststellung wird bestärkt durch die Angaben der Eltern, welche sich stets über den gesamten Förderprozess informiert fühlen und selbst, wie andere Familienmitglieder auch, daran beteiligt sind.

Entwicklungsspezifisches Wissen wird als zentrale Grundlage der Elternarbeit herangezogen und zu einem großen Teil wird auch nach dem eigenen „Bauchgefühl“ gearbeitet. Als unerwartet ergibt sich die geringe Theorieorientierung hinsichtlich der Elternarbeit, jedoch wird von den Autorinnen angenommen, dass theoretische Kenntnisse zwar vorhanden sind, aber als unbewusste Prozesse ablaufen. Eine mögliche Erklärung dafür liegt in der Verinnerlichung beziehungsweise Übernahme theoretischer Inhalte in das eigene Handlungsrepertoire, welche den Frühförderinnen ein bewusstes Abrufen dieser während der Interviewsituation nicht ermöglicht hat.

Wichtige Aspekte, welche zu einer gelingenden Elternarbeit beitragen und vermehrt genannt wurden, sind:

- Beteiligung der Eltern am Förderprozess
- Vertrauen
- Offenheit
- Ehrlichkeit
- Verlässlichkeit
- Professionalität.

Generell lässt sich erkennen, dass sich die Arbeit der Frühförderinnen sowohl auf die Eltern-Kind-Beziehung als auch auf die Eltern selbst positiv auswirkt.

In einem weiteren Punkt liegt der Fokus auf der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Frühförderinnen. Hinsichtlich des Beziehungsverhältnisses beschreiben die Eltern ein eher innigeres Verhältnis aller Beteiligten, die Frühförderinnen hingegen nehmen diesbezüglich einen eher professionelleren und distanzierteren Blick ein.

Auf Seiten der Mütter ist eine Zufriedenheit hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Frühförderinnen feststellbar. Dies lässt sich auf folgende Aspekte zurückführen, welche von den Müttern zur Beschreibung der Zusammenarbeit herangezogen wurden:

- Professionalität
- Offenheit
- Vielfältigkeit.

Weiters sind die Mütter zufrieden im Hinblick auf die

- Bindung
- Organisation
- Kommunikation.

Einheitlich geht hervor, dass eine gute Zusammenarbeit die Grundvoraussetzung für den Erfolg in der Frühförderung darstellt.

Anhand der Aussagen der Interviewpartnerinnen können Wünsche beziehungsweise Verbesserungsvorschläge herausgefiltert werden. Eine Mutter äußerte den Wunsch nach mehr Abwechslung hinsichtlich des Spielmaterials. Die Frühförderinnen sehen in unterschiedlichen Bereichen Möglichkeiten zur Verbesserung. Neben der Erhöhung der zeitlichen Ressourcen für Elternarbeit erscheint auch die Zusammenarbeit in einem interdisziplinären Team als sinnvoll.

Durch eine umfassende Betrachtung der Elternarbeit und der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Frühförderinnen im Rahmen der Frühförderung kann eine positive Rückmeldung erkannt werden, wodurch sich insgesamt eine Zufriedenheit beider, im Zuge der Forschungsfragen zu untersuchenden Aspekten, ergibt.

Literaturverzeichnis

- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2015a): Hörfrühförder- und Beratungsstelle. In: <http://www.soziales.steiermark.at/cms/ziel/3921667/DE/> [19.04.2015].
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2015b): Unser Leitbild. In: <http://www.soziales.steiermark.at/cms/ziel/3921641/DE/> [19.04.2015].
- Beck, Norbert/Hemminger, Uwe/Warnke, Andreas (2008): Kooperation mit den Eltern. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/Julius, Henri/Klicpera, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 931-949.
- Berger, Renate (1989): Medizinische Fachdienste in der Frühförderung und das interdisziplinäre Konzept. In: Speck, Otto/Thurmair, Martin (Hrsg.): Fortschritte der Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder. Band 15. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 154-165.
- Bode, Harald (2002): Die Bedeutung der Eltern für eine erfolgreiche Frühförderung. In: Frühförderung interdisziplinär. 21, H. 2, S. 88-95.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brandau, Hannes/Pretis, Manfred (2008): Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch I: Grundlagen. Band 2. Innsbruck: StudienVerlag.
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

