Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen

Hinweise auf die Erziehungs- und Betreuungskompetenz von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen

Vera Käser

Eingereicht bei: lic. phil. Daniel Kasper

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit,
Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten
Eingereicht im Juni 2015 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelorthesis ist Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen und deren Kindern gewidmet. Im Zentrum stehen die Fragen, wie Erziehungs- und Betreuungsaufgaben von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen bewältigt werden und wo professionelle Begleitung benötigt wird.
Elementare Grundbedürfnisse von Kindern und die zu durchlaufende Entwicklung lassen elterliche Anforderungen ableiten. Die Fähigkeit Beziehungen zum Kind einzugehen, in adäquater Weise in Interaktion und Kommunikation zu treten, Grenzen zu setzen, das Kind zu fördern, Vorbild zu sein sowie den Alltag managen zu können, sind signifikante Anforderungen an Eltern. Für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen stellen all diese Anforderungen eine Herausforderung dar. Eine geeignete professionelle Begleitung fokussiert sämtliche Bereiche der Erziehung und Betreuung. Sie arbeitet ergänzend zu informellen Unterstützungsquellen und gestaltet die Unterstützungsarbeit mit einem positiven Menschenbild sowie individuell angepassten Methoden. Zu diesen zählen Information und Wissensvermittlung, Begleitung von Alltagssituationen, Beratung, Anleitung und Einüben, punktuelle Übernahme von Tätigkeiten, Entlastungsgespräche, Vernetzung sowie Begleitung von Terminen und Gesprächen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 4
1.1 Themeneinführung 4
1.2 Persönliche Motivation und Begründung des Themas 5
1.3 Fragestellung 6
1.4 Intention 6
1.5 Aufbau und Vorgehen 7
1.6 Relevanz für die Soziale Arbeit 8
1.7 Entwicklung und Stand des wissenschaftlichen Diskurses 9

2. Begriffsbestimmungen 11
2.1 Definition Behinderung und Beeinträchtigung 11
2.2 Definition Kindheit 12
2.3 Definition Familie 12
2.4 Definition Begleitung 13

3. Kindliche Bedürfnisse und Entwicklung 15
3.1 Grundbedürfnisse 15
3.2 Entwicklung 18
3.3 Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit (0-2 Jahre) 19
3.3.1 Anhänglichkeit bzw. Social Attachment 20
3.3.2 Objektpermanenz 20
2.3.3 Sensumotorische Intelligenz und schlichte Kausalität 21
3.3.4 Motorische Funktionen 21
3.4 Entwicklungsaufgaben in der Kindheit (2-4 Jahre) 22
3.4.1 Selbstkontrolle 22
3.4.2 Sprachentwicklung 22
3.4.2 Phantasie und Spiel 23
3.4.4 Verfeinerung motorischer Funktionen 23

4. Erziehungs- und Betreuungsanforderungen 24
4.1 Bedeutung elterliche Fähigkeiten und Fertigkeiten 24
4.2 Erziehungs- und Betreuungskompetenz 25
4.2.1 Beziehungsfähigkeit 26
4.2.2 Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit 26

4.2.3 Fähigkeit zur Grenzsetzung ... 27
4.2.4 Förderfähigkeit ... 27
4.2.5 Vorbildfähigkeit ... 28
4.2.6 Fähigkeit zum Alltagsmanagement ... 28

5. Erziehungs- und Betreuungsherausforderungen für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ... 30
5.1 Bedeutung elterlicher Herausforderungen ... 30
5.2 Erziehungs- und Betreuungskompetenz von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ... 31
5.2.1 Beziehungsfähigkeit ... 31
5.2.2 Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit ... 32
5.2.3 Fähigkeit zur Grenzsetzung ... 32
5.2.4 Förderfähigkeit ... 33
5.2.5 Vorbildfähigkeit ... 34
5.2.6 Fähigkeit zum Alltagsmanagement ... 34

6. Begleitung der Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ... 36
6.1 Professionelle Begleitung ... 36
6.2 Begleitung der Erziehungs- und Betreuungskompetenz ... 38
6.2.1 Beziehungsfähigkeit ... 38
6.2.2 Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit ... 39
6.2.3 Fähigkeit zur Grenzsetzung ... 40
6.2.4 Förderfähigkeit ... 41
6.2.5 Vorbildfähigkeit ... 41
6.2.6 Fähigkeit zum Alltagsmanagement ... 42

7. Schlussteil ... 44
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse ... 44
7.2 Kritische Würdigung und weiterführende Gedanken ... 47

8. Literatur- und Quellenverzeichnis ... 51

1. Einleitung

In diesem Kapitel wird mit Hilfe eines Zitates in das Thema der Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen eingeführt, die persönliche Motivation dargelegt und Gründe für die Wahl der Thematik ernannt. Anschliessend wird die Fragestellung, die Intention sowie der Aufbau und Vorgehen der Arbeit vorgestellt. Das Kapitel schliesst mit einer Erläuterung zur Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit und zum Stand des wissenschaftlichen Diskurses.

1.1 Themeneinführung

„Wer Sexualität als Grundrecht für geistig behinderte Menschen deklariert, kann dessen selbstverständliche Umsetzung bzw. Anwendung mit der naturgegebenen Folgen der Kinderzeugung nicht verhindern. Das Recht auf das eigene Kind ist ebenfalls selbstverständliches Menschenrecht.“ (Walter 2001: 38)

Walter schildert die wesentliche Grundhaltung, welche hinter dieser Arbeit steht. Das Recht auf das eigene Kind ist ein Menschenrecht. Dennoch stellt Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen noch immer ein grosses Tabuthema im Diskurs über Behinderung und Beeinträchtigung dar. Sexualität und Partnerschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen, wird in der Zwischenzeit in grossen Teilen der Gesellschaft als selbstverständlich wahrgenommen (vgl. Wohlgensinger 2013: 2). Doch wenn diese Menschen Kinder bekommen, bedeutet dies nach wie vor einen Bruch mit gesellschaftlichen Normvorstellungen (vgl. Hermes 2004: 39). „Dürfen Behinderte Kinder haben?“ (Giorgetta 2015: 56) So lautet die Hauptfrage eines aktuellen Artikels im Magazin Frame. Auch in der Sendung Doppelpunkt des Schweizer Radio und Fernsehen prägt diese Frage die Sendung. „Sollen geistig behinderte Menschen selber Kinder haben dürfen?“ (Schulthess 2013: o.S.) Das Thema wird im öffentlichen Diskurs weitgehend gemieden oder oftmals stark emotionsgeladen und irrational besprochen (vgl. Orthmann Bless 2013a: 2). Klischees und Fehlinterpretationen prägen die Thematik seit Jahrzenten (vgl. Lenz et al. 2010: 25). In den Köpfen vieler Menschen sind nach wie vor Mythen über die Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen vorhanden. So wird davon ausgegangen, dass Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen überdurchschnittlich viele Kinder haben, über mangelhafte elterliche Kompetenzen verfü-

gen, nicht lernfähig sind und ihre Kinder in jedem Fall ebenfalls kognitiv beeinträchtigt sein müssen (vgl. ebd.). Professionelle der Sozialen Arbeit haben die Rechte von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen nicht nur zu respektieren, sondern massgeblich zu deren Verwirklichung beizutragen (vgl. Wohlgensinger 2013: 4). Sie sind für eine befriedigende Umsetzung des Menschenrechts auf Familie zuständig und sollen notwendige Unterstützungs- und Begleitungsarbeit leisten (vgl. Hermes 2004: 13).

1.2 Persönliche Motivation und Begründung des Themas

In absolvierten Praktika in der Behindertenhilfe wurden diverse eigene Praxiserfahrungen zum Thema Liebe, Sexualität und Partnerschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen gesammelt. Diese lenkten die Aufmerksamkeit auf das Thema der Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen. Die Verfasserin arbeitete im Rahmen eines Praktikums an einer heilpädagogischen Schule mit Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen sowie in einem Wohnheim für erwachsene Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen. In der heilpädagogischen Schule wurde grossen Wert darauf gelegt die Kinder- und Jugendlichen sexuell zu bilden. Das Sexualpädagogik- Konzept hielt fest, dass sexuelle Bildung stufenübergreifend im Spiralprinzip stattfinden soll. Gleiche Themen wurden auf jeder Schulstufe aufgegriffen, vertieft und dem Alter entsprechend erweitert. Im Wohnheim wurde der Thematik eher repressiv begegnet. Ein Sexualpädagogik- Konzept war in dieser Institution erst am Entstehen. Die Mehrzahl der erwachsenen Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen hatten wenig oder keine Möglichkeit Liebensbeziehungen und Sexualität zu erleben. Wie die Verfasserin in den Akten und Biographien nachlesen konnte, wurden viele der Klienten des Wohnheims beim Eintritt oder bereits früher sterilisiert.

Diese Beispiele sind nicht repräsentativ aber machen einiges deutlich. Das Thema Sexualität von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ist in Praxisinstitutionen der Behindertenhilfe präsent, wird jedoch von den jeweiligen Institutionen noch sehr individuell gehandhabt. Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen wird hingegen in der Praxis oftmals noch nicht oder erst am Rande diskutiert (vgl. Wohlgensinger 2013: 2). Viele Dienste und Institutionen setzen sich erst damit auseinander, wenn eine Schwangerschaft auftrifft (vgl. Lenz et al. 2010:

25). Ethische, moralische und rechtliche Fragen zu Schwangerschaft und Elternsein stehen dabei häufig im Fokus und dem Thema wird mit vielen Vorurteilen, Ängsten und Unsicherheiten begegnet (vgl. Prangenberg 2008: 25). Auf diese Weise wird verpasst, sich in adäquater Weise der Situation von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen zu widmen. Ein Blick in die Fachliteratur zeigt rasch, wie Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen unterstützt und begleitet werden können, ist bisweilen undeutlich (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 7).

1.3 Fragestellung

Die Fragestellung dieser Arbeit soll sich der professionellen Begleitung und Unterstützung von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen widmen. Die Verfasserin ist überzeugt, dass durch eine Auseinandersetzung mit den Erziehungs- und Betreuungskompetenz von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen Sozialarbeitende an Handlungsgrundlage erlangen, die ihnen Sicherheit im alltäglichen Handeln gibt. Professionelle Begleitung und Unterstützung kann fachlich begründet und entsprechend gestaltet werden. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet deshalb:

Inwiefern brauchen Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen Unterstützung bei Erziehungs- und Betreuungsaufgaben ihrer Kinder bis zum vierten Lebensjahr und wie soll eine professionelle Begleitung gestaltet werden?

1.4 Intention

Mit der vorliegenden Arbeit beabsichtigt die Verfasserin sich einer wenig diskutierten Thematik, der Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen, anzunähern. Zunächst wird Grundwissen geschaffen, indem sich die Arbeit mit den kindlichen Grundbedürfnissen und der Entwicklung eines Kindes zwischen dem ersten bis vierten Lebensjahr befasst. Dies sind zwei Themen über die sehr viele Fach- und Literaturbeiträge vorhanden sind. Die Informationen werden jedoch aus Platzgründen kurz gehalten und nur insofern einbezogen, als dass sie Einfluss auf die Beantwortung der Fragestellung haben. Sie tragen massgeblich dazu bei, dass die daraus abgeleiteten notwendigen elterlichen Kompetenzen bei Erziehungs- und Betreuungsaufga-

ben festgelegt werden können. Unter der Leitdimension der gleichberechtigten Teilhabe sollen später die Erziehungs- und Betreuungskompetenzen von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen dargestellt werden. Die Erarbeitung der elterlichen Kompetenzen und die damit zusammenhängenden Herausforderungen für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen sollen in keinster Weise zur Stigmatisierung dienen. Es ist bedeutsam, dass die jeweiligen Kompetenzen und Hindernisse unterschiedlich ausgeprägt sind und dementsprechend nicht alle Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen gleichermassen betreffen. Bewusst wird eine grosse Bandweite vorgestellt, damit im Anschluss Hinweise für die Begleitung und Unterstützung der Eltern generiert werden können. Diese dienen den professionellen Fachkräften der Sozialen Arbeit um ihre Begleitungs- und Unterstützungsleistungen entsprechend planen und umsetzen zu können.

1.5 Aufbau und Vorgehen

Zur Beantwortung der Fragestellung wird der Hauptteil in vier Teile gegliedert. Im ersten Teil werden die Bedürfnisse von Kindern und ihre Entwicklung während der ersten vier Lebensjahren dargestellt (vgl. Kap. 3.). Im nächsten Kapitel werden die Erziehungs- und Betreuungsanforderungen an Eltern erläutert (vgl. Kap. 4.). Später folgen die spezifischen Erziehungs- und Betreuungsherausforderungen für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen (vgl. Kap. 5.). Der Abschluss bildet die Begleitung der Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen (vgl. Kap. 6.).

Um die Intention zu erreichen und somit die Fragestellung beantworten zu können, muss das Erkenntnisinteresse eingeschränkt werden. Dies erfolgt in dieser Arbeit durch die Abgrenzung zu anderen Themenfelder der Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen, der Form der Beeinträchtigung sowie bezüglich des Alters der Kinder. Ethische und moralische Aspekte bezüglich der Elternschaft von Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen sowie die genaue Ausarbeitung der rechtlichen Lage und die Bewahrung des Kindeswohls, liegen nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Die Auseinandersetzung soll konzentriert auf die elterlichen Fähigkeiten beziehungsweise Herausforderungen von Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen und den Unterstützungs- und Begleitungsmomenten liegen. Ebenso fokussiert die Arbeit nur Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen. Physische oder psychische Beeinträchtigungen liegen nicht im Zentrum des Interes-

sens. Auch wird nicht von kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen in Kombination mit anderen Beeinträchtigungen ausgegangen. Die Einschränkung der Altersgruppe vollzieht sich durch die Bezugnahme auf die Kinder im Alter von null bis vier Jahre. Kinder sind in diesem Alter am meisten abhängig von ihren Eltern und ihr Lebensraum ist oftmals stark auf die Familie konzentriert, weshalb hier elterliche Fähigkeiten und Fertigkeiten von besonderer Relevanz sind.

Aufgrund des aktuellen Kompetenzstands der Verfasserin und den Vorgaben dieser Arbeit durch die Fachhochschule Nordwestschweiz, wird bei der gesamten Erarbeitung Bezug auf bestehende Literatur- und Fachbeiträge genommen. Eine eigene quantitative und/ oder qualitative Untersuchung wird nicht durchgeführt. Besonders beachtet werden Beiträge aus dem deutschsprachigen Gebiet, bei Bedarf wird auf internationale Literatur zurückgegriffen. Mangels Forschungsbeiträge müssen unbedingt auch Forschungsbeiträge ausserhalb der Schweiz verwendet werden um ein umfassendes Bild zur Situation von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen zu bekommen (vgl. Kap. 1.6).

1.6 Relevanz für die Soziale Arbeit

Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ist ein aktuelles jedoch auch junges Thema, mit dem sich die Soziale Arbeit bis jetzt noch wenig vertieft auseinandergesetzt hat. Am 15. April 2014 hat die Schweiz die UN- Behindertenrechtskonvention ratifiziert, in welcher unteranderem auch die Elternschaft von Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen diskutiert wird. Im Artikel 23 ist festgehalten, dass Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen in allen Fragen der Ehe, Familie, Elternschaft und Partnerschaft gleichberechtigt werden sollen (vgl. Eidgenössisches Departement des Inneren EDI o.J.: o.S.). Die Kenntnisse über die UN-Behindertenrechtskonvention sind sowohl in der Gesellschaft sowie in Praxisinstitutionen bisher wenig verbreitet, weshalb ein zukünftiger Diskurs sehr wahrscheinlich sein wird.