- Datler, Wilfried (2009): Frühförderung als Beziehungsförderung. Zur Bedeutung mentaler Prozesse für heilpädagogisches Handeln. In: Strachota, Andrea/Biewer, Gottfried/Datler, Wilfried (Hrsg.): Heilpädagogik: Pädagogik bei Vielfalt. Prävention, Interaktion, Rehabilitation. Kempten: Klinkhardt.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. In: http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf [21.04.2015].
- Eckert, Andreas (2007): Familien mit einem behinderten Kind. Zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. 30, H. 1, S. 40-53.
- Engelbert, Angelika (2003): Behinderung im Hilfesystem. Zur Situation der Eltern behinderter Kinder. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 209-224.
- Fornefeld, Barbara (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag, S. 437-456.
- Fröhlich, Andreas (2007): „Sagt uns, wo die Väter sind.“ In: Fröhlich, Andreas/Heinen, Norbert/Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Frühförderung von Kindern mit schwerer Behinderung. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Saarbrücken: Verlag selbstbestimmtes leben, S. 93-100.

- Giering, Dietrich (2000): „Qualität“ = Wissen, wie man's machen kann. In: Leyendecker, Christoph/Horstmann, Tordis (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 330-336.
- Heckmann, Christoph (2004): Die Belastungssituation von Familien mit behinderten Kindern. Soziales Netzwerk und professionelle Dienste als Bedingung für die Bewältigung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Heimgartner, Arno (2005): Auswertung qualitativer Daten – Ein Vergleich verschiedener Softwaretools. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: StudienVerlag, S. 225-238.
- Heimgartner, Arno/Scheipl, Josef (2013): Kinder-, Jugend- und Familienwohlfahrt in der Steiermark. In: http://sozialeforschung.at/KJFW_Studie.pdf [15.08.2014].
- Herberg, Klaus-Peter/Jantsch, Hedi/Sammler, Carla (1992): Frühförderung im Team. Förderverläufe aus der Sicht von Eltern und Fachkräften. Band 2. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hintermair, Manfred/Sarimski, Klaus/Lang, Markus (2011): Qualität von Frühförderung aus der Sicht der Eltern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 62, H. 8, S. 284-289.
- Hussy, Walter/Schreier, Margrit/Echterhoff, Gerald (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin: Springer-Verlag.
- Kißgen, Rüdiger (2008): Frühförderung. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/Julius, Henri/Klicpera, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 401-422.

Klein, Gerhard (2002): Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Korsten, Susanne/Wansing, Gudrun (2000): Qualitätssicherung in der Frühförderung. Planungs- und Gestaltungshilfen zum Prozess der Qualitätsentwicklung. Dortmund: verlag modernes lernen.

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag, S. 515-527.

Leistungs- und Entgeltverordnung – Steiermärkisches Behindertengesetz (LEVO-StBHG) (2013): LEVO-Anlage 1. LGBl. Nr. 43/2004, zuletzt in der Fassung LGBl. Nr. 50/2013. In:
http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11953848_76703105/dd8719c5/LEVO-StBHG_Anlage%201%20idF%20LGBl%202013_50.pdf [13.08.2014].