Eine Auseinandersetzung mit der Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ist für die Soziale Arbeit höchst relevant und wird in der Zukunft unumgänglich sein. Die zunehmende Bedeutung der Thematik wird auch im Hinblick auf neue Konzepte und Bewegungen in der Sozialen Arbeit deutlich, die im Zu-

sammenhang mit der UN-Konvention verstanden werden können. Besonders im Zuge der Normalisierungs- und Inklusionsbewegung wird Elternschaft von Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen einen wichtigeren Platz einnehmen (vgl. Pixa-Kettner 2006: 9). Das Normalisierungsprinzip soll Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen zu einem möglichst normalen Dasein verhelfen. Lenz et al. (2010: 17) sprechen im Zusammenhang mit dem Normalisierungsprinzip von einem Leben, dass „sich in allen Alltagsbedingungen und Lebensvollzügen nicht von den gesellschaftlichen anerkannten Lebensweisen anderer Menschen unterscheidet". Inklusion wiederum, strebt eine Gesellschaft an, in der die Verschiedenheit von Menschen und die Verwirklichung von individuellen Lebenswürfen akzeptiert und unterstützt werden (vgl. Theunissen 2013: 18). Diese Konzepte sind verbreitet und erhalten in der Behindertenhilfe immer mehr Zuspruch. Sie prägen den grundsätzlichen Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen in unserer Gesellschaft, so auch die Frage der Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen (vgl. Pixa-Kettner 2006: 9).

Für Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen wird die Möglichkeit Eltern zu werden stets präsenter. Eigene Kinder zu haben ist für viele Menschen Bestandteil der Lebensträume (vgl. Orthmann Bless 2013a: 1). Statistiken zur Thematik zeigen, dass die Anzahl von Schwangerschaften pro Jahr bei Frauen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen, signifikant zunehmen (vgl. Orthmann Bless 2013b: 27). Soziale Arbeit hat die verantwortungsvolle Aufgabe den Prozess der Elternschaft zu begleiten und sinnvoll zu unterstützen. Sie können in einem hohen Masse befähigend, oder auch hindernd auf die Eltern einwirken (vgl. Wohlgensinger 2013: 4).

1.7 Entwicklung und Stand des wissenschaftlichen Diskurses

Das Thema Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ist nicht neu. Schon seit je her hat es Elternschaften von Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen gegeben. Allerdings wurde darüber lange Zeit wenig oder nur in Form von Vorwürfen und Beschuldigungen gesprochen (vgl. Hermes 2004: 9). Zu ersten expliziten Studien kam es im englischsprachigen Raum ab den 1940er- Jahren. Diese waren meist auf einer negativen Grundhaltung ergründet und hatten vor allem zum Ziel, das Scheitern der Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen im Bereich der Elternschaft zum Ausdruck zu bringen (vgl. Prangenberg 2008: 25f.). Die Studien wurden aus der Perspektive der Professionellen durchgeführt, betroffene Eltern und

Kinder kamen dabei nicht zu Wort (vgl. ebd.). Epidemiologische Fragen, besonders die mögliche Vererbung der kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen, standen zu jener Zeit im Vordergrund (vgl. ebd.).

Ab den 1970er- Jahren konnte man im englischsprachigen Raum von einem eigenständigen Forschungsbereich sprechen. Besonders in den darauf folgenden Phasen der Normalisierung und Deinstitutionalisierung beschäftigte man sich intensiv mit dem Thema (vgl. ebd.: 45). Zu dieser Zeit wechselte die wesentliche Grundhaltung zur Ressourcenorientierung hin (vgl. Sanders 2007: 90). Dementsprechend ging es in den 1980- er Jahre vorwiegend darum, welche Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen existieren und wie man diese weiterentwickeln könnte. Trainingsprogramme für Eltern wurden geschaffen und Studien zur rechtlichen Lage, sozialen Netzwerken und professionellen Hilfsangeboten durchgeführt (vgl. Pixa-Kettner/Rischer 2013: 255).

Im deutschsprachigen Raum begann die Gesamtdiskussion erst ungefähr ab den 1990- er Jahre, wobei Pixa- Kettner eine führende Rolle bei ersten Forschungsprojekten übernommen hat (Wohlgensinger 2008: 9). Spezifisch in der Schweiz sind bis zum Jahr 2006 nur wenige Fachartikel veröffentlicht worden und es haben fast keine Forschungsaktivitäten stattgefunden (Staudenmaier 2006: 307). Wesentliche Fachbeiträge verfasste vor allem Wohlgensinger. Nebst ihrer Arbeit ist auch die Diplomarbeit von Käch Studhalter, Köppel Hafen sowie Bühler international bedeutsam (vgl. Lenz et al. 2010: 263). Aktuell führt Orthmann Bless ein Forschungsprojekt zur Entwicklung von Kindern intellektuell beeinträchtigter Eltern durch. Die Längsschnittstudie dauert von 2014- 2016 und wird vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) unterstützt (vgl. Swiss National Science Foundation 2011: o.S.).

2. Begriffsbestimmungen

Im nachfolgenden Kapitel werden die wichtigsten Begrifflichkeiten der vorliegenden Arbeit erläutert und ihre Verwendung in der vorliegenden Arbeit festgelegt. Eine Definierung erfolgt von den Begriffen Behinderung und Beeinträchtigung, Kindheit, Familie sowie Begleitung.

2.1 Definition Behinderung und Beeinträchtigung

In der Theorie gibt es eine Vielzahl an verschiedenen Behinderungsbegriffen. Verschiedenste Fachliteratur, wie auch Praxisorganisationen der Behindertenhilfe, nutzen weiterhin die Bezeichnung der geistigen Behinderung. Sie bietet jedoch wenig genaue Bestimmung, ebenso ist sie diskriminierend und stigmatisierend (vgl. Oberholzer 2005a: o.S.). In neueren Definitionen zeigen sich Bestrebungen negativ geprägte Begrifflichkeiten zu ersetzen. In dieser Arbeit wird auf eine Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zurückgegriffen, welche an der Fachhochschule Nordwest schweiz vermittelt wird. In der aktuellen Klassifikation der WHO wird der Begriff Behinderung als verminderte Partizipationsmöglichkeit eines Menschen gesehen. Behinderung wird nicht mehr als Status betrachtet, sondern als Phänomen mit dynamischer Wechselwirkung zwischen den gesundheitlichen Problemen einer Person und den umweltbezogenen Kontextfaktoren (vgl. ebd.). Eine Vielzahl an personenspezifischen, sozialen und kontextbezogenen Ursachen können einen Menschen in seinen Partizipationsmöglichkeiten einschränken (Wüllenweber et al. 2006: 124). Ein Mensch gilt demnach nicht einfach aufgrund von spezifischen Schäden als behindert. Eine Behinderung tritt erst ein, wenn ihm Möglichkeiten in seinem sozialen Umfeld zu realisierbaren Aktivitäten und Partizipationen verwehrt werden (vgl. Oberholzer 2005a: o.S.). Damit eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen gewährleistet werden kann, wird auch von Entwicklungsbeeinträchtigungen gesprochen. Der Begriff legt den Fokus auf die somatische, psychische und soziale Entwicklungsfähigkeit und -möglichkeit einer Person. Die Entwicklungsfähigkeit und -möglichkeit, steht im direktem Zusammenhang mit der (beeinträchtigen) Aktivität und der Partizipation, gemäss der Setzung der WHO (vgl. Oberholzer 2005b: o.S.). Diese Definition berücksichtigt die kontext-, soziale-, wie auch individuumsbezogene Komponente und legt gleichzeitig den Fokus auf die nie abschliessende Möglichkeit zur Entwicklung eines Menschen (vgl. ebd.). Die Verwendung des Begriffs kognitive Entwicklungsbeeinträchtigungen scheint deshalb für diese Arbeit

besonders geeignet. Bei Originalzitaten, werden die jeweilig genutzten Begrifflichkeiten beibehalten.

2.2 Definition Kindheit

Kindheit bezeichnet die erste Lebensphase eines Menschen. Sie beginnt mit der Geburt und endet mit dem Eintritt ins Jugendalter. Kindheit wird oftmals unterteilt in Säuglings-, Kleinkind- und Schulkindalter (vgl. Müller 2005: o.S.). Diese drei Phasen sind gekennzeichnet durch Status, im Sinne von rechtlicher Minderjährigkeit und durch Entwicklung. In der Kindheit finden eine primäre (Familie) und eine sekundäre Sozialisation (Schule) statt (vgl. ebd.). Hurrelmann (2006: 15) erklärt Sozialisation mit der folgenden Umschreibung: „Sozialisation bezeichnet nach dieser Definition den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt.“ Die Persönlichkeitsentwicklung findet demnach immer als Wechselspiel zwischen Anlagen im Sinne von biologischer Ausstattung und der Umwelt statt. Die biologischen Verankerungen eines Menschen legen seine Entwicklungsmöglichkeiten fest, jedoch wirkt auch die Umwelt stark mit, da sie für die Anregungspotenziale verantwortlich ist (vgl. ebd.). Die Ausgestaltung der Kindheit ist deshalb stark abhängig von Menschenbildern, Erziehungszielen und den Vorstellungen der Erwachsenengeneration bezüglich der Rolle und Funktion der Kinder in der Gesellschaft (vgl. Müller 2005: o.S.). Der Übergang der Lebensphase Kindheit in die Phase Jugendalter erfolgt fliessend. Er ist stark von der individuellen Entwicklung sowie vom kulturellen Umfeld des Menschen abhängig (vgl. ebd.). Häufig wird die Kindheit bis zum 18. Lebensjahr beziehungsweise. bis zur zivilrechtlichen Volljährigkeit definiert (vgl. Bundesamt für Gesundheit BAG o.J.: o.S.). In der vorliegenden Arbeit wird der Blick auf Kinder zwischen 0- 4 Jahren gerichtet, diese befinden sich im Säuglings- und Kleinkindalter und werden nachfolgend abgekürzt mit dem Terminus Kinder benannt.

2.3 Definition Familie

Die Definition des Begriffs Familie ist im Hinblick auf die Vielfalt familialer Lebensformen und die zunehmende Pluralisierung ein schwieriges Unterfangen (vgl. Nave-Herz 2009: 15). Weder in der Alltagssprache, noch in der Wissenschaftssprache, gibt es

eine allgemein anerkannte Definition von Familie. Nach Nave-Herz (2009: 15) verfügen Familien über drei konstitutive Merkmale: „(1) Reproduktions- und Sozialisationsfunktion (Erziehung und Bildung), (2) Kooperations- und Solidaritätsverhältnis mit verwandtschaftlich bestimmten Rollenstrukturen (Vater/Mutter/Sohn/Tochter) und (3) Generationendifferenzierungen und -beziehungen (Eltern-Kind-Verhältnisse)". Dabei sind Familienbildungsprozesse (Geburt, Adoption, Verwittwung, Scheidung/Trennung, Wiederheirat) sowie strukturelle Rollenzusammensetzungen (Ein- respektive Zweieltern-Familien, Mutter-, Vaterfamilien) in vielfältiger Weise kombinierbar (vgl. Berger 2012: o.S.). Die Formen, Funktionen, Aufgaben und Rahmenbedingungen von Familien werden durch gesellschaftliche und politische Veränderungen geprägt und beeinflusst (vgl. Berger 2005: o.S.). Nebst der traditionellen Form der Kernfamilie mit zwei Eltern und einem oder mehreren biologisch- genetisch verwandten Kindern, gibt es heute eine Vielfalt an verschiedenen familialen Lebensformen. Seit den 1970er Jahren haben sich die Formen des familiären Zusammenlebens vervielfältigt und individualisiert. Die dominante Lebensform ist immer noch die Zweigenerationenfamilie (vgl. Berger 2010: o.S.). Daneben, haben die Einelternfamilien infolge von Scheidung, Patchwork- Familien und gleichgeschlechtlichen Paaren stark zugenommen. Nebst den Funktionen, Zusammensetzungen sowie den Differenzierungen bezüglich Generation und Beziehungen, spielt auch die Qualität der familialen Beziehungen und ihre Vernetzungen nach innen und aussen eine wichtige Rolle für den Familienbegriff (vgl. Berger 2012: o.S.). Wenn in dieser Arbeit die Begriffe Familie und Eltern verwendet werden, sind alle Familien- und Elternformen gemeint, der Kontext der Familie wird bewusst nicht definiert, um die Komplexität zu verringern.

2.4 Definition Begleitung

Begleitung bedeutet laut Oberholzer (2005c: o.S.) „geleiten, leiten, anführen, das Geleit geben, eskortieren, flankieren, jemanden an einen bestimmten Ort bringen, mitgehen, zugesellen oder anschliessen". Der Begriff bezeichnet die agogische Leistungserbringung in Abgrenzung zur Förderung, Behandlung oder Therapie. Begleitung impliziert gewisse Werte, die das professionelle Handeln der Sozialarbeitenden prägen. Respekt vor der Individualität und Selbstbestimmtheit der Klientel, Partnerschaftlichkeit und Gegenseitigkeit sind zentrale Auffassungen der Begleitung (vgl. ebd.). Sie umfasst die direkte Assistenz eines Klienten und Mithilfe bei Verrichtung von Aktivitäten in seinem Alltag. Nebst den alltäglichen Tätigkeiten spielt auch die Beratung eine Rolle. Vermit-

teln von Informationen in Bezug auf Möglichkeiten, Bedingungen, oder auch von möglichen Konsequenzen von Handlungen und Teilhabeformen sind dabei relevante Aufgabenfelder (vgl. ebd.). Begleitung beinhaltet ebenso wertschätzenden Kulturvermittlung, Mediation und Fürsorge. Die komplette Übernahme der Verantwortung, für eine zu realisierende Aktivität, kann von professionellen Sozialarbeitenden übernommen werden. Dies muss jedoch immer reflektiert und so weit als möglich vermieden werden (vgl. ebd.). Die vorliegende Arbeit verwendet bewusst den Begriff der Begleitung.

3. Kindliche Bedürfnisse und Entwicklung

Damit herausgefunden werden kann, welche Anforderungen bezüglich Erziehungs- und Betreuungsaufgaben an Eltern herantreten, muss zunächst geklärt werden, welche Bedürfnisse Kinder haben und wie sie sich entwickeln. Im folgenden Kapitel werden deshalb die Grundbedürfnisse von Kindern erläutert und ein Abriss der Entwicklung im ersten bis vierten Lebensjahr vorgestellt.

3.1 Grundbedürfnisse

Entwicklung von Kindern gelingt dann, wenn existenzielle Bedürfnisse befriedigt werden (vgl. Kindesschutz Zentrum Berlin 2009: 22). Der amerikanische Kinderarzt Thomas Berry Brazelton und der Kinderpsychiater Stanley Greenspan (2008: 28) nennen sieben Grundbedürfnisse, welche Voraussetzungen für eine glückliche Entwicklung von Kindern erwirken. Sie sind die Bausteine für emotionales, soziales und intellektuelles Wachstum (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 2). Die Grundbedürfnisse beschreiben Erfahrungen, Haltungen sowie bestimmte Formen der Fürsorge und Betreuung, auf die jedes Kind ein Recht hat (vgl. ebd.: 11). Für das Kinderschutz Zentrum Berlin (2009: 24) ist klar: „diese sieben Grundbedürfnisse sind im Zusammenhang zusehen und in ihrer Wirkung voneinander abhängig“. Im Folgenden werden die sieben elementaren Grundbedürfnisse genauer erläutert.

1. Das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen

Brazelton und Greenspan halten unter Bezugnahme auf die Untersuchungen von Spitz und Bowlby sowie Erikson, Freud und Burlingham fest, dass Kinder eine einfühlsame und fürsorgliche Betreuung brauchen (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 31). „In den ersten drei Lebensjahren benötigt jedes Kind eine oder zwei Bezugspersonen, die eine kontinuierliche, intime Beziehung zu ihm aufrechterhalten.“ (ebd.: 100) Eine sichere und einfühlsame Beziehung sind elementar für die Entwicklung des Kindes. Durch die vermittelte Intimität und Wohlbehagen, erhält das Kind psychische wie auch physische Sicherheit. Das Kindeschutz Zentrum Berlin (2009: 23) gibt in diesem Zusammenhang folgenden wichtigen Hinweis: „Verlässliche und sichere Beziehungen unterstützen die psychische Entwicklung im Bereich des Denkens, der Sprache, von Wertvorstellungen und sozialen Kompetenzen“. Familienmuster, welche eine fürsorgliche Betreuung und

Beziehung nicht ermöglichen, beeinträchtigen die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Kindes gravierend (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 31).

2. Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation

Kinder haben das Grundbedürfnis nach körperlichem Schutz, Sicherheit und Regulation (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 109). Dazu gehört der Schutz vor Gewalt. Gewalt ist kein geeignetes Erziehungsmittel. Weder körperliche Bestrafungen noch psychische Verletzungen oder andere entwürdigende Behandlungen sind erlaubt. Ebensolche Handlungen sind mit nachhaltigen psychischen wie auch physischen Schäden für das Kind verbunden (vgl. Kindesschutz Zentrum Berlin 2009: 23). Nebst dem Schutz vor Gewalt gehört eine gesunde Ernährung und eine angemessene Gesundheitsförderung zu wichtigen Bedürfnissen bezüglich der körperlichen Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation. Hierzu zählen Ruhe, Bewegung, medizinische Vorsorge und fachgerechte Behandlung bei allfälligen Krankheiten (vgl. Amt für Jugend und Familie 2011: 5).

3. Das Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen

Brazelton und Greenspan halten fest, dass jedes Kind das Bedürfnis nach ihm zugeschnittenen, individuellen Erfahrungen in sich trägt (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 147). Jedes Kind ist einzigartig und bringt spezifische Eigenschaften mit sich. Aufgrund dieser Einzigartigkeit sind Kinder darauf angewiesen, dass Bezugspersonen sie in ihrer Individualität wahrnehmen, annehmen und sensibel auf ihre Persönlichkeit eingehen (ebd.: 159). Je besser die individuellen Besonderheiten identifiziert werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder ihre Talente und Fertigkeiten entwickeln und dadurch zu körperlich, intellektuell und emotional gesunden Menschen heranwachsen können (vgl. ebd.: 148).

4. Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen

Kinder bringen das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen mit sich (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 203). Sie entwickeln sich entlang einer Reihe von Entwicklungsstufen. Auf jeder Stufe, erwarten sie altersspezifische Entwicklungsaufgaben. Bereits gemachte Erfahrungen sind nötig, damit die Kinder die nächsten entsprechenden Entwicklungsaufgaben meistern können. Die Entwicklung erfolgt im eigenen, individuellen Tempo und lässt sich von betreuenden Personen nur sehr bedingt beeinflussen (vgl. Amt für Jugend und Familie 2011: 7). „Über- oder Unterforderung führen zu nicht ausbalancierten Entwicklungsverläufen bzw. psychischer Instabilität von Kindern."

(Kindesschutz Zentrum Berlin 2009: 23) Das Drängen wie auch das Überbehüten der Kinder hat zur Folge, dass sich die intellektuelle, emotionale und/ oder soziale Entwicklung verzögert oder gar gestört vollzieht (vgl. Kindesschutz Zentrum Berlin 2009: 23).

5. Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen

Das fünfte Bedürfnis widerspiegelt sich in Grenzen und Strukturen (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 247). Kinder brauchen klare und wertschätzende Begrenzungen und Regeln. Nur so können sie die Umwelt erobern und sich gefahrlos entwickeln. Grenzen sollen auf Zuwendung und Fürsorge basieren. Sie dürfen nicht als Mittel zur Angst und Strafe missbraucht werden (vgl. Amt für Jugend und Familie 2011: 8). Durch das Setzen von Grenzen und Strukturen, erhält das Kind den Raum um Neues erforschen. Dabei erlebt es den notwendigen Halt und die Sicherheit, um mit Herausforderungen umgehen zu können (vgl. Kindeschutz Zentrum Berlin 2009: 23).

6. Das Bedürfnis nach stabilen und unterstützenden Gemeinschaften und kultureller Kontinuität

Brazelton und Greenspan nennen das Bestreben nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und das Bedürfnis nach kultureller Kontinuität als ein weiteres bedeutsames Verlangen von Kindern (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 159). Kinder sind stets in einen kulturellen und sozialen Kontext eingebettet. Diese stabilen und autonomen Gemeinschaften, bringen ein Gefühl der Identität und Kohärenz mit sich (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 269). Besonders bedeutend sind, in diesem Zusammenhang die gleichaltrigen Kinder, sogenannte Peers. Für die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung des Selbstwerts, sind Kinder aufeinander angewiesen. Auf diese Weise können Kinder ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten trainieren, aber auch ihre Selbstidentität entwickeln (vgl. Kindesschutz Zentrum Berlin 2009: 24).

7. Das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft für die Menschheit

Das siebte Grundbedürfnis von Kindern, zielt auf die Sicherung der Zukunft (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 295). In einer zunehmend globalisierten Welt, hängt das Wohl des einzelnen Kindes, mit dem Wohl aller Kinder dieser Welt zusammen. Die heutige gegenseitige Abhängigkeit hat zur Folge, dass die gesamte Welt miteinander verbunden ist (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 299). Diese Verbundenheit kann auf verschieden verstanden werden. Nach dem Amt für Kinder und Jugend (2011: 10) ist klar, ob die Welt als „beeinflussbares Ordnungsgefüge oder unheimliches Chaos erleben,

hängt von der Persönlichkeit ab, welche die Eltern und alle anderen Erwachsenen mit gestaltet haben". Künftige Generationen von Kindern und Familien werden weltweit noch enger miteinander verflochten sein. Um die Zukunft des einzelnen Kindes zu sichern, muss deshalb allen Kindern eine Zukunft geben werden (vgl. Brazelton/Greenspan 2008: 303).

3.2 Entwicklung

Menschen entwickeln sich im Verlaufe ihres Lebens. Der Prozess der Entwicklung vollzieht sich einerseits durch die biologischen und psychischen Anlagen im Menschen selber, anderseits wird er aufgrund von äusserlichen Einflüssen immer wieder angestossen und neu bestimmt (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2005: 10). Köckeritz (2004: 19) sagt, dass Entwicklung als „Anpassungsprozess verstanden werden (kann), der sich in einem ständigen Austausch des Individuums mit der Umwelt vollzieht". Während dieses Anpassungsprozesses finden nachhaltige Veränderungen des Erlebens und Verhaltens statt (vgl. Oerter/Montada 2008: 960). Entwicklung vollzieht sich bei allen Menschen, im Wesentlichen in derselben Abfolge (vgl. Largo 2010: 15). Jedes Individuum beschäftigt sich demnach, zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einer bestimmten Phase seines Lebens, mit derselben Entwicklungsaufgabe (vgl. Krampen/Greve 2008: 669). Entwicklungsaufgaben sind dementsprechend in einer Kultur für eine mehr oder weniger enge Altersperiode definiert (vgl. Montada 2008: 38). Die Bewältigung dieser altersgebundenen Aufgaben, ist essenziell für eine erfolgreiche Entwicklung. Spätere Entwicklungsaufgaben können wahrscheinlicher ebenfalls bewältigt werden (Hurrelmann 2006: 269). Entwicklungsaufgaben werden durch unterschiedliche Quellen gestellt. Biologische Veränderungen innerhalb des Organismus also körperliche Reife, die geforderten Aufgaben der Gesellschaft sowie die Werte und Ziele des Individuums selbst können antreibende Kräfte sein (vgl. Montada 2008: 38f.). Die jeweiligen Aufgaben sind jedoch nie vollständig abgeschlossen (vgl. Hurrelmann 2002: 37).

Um Entwicklung genauer beschreiben zu können, hat Havighurst ein Konzept zu Entwicklungsaufgaben eingeführt. Da sein Modell den Fokus auf die ersten vier Lebensjahre der Kinder legt, erscheint es besonders geeignet für diese Arbeit. In dieser kurzen Zeit durchlaufen Kinder mindestens die Hälfte ihrer gesamten Entwicklung (vgl. Largo 2010: 15). Mit Bezug auf Havighurst sowie Olbrich nennt Oerter (1998: 124) folgende Stufen der Entwicklung, die der Mensch in seinem Leben zu durchlaufen hat:

- „Frühe Kindheit (0-2 Jahre)
- Kindheit (2-4 Jahre)
- Schulübergang und frühes Schulalter (5-7 Jahre)
- Mittleres Schulalter (8-12 Jahre)
- Adoleszenz (13-17 Jahre)
- Jugend (18-22 Jahre)
- Frühes Erwachsenenalter (23-30 Jahre)
- Mittleres Erwachsenenalter (31-50 Jahre)
- Spätes Erwachsenenalter (51 Jahre und älter)“

Auf den jeweiligen Entwicklungsstufen werden Entwicklungsaufgaben genannt, die als eine grobe Beschreibung des Entwicklungsgeschehens in den einzelnen Altersstufen zu verstehen sind (vgl. Rothgang 2009: 99). Im Folgenden werden die Entwicklungsaufgaben der vorher genannten Stufen beschrieben. Es wird dabei nur auf die frühe Kindheit (0-2 Jahre) sowie die Kindheit (2-4 Jahre) eingegangen. Mit Bezug auf Havighurst und Olbrich nennt Oerter (1998: 124) Entwicklungsaufgaben auf der Stufe der frühen Kindheit (0-2 Jahre) wie folgt:

- „Anhänglichkeit (social attachment)
- Objektpermanenz
- Sensumotorische Intellligenz und schlichte Kausalität
- Motorische Funktionen“

Für die Stufe der Kindheit (2-4 Jahre) sind folgende Entwicklungsaufgaben vorgesehen:

- „Selbstkontrolle
- Sprachentwicklung
- Phantasie und Spiel
- Verfeinerung motorischer Funktionen“ (Oerter 1998: 124)

3.3 Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit (0-2 Jahre)

Die Entwicklungsstufe frühe Kindheit beginnt im ersten und dauert bis zum zweiten Lebensjahr an. Diese Stufe beinhaltet vorhin genannten Entwicklungsaufgaben: Anhänglichkeit (Social Attachment), Objektpermanenz, Sensumotorische Intellligenz und

schlichte Kausalität sowie die Entwicklung von motorische Funktionen. Im Folgenden wird genauer auf das erste und zweite Lebensjahr eingegangen.

3.3.1 Anhänglichkeit bzw. Social Attachment

Die erste Entwicklungsaufgabe, die Havighurst nennt, ist die Anhänglichkeit beziehungsweise Social Attachment (vgl. Oerter 1998: 124). Der Aufbau einer Bindung zu Bezugspersonen wird als primäre Beziehung bezeichnet und beginnt in den ersten Lebensmonaten. Die Entwicklung dieser Bindung dauert an, bis zum Ende des zweiten Lebensjahres (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2005: 37). „Ein neugeborenes Kind versucht von Anfang an, mit den Bezugspersonen in Kontakt zu kommen." (ebd. 2005: 35) Bereits in den ersten Lebensmonaten kann ein Säugling vertraute und fremde Personen mittels Körperempfindungen, Geruchsinn, Gehör und Augen erkennen (vgl. Largo 2010: 98). Typischerweise kommt es etwa im 8. Monat zu einer Angst vor fremden Personen, die „Fremdeln" genannt wird (vgl. Largo 2010: 94). Im zweiten Lebensjahr wird sich ein Kind zunehmend bewusst, dass es ein eigenständiges Wesen ist. Mit der Selbstwahrnehmung beginnt auch die Entwicklung des eigenen Willens (vgl. Largo 2010: 104). Trotz der Entwicklung der eigenen Meinung und der zunehmenden Selbstständigkeit, sind die Kinder immer noch auf die Nähe einer Bezugsperson angewiesen. Kinder in diesem Alter müssen deshalb immer wieder prüfen, ob die Bezugsperson noch anwesend ist. Typischerweise entwickeln Kinder im zweiten Lebensjahr eine starke Bindung an einen bestimmten Gegenstand, dieser wird in der Fachsprache als Übergangsobjekt bezeichnet. Das Übergangsobjekt spendet Geborgenheit und Sicherheit. Es dient als Ersatz für den Verlust der ständigen körperlichen Nähe zu den Bezugspersonen (vgl. Largo 2010: 109).

3.3.2 Objektpermanenz

Als zweite Entwicklungsaufgabe nennt Havighurst Objektpermanenz (vgl. Oerter 1998: 124). Diese Entwicklungsaufgabe weist auf die kognitive Entwicklung des Kindes hin. Objektpermanenz stammt ursprünglich von Piaget und ist Teil seines Modells der kognitiven Entwicklung (vgl. Rauh 2008: 191). Der Begriff bedeutet das Wissen um das Fortbestehen eines Gegenstandes, auch wenn dieser durch die Sinnesorgane nicht mehr erfasst werden kann. Diese kognitive Entwicklung findet im Alter von 4- 8 Monaten statt (vgl. Rothgang 2009: 55). Sie bedingt damit, dass das Kind in der Lage ist,

eine inneren Repräsentation eines Objektes aufzubauen. Gegenstände, Bilder und Handlungen kann es sich innerlich wachrufen und vorstellen. Diese Entwicklung trägt wesentlich dazu bei, dass das Kind Nachahmungsverhalten, Symbolhandlungen und zeitlich verzögerte Nachahmung zeigen kann (vgl. Rauh 2008: 191).

2.3.3 Sensumotorische Intelligenz und schlichte Kausalität

Die dritte Aufgabe der Sensumotorischen Intelligenz und schlichten Kausalität ist ebenfalls bei Piaget wiederzufinden (vgl. Oerter 1998: 124). Sie zielt auf die kognitive Entwicklung eines Menschen. Anfangs dominieren bei Säuglingen angeborene Reflexe. Diese werden nicht willentlich angewendet (vgl. ebd.). Ab dem 0.- 4. Monat werden die Reflexe koordiniert. Die Handlungen werden noch nicht im Hinblick auf ein bestimmtes Ergebnis in der Umgebung ausgeführt (vgl. ebd.). Etwa ab dem 4.- 8. Monat vollzieht das Kind eine aktive bewusste Wiederholung von Aktionen, die bereits zu Zufriedenheit geführt haben. Das Kind ist sich noch nicht über den Effekt einer Handlung bewusst, nimmt jedoch seine Umwelt und deren Veränderungen wahr (vgl. ebd.). Im 8.- 12. Monat werden gelernte Schemata auf andere Gegenstände und Situationen übertragen. Dabei werden Schemata auch kombiniert, so dass sie zu neuen Handlungsmuster führen (vgl. ebd.). Im 12.- 18. Monat lernt das Kind, die Handlung in einer anderen Umgebung auszuführen. So kann es den angestrebten Effekt bewirken. Es überträgt sie auf andere Gegenstände (vgl. ebd.).

3.3.4 Motorische Funktionen

Die vierte Entwicklungsaufgabe wird Motorische Funktionen genannt (vgl. Oerter 1998: 124). Im ersten Lebensjahr erzielt ein Kind besonders grosse motorische Entwicklungen. Bereits in den ersten Lebensmonaten erlangt der Säugling Kontrolle über seinen Kopf und vermag ihn beim Sitzen und in Bauchlage aufrecht zu halten (vgl. Largo 2010: 158). Die Bewegungsmuster verhalten sich zu dieser Zeit meist in ungerichteten Arm- und Beinbewegungen. Die selbstständige Bewegungsentwicklung erfolgt zwischen dem 5. und 7. Lebensmonat des Kindes. Es beginnt sich zur Seite zu drehen, dann robbt, krabbelt und setzt es sich auf (vgl. Largo 2010: 166). Etwa im 9.- 15. Monat beginnt sich das Kind aufzuziehen und zu stehen. Schon bald kann es erste Schritte machen. Diese Phase vollzieht sich bis etwa dem 17. Monat (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2005: 60).

3.4 Entwicklungsaufgaben in der Kindheit (2-4 Jahre)

Die Entwicklungsstufe Kindheit beinhaltet das dritte und vierte Lebensjahr. Auf dieser Stufe sind die bereits erwähnten Entwicklungsaufgaben vorgesehen: Selbstkontrolle, Sprachentwicklung, Phantasie und Spiel sowie die Verfeinerung motorischer Fähigkeiten. Im Folgenden wird auf diese Aufgaben genauer eingegangen.