Leyendecker, Christoph (2000): Qualität früher Förderung: Grundlagen und Ziele. In: Korsten, Susanne/Wansing, Gudrun (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Frühförderung. Planungs- und Gestaltungshilfen zum Prozess der Qualitätsentwicklung. Dortmund: Verlag modernes lernen, S. 13-22.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag, S. 323-333.
- Peterander, Franz (2003): Interdisziplinäre Frühförderung. In: Leonhardt, Annette/Wember, Franz (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, S. 686-701.
- Pollmächer, Angelika/Holthaus, Anni (2005): Auf einmal ist alles anders! Wenn Kinder in den ersten Jahren besondere Förderung brauchen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Poscheschnik, Gerald (2010): Qualitative Erhebungsmethoden. In: Hug, Theo/Poscheschnik, Gerald (Hrsg.): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Verlag Huter & Roth KG, S. 100-109.
- Pretis, Manfred (2000): Frühförderung als Entwicklungschance. In: Hovorka, Hans/Sigot, Marion (Hrsg.): Integration(spädagogik) am Prüfstand. Menschen mit Behinderung außerhalb von Schule. Innsbruck: Studien Verlag, S. 113-128.
- Pretis, Manfred (2001): Frühförderung planen, durchführen, evaluieren. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Prutzer, Inge (1989): „Förderungsbegleitende Elternarbeit“: Praktische Aspekte. In: Speck, Otto/Thurmair Martin (Hrsg.): Fortschritte der Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder. Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie. Band 15. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 115-122.

- Reinders, Heinz (2011): Interview. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-66.
- Reinders, Heinz (2012): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden. 2. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Reinders, Heinz (2015): Interview. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 93-108.
- Retzlaff, Rüdiger (2010): Familien-Stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sarimski, Klaus (2007): Eltern-Kind-Kommunikation. In: Fröhlich, Andreas/Heinen, Norbert/Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Frühförderung von Kindern mit schwerer Behinderung. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Saarbrücken: Verlag selbstbestimmtes leben, S. 324-337.
- Sarimski, Klaus (2008): Frühförderung. In: Nußbeck, Susanne/Biermann, Adrienne/Adam, Heidemarie (Hrsg.): Sonderpädagogik in der geistigen Entwicklung. Band 4. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 271-291.
- Sarimski, Klaus (2009): Frühförderung behinderter Kleinkinder. Grundlagen, Diagnostik und Intervention. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Sarimski, Klaus (2012): Stichwort: Interdisziplinäre Diagnostik. In: Frühförderung interdisziplinär. 31, H. 3, S. 148-151.

- Sarimski, Klaus/Hintermair, Manfred/Lang, Markus (2012): Zufriedenheit mit familienorientierter Frühförderung. Analysen und Zusammenhänge. In: Frühförderung interdisziplinär. 31, H. 2, S. 56-70.
- Schlack, Hans (2007): Brennpunkt Frühförderung: Notwendige Korrekturen überkommener Konzepte. In: Haupt, Ursula/Wieczorek, Marion (Hrsg.): Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 32-49.
- Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag, S. 473-486.
- Schneider, Jutta (2011): „Eltern und Kinder bewegen sich aufeinander zu“. Möglichkeiten psychomotorischer Angebote in der Eltern-Kind-Frühförderarbeit. In: Frühförderung interdisziplinär. 30, H. 1, S. 37-47.
- Schuppler, Petra (2012): Historische Entwicklung der Frühförderung für Kinder mit Sehbehinderung oder Blindheit. In: http://www.odilien.at/fileadmin/user_upload/Bilder/Bildung/Fruehfoerderung/Historische_Entwicklung_SFFOI_2012.pdf [10.07.2014].
- Sozial- und Heilpädagogisches Förderungsinstitut Steiermark (SHFI) (2015a): Pädagogisches Personal: “Damit Etwas ins Rollen kommt”. In: <http://www.shfi.at/fruhforderung/padagogisches-personal-damit-etwas-ins-rollen-komm/> [19.04.2015].
- Sozial- und Heilpädagogisches Förderungsinstitut Steiermark (SHFI) (2015b): Universitätslehrgang: Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung. In: <http://www.shfi.at/privatakademie/ausbildungen/universitaetslehrgang-interdisziplinare-fruehforderung-und-familienbegleitung-3/> [19.04.2015].

Sozial- und Heilpädagogisches Förderungsinstitut Steiermark (SHFI) (2015c): Struktur.
In: <http://www.shfi.at/struktur/> [19.04.2015].

Sozial- und Heilpädagogisches Förderungsinstitut Steiermark (SHFI) (2015d): Institut.
In: <http://www.shfi.at/institut/> [19.04.2015].

Sozial- und Heilpädagogisches Förderungsinstitut Steiermark (SHFI) (2015e):
MitarbeiterInnen. In: http://www.shfi.at/mitarbeiter_innen/ [19.04.2015].

Sozial- und Heilpädagogisches Förderungsinstitut Steiermark (SHFI) (2015f):
Aktuelles. In: <http://www.shfi.at/category/aktuelles/> [19.04.2015].

Smolle, Josef (2013): Universitätslehrgang. Interdisziplinäre Frühförderung und
Familienbegleitung. In:
[http://www.medunigraz.at/images/content/file/studium/weiterbildung/studienplaene/
Studienplan_IFF.pdf](http://www.medunigraz.at/images/content/file/studium/weiterbildung/studienplaene/Studienplan_IFF.pdf) [12.08.2014].

Sohns, Armin (2010): Frühförderung. Ein Hilfesystem im Wandel. Stuttgart: Verlag W.
Kohlhammer.

Speck, Otto (1989): Entwicklungen im System der Frühförderung. In: Speck,
Otto/Thurmair Martin (Hrsg.): Fortschritte der Frühförderung
entwicklungsgefährdeter Kinder. Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und
Therapie. Band 15. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 11-27.

Speck, Otto (1996): Frühförderung entwicklungsauffälliger Kinder unter ökologisch-
integrativem Aspekt. In: Peterander, Franz/Speck, Otto (Hrsg.): Frühförderung in
Europa. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 15-23.

Speck, Otto (1998): System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundlegung. 4.
Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Speck, Otto (2001): Der Sinn von Frühförderung. Entstehung, Entwicklung und Perspektiven eines komplexen Systems. In: Hessisches Sozialministerium und Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.. (Hrsg.): An-Sichten über Frühförderung. Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 269-288.

Spörri, Claire-Lise (1989): Gegenwärtig praktizierte Formen der Elterngruppenarbeit in der Frühförderung. In: Speck, Otto/Warnke, Andreas (Hrsg.): Frühförderung mit den Eltern. Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie. Band 13. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 131-150.

Steiermärkisches Behindertengesetz (StBHG) (2014): Landesgesetzblatt. Änderungen des Steiermärkischen Behindertengesetzes (XVI. GPStLT RV EZ 2838/1 AB EZ 2838/4). In:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA_ST_20140801_94/LGBLA_ST_20140801_94.html [13.08.2014].

Steiermärkisches Kinder- und Jugendhilfegesetz (StKJHG) (2014): Gesetz vom 15. Oktober 2013 über die Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche (Steiermärkisches Kinder- und Jugendhilfegesetz – StKJHG). Stammfassung: LGBL. Nr. 138/2013 (XVI. GPStLT RV EZ 2050/1 AB EZ 2050/4) (CELEX-Nr. 32011L0036). In:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrStmk/20001012/Kinder-%20und%20Jugendhilfegesetz%2c%20Fassung%20vom%2024.04.2014.pdf> [15.08.2014].

Steiermärkisches Kinder- und Jugendhilfegesetz-Durchführungsverordnung (StKJHG-DVO) (2014): Änderung der Kinder- und Jugendhilfegesetz-Durchführungsverordnung. LGBL. Nr. 1/2014 in der Fassung LGBL. Nr. 26/2014. In:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA_ST_20140318_26/LGBLA_2014_026_An11_sig.pdf [13.08.2014].

Steinebach, Christoph (1997): Familienberatung in der Frühförderung. In:
http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2012/3948/pdf/46.19971_3_39489.pdf_new.pdf [12.10.2014].

Stigler, Hubert/Felbinger, Günter (2005): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, S. 129-134.

Strothmann, Marina/Zeschitz, Matthias (1989): Grenzen elterlicher Kooperation in der Frühförderung. In: Speck, Otto/Warnke, Andreas (Hrsg.): Frühförderung mit den Eltern. Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie. Band 13. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 85-115.

Textor, Martin (2010): Elternarbeit. In: Pousset, Raimund (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 99-102.

Therapie West (2015a): Angebot Therapie West. In: <http://www.therapiewest.at/> [19.04.2015].