3.4.1 Selbstkontrolle

Eine Entwicklungsaufgabe, die typischerweise in der Kindheit angesiedelt ist, ist die Selbstkontrolle (vgl. Oerter 1998: 124). Hier ist vor allem die motorische Kontrolle gemeint. Das Kind übernimmt ab dem dritten Lebensjahr zunehmend die Kontrolle über seine Bewegungen und seine Muskeln (vgl. Largo 2010: 184). Diese Selbstkontrolle ist sehr wichtig, denn ab jetzt wirkt das Kind spontan auf die Umwelt ein. Auf diese Weise ist es nicht mehr vollständig auf Mithilfe angewiesen. Kinder in diesem Entwicklungsalter beginnen unabhängiger zu werden und entwickeln Autonomie (vgl. Rothgang 2009: 90).

3.4.2 Sprachentwicklung

Die zweite Entwicklungsaufgabe, die Havighurst in der Kindheit nennt, ist die Sprachentwicklung (vgl. Oerter 1998: 124). Zwischen zwei und vier Jahren macht das Kind grosse sprachliche Fortschritte, weshalb Sprachentwicklung als Entwicklungsaufgabe in der Entwicklungsstufe der Kindheit angesiedelt ist. Die Entwicklung der Sprache beginnt bereits direkt nach der Geburt und durchläuft verschiedene Stadien. Angefangen beim Geburtsschrei folgen Unlustschreie, Lallmonologe, Ein- Wort- Sätze, Zwei- und Mehr- Wort-Äusserungen, Sätze und komplexe Nebensätze (vgl. Hobmair 2008: 262). Im dritten Lebensjahr spricht das Kind erste Äusserungen mit einem Verb an zweiter Stelle des Satzes, ebenfalls beginnt es Verben zu beugen und zu flektieren (vgl. Motsch 2006: 19). Es realisiert, dass Ereignisse fast immer aus einem Grund passieren. Das Interesse für logische Zusammenhänge steigt und es stellt vermehrt „Warum-“ oder „Wieso-Fragen“. Die Antworten auf diese Fragen geben inhaltliche Erklärung und den formalen Hinweis, wie die Zusammenhänge sprachlich ausgedrückt werden können. So wird die Voraussetzung gelegt, um im weiteren Verlauf komplexe

Haupt- und Nebensätze erwerben können (vgl. Zollinger 1995: 225). Das Sprachverständnis eilt der Sprachproduktion oftmals etwas voraus (vgl. ebd.: 221).

3.4.2 Phantasie und Spiel

Eine weitere Entwicklungsaufgabe wird in Phantasie und Spiel gesehen (vgl. Oerter 1998: 124). Mit Bezug auf Bühler nennt Oerter das sensumotorische Spiel als Aktivität im ersten und zweiten Lebensjahr des Kindes (vgl. Oerter 2008: 239). Im dritten Lebensjahr wird das Spiel phantasievoller und sozialer, weshalb Phantasie und Spiel eine typische Entwicklungsaufgabe in der Stufe der Kindheit ist. Kinder beginnen sich für die Spiele anderer Kinder zu interessieren. Verhaltensweisen anderer Kinder werden nachgeahmt und imitiert. Ihre Spiele geschehen anfangs nebeneinander (vgl. Hobmair 2008: 284). „In diesem Alter ist ein Miteinanderspielen noch nicht möglich, da das Spielen mit anderen Kindern durch rasch wechselnde Bedürfnisse, geringe Ausdauer und Intoleranz sehr erschwert wird." (ebd.) Die Art des Spiels, die auf der Altersstufe von zwei bis vier jährigen Kindern am häufigsten ausgeübt wird, nennt sich daher Parallelspiel (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2005: 73). Das Spielverhalten im vierten Lebensjahr ist geprägt von einer lebhaften Phantasie. „Diese Zeit wird auch als die „magischen Jahre" bezeichnet." (Haug-Schnabel/Bensel 2005: 86). Das Phantasie- und Fiktionsspiel erlebt seinen ersten Höhepunkt. Soziale Interaktionen mit anderen Kindern nehmen an Bedeutung zu. Dabei darf bemerkt werden, dass gemeinsames Spiel oft noch sehr unorganisiert ist. Das Geben und Nehmen auf dieser Stufe wird deshalb auch als assoziiertes Spiel bezeichnet (vgl. Hobmair 2008: 284).

3.4.4 Verfeinerung motorischer Funktionen

Als vierte Entwicklungsaufgabe in der Kindheit nennt Havighurst die Verfeinerung der motorischen Funktionen (vgl. Oerter 1998: 124). Im Alter von drei bis vier Jahren machen Kinder grosse motorische Fortschritte. Die Motorik differenziert sich und Kinder werden geübter in Koordination und Gleichgewicht (vgl. Largo 2010: 184). Beim Laufen können Anpassungsleistungen an Gelände und Geschwindigkeit stets besser gemacht werden (Haug- Schnabel/ Bensel 2005: 89). Das Kind ist in diesem Alter sehr bewegungsfreudig und motiviert und kann durch Übung immer bessere motorische Fähigkeiten zeigen (vgl. ebd.).

4. Erziehungs- und Betreuungsanforderungen

Elternschaft ist eine verantwortungsvolle und komplexe Aufgabe, die verschiedentliche Anforderungen mit sich bringt. Abgeleitet von den elementaren sieben Grundbedürfnissen und Entwicklungsaufgaben der Kinder in der frühen Kindheit und Kindheit, lassen sich in diesem Kapitel die elterlichen Anforderungen erläutern. Da diese meist über mehrere Lebensphasen des Kindes gültig sind, werden sie nicht mit Hilfe einer Einteilung bezüglich des Entwicklungs- und Lebensalters der Kinder vorgestellt. Wenn es sinnvoll erscheint, wird auf die ausgewählte Gruppe der null bis vier jährigen Kinder hingewiesen.

4.1 Bedeutung elterliche Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die elterlichen Bemühungen zur Förderung einer gelingenden Familieninteraktion werden als Erziehungskompetenz bezeichnet (vgl. Petermann/Petermann 2006: 1). Erziehungskompetenz kann als eine Entwicklungsaufgabe von Eltern verstanden werden. Die damit verbundenen Anforderungen und Aufgaben für die Eltern, dienen zur Befriedigung der Bedürfnisse der Kinder und um den gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden (vgl. Cassée 2007: 40). Erziehungsanforderungen verändern sich in Abhängigkeit vom Alter der Kinder. Sie sind notwendig um „eine optimale Passform zwischen den altersgemässen Bedürfnissen des Kindes und der Gestaltung der kindlichen Umwelt durch die Eltern herzustellen“ (Petermann/Petermann 2006: 1). Basierend auf diesem Hintergrund können Minimalstandards für das Erziehungsverhalten formuliert werden. Pachter und Dumont- Mathieu (2004: 89) haben drei universelle, also kulturübergreifende Ziele einer gelingenden Elternschaft definiert:

1. „Das Überleben und die Gesundheit des Kindes müssen gesichert sein.
2. Dem Kind muss eine Umgebung bereitgestellt werden, die es ihm ermöglicht, erfolgreich die Entwicklungsstufen zum mündigen Erwachsenen zu durchlaufen.
3. Dem Kind müssen die normativen kulturellen und gesellschaftlichen Werte vermittelt bzw. sie müssen bei ihm entwickelt werden.“

Unter Bezugnahme auf Maccoby verfolgen Petermann und Petermann (2006: 1) folgende vier elterliche Fähigkeiten:

1. „Die Bedürfnisse des Kindes nach körperlicher Versorgung zu befriedigen
2. Einem Kind als stabile und vertrauensvolle Bezugsperson zur Verfügung zu stehen
3. Einem Kind ein Minimum an Regeln und Werten zu vermitteln
4. Einem Kind basale Lernangebote zu unterbreiten“

Die beiden Formulierungen der Ziele und Standards der elterlichen Fähigkeiten machen deutlich, was als Aufgabe von Erziehung zu verstehen ist. Einerseits besteht ein wesentlicher Auftrag darin, die physischen Bedürfnisse des Kindes zu befriedigen, Regeln und Werte zu vermitteln, und dem Kind eine entwicklungsanregende Umgebung und Angebote zur Verfügung zu stellen. Petermann und Petermann machen im Weiteren mit Bezug auf Maccoby darauf aufmerksam, wie bedeutsam auch die stabile und vertrauensvolle Bezugsperson für das Kind sein kann (vgl. Petermann/Petermann 2006: 2).

So einig man sich über diese allgemeinen Ziele und Standards ist, so sehr unterscheidet sich die Umsetzung dieser durch den Einzelnen (vgl. Pixa-Kettner/Rischer 2013: 257). Erziehungskompetenz ist nirgendwo verbindlich formuliert, was für die Familien einen grossen Interpretations- und Gestaltungsfreiraum offen lässt (vgl. Cassée 2007: 295). Eltern gestalten die Lebensumwelt ihrer Kinder entsprechend ihren eigenen Wert- und Zielvorstellungen, ihren finanziellen Mitteln, ihren Interessen, ihrer Persönlichkeit und Lebensgeschichte (vgl. Rothgang 2003: 117).

4.2 Erziehungs- und Betreuungskompetenz

Petermann und Petermann (2006: 2) betonen, Erziehungskompetenz „umfasst sowohl intentionale als auch unbeabsichtigte, gelegentliche oder nicht- bewusste erzieherische Handlungen“. Intentionales sowohl nicht- intentionales erzieherisches Verhalten kann gleichermassen positive oder schädigende Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben (vgl. ebd.). Erziehungskompetenz stellt sich mehrdimensional dar und bezieht sich auf unterschiedliche Lebens- und Kompetenzbereiche und die damit verbundenen Fähigkeiten des Erziehenden. Darauf aufbauend haben Petermann und Petermann sechs Komponenten der Erziehungs- und Betreuungskompetenz abgeleitet. Diese beinhalten je eine Fähigkeit und darin konkrete Fertigkeiten, die die Eltern in ihrem Alltag benötigen (vgl. Petermann/Petermann 2006: 2). Die Summe all dieser elterlichen Kompetenzen beschreibt einen richtungsweisenden sowie optimalen Zustand bezüglich der Erziehung und Betreuung von Kindern (vgl. Lenz et al. 2010: 100). Das Modell

nach Petermann und Petermann schliesst an den vorherig genannten Grundbedürfnissen und der Entwicklung von Kindern an, weshalb es besonders geeignet für diese Arbeit erscheint (vgl. Kap. 3.).

4.2.1 Beziehungsfähigkeit

Eine elementare elterliche Kompetenz wird Beziehungsfähigkeit genannt (vgl. Petermann/Petermann 2006: 2). Nähe, Empathie, Verfügbarkeit sowie Verlässlichkeit kennzeichnen eine gelingende soziale Bindung (vgl. Lenz et al. 2010: 97). Laut Petermann und Petermann, müssen Eltern in der Lage zu Empathie und Perspektivenübernahme sein (Petermann/Petermann 2006: 2). Hobmair (2008: 305) geht davon aus, dass „positive Gefühle wie Verbundenheit, Nähe, Zärtlichkeit, Fürsorge, Schutz, Körperkontakt und Ansprache zu einer sicheren Bindung des Kindes zur Bezugsperson (…) führt". Eltern benötigen deshalb die Fähigkeit zur Emotionalität, zum Ausdrücken von Zuneigung und Liebe. Des Weiteren sollen Eltern in der Lage sein, Geborgenheit und Schutz zu vermitteln sowie fürsorglich und zuverlässig zu sein (Petermann/Petermann 2006: 2). Da sich das kindliche Beziehungs- und Bindungsverhalten im Laufe der Kindheit verändert, muss eine kontinuierliche und feinfühlige elterliche Anpassung an das Kind erfolgen (Lenz et al. 2010: 97). Die Fähigkeit der Beziehungsgestaltung ist besonders relevant in den ersten Lebensjahren des Kindes, sie wird aber über den gesamten Verlauf der Kindheit als notwendig angesehen.

4.2.2 Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit

Eine weitere Fähigkeit, über die Eltern verfügen sollen, ist die Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit (vgl. Petermann/Petermann 2006: 2). Ein Dialog ist bereits vom Beginn des ersten Lebensjahrs wichtig für ein gelingendes Miteinander in einer Familie (vgl. Juul 2007: 86). Unter Bezugnahme auf Bowlby, Grossmann und Grossmann sowie Wolff und van Ijzendoorn stellen Schneewind und Böhmert fest, dass Sensitivität (promptes und angemessenes Reagieren auf Signale des Kindes) positive Haltung (Äusserung von positiven Gefühlen und Zuneigung gegenüber dem Kind), Synchronisation (Abstimmung von Interaktionsabläufen mit dem Kind), Wechselseitigkeit (Eltern und Kind beziehen sich auf denselben Gegenstand), Unterstützung (aufmerksame Zuwendung der Eltern zu Kind und emotionale Hilfestellung) sowie Stimulation (häufige Kontaktaufnahme zum Kind) zu den wichtigsten elterlichen Interaktionsverhalten gehö-

ren (vgl. Schneewind/Böhmert 2010: 47). Eltern sollen über die Fähigkeit verfügen zu zuhören und in adäquater Weise, verbal oder nonverbal, auf ihr Kind reagieren zu können. Ebenso sollen sie in der Lage sein das Kind zu beobachten und angemessen aufzufordern (vgl. Petermann/Petermann 2006: 2). Die Relevanz dieser Fähigkeit ist während der gesamten Kindheit gültig.

4.2.3 Fähigkeit zur Grenzsetzung

Für Eltern ist es überaus wichtig die Fähigkeit der Grenzsetzung zu beherrschen (vgl. Petermann/Petermann 2006: 2). Mit der Fähigkeit zur Grenzsetzung meint man einerseits, dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechende Absprachen zu treffen und eindeutige Regeln zu setzen. Anderseits werden auch das Durchsetzen, die Realisierung von Konsequenzen sowie die Vermeidung von positiver und negativer Verstärkung bei unangemessenem Kinderverhalten dazu gezählt (vgl. ebd.). Fordern und Grenzen zu setzen, bedeutet Konflikte auszutragen und die eigene Meinung standhaft und überzeugend zu vertreten. Diese Herausforderung gilt es nicht zu scheuen, sondern konstruktiv auszutragen (vgl. Schneewind/Böhmert 2010: 36). Die Relevanz dieser elterlichen Fähigkeit ist bereits im ersten Lebensjahr gültig, nimmt jedoch zu, je älter das Kind wird.

4.2.4 Förderfähigkeit

Eine weitere Fähigkeit wird in der elterlichen Förderung gesehen (vgl. Petermann/Petermann 2006: 2). Der Bereich der kindlichen Entwicklung und dessen Förderung ist ein komplexes Feld, das verschiedene Bereiche beinhaltet (vgl. Lenz et al. 2010: 111). Petermann und Petermann verstehen unter der Förderfähigkeit einerseits die Fähigkeit zur Unterstützung, Ermutigung, Bekräftigung und positiver Verstärkung (vgl. Petermann/Petermann 2006: 2). Anderseits spielt auch die Fähigkeit Anforderungen zu setzen sowie Aufgaben und Verantwortung zu übertragen eine grosse Rolle (vgl. ebd.). Besonders in der frühen Kindheit signalisieren Kinder die Bereitschaft zum nächsten Entwicklungsschritt (vgl. Lenz et al. 2010: 116). Eltern müssen diese Signale wahrnehmen und adäquat damit umgehen können. Auch soll den Kindern in verschiedenen Bereichen immer wieder die Möglichkeiten gegeben werden, eigene Erfahrungen sammeln zu können. Wenn Kindern etwas zugetraut wird und Forderungen an sie

gestellt werden, kann ihre Entwicklung in einem gesunden Masse vorangetrieben werden (vgl. Schneewind/Böhmert 2010: 36).

4.2.5 Vorbildfähigkeit

Als eine weitere Erziehungskompetenz wird die Vorbildfähigkeit genannt (vgl. Petermann/Petermann 2006: 2). Eltern sollen sich ihrer Rolle bewusst sein, Selbstdisziplin aufweisen, zur Reflexion des eigenen Handelns und Verhalten fähig sein und die notwendige Selbstkontrolle und Impulskontrolle besitzen (vgl. ebd). Die Vorbildfähigkeit wird besonders während des Sozialisationsprozesses im Kleinkindalter benötigt, da die Eltern auf diese Weise Normen und Werte der Gesellschaft weitergeben können. Die Eltern sind hier gefordert, durch wohlwollende Kontrolle, Argumentationen und Aushandeln ihren Kindern zur Seite zu stehen (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 37).