Therapie West (2015b): Standorte Hilfe zur Selbsthilfe. In: <http://www.therapiewest.at/index.php/hilfe-zur-selbsthilfe/standorte-hilfe-zur-selbsthilfe> [19.04.2015].

Thurmair, Martin/Naggl, Monika (2010): Praxis der Frühförderung. Einführung in ein interdisziplinäres Arbeitsfeld. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Tietze-Fritz, Paula (1993): Elternarbeit in der Frühförderung. Begegnungen mit Müttern in einer besonderen Lebenssituation. Ein Theorie-Praxis-Bericht. Dortmund: borgmann.

- Veith-Döring, Maria (2001): Die Idee der Partnerschaftlichkeit im System Frühförderung. In: Hessisches Sozialministerium und Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.. (Hrsg): An-Sichten über Frühförderung. Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 75-88.
- Vernooij, Monika (2005): Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Wagner Lenzin, Marianne (2007): Elternberatung: die Bedeutung von Beratung in Bewältigungsprozessen bei Eltern mit ihrem Kind mit Behinderung. Zürich: Haupt.
- Warnke, Andreas (1989): Kritische Nebenwirkungen der Zusammenarbeit mit den Eltern. In: Speck, Otto/Warnke, Andreas (Hrsg.): Frühförderung mit den Eltern. Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie. Band 13. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 60-84.
- Warnke, Andreas (2000): Elternarbeit in der Frühförderung. In: Leyendecker, Christoph/Horstmann, Tordis (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 156-164.
- Warnke, Andreas (2003): Frühförderung und Zusammenarbeit mit der Familie. In: Neuhäuser, Gerhard/Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Geistige Behinderung. Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 300-313.
- Weiß, Hans (1989): Familie und Frühförderung. Analysen und Perspektiven der Zusammenarbeit mit Eltern entwicklungsgefährdeter Kinder. Band 14. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Weiß, Hans (1989): Diskussionsanstöße und Orientierungslinien zur Eltern- und Familienarbeit. In Speck, Otto/Warnke, Andreas (Hrsg.): Frühförderung mit den Eltern. Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie. Band 13. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 43-59.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Säulen der Arbeit in der Frühförderung (Fornefeld 2000, S. 88).....	26
Abbildung 2: Kompetenzen der Frühförderkraft in der interaktions- und beziehungsorientierten Beratung (Sarimski 2009, S. 159).....	72
Abbildung 3: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2010, S. 60)..	118
Abbildung 4: Zeit für Eltern.....	171
Abbildung 5: Beziehungsverhältnis (E1, 63).....	174
Abbildung 6: Beziehungsverhältnis (E2, 75).....	175
Abbildung 7: Beziehungsverhältnis (FF1, 121).....	176
Abbildung 8: Beziehungsverhältnis (FF2, 61).....	177
Abbildung 9: Beziehungsverhältnis (FF3, 69).....	178

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Teilsysteme der Frühförderung (Sohns 2010, S. 101 zit.n. Weiß/Neuhäuser/Sohns 2004, S. 15).....	27
Tabelle 2: Leitfaden für ein belastungsorientiertes Gespräch (Sarimski 2009, S. 140f.).	61
Tabelle 3: Übersicht der Interviews.....	105
Tabelle 4: Kategoriensystem.....	116

Anhang

Anhang A: Interviewleitfaden Eltern

Anhang B: Interviewleitfaden Frühförderinnen und Frühförderer

Anhang A: Interviewleitfaden Eltern

Elternarbeit in der Frühförderung

Inanspruchnahme der Frühförderung

1. Wer hat das Angebot der Frühförderung angeregt?

Gesetzliche Grundlage

2. Auf welcher gesetzlichen Grundlage wurde Ihnen Frühförderung zugesprochen?

Wahl der Frühförderin oder des Frühförderers

3. Inwieweit hatten Sie Einfluss auf die Wahl der Frühförderin oder des Frühförderers bzw. der Institution?

Erstkontakt

4. Wenn Sie an den Erstkontakt mit der Frühförderin oder dem Frühförderer zurückdenken, was fällt Ihnen dazu ein?

Wie haben sich die Rahmenbedingungen gestaltet?