4.2.6 Fähigkeit zum Alltagsmanagement

Eine letzte Erziehungskompetenz wird in der Alltagsmanagementfähigkeit benannt (vgl. Petermann/Petermann 2006: 2). Darunter wird die Meisterung des Alltags mit einem Kind verstanden (vgl. ebd.). Die Eltern sollen in der Lage sein die Versorgung und Pflege des Kindes zu gewährleisten (vgl. Lenz et al. 2010: 100). Lenz et al. nennen in diesem Zusammenhang die Ernährung, Körperpflege, Verhalten im Krankheitsfall und die Kindersicherheit (vgl. Lenz et a. 2010: 107). Eltern müssen dafür sorgen, dass Kinder regelmässig, altersgemäss und gesund ernährt werden (vgl. ebd). Dafür benötigen sie Wissensbestände über gesunde Ernährung und praktische Fertigkeiten (vgl. ebd.: 108). Ebenso basal wie die Ernährung ist die Hygiene und Körperpflege. Waschen, baden, wickeln und anziehen gehört zu Beginn zu den Hauptaufgaben. Später geht es vor allem darum, das Kind zu begleiten und zu unterstützen (vgl. ebd. 108). Eltern sollen ihre Kinder angemessen und witterungsgerecht ankleiden. Wenn Kinder krank werden, ist es gerade im frühen Lebensalter sehr wichtig zu erkennen, ob und wie die Kinder zu Hause gepflegt und versorgt werden können, oder wann ärztliche Hilfe benötigt wird (vgl. ebd.: 109). Grundsätzliches Wissen über Gesundheit und Krankheit muss deshalb vorhanden sein, um die Sicherheit des Kindes gewährleisten zu können. Die Kindersicherheit zu gewährleisten ist auch in anderen Teilbereichen des Lebens notwendig. So müssen Eltern in ihrem Verhalten sensibilisiert für Gefährdungssituationen

sein und die Wohnung kindersicher ausstatten (vgl. ebd.: 110). Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, gilt es den Haushalt und das Familienleben zu strukturieren und zu organisieren (vgl. ebd.: 100). Planung und Durchführung des Einkaufs, Essen, Haushalt und Freizeit gehören zu relevanten Fähigkeiten der Eltern. Dabei sind Struktur und Rituale von grosser Wichtigkeit für die Familie. Feste Zeiten für spezifische Handlungen bringen Sicherheit und Orientierung im Alltag (vgl. ebd.: 111).

5. Erziehungs- und Betreuungsherausforderungen für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen

Eltern zu werden, ist zunächst ein Privileg. Schon bald zeigt sich jedoch auch die grosse Verantwortung dem Kind gegenüber. In diesem Kapitel sollen die Erziehungs- und Bertreuungskompetenzen von Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen und ihre Herausforderungen besprochen und benannt werden.

5.1 Bedeutung elterlicher Herausforderungen

Wenn Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen Eltern werden, ergeben sich für sie spezifische Herausforderungen (vgl. Pixa-Kettner/Rischer 2013: 259). Diese Tatsache lässt immer noch einen grossen Teil der Gesellschaft darauf schliessen, dass Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ihre elterlichen Aufgaben zum Wohl des Kindes nicht erfüllen können. Sie sehen eine erhöhte Gefährdung des Kindewohls als Tatsache (vgl. Pixa-Kettner/Sauer 2006: 227). Auch in der Fachliteratur spiegelt sich die Frage wieder, ob diese Kinder mit einem erhöhten Risiko für Entwicklungsverzögerungen leben, weil ihre kognitiv entwicklungsbeeinträchtigten Eltern unter Umständen den vielfältigen erzieherischen Aufgaben nicht gewachsen sind (vgl. Sanders 2006: 161). Die tatsächlichen Ressourcen beziehungsweise die Herausforderungen für Eltern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen wurden bisweilen in diversen Studien untersucht. Die gesetzten Kriterien und Massstäbe wurden jedoch zu wenig genau definiert, so dass deren Aussagekraft fehlt (vgl. Pixa-Kettner/Sauer 2006: 232). Lange Zeit lag der Fokus der Forschung auf Missbrauch und Vernachlässigung von Kindern durch Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen. Die negative Sichtweise ist mittlerweile einer zunehmend positiveren Umgangsweise gewichen. Elternschaft wird als Prozess gesehen, auf den verschiedene Faktoren wirken (vgl. ebd.: 33) Der Intelligenzquotient hat sich im Laufe der Jahre als ein gering einflussnehmender Faktor herauskristallisiert. Jedoch wurde die Bedeutung lebenspraktischer Fähigkeiten der Eltern deutlich. Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass in den bereits durchgeführten Studien zu den elterlichen Kompetenzen und den konkreten Herausforderungen von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen, die Ansichten noch weit voneinander entfernt sind (vgl. ebd.: 33). Die Verfasserin bezieht sich auf wiederkehrende Aussagen, die in verschiedener Fachliteratur zu finden sind.

5.2 Erziehungs- und Betreuungskompetenz von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen

5.2.1 Beziehungsfähigkeit

Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen sind in den meisten Fällen fähig, eine emotionale Beziehung zu ihrem Kind aufzubauen und erreichen darin auch eine gewisse Stabilität und Verlässlichkeit (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 57).

Pixa-Kettner (2006: 11) gibt in diesem Zusammenhang folgende Erklärung: Obwohl viele Mütter und Väter aus psychosozial belasteten Herkunftsfamilien kommen und sie oftmals negativen Reaktionen ihrer Umgebung ausgesetzt sind, wenn sie sich für eine Elternschaft entschieden, freuten sich fast alle auf ihr Kind und waren in der Lage, eine positive Beziehung zu ihm aufzunehmen - unabhängig davon, ob sie auch in der Lage waren, die elterlichen Aufgaben im Einzelnen zu erfüllen.

Die Fähigkeit innige Beziehungen zu leben sowie Emotionen zeigen zu können, wird deshalb oftmals als Stärke von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen gesehen (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 57). Es gibt jedoch auch einige Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen, denen die Beziehungsgestaltung nur teilweise gelingt. Dies betrifft vor allem Eltern, die mit dem Alltagsgeschehen überfordert sind. Durch die an sie herangetragenen Anforderungen sind sie sehr stark beansprucht, so dass ihre Ressourcen oftmals nicht ausreichen um dem Kind die notwendige emotionale Zuwendung zu geben (vgl. ebd: 58). Ebenfalls wird von Fachpersonen vermutet, dass Mütter ihr eigenes Bedürfnis nach Nähe ausleben und dabei die Reaktionen der Kinder auf die Nähe nur in geringem Masse wahrnehmen, differenzieren und interpretieren (vgl. ebd.). Gerade durch die oftmals fehlenden ausserfamiliären Kontakte, besteht die Gefahr, dass sich so symbiotische Beziehungsverhältnisse ergeben (vgl. ebd.: 58). Fachpersonen, die Familien mit Säuglings- und Kleinkinder beraten, beobachten, dass die Liebe und Zuneigung zum Kind oftmals durch körperliche Nähe ausgedrückt wird (vgl. ebd.). Nebst der körperlichen Nähe fällt es Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen aber offenbar schwer, ihre Gefühle zum Kind auszudrücken. Damit verbunden, äussert sich auch die Gestaltung der Nähe und Distanz in der Eltern- Kind- Beziehung als eher schwierig (vgl. ebd.). Für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ist es oftmals schwer abzuschätzen, wie die dem Alter des Kindes entsprechende Nähe respektive Distanz gestaltet werden kann (vgl. ebd.: 57).

5.2.2 Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit

Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen zeigen häufig Sprachauffälligkeiten im Bereich der Lautsprache, Mimik aber auch der Gestik (vgl. Wachsmuth 2013: 315). Eine relativ grosse Gruppe von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen können nicht oder nur ansatzweise sprechen. Nach groben Schätzungen betrifft dies zwei Drittel aller Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen (vgl. Lebenshilfe 1998: 4). Demzufolge kann es vorkommen, dass Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen sich nicht oder nur mit einem geringen Wortschatz ausdrücken können und sich die Kommunikation mit ihren Kindern deshalb hauptsächlich auf das Alltagsgeschehen fokussiert (Käch Studhalter/KöppelHafen/Bühler 2008: 51). Durch die geringe Anregung kann das Kind ebenfalls keine adäquate sprachliche Entwicklung durchlaufen (vgl.ebd.). In der Literatur wird beschrieben, dass Kinder von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen auffällig häufig sprachliche Entwicklungsverzögerungen zeigen. Diese lassen sich unter anderem auf die fehlende Interaktions- und Kommunikationsförderung aufgrund der eigenen Mängel der Eltern zurückführen (vgl. Pixa-Kettner/Sauer 2006: 233). In vielen Fällen ist das Sprachverständnis von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen besser entwickelt, als die aktive Ausdrucksfähigkeit (vgl. Wachsmuth 2013: 315). Dies lässt darauf schliessen, dass Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen in der Lage sind, ihre Kinder grösstenteils zu verstehen und ihnen in angemessener Weise zuhören zu können. Die Deutung der nonverbalen Sprachanteile ihrer Kinder, birgt für sie jedoch Schwierigkeiten (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 65).

5.2.3 Fähigkeit zur Grenzsetzung

Das Setzen von Grenzen und Regeln und damit ein konsequentes Erziehungsverhalten zu leben, scheint für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen schwierig zu sein. „Zum einen ist es für sie nicht einfach zu überblicken, welche Auswirkungen ihr Erziehungsverhalten in einer aktuellen Situation auf das Verhalten ihres Kindes in Zukunft haben kann.“ (Lenz et al. 2010: 113) Zum anderen fehlt ihnen ein Verhaltensrepertoire, welches dabei hilft, in schwierigen Situationen adäquat reagieren zu können. Spontane Idee zu suchen, wie Regeln und Grenzen durchgesetzt werden können, ist häufig eine grosse Herausforderung für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeein-

trächtigungen. Eine weitere Schwierigkeit stellt die Tatsache dar, dass Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen in einigen Fällen vom Gedanken überzeugt sind, ihre Kinder würden sie nicht mehr lieben, wenn sie die gesetzten Grenzen und Regeln durchziehen (vgl. Lenz et al. 2010: 113). Gegensätzlich dazu, zeigen einige Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ein sehr rigides Erziehungsverhalten. Viele Eltern nehmen an, ein solches Erziehungsverhalten werde von ihnen gewünscht, beziehungsweise sogar erwartet (vgl. Lenz et al. 2010: 113).

5.2.4 Förderfähigkeit

„Es fällt den Eltern schwer, altersgemässe Bedürfnisse der Kinder nach Stimulation wahrzunehmen, respektive, es fehlt ihnen das Wissen, wie Kinder stimuliert werden können." (Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 51) Für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ist es schwierig, den Entwicklungsstand des Kindes richtig einzuschätzen und zu beurteilen. Dies weil sie häufig wenig Kontakt zu anderen Familien mit gleichaltrigen Kinder haben und nur über geringe Kenntnisse verfügen wo und wie man sich über die Entwicklung eines Kindes informieren kann (vgl. Lenz et al. 2010: 115). So fehlt ihnen der Vergleich mit anderen Kindern und das Wissen, welcher Entwicklungsstand als altersgemäss definiert wird (vgl. ebd. 115f.) Kinder geben oftmals Signale, wenn sie für die nächsten Entwicklungsschritte bereit sind. Diese Zeichen zu erkennen ist schwierig, besonders auch für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen. Gezielte Lernanregungen oder positive Verstärkungen können deshalb von den Eltern kaum selbst geleistet werden. Lenz et al. (2010: 116) behaupten gar, „Müttern mit intellektueller Beeinträchtigung fällt es schwer, diese stetige Fortentwicklung ihrer Kinder zu akzeptieren". Unbewusst würden sie ihre Kinder deshalb klein halten. Im Gegensatz zu dieser Reaktion kann es auch vorkommen, dass Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ihre Kinder überfordern (vgl. ebd.). Des Weiteren fällt es den Eltern oftmals schwer, geeignete und entwicklungsfördernde Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten für ihre Kinder auszuwählen. Die Notwendigkeit von Zeit und Platz zum Spielen, geeignete Spielmaterialien und die Anwesenheit von gleichaltrigen Spielkameraden, ist für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen nicht einfach nachzuvollziehen (vgl. ebd.: 118). Damit Kinder ihrem Entwicklungsstand und Entwicklungsalter entsprechend gefördert werden können, eignet sich das Einbinden der Kinder in Alltagstätigkeiten der Eltern. Kognitiv entwick-

lungsbeeinträchtigte Eltern kommen oftmals nicht von alleine auf die Idee, dass ein solcher Einbezug sinnvoll sein kann (vgl. ebd.: 117).

5.2.5 Vorbildfähigkeit

Die Thematik der Vorbildfähigkeit scheint für Eltern mit kognitiven Beeinträchtigungen eine Herausforderung darzustellen. Um ein Vorbild sein zu können, müssen Eltern fähig sein, die Normen der Gesellschaft zu reflektieren, einzuhalten und zu integrieren. Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen sind meist sehr bestrebt den gesellschaftlichen Normen zu entsprechen, wobei es ihnen jedoch nicht immer gelingt, die an sie gestellten Werte und Normen richtig zu erfassen (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 60). Da die Reflexion darüber schwer fällt, können sie keine eigenen Erfahrungen aus ihrer Herkunftsfamilie vermitteln und sind sich auch nicht im Klaren über ihre Rolle und Identität als Eltern (vgl. ebd.). Käch Studhalter, Köppel Hafen und Bühler (2008: 61) sagen hierzu: „Zudem ist allenfalls durch ihre Behinderung das eigene Rollenbild nicht gefestigt. Das kann sich insofern auswirken, dass Kinder, mangels Vorbilder und Anleitung, Aufgaben übernehmen, die nicht ihrem Alter entsprechen. Dies kann bis zu Rollenumkehr führen.“ Da Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen auf diese Weise Erwartungen der Gesellschaft und kulturelle Übermittlungen nur teilweise erfüllen, sind sie für ihre Kinder auch nur bedingt Vorbilder (vgl. ebd.: 77).

5.2.6 Fähigkeit zum Alltagsmanagement

Um Kinder versorgen und pflegen zu können sind gewisse Wissensbestände sowie alltagspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig. Diese fehlen Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen oftmals (vgl. Lenz et al. 2010: 107). Die Komplexität, Schnelllebigkeit und Dynamik des Alltags stellen für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen eine Herausforderung dar (vgl. ebd.: 64). Die Versorgung und Pflege der Kinder, die Organisation des Haushalts und die Festlegung von familiären Strukturen und Rituale birgt einige Schwierigkeiten für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen (vgl. ebd.: 103). Wissen über gesunde Ernährung, Hygieneregelungen, Krankheiten und Kindersicherheit ist in den Familien oftmals wenig bis nicht vorhanden (vgl. ebd.: 107). Eine zusätzliche Schwierigkeit stellt die Motivation

und Konsequenz von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen bei wichtigen Aufgaben der Versorgung dar (vgl. ebd.: 108). Bezüglich der Ernährung lässt sich beobachten, dass Familien sehr einseitig und/ oder unregelmässig essen. Altersangepasste Ernährung überfordert Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen oder sie lassen sich stark durch Werbung beeinflussen (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 49). Hygieneregelungen bezüglich waschen, baden, wickeln und anziehen des Kindes, bedarf nebst theoretischem Wissen, Kenntnisse zur praktischen Umsetzung und der Aufbau von Routineabläufen. An diesen Fähigkeiten mangelt es Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen oftmals (vgl. Lenz et al. 2010: 108). So kann es vorkommen, dass Kinder nicht entsprechend gepflegt oder auch nicht der Witterung entsprechend angezogen werden (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 50). Zudem ist in Bezugnahme auf Krankheiten und deren Vorsorge feststellbar, dass Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen oftmals schnell verunsichert sind und ihnen die notwendige Voraussicht hinsichtlich möglicher Gefährdungen fehlt (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 50). Kindersicherheit ist ein Bereich des Alltagsmanagement in dem Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen wenig sensibilisiert scheinen (vgl. Lenz et al. 2010: 110). Kindersichere Ausstattung der Wohnung und die Erkennung von Gefährdungsmomenten für das Kind ist für die meisten Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen schwierig (Lenz et al. 2010: 110). Nebst der Versorgung und Pflege ist auch die Organisation ein grosser Teil des Alltagsmanagements. Für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ist die Organisation des Familienalltags häufig nicht ganz einfach. Ihre organisatorischen Kompetenzen sind eingeschränkt und eine sinnvolle Struktur im Familienalltag zu entwickeln erscheint schwierig (vgl. Lenz et al. 2010: 104). Einen Tagesablauf und die damit verbundenen Tätigkeiten zu koordinieren, stellt eine Herausforderung für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen dar (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 49). Hinzu kommt, dass Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen oftmals ein sehr kleines finanzielles Budget zur Verfügung haben, welches das Existenzminimum kaum übersteigt. Mit einem solch geringen Budget haushalten zu müssen, ist eine zusätzliche Herausforderung (vgl. Lenz et al. 2010: 105). Eine weitere Schwierigkeit stellt die Regelung von Behörden- und Wohnungsangelegenheiten dar. Diese zu bewältigen ist für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen oftmals nicht möglich (vgl. ebd.: 106).

6. Begleitung der Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen

Um die umfangreichen Anforderungen und Herausforderungen bewältigen zu können, sind Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen auf Begleitung und Unterstützung angewiesen. Ihre elterlichen Kompetenzen sollen entdeckt, unterstützt und gefördert werden (vgl. Lenz et al. 2010: 199). Diese Aufgabe ergibt sich unter anderem für die professionellen Helfer. Besonders viel Unterstützung wird insbesondere in den frühen Kindheitsjahren gebraucht. Der Bedarf verringert sich mit dem zunehmenden Alter der Kinder (vgl. Hermes 2004: 132). Im folgenden Kapitel sollen die Ziele einer Begleitung sowie die Voraussetzungen und Anforderungen an die Fachkräfte erläutert werden. Danach wird die Begleitung der Eltern mit Hilfe der Komponenten der Erziehungs- und Betreuungskompetenz vorgestellt.

6.1 Professionelle Begleitung

Ziel der Begleitung von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ist es, sie zu unterstützen und zu befähigen, die Verantwortung für ihre Kinder zu übernehmen (vgl. Lenz et al. 2010: 199f.). Den Eltern soll es ermöglicht werden, möglichst erfolgreich mit ihren Kindern zusammenzuleben (vgl. ebd.: 102). Dafür ist es von grosser Relevanz die elterlichen Fähigkeiten zu stärken und da Hilfestellungen zu geben, wo Schwierigkeiten vorhanden sind (vgl. ebd.: 103). Die notwendige Begleitung kann durch verschiedenste Seiten geleistet werden. Schneider (2006: 253) sagt hierzu: „Elternschaft findet heute in einem Netz vielfältiger Unterstützungsleistungen statt“. Diverse formelle und informelle Unterstützungsquellen arbeiten zusammen und tragen so zu einer gelingenden Elternschaft bei. Auf formeller Seite, leisten Sozialarbeitende wichtige Unterstützungsarbeit. Die Begleitung findet in verschiedenen Formen statt. Seit einigen Jahren gibt es stationäre Wohnprojekte für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen aber auch Ambulante Dienste und verschiedene Initiativen (vgl. Bargfrede 2006: 283). Die Schweiz verfügt über ein Netzwerk Elternschaft. Das Netzwerk besteht aus verschiedenen Vertretern und Vertreterinnen einzelner Institutionen und Fachpersonen. Sie betreuen, beraten und begleiten Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen und setze sich für die Bedürfnisse und Rechte der Eltern sowie der Kinder ein (Agile o.S.: o.J.). Diese Angebote sind jedoch noch eher selten. „Bis jetzt sind Institutionen in der Schweiz strukturell und konzeptionell nicht auf Unterstüt-

zung von Eltern(-teilen) mit geistiger Behinderung und deren Kinder vorbereitet." (Staudenmaier 2006: 316).

Die bereits existierenden professionellen Unterstützungsangebote müssen über Sozialarbeitende verfügen, welche auf ein umfangreiches Fach- und Methodenwissen zurückgreifen können. Ebenfalls ist es von grosser Relevanz, dass die Sozialarbeitenden ein positives Menschenbild und Wertebild von Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen mitbringen (vgl. Lenz et al. 2010: 199). Den Eltern sollen Fähigkeiten zugetraut werden und der Glaube daran, dass sie sich trotz kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen entwickeln können, soll stets Mittelpunkt der Arbeit sein (vgl. ebd.). Eine Begleitung mit solchen Grundwerten kann nur stattfinden, wenn zwischen den Eltern und den Professionellen eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung herrscht. Für die Eltern ist eine Unterstützung durch einen professionellen Sozialarbeitenden und somit das Annehmen von Hilfe von einen grossen Verlust an Privatsphäre und Intimität geprägt. Die erste wichtige Aufgabe im Unterstützungsprozess ist deshalb, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen (vgl. ebd.: 200).

In der praktischen Arbeit gibt es verschiedene Methoden der Begleitung, die angewendet werden können. Zum einen kann die Unterstützung im Rahmen von Information und Wissensvermittlung stattfinden (vgl. ebd.: 203f.). Diese Methoden gelten als grundlegend in der Unterstützungsarbeit. Für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen ist es notwendig, Informationen zu ihrer Lebenswelt und Alltagssituation zu bekommen. In einigen alltäglichen Situationen reichen jedoch Informationen und Wissen nicht, um sie bewältigen zu können. Es kann deshalb vorkommen, dass Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen auf konkrete Begleitung angewiesen sind. Die Sozialarbeitenden können ihnen in diesem Rahmen Tipps und Anregungen geben, die zur Lösung von einer Situation beitragen können (vgl. ebd.: 204). Nebst der Informations- und Wissensvermittlung sowie der Begleitung gibt es die Methode der Beratung. Ziel der Beratung ist es, dass Eltern dazu befähigt werden, eigene Lösungen zu entwickeln und eigene Entscheidungen zu treffen. Dafür werden Situationen gemeinsam besprochen, Erklärungen gesucht und nächste Schritte, beziehungsweise Lösungen für das Problem definiert (vgl. ebd.: 204). Wenn Erziehungsverhalten der Eltern verändert werden müssen und sie sich neue Handlungsmuster aneignen sollen, kann Anleitung und Einüben eine geeignete Methode darstellen (vgl. ebd.: 205f.). Hierfür können Fachkräfte die Familie zu Hause besuchen und in den schwierigen Situationen begleiten. Eine Möglichkeit die Eltern tatkräftig zu unterstützen, kann die punktuelle

Übernahme von Aufgaben bedeuten (vgl. ebd.: 206). Die tatkräftige Unterstützung kann Erleichterung bringen und helfen Überforderungssituationen zu vermeiden. Gespräche stellen eine weitere Form der Entlastung dar. Die Sozialarbeitenden stellen sich als Zuhörende zur Verfügung und dienen so der emotionalen Unterstützung der Eltern (vgl. ebd.: 207). Ebenso gilt es das soziale Netzwerk der Familie zu aktivieren. Die Netzwerkarbeit wird als wichtige Methode der Unterstützung und Begleitung angesehen (Schneider 2006: 272). Eine letzte Methode wird in der Begleitung von Terminen und Gesprächen gesehen. Das Begleiten der Termine hilft den Eltern zeitliche und räumliche Orientierung beizubehalten, bietet ihnen Halt und ein Mittel gegen die Angst vor den Anforderungen. Gleichzeitig können Fachkräfte dabei eine Art Dolmetscherfunktion übernehmen (vgl. Lenz et al. 2010: 202f.).

6.2 Begleitung der Erziehungs- und Betreuungskompetenz

6.2.1 Beziehungsfähigkeit

Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen benötigen Begleitung und Unterstützung bezüglich verschiedenster Teilbereiche der Beziehungsfähigkeit. In einigen Fällen benötigen Eltern Hilfe beim Aufbau einer Beziehung zu ihrem Kind. Sie müssen über die Relevanz der Eltern- Kind- Bindung aufgeklärt werden und es gilt sie dabei zu unterstützen eine gesunde Beziehungsbalance zu errichten (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 58). Eine weitere Unterstützungsnotwendigkeit ergibt sich aus der Regelung von Nähe- Distanz innerhalb der Beziehung, den möglichen Ausdrucksformen von Emotionen und Zuneigung sowie den altersentsprechenden Anpassungen der Beziehungsgestaltung zum Kind (vgl. ebd.: 65). Die Unterstützung kann mit Hilfe einer Beratung, Begleitung im Alltag oder auch durch eine punktuelle Übernahme der Erziehungs- und Betreuungsaufgaben geschehen (vgl. Lenz et al. 2010: 114). Dabei können unterstützende Materialien wie Gefühlstabellen, Rollenspiele oder Bildergeschichten zum Thema hilfreich sein. Sicherlich ist es sinnvoll, wenn Kinder von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen zusätzliche konstante Beziehungen zu anderen Bezugspersonen ausserhalb der Familie aufbauen. Auf diese Weise können allfällige Bindungsdefizite ausgefüllt werden. Ausserfamiliäre Beziehungen, Einbindung in ein Peer- Netzwerk, soziale Integration in Gemeinde, Vereine und Kirche gelten deshalb als soziale Schutzfaktoren für das Kind (vgl. Lenz et al. 2010: 138). Vernetzung ist eine wichtige Methode bezüglich der Begleitung der Beziehungsfähig-

keit, wobei sich insbesondere die informellen Netzwerke sehr gewinnbringend für die Familien herausgestellt haben (vgl. Schneider 2006: 274).

6.2.2 Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit

Da Kinder von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen offenbar oftmals sprachliche Entwicklungsverzögerungen zeigen, besteht eine Notwendigkeit die Sprache der betroffenen Eltern sowie der Kinder im Auge zu behalten. Hinweise zu einer kindergerechten Kommunikation und die Anregung eines Diskurses zwischen Eltern und Kind, der über das Alltagsgeschehen hinausgeht, sind von grosser Relevanz (vgl. Käch Studhalter/Köppel Hafen/Bühler 2008: 52). Unterstützung bieten können dabei fest eingeplante altersangepasste Gesprächssequenzen zwischen Eltern und Kind oder mit zunehmendem Alter auch Gesprächsstoffkarten. Des Weiteren benötigen Eltern Unterstützung, die nonverbalen Kommunikationsweisen ihrer Kinder zu deuten (vgl. ebd.: 65). Die Methoden die zu dieser Begleitarbeit am geeignetsten erscheinen, ist die Information und Wissensvermittlung sowie die Beratung. Kurze Theatersequenzen sowie Zuordnungsspiele von Informationen und nonverbalen Kommunikationsweisen können unterstützend wirken. Eine weitere Notwendigkeit besteht darin, dass Kinder von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen mit anderen Menschen kommunizieren und interagieren können, um so weitere Anregungen zu bekommen (vgl. ebd.: 51). Aufgabe der Begleitung ist es deshalb die Ressourcen des sozialen Netzes der Familie zu aktivieren. Dies kann durch die Vernetzung der Familie mit Bekannten, Freunden, Verwandten und Nachbarn geschehen (vgl. Lenz et al. 2010: 132). Eine andere Möglichkeit ist die Teilnahme an öffentlichen Anlässen und Gruppen, wozu beispielsweise eine Krabbelgruppe oder Kinderkrippe zählen würden (vgl. ebd.: 132). Die Erfahrungen haben gezeigt, dass eine Teilnahme an ebensolchen Kursangeboten bei einigen Eltern nicht funktioniert. Da die Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen einen völlig anderen Hintergrund als Eltern ohne kognitive Entwicklungsbeeinträchtigungen mitbringen, finden sie oftmals keinen Kontakt zueinander oder fühlen sich gar diskriminiert (vgl. ebd.). Um den betroffenen Eltern und Kindern trotzdem die Möglichkeit zu geben, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen, sind Gruppenangebote durch den unterstützenden Dienst eine ideale Lösung (vgl. ebd.: 133). Inhaltlich steht dabei der Freizeitaspekt und Spass im Vordergrund, die Familien können jedoch auf diese Weise Kontakte schliessen und mit anderen Menschen ausserhalb der eigenen Familie kommunizieren und interagieren.

6.2.3 Fähigkeit zur Grenzsetzung

Da die Setzung von sinnvollen Regeln und Grenzen sowie konsequentes Erziehungsverhalten vielen Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen schwer fällt, ist es Aufgabe der Fachkräfte sie darin zu begleiten. Die Unterstützung in diesem Bereich ist besonders schwierig, da die Erziehungsverantwortung und -aufgabe jederzeit bei den Eltern liegt. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Kind kann ihnen nicht abgenommen werden (vgl. Lenz et al. 2010: 113). Zunächst müssen Eltern die Relevanz und Notwendigkeit des Setzens von Regeln und Grenzen erkennen. Die Sozialarbeitenden können die Eltern darin unterstützen sinnvolle Regeln und Grenzen aufzustellen. Helfen kann dabei das gemeinsame Errichten von Regel- Plänen und/ oder Belohnungssystemen wie beispielsweise eine Punktekarte. Die Verhandlung und Umsetzung der Regeln liegt jedoch stets in der Verantwortung der Eltern (vgl. ebd.). Später ist es notwendig, schwierige Situationen zu reflektieren und Möglichkeiten zum Umgang zu besprechen. Vor- und Nachbesprechungen von schwierigen und konfliktreichen Situationen haben sich als sinnvoll erwiesen. Zur Reflexion dienen kurze Tagebuch-Einträge oder Zeichnungen, Video- Aufnahmen oder Sketchs. Ebenso gewinnbringend kann ein Besuch der Familie im Alltag sein, damit die Sozialarbeitenden die Herausforderungen miterleben. Besonders geeignet sind dabei Zeiten, in denen immer wieder Konflikte entstehen (vgl. ebd.). Durch die Begleitung können sich Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen, gemeinsam mit den professionellen Fachkräften, ein Verhaltensrepertoire aufbauen. In Absprache mit den Eltern ist es möglich, dass die Begleitung eine punktuelle Übernahme von Erziehungsmassnahmen für einzelne Situationen übernimmt (vgl. ebd.). Die Fachkräfte können auf diese Weise Modell sein und Handlungsmöglichkeiten zeigen, die zur Erreichung des Ziels helfen könnten (vgl. ebd.: 114). Dabei muss den Sozialarbeitenden bewusst sein, dass das Lernen am Modell eine wenig effektive Lernmethode darstellt und die Gefahr besteht, die Autorität der Eltern zu untergraben. Kinder verhalten sich in der Gegenwart ihrer eigenen Eltern oftmals anders, als wenn andere Personen zusätzlich anwesend sind. Grenzen werden dann um einiges mehr ausgetestet, was für die begleitete Situation problematisch sein kann, da die Authentizität nicht oder nur begrenzt gegeben ist (vgl. ebd.). Bei der Einsetzung sämtlicher Methoden bezüglich der Grenzsetzung, muss stets darauf geachtet werden, dass den Eltern nicht das Gefühl vermittelt wird, unzureichend oder unfähig zu sein (vgl. ebd.).