- Teilnehmende Personen
- Atmosphäre (Gesprächsklima, Raum- und Zeitbedingungen)

Wie hat sich die Gesprächssituation gestaltet?

- Was waren die wesentlichen Inhalte des Gesprächs?
- War es Ihnen möglich, Fragen zu stellen bzw. Ihre Anliegen mitzuteilen?
- Konnten Sie Informationen erhalten, welche für Sie in dieser Situation wichtig waren?
- War es der Frühförderin oder dem Frühförderer Ihrer Meinung nach möglich, sich ein Bild über Ihre Familie zu machen?
- Wie würden Sie die Haltung der Frühförderin oder des Frühförderers beschreiben? Wie ist Ihnen die Frühförderin oder der Frühförderer begegnet?

Wie hat sich der Abschluss des Gesprächs gestaltet?

- Wurden erste (Ziel)Vereinbarungen getroffen?

Wie fühlten Sie sich nach dem Gespräch?

- Was waren Ihre Empfindungen (z.B. Zuversicht, Perspektiven)
- Gibt es etwas, das Ihnen gefehlt hat?
- Hat sich der Erstkontakt mit der Frühförderin bzw. dem Frühförderer auf Ihre spätere Arbeitsbeziehung ausgewirkt?

FORMEN DER ELTERNARBEIT

Elternberatung

5. In welcher Weise wurde Elternberatung im Förderverlauf durchgeführt?

Wie würden Sie die Elternberatung durch die Frühförderin bzw. den Frühförderer beschreiben?

Wie gestaltet(en) sich die Beratungssituation(en) im Allgemeinen?

- Häufigkeit, Dauer, Ort, Teilnehmende Personen
- Initiatoren

Was waren wesentliche Inhalte dieser Beratungsgespräche?

- Förderung, Entwicklung, Erziehung
- Behinderung, Bewältigung
- Finanzierung
- Persönliche Anliegen, Familie (Partner, Geschwister, soziales Netzwerk)
- Vermittlung von weiteren Unterstützungsmöglichkeiten
- Welche Themen sprechen Sie im Beratungsgespräch an?

Wie würden Sie die Gesprächshaltung der Frühförderin bzw. des Frühförderers beschreiben?

- Offenheit, Wertschätzung, Verständnis, Akzeptanz, Empathie
- Hatten Sie die Möglichkeit Fragen, Wünsche, Anliegen und Ansichten einzubringen?
- Ist die Frühförderin bzw. der Frühförderer nach Ihrem Ermessen ausreichend darauf eingegangen?

Wie beurteilen Sie die Beratung bzw. die Gesprächsführung durch die Frühförderin oder den Frühförderer?

- Was hat Ihnen besonders gut gefallen bzw. geholfen?
- Hat Ihnen etwas gefehlt? Hätten Sie diesbezüglich noch Wünsche?

Auswirkungen der Frühförderung

6. Welche Auswirkungen hatte die Arbeit der Frühförderin bzw. des Frühförderers auf Ihre Eltern-Kind-Beziehung?

7. Haben sich durch die Frühförderung positive bzw. negative Veränderungen für Sie ergeben?

Gruppenbezogene Aktivitäten

8. Welche gruppenbezogenen Aktivitäten mit anderen Eltern wurden Ihnen angeboten bzw. haben Sie in Anspruch genommen?

- Eltern-(Mutter-)Kind-Gruppe
- Elternabende
- Elterngruppen

Wie oft und in welcher Form haben diese stattgefunden?

Welche Erfahrungen haben Sie gesammelt?

Weitere Formen der Elternarbeit

9. Gab es im Verlauf der Frühförderung weitere Tätigkeiten welche sich ausschließlich an Sie richteten?

- Begleitungshilfen/Vermittlung (Behörden, ÄrztInnen, weitere Stellen...)
- Unterstützung im Haushalt
- Raum für Persönliches (Fragen zu Erziehung, Partnerschaft, Familie...)

10. Wie viel Zeit hat die Frühförderin oder der Frühförderer durchschnittlich pro Einheit nur für Sie?

11. Inwieweit wurden einzelne Familienmitglieder in die Fördereinheit miteinbezogen?

- Häufigkeit
- Dauer

12. Wie gestaltete sich dabei die Beteiligung?

- Anwesenheit
- Beobachtung
- Anleitung
- aktive Beteiligung

13. Hatten Sie stets das Gefühl über den gesamten Förderprozess und aktuelle Entwicklungen informiert und auch daran beteiligt bzw. zu sein?

14. Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Aspekte für eine gelingende Elternarbeit im Rahmen der Frühförderung?

ZUSAMMENARBEIT

Zusammenarbeit mit der Frühförderin bzw. dem Frühförderer

15. Würden Sie bitte versuchen, das Beziehungsverhältnis zwischen Ihnen, Ihrem Kind und der Frühförderin oder dem Frühförderer anhand der Kärtchen darzustellen?

16. Wie würden Sie allgemein die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der Frühförderin bzw. dem Frühförderer beschreiben?

- sprachliche Verständlichkeit
- Respekt/Vertrauen
- gemeinsame Ziele
- Mitbestimmung, Mitspracherecht
- Transparenz des Förderprozesses bzw. interdisziplinärer Kontakte
- Anerkennung der Eltern als Experten
- Familienorientierung
- passgenaue Unterstützung
- Umgang mit Schwierigkeiten, verschiedenen Meinungen

Hatten Sie die Möglichkeit eigene Gefühle zu äußern? Hat Ihnen die Frühförderung geholfen, diese Gefühle zu verarbeiten? Wie? Welche Angebote der Frühförderin oder des Frühförderers haben Sie dabei unterstützt? Was war besonders hilfreich bzw. was nicht? Was hätten Sie sich in diesem Zusammenhang noch gewünscht bzw. was hat Ihnen gefehlt?

17. Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihnen und der Frühförderin bzw. dem Frühförderer beschreiben?

18. Wie beeinflusst Ihrer Meinung nach die Qualität der Zusammenarbeit von Eltern und Frühförderin bzw. Frühförderer den Erfolg der Frühförderung?

Wünsche

19. Was würden Sie sich noch für die Zusammenarbeit wünschen?

Anhang B: Interviewleitfaden Frühförderinnen und Frühförderer

Elternarbeit in der Frühförderung

Inanspruchnahme der Frühförderung

1. Wer regt in der Regel die Vermittlung/Zuweisung der Familie an die Frühfördereinrichtung in der Sie tätig sind an?

Gesetzliche Grundlagen

2. Wie viel Prozent der Frühförderung, die Sie durchführen, werden durchschnittlich nach dem BHG bzw. KJHG genehmigt?

Wahl der Familie

3. Inwieweit haben Sie Einfluss darauf, mit welcher Familie Sie zusammenarbeiten?

Erstkontakt

4. Wie gestalten Sie grundsätzlich Erstgespräche?

Wie sehen die Rahmenbedingungen aus und von wem werden diese festgelegt

- Teilnehmende Personen (Mutter, Vater, Kind, andere...)
- Atmosphäre (Gesprächsklima, Raum- und Zeitbedingungen)

Wie läuft die Gesprächssituation ab?

- Was sind wesentliche Inhalte des Erstgesprächs?
 - Antragsverfahren
 - Informationen über Einrichtung, KooperationspartnerInnen, Arbeitsweise, die Möglichkeit zur Vermittlung anderer Fachkräfte (z.B. Beratungsstellen)
 - Informationen über Familie: aktuelle und soziale Situation, Rollenverteilungen, Sichtweise der Eltern
 - Abklärung gegenseitiger Erwartungen
 - Planung des Förderverlaufs
 - Fragen und Anliegen der Eltern
- Inwieweit ist es Ihnen im Rahmen des Erstgesprächs möglich, sich ein Bild über die Familie zu machen?

Wie gestaltet sich der Abschluss des Erstgesprächs?

- Werden erste (Ziel)Vereinbarungen getroffen?