6.2.4 Förderfähigkeit

Da es den meisten Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen eher schwer fällt, der Entwicklungstand ihrer Kinder zu erkennen und zu bewerten, erscheint es sinnvoll sie dabei zu unterstützen. Die betroffenen Eltern sollen dazu angeregt werden ihre Kinder zu beobachten. Gleichzeitig ist es auch Aufgabe der Fachkräfte das Gespräch bezüglich des Entwicklungsstands und der aktuellen Entwicklungsaufgaben des Kindes zu suchen (vgl. Lenz et al. 2010: 116). Hilfestellungen können dabei Fotos, Grössetabellen oder Zeitstrahle geben. Da Eltern oft wenig Kontakt mit Familien mit gleichaltrigen Kindern haben und somit der Vergleich zwischen den eigenen und fremden Kindern verloren geht, kann es sinnvoll sein, die Eltern zu vernetzen. Damit wird ein Diskurs über die Entwicklung zwischen den Eltern und die Beobachtung der Kinder angeregt (vgl. ebd.: 115f.). Eine Unterstützungsmassnahme bezüglich der Förderfähigkeit ist auch die Anregung der Eltern, ihre Kinder Möglichkeiten zur Entwicklung zu geben. Damit ist einerseits die Gestaltung einer entwicklungsfördernden Umgebung gemeint, anderseits die Erfordernis Kinder zum selbstständigen Tun anzuregen, ohne sie dabei zu überfordern (vgl. ebd.). Hierzu gehören die Wahl von geeigneten Spielmaterialien sowie die Einrichtung einer entwicklungsfördernden Wohnung. Fachkräfte können dabei auf verschiedene Methoden zurückgreifen. Information und Wissensvermittlung, Beratung sowie konkrete Begleitung scheinen am geeignetsten. Besprochene Massnahmen zur Förderung der Kinder können von den Sozialarbeitenden selbst durchgeführt werden, damit für die Eltern eine Art Vorbildfunktion erwirkt werden kann (vgl. ebd.: 146). Auch kann es hilfreich sein möglichst konkret zu unterstützen, indem beispielsweise die Auswahl und der Einkauf von Spielmaterialen begleitet und die Wohnung gemeinsam kindersicher gemacht wird. In einigen Fällen erscheint es sinnvoll die Familien mit anderen Professionen, wie beispielsweise mit der heilpädagogischen Früherziehung, Ergo-, Psycho- oder Logotherapie, zu vernetzen (vgl. ebd.: 114).

6.2.5 Vorbildfähigkeit

Für viele Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen erscheint es als relevant, ihre Vorbildfähigkeit zu stärken. Einerseits können Normen und Werte der Gesellschaft und damit verbundene Erwartungen besprochen werden, anderseits muss auch ein geeigneter persönlicher Umgang mit diesen gefunden werden. Verbunden mit

diesem Diskurs ist die Thematik der Rolle als Eltern (vgl. Lenz et al. 2010: 124). Da Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen oftmals wenig differenziert oder gar nicht über Rollenbilder reflektieren, ist es wichtig, sie dabei zu begleiten. Dazu ist es nötig das Selbstbild der Eltern zu festigen und sie in der Identitätsfindung zu unterstützen. Dieser Teil der Unterstützungsarbeit durch Fachkräfte nimmt grossen Raum ein (vgl. ebd.). Hilfreich können dabei Spieglungen, kurzen Theatersequenzen oder auch der Einsatz von Wunsch-Karten sein (vgl. ebd.). Die Findung der Identität der Eltern, wird auch durch Beziehungen in der Familie und anderen sozialen Systemen geprägt. Sinnvoll scheint es deshalb Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen mit anderen Eltern zu vernetzen, damit sie Anhaltspunkte erhalten, inwiefern sie ihre Rolle als Eltern ausfüllen können. Hierzu hat es sich als sinnvoll erwiesen, Eltern die Möglichkeit zu geben, Menschen in ähnlichen Lebenssituationen zu begegnen (vgl. ebd.: 133). Ein positives Rollenmodell für ihre Kinder zu sein, braucht immer wieder Mut und keine Angst davor zu haben, Fehler zu machen (vgl. Schneewind/Böhmert 2010: 72). Eine Aufgabe von begleitenden Fachkräften ist es deshalb auch, den Eltern den notwendigen Zuspruch zu geben (vgl. ebd.: 124).

6.2.6 Fähigkeit zum Alltagsmanagement

Da die Schnelllebigkeit Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen stark herausfordert und ihnen in einigen Fällen relevante Wissensbestände und Fertigkeiten im Alltag fehlen, benötigen sie verschiedentliche Begleitungsleistungen bezüglich der Fähigkeit zum Alltagsmanagement. Versorgung und Pflege des Kindes ist ein erster Bereich, in dem Unterstützung hilfreich sein kann (vgl. ebd.: 107). Gesunde Ernährung, Hygiene und Krankheiten sind Themen, über die Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen offensichtlich wenig wissen. Fachkräfte können Wissen über eine sinnvolle Ernährung vermitteln, anderseits die Eltern durch praktische Beratung im Alltag unterstützen. Ein Mahlzeitenplan, gemeinsame Zubereitung von Essen sowie der Einbezug von Kindern beim Thema Ernährung, kann als Hilfestellung für die Eltern dienen (vgl. ebd.: 108). Bezüglich der Hygiene sind viele Familien nicht aufgeklärt über die Relevanz der Einhaltung von Hygieneregelungen. Ebenso ist das Wissen, dass ihnen durch andere Professionelle beigebracht wurde, wie beispielsweise Hebammen oder Ärzte, noch wenig gefestigt. Lenz et al. (2010: 108) sind sich sicher: „In der Begleitung durch die Familienpädagoginnen sind im Weiteren möglicherweise Motivierung und Kontrolle wichtig, das Erlernte auch umzusetzen“. Waschen, Baden, Wickeln, An-

ziehen sind dabei Hauptthemen. Eine weitere Schwierigkeit stellen Krankheiten dar. Der Umgang mit Krankheiten und das Verhalten im Krankheitsfall müssen mit den Eltern besprochen werden (vgl. ebd.: 110). Dazu kann es sinnvoll sein, ein Notfallplan zu errichten, so dass die Sicherheit für die Kinder jederzeit gewährleistet ist. Der Umgang mit Notfällen kann besprochen, geplant und vorbereitet werden. Sinnvoll ist es dabei so konkret wie möglich vorzugehen. „Wege zum Kinderarzt, Kinderärztlichen Notdienst oder Kinderklinik sollten im Zweifelsfall mit den Eltern gemeinsam abgefahren und geübt werden." (ebd.: 110) Eine weitere Unterstützungsmöglichkeit stellt die Erstellung einer Notfallapotheke dar. Der Inhalt kann gemeinsam gekauft und der konkrete Umgang mit den Materialien praktisch eingeübt werden. Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen sind bezüglich Krankheiten darauf angewiesen, die professionellen Begleiter jederzeit anrufen zu können (vgl. ebd.: 109). Gefährdungsmomente zu erkennen und die Sicherheit des Kindes überprüfen zu können sind elementare Fähigkeiten, die durch die Fachkräfte begleitet werden können. Dabei helfen kann auch der Aufbau einer sinnvollen Struktur und Routine innerhalb der Familie. Da die organisatorischen Kompetenzen von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen oftmals eingeschränkt sind, brauchen sie dabei Begleitung. Eine Beratung zum Tages- und Wochenablauf kann sinnvoll sein, jedoch ist es auch im Aufgabenbereich der Professionellen dabei zu helfen, dass Aufgaben und Anforderungen bewältigt werden können und in geeigneter Weise strukturiert werden (vgl. ebd.: 112). Es ist sinnvoll, wenn Sozialarbeitende punktuell den Tagesablauf der Familie miterleben. Auf diese Weise können sie sehen, welche Ressourcen vorhanden sind und wo die Eltern Unterstützung benötigen. Wenn Aufgaben auf dem Tages- und Wochenplan grosse Schwierigkeiten bereiten, können sie von den Fachkräften begleitet oder in Absprache mit den Eltern auch ganz übernommen werden. Hiermit sind besonders Angelegenheiten bezüglich Behörden und der Wohnung gemeint (vgl. ebd.: 106f.).

7. Schlussteil

Im nachfolgenden Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den verschiedenen Teilen der vorliegenden Bachelor Thesis zusammengefasst und diskutiert. Begonnen wird mit einer Zusammenfassung der kindlichen Bedürfnisse und der Entwicklung, danach folgen die Erziehungs- und Betreuungsanforderungen, die Erziehungs- und Betreuungsherausforderungen für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen sowie die Möglichkeiten der Begleitung von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen. Ebenso wird in diesem Kapitel das eigene Vorgehen sowie die Ergebnisse kritisch beleuchtet und weiterführende Gedanken zur Thematik erläutert.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die eingangs formulierte Fragestellung dieser Arbeit lautete:

Inwiefern brauchen Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen Unterstützung bei Erziehungs- und Betreuungsaufgaben ihrer Kinder bis zum vierten Lebensjahr und wie soll eine professionelle Begleitung gestaltet werden?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder über elementare Grundbedürfnisse verfügen, welche zwingend befriedigt werden müssen. Diese Bedürfnisse vereinigen sich in sieben Grundbedürfnisse, die über die gesamte Kindheit andauern. Sie beinhalten das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen, körperlicher Unversehrtheit sowie Sicherheit und Regulation, individuellen Erfahrungen, entwicklungsgerechten Erfahrungen, Grenzen und Strukturen, stabilen und unterstützenden Gemeinschaften und kultureller Kontinuität sowie nach einer sicheren Zukunft für die Menschheit. Die Einhaltung dieser Bedürfnisse ist die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung des Kindes. Kinder zwischen null bis vier Jahren durchlaufen grosse Entwicklungsschritte. Im ersten bis vierten Lebensjahr sind zwei Entwicklungsstufen vorgesehen, die frühe Kindheit und die Kindheit. Auf diesen Entwicklungsstufen erwarten Kinder je vier Entwicklungsaufgaben. In der frühen Kindheit ist dies die Anhänglichkeit (Social Attachment), Objektpermanenz, Sensumotorische Intellligenz und schlichte Kausalität sowie die Motorische Funktionen. Für die Stufe der Kindheit sind die Ent-

wicklungsaufgaben Selbstkontrolle, Sprachentwicklung, Phantasie und Spiel sowie die Verfeinerung motorischer Funktionen vorgesehen.

Die Grundbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben hängen stark zusammen, weshalb sich Gemeinsamkeiten in den Inhalten feststellen lassen. Die Grundbedürfnisse sowie die zu durchlaufende Entwicklung ergeben für die Eltern Anforderungen innerhalb der Erziehung und Betreuung ihrer Kinder. Diese Anforderungen können auch als elterliche Kompetenzen verstanden werden. Die Summe der Kompetenzen beschreibt einen richtungsweisenden optimalen Zustand bezüglich der Begleitung und Betreuung von Kindern. Sie gelten im Alter des Kindes von null bis vier Jahre, sind aber über die gesamte Kindheit hinweg gültig. Die Fähigkeit Beziehungen zum Kind einzugehen, mit dem Kind in adäquater Weise in Interaktion und Kommunikation zu treten, Grenzen zu setzen, das Kind zu fördern, Vorbild zu sein sowie den Alltag managen zu können, sind signifikante Anforderungen an Eltern.

Abgeleitet aus den elterlichen Anforderungen und deren Hintergrundfolie der Grundbedürfnisse und Entwicklung der Kinder, lassen sich Herausforderungen für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen bei Erziehungs- und Betreuungsaufgaben feststellen. Die Eltern zeigen Herausforderungen bei sämtlichen Komponenten der Erziehungs- und Betreuungsfähigkeit. Die erste Schwierigkeit zeigt sich bereits bei der Beziehungsfähigkeit. Besonders schwer fällt den Eltern der Ausdruck von Zuneigung nebst der körperlichen Nähe, die Balance zwischen Nähe- Distanz innerhalb der Beziehung sowie die Gestaltung der altersgerechten Bindung zum Kind. Nebst der Beziehungsfähigkeit ergeben sich in der Anforderung der Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit Erschwernisse. Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen verfügen oftmals über eine wenig differenzierte Ausdrucksfähigkeit, was eine Auswirkung auf die adäquate sprachliche Entwicklung ihrer Kinder hat. Ebenso fällt es den Eltern schwer nonverbale Kommunikationsweisen ihres Kindes zu verstehen, was eine besondere Herausforderung für die Erziehung und Betreuung von Kindern in der definierten Altersgruppe von null bis vier Jahren darstellt, da sich diese noch nicht über Lautsprache äussern können. Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich bezüglich der Setzung von Grenzen und Regeln. Für viele Eltern ist es eine Herausforderung angemessene Grenzen zu setzen und in geeigneter Weise auf ihr Kind zu reagieren. Einige Eltern definieren keine Regeln und Grenzen aus Angst die Liebe ihres Kindes zu verspielen. Andere Eltern zeigen wiederum sehr rigides Erziehungsverhalten, weil sie annehmen,

dass dies von ihnen erwartet wird. Ein weiteres Hindernis zeigt sich in der Feststellung des Entwicklungsstands des Kindes sowie der entsprechenden Förderung. Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen haben oftmals keine Kenntnisse über altersgemässe Möglichkeiten zur Stimulation. Ebenso birgt die Vorbildfähigkeit für viele Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen eine grosse Herausforderung. Da sie herangetragene Erwartungen oftmals nicht erfüllen können und sie in ihrem Selbstbild und in ihrer Identität wenig gestärkt sind, können sie auch ihre Vorbildfunktion nur bedingt wahrnehmen. Eine letzte Herausforderung ergibt sich im Alltagsmanagement. Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen fehlen oftmals relevante Wissensbeständen und praktische Fertigkeiten um den Alltag mit Kindern zu meistern. Diese Schwierigkeit zeigt sich in der Ernährung, Hygiene, Krankheitsversorgung und Sicherheit ihrer Kinder aber auch in organisatorischen Bereichen, wie bei der Struktur und Routine der Familie und den zu bewältigenden Aufgaben und Anforderungen.

Da Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen einige Herausforderungen bei der Bewältigung von Erziehungs- und Betreuungsaufgaben ihrer Kinder zu bewältigen haben, benötigen sie Begleitung. Die Eltern sollen dabei unterstützt werden, möglichst viel Verantwortung für ihr Kind übernehmen zu können. Sehr gewinnbringend ist in dieser Hinsicht die Zusammenarbeit von diversen formellen und informellen Unterstützungsquellen. Die Begleitung durch professionelle Sozialarbeitende kann in verschiedenen Formen stattfinden, in stationären Wohnprojekten aber auch Ambulanten Diensten. Unterstützende Angebote für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen sind in der Schweiz jedoch noch eher selten. Die vertrauensvolle und von hohem Verlust an Privatsphäre und Intimität geprägte Unterstützungsarbeit, muss mit einem positiven Menschenbild sowie Wertebild von Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen geleistet werden. Ebenso sollen Fachkräfte über ein umfangreiches Fach- und Methodenwissen verfügen, das sie individuell an die zu begleitenden Eltern und Situation anpassen können. Zu geeigneten Methoden zählen Information und Wissensvermittlung, Begleitung von Alltagssituationen, Beratung, Anleitung und Einüben, punktuelle Übernahme von Tätigkeiten, Entlastungsgespräche, Vernetzung sowie Begleitung zu Terminen und Gesprächen. Die Begleitung der zahlreichen Herausforderungen bei Erziehungs- und Betreuungsaufgaben kann ebenfalls nach dem Schema der elterlichen Kompetenzen aufgeteilt werden. So erscheint es bezüglich der Beziehungsfähigkeit als sinnvoll den Eltern Hinweise zum Aufbau, zur Gestaltung und zur Aufrechterhaltung der Beziehung zum Kind zu geben. Ebenso ist es wichtig soziale Schutzfakto-

ren für das Kind aufzubauen und die Familie zu vernetzen. Nebst der Beziehungsfähigkeit bedarf auch die Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit an Begleitung. Hinweise zu einer kindergerechten Kommunikation, Anregung eines Diskurses zwischen Eltern und Kind und wiederum die Vernetzung der Familie wird als relevant angesehen. Eine weitere Kompetenz, die Fähigkeit sinnvolle Regeln und Grenzen zu setzen, bedarf in den meisten Fällen an Vermittlung von Relevanz und Wissen zur konkreten Umsetzung. Bei der Kompetenz der Förderfähigkeit soll die Begleitung die Eltern anregen ihre Kinder zu beobachten und über den Entwicklungstand des Kindes zu sprechen. Ebenfalls sollen die Eltern darin begleitet werden, ihren Kindern Möglichkeiten zur Entwicklung zu geben. Die elterliche Anforderung der Vorbildfähigkeit muss bei Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen oftmals gestärkt werden. Begleitende Sozialarbeitende sollen eine Reflexion der Eltern, über die eigene Person aber auch ihre Rolle als Eltern, anregen. Das Selbstbild der Eltern soll gefestigt und die Identitätsbildung gestärkt werden. Die letzte notwendige elterliche Kompetenz ist das Alltagsmanagement. Wissensbestände zur praktischen Versorgung und Pflege wie gesunde Ernährung, Hygiene, Krankheiten und Kindersicherheit müssen den Eltern vermittelt und durch die praktische Begleitung im Alltag unterstützt werden. Ebenso gilt es im Alltagsmanagement die organisatorischen Kompetenzen der Eltern zu unterstützen. Dazu zählt einerseits die Hilfe beim Aufbau einer Struktur und Routine innerhalb der Familie. Anderseits die Besprechung und Begleitung schwieriger Aufgaben wie Behörden- oder Wohnungsangelegenheiten.