Inwieweit wirkt sich Ihrer Meinung nach der Erstkontakt auf die spätere Arbeitsbeziehung aus?

Elternarbeit

5. Welchen Stellenwert nimmt Elternarbeit für Sie ein - wie wichtig ist Elternarbeit für Sie in Ihrer Arbeit als Frühförderin bzw. Frühförderer?

6. Worauf bauen Sie Ihre Arbeit mit den Eltern auf?

- Auf Methoden/ Theorien/ Erfahrungen/ “Bauchgefühl“?

7. Welche Zielsetzungen verfolgen Sie mit der Elternarbeit?

FORMEN DER ELTERNARBEIT

Elternberatung

8. Wie führen Sie Elternberatung im Förderverlauf durch?

Wie gestaltet sich die Beratungssituation im Allgemeinen?

- Häufigkeit, Dauer, Ort, Teilnehmende Personen
- Initiatoren

Wie würden Sie Ihre eigene Gesprächshaltung beschreiben?

- Offenheit, Wertschätzung, Verständnis, Akzeptanz, Empathie

Was sind wesentliche Inhalte dieser Beratungsgespräche?

- Förderung, Entwicklung, Erziehung
- Behinderung, Bewältigung
- Finanzierung
- Persönliche Anliegen, Familie (Partner, Geschwister, soziales Netzwerk)
- Vermittlung von weiteren Unterstützungsmöglichkeiten
- Welche Themen sprechen Sie im Beratungsgespräch an?

Wie werden Zieldefinitionen erarbeitet?

- Was ist notwendig, um die Mitarbeitsbereitschaft der Eltern zu wecken und zu erhalten?
- Wie gehen Sie mit unrealistischen Erwartungen auf Seiten der Eltern um?

Möchten Sie zum Thema Elternberatung noch etwas hinzufügen?

- Was ist Ihnen besonders wichtig?
- Welche Faktoren können Ihrer Meinung nach die Beratungssituation erschweren?

Gruppenbezogene Aktivitäten

9. Welche gruppenbezogenen Aktivitäten bieten Sie für Eltern an und wie werden diese angenommen?

- Eltern-(Mutter-)Kind-Gruppe
- Elternabende
- Elterngruppen

Wie oft und in welcher Form finden diese statt?

Welche Erfahrungen haben Sie bisher im Rahmen der Gruppenarbeit gesammelt?

10. Welche weiteren Formen der Elternarbeit bieten Sie in Ihrer Tätigkeit als Frühförderin bzw. Frühförderer an?

- Begleitungshilfen/Vermittlung (Behörden, ÄrztInnen, weitere Stellen...)
- Unterstützung im Haushalt
- Raum für Persönliches (Fragen zu Erziehung, Partnerschaft, Familie...)

11. Wie viel Zeit haben Sie durchschnittlich pro Einheit nur für die Eltern?

12. Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Aspekte für eine gelingende Elternarbeit im Rahmen der Frühförderung?

ZUSAMMENARBEIT

Zusammenarbeit mit den Eltern

13. Würden Sie bitte versuchen, das Beziehungsverhältnis zwischen Ihnen, den Eltern und dem Kind anhand der Kärtchen darzustellen?

14. Welche Einstellungen/Gefühle/Verhaltensweisen begegnen Ihnen häufig bei der Arbeit mit den Eltern?

- Selbstzweifel und Schuldgefühle
- Gefühl des Scheiterns und der Inkompetenz
- Ablehnung
- Verunsicherung und Befangenheit
- Desinteresse und mangelnde Kooperationsbereitschaft
- Verzweiflung
- Abwehr- und Verteidigungsverhalten
- Ängste

15. Was ist Ihrer Meinung nach charakteristisch für eine „gute“ Beziehung zu den Eltern?

16. Wie beeinflusst Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit von Eltern und Frühförderin oder Frühförderer den Erfolg der Frühförderung?

- Qualität
- Miteinbeziehung der Eltern

17. Wie schätzen Sie den Erfolg Ihrer bisherigen Arbeit mit den Eltern ein?

Wünsche

18. Was würden Sie sich noch für die Zusammenarbeit wünschen?