7.2 Kritische Würdigung und weiterführende Gedanken

Rückblickend kann gesagt werden, dass die Fragestellung im vorgegebenen Rahmen der Arbeit beantwortet werden konnte. Die Eingrenzung des Erkenntnisinteresses wurde sinnvoll gewählt und die Methodenwahl der Verarbeitung von Literatur- und Fachbeiträgen stellte sich für die Bearbeitung der Fragestellung als hilfreich heraus. Gleichwohl haben sich einige Hinweise auf weiterführende Fragestellungen und Herausforderungen ergeben.

Für eine aussagekräftigere Antwort bezüglich der Situation von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen wäre eine Weiterführung der Arbeit notwendig. Eine vollumfängliche Auseinandersetzung mit dem Thema der Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen war aufgrund der Einschränkung des

Erkenntnisinteresses nicht möglich. In diesem Zusammenhang gilt es besondere Aufmerksamkeit auf die Eingrenzung des Lebensalters der Kinder sowie der elterlichen Kompetenzen zu legen. Da das Lebensalter der Kinder auf null bis vier Jahre eingeschränkt wurde, wäre eine Vertiefung weiterer Lebens- respektive Entwicklungsphasen von Kindern und Jugendlichen bedeutend. Die Eingrenzung der Erziehungs- und Betreuungskompetenz nach dem Modell von Petermann und Petermann spielte eine entscheidende Rolle bei der Fokussierung der elterlichen Erziehungs- und Betreuungsaufgaben. Durch die Fokussierung gingen Themen verloren, die ebenfalls einen Einfluss auf die elterliche Kompetenz von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen haben könnten. So könnten beispielsweise Temperamentsmerkmale, Kohärenzgefühle oder intuitive Fähigkeiten der Eltern grossen Einfluss auf ihre Betreuungs- und Erziehungskompetenz haben (vgl. Lenz et al. 2010: 137). Damit Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen im Kontext verstanden werden kann, wäre es zudem interessant den Blickwinkel zu öffnen und Ansichten und Situationen von betroffenen Eltern einzubeziehen. Eine weitere Herausforderung stellte die Methodenwahl der Arbeit mit Literatur- und Fachbeiträge dar. Die wenigen bereits existierenden Beiträge zur Thematik elterlicher Kompetenzen von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen von Pixa-Kettner, Sauer, Orthmann- Bless und weiteren, sind allgemein gehalten, wodurch einzelne Fähigkeiten und Herausforderungen nur in geringem Masse zum Ausdruck kommen. Die Zusammentragung von elterlichen Herausforderungen für Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen sowie der professionellen Begleitungsmöglichkeiten basiert deshalb grösstenteils auf Lenz et al. sowie Käch Studhalter, Köppel Hafen und Bühler. Dies hat zur Folge, dass keine umfassende und abschliessende Befassung mit den elterlichen Fähigkeiten und Begleit- und Unterstützungsangeboten möglich war.

Die fehlenden empirischen Literatur- und Fachbeiträge machen deutlich, um die Situation von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen verstehen und adäquat darauf eingehen zu können, muss noch viel Arbeit geleistet werden. Die Verfasserin begrüsst diese Weiterarbeit und vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema sehr. Die Arbeit an dieser Bachelor Thesis hat sie zum Nachdenken angeregt. Es ist erschreckend festzustellen, dass die bereits am 13. Dezember 2006 unterschriebene und am 15. April 2014 ratifizierte UN- Konvention bis heute kaum Wirkung zeigt (vgl. Kap. 1.6). Mit dem Inkrafttreten der Konvention hat die Schweiz eine klare Botschaft der Gleichstellung und Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen unterschrieben.

Die Unterzeichnung hat die Schweiz verpflichtet interne Systeme zu überprüfen und die in der Konvention enthaltenen Menschenrechte umzusetzen (vgl. Eidgenössisches Departement des Inneren EDI o.J.: o.S.). Der gesellschaftliche Paradigmawechsel vollzieht sich jedoch in einem langsamen, schwierigen und dynamischen Prozess (vgl. Integrationsprojekt Inklusion erleben o.J.: o.S.). Dementsprechend sieht die Lebenswirklichkeit von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen im Moment noch wesentlich anders aus, als dies in der Konvention festgehalten wurde. Weder die Gesellschaft im Allgemeinen, noch Institutionen der Praxis oder professionelle Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind auf die Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen vorbereitet. Dies ist besonders bedenklich, da die Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen auf einen gemeinsamen Konsens bezüglich der Unterstützung und Begleitung angewiesen sind. Für die Verfasserin dieser Arbeit ist es fraglich auf welcher fachlichen Fundierung Professionelle der Sozialen Arbeit zurzeit Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen unterstützen. Sie selber würde mit der aktuellen Ausgangslage in der alltäglichen Arbeit schwimmen und kaum wissen, woran sie sich orientieren kann. Es ist deshalb höchste Zeit, dass man sich mit den Ressourcen und Herausforderungen von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen auseinandersetzt. Nur mit genügend Fach- und Methodenwissen und einem veränderten positivem Menschenbild und Wertebild von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen können Eltern professionell unterstützt und begleitet werden. Die Verfasserin erachtet eine Professionalisierung in diesem Bereich als unumgänglich und befürwortet die wenigen bereits konkreten Unterstützungsangebote in hohem Mass.

Abschliessen möchte die Verfasserin mit einem Blick in die Zukunft. Durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit soll die Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen thematisiert werden. „Damit kann eine Sensibilisierung der Gesellschaft und die Enttabuisierung der Thematik erreicht werden." (Staudenmaier 2006: 316). Ebenso sollen sich Institutionen in der Schweiz strukturell und konzeptionell auf die Unterstützung von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen vorbereiten. Auf diese Weise kann ihnen die Verantwortung übergeben werden und es werden vermehrt Forschungen, unter Einbezug von bestehenden internationalen Untersuchungen, durchgeführt (vgl. ebd.). Schlussendlich müssen sich auch die Fachpersonen mit ihren eigenen Wert- und Normvorstellungen auseinandersetzen und ihre Haltung gegenüber der Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigun-

gen reflektieren (vgl. ebd.: 317). Nur mit der gemeinsamen Entwicklung auf gesellschaftlicher, institutioneller und professioneller Ebene, kann die Situation von Eltern mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen bestmöglich verstanden und eine professionelle Begleitung realisiert werden. Der Weg bis alle Menschen an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens teilhaben können, scheint lang und holprig zu sein. Das Integrationsprojekt Inklusion erleben (o.J.: o.S.) bringt auf den Punkt, was die Verfasserin mit dieser Arbeit zur Elternschaft von Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen am meisten ausdrücken wollte: „Wir befinden uns am Anfang des Weges, aber wir haben ihn endlich beschritten."

8. Literatur- und Quellenverzeichnis

Agile (o.J.). Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung.URL: http://www.agile.ch/eltern-geistig-behinderte [Zugriffsdatum: 21. Juni 2015].

Amt für Jugend und Familie (2011). Was Kinder brauchen. Sieben Grundbedürfnisse. URL: https://www.bielefeld.de/ftp/.../WasKinderbrauchen_Internetneu.pdf [Zugriffsdatum: 06. Mai 2015].

Bargfrede, Stefanie (2006). Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern mit geistiger Behinderung in Deutschland. In: Pixa-Kettner (Hg.) Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Edition S. S. 283-299.

Berger, Regula (2005). Familie. Glossar Soziale Arbeit. URL: https://hsafhnw.frentix.com [Zugriffsdatum: 01. April 2015].

Brazelton, T.Berry/Greenspan, Stanley I. (2008). Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Bundesamt für Gesundheit BAG (o.J.). Kinder- und Weltgesundheit. Definitionen. URL: www.bag.admin.ch/jugendprogramme/10038/10039/index.html?lang=de [Zugriffsdatum: 01. Mai 2015]

Cassée, Kitty (2007). Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen. Bern: Herder.

Eidgenössisches Departement des Innern (o.J.) Behindertenrechtskonvention. URL: www.edi.admin.ch/ebgb/00564/00566/05493/index.html?lang=de [Zugriffsdatum: 28. März 2015].

Giorgetta, Flavia (2015). Dora oder die sexuellen Neurosen unserer Eltern. In: Frame. 2. Jg. (1). S.55.

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2005). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg: Herder.

Hermes, Gisela (2004). Behinderung und Elternschaft leben - kein Widerspruch. Eine Studie zum Unterstützungsbedarf körper- und sinnesbehinderter Eltern in Deutschland. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.

Hobmair, Herrmann (Hg.) (2008). Psychologie. 4. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Integrationsprojekt Inklusion erleben (o.J.) Inklusion. Warum es uns alle betrifft. URL: http://www.inklusionerleben.de/inklusion/ [Zugriffsdatum: 21.Juni 2015].

Juul, Jesper (2007). Die kompetente Familie. Neue Wege in der Erziehung. München: Kösel.

Käch Studhalter, Esther/Köppel Hafen, Luzia/Bühler, Ursula (2008). Eltern sein mit geistiger Behinderung. Unterstützungsangebote in Erziehungsfragen für Eltern mit leichter geistiger Behinderung. Diplomarbeit. Hochschule Luzern. Ausbildungsgang Sozialarbeit. Luzern.

Kindesschutz Zentrum Berlin (2009). Kindeswohlgefährdungen. Erkennen und Helfen. 11. Aufl. Berlin: Fuldaer Verlagsanstalt.

Köcheritz, Christine (2004). Entwicklungspsychologie für die Jugendhilfe. Eine Einführung in Entwicklungsprozesse, Risikofaktoren und Umsetzung in Praxisfeldern. Weinheim und München: Juventa.

Krampen, Günter/Greve, Werner (2008). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung über die Lebensspanne. In: Oerter, Rolf/Montada Leo (Hg.). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz. S. 652-686.

Largo, Remo (2010). Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. München: Piper.

Lebenshilfe (1998). Unterstütze Kommunikation für Menschen mit geistiger Behinderung. In: www.lebenshilfe.de [Zugriffsdatum: 17. April 2015].

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

Montada, Leo (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.). Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 3-48.

Motsch, Hans- Joachim (2006). Kontextoptimierung Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. 2. Aufl. München/Basel: Reinhadt Verlag.

Müller Fritschi, Elisabeth (2005). Kindheit. Glossar Soziale Arbeit. URL: https://hsafhnw.frentix.com [Zugriffsdatum: 01.Mai 2015].

Nave-Herz, Rosmarie (2009). Familie Heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 4. Aufl. Darmstadt: WBG.

Oberholzer, Daniel (2005a). Behinderung. Glossar Soziale Arbeit. URL: https://hsafhnw.frentix.com [Zugriffsdatum: 26. Januar 2015].

Oberholzer, Daniel (2005b). Entwicklungsbeeinträchtigungen. Glossar Soziale Arbeit. URL: https://hsafhnw.frentix.com [Zugriffsdatum: 26. Januar 2015].

Oberholzer, Daniel (2005c). Begleitung. Glossar Soziale Arbeit. URL: https://hsafhnw.frentix.com [Zugriffsdatum: 01.April 2015].

Oerter, Rolf (1998). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.). Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.S. 124-125.

Oerter, Rolf (2008). Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada Leo (Hg.). In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.). Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 225-235.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (2008). Glossar. In: Oerter, Rolf/Montada Leo (Hg.). In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.). Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 957-976.

Orthmann Bless, Dagmar (2013a). Kinderkriegen- eine Lebensoption für mich? Newsletter 2 des Netzwerkes Elternschaft bei geistiger Behinderung. URL: insieme.ch/wp-content/uploads/2010/02/Schnupperpraktikum.pdf [Zugriffsdatum: 28.März 2015].

Orthmann Bless, Dagmar (2013b). Zur Häufigkeit von Schwangerschaften und Geburten bei Frauen mit geistiger Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 82. Jg. (1). S. 22-34.

Pachter, Lee/Dumont-Mathieu, Thyde (2004). Parenting in Culturally Divergent Settings. In: Hoghughi, Masud/Long, Nicholas (Hg.). Handbook of Parenting. Theory and Research for Practice. London: Sage. S. 88-97.

Petermann, Ulrike/Petermann, Franz (2006). Erziehungskompetenz. In: Kindheit und Entwicklung. 15. Jg. (1). S. 1-8.

Pixa-Kettner (2006). Einleitung. In: Pixa-Kettner (Hg.) Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Edition S. S. 9-17.

Pixa-Kettner, Ursula/ Sauer, Bernhard (2006). Elterliche Kompetenzen und die Feststellung von Unterstützungsbedürfnissen in Familien mit geistig behinderten Eltern. In: Pixa-Kettner (Hg.) Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Edition S. S. 219-247.

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

Prangenberg, Magnus (2008). Zur Geschichte der internationalen Fachdiskussion über Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Pixa-Kettner, Ursula (Hg.). Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Edition S. S. 25-45.

Rauh, Hellgard (2008). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada Leo (Hg.). Entwicklungspsychologie. Weinheim:Beltz. S. 149-224.

Rothgang, Georg- Willhelm (2003). Entwicklungspsychologie. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Rothgang, Georg- Willhelm (2009). Entwicklungspsychologie. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Sanders, Dietke (2006). Risiko- und Schutzfaktoren im Leben der Kinder von Eltern mit geistiger Behinderung. In: Pixa-Kettner, Ursula (Hg.) Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Edition S. S. 161-192.

Sanders, Dietke (2007). Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Theunissen, Georg/Kulig, Wolfram/Schirbort, Kerstin (Hg.). Handlexikon Geistige Be-

hinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer. S. 90-91.

Schneewind, Klaus A./Böhmert, Beate (2010). Kinder im Vorschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen". 2. Aufl. Huber: Bern.

Schneider, Petra (2006). „Bin ich auch froh, wenn ich so Hilfe habe.". Unterstützungsnetzwerke von Eltern mit Lernschwierigkeiten unter Einbezug der Sicht einer betroffenen Mutter. In: Pixa-Kettner (Hg.) Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Edition S. S. 253-281.

Schulthess, Christine (2013). Eltern sein trotz geistiger Behinderung. URL: http://www.srf.ch/gesundheit/alltag-umwelt/eltern-sein-trotz-geistiger-behinderung [Zugriffsdatum: 28. März 2015].

Swiss National Science Foundation (2011). Die Entwicklung von Kindern intellektuell beeinträchtigter Eltern - Eine Längsschnittstudie. URL: http://p3.snf.ch/Project-149570 [Zugriffsdatum: 28. März 2015].

Theunissen, Georg (2013). Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Freiburg: Lambertus.

Walter, Joachim (2001). Selbstbestimmte Sexualität ein Menschenrecht. Eine Selbstverständlichkeit auch für Menschen mit Beeinträchtigungen. FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. URL: https://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=663 [Zugriffsdatum:01. Mai 2015].

Wachsmuth, Susanne (2013). Kommunikationsförderung. In: Neuhäuser, Gerhard/Steinhausen, Hans-Christoph/Hässler, Frank/Sarimski, Klaus (Hg.). Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte. Stuttgart: Kohlhammer. S. 311-335.

Wohlgensinger, Corinne (2008). «…also da hab' ich noch gar nicht drüber nachgedacht…». Der Umgang mit dem Kinderwunsch von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. 14. Jg. (3). S.8-14.

Wohlgensiger, Corinne (2013). Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Menschenrecht?! URL: insieme.ch/wp-content/uploads/2010/02/2_Elternschaft-von-Menschen-mit-geistiger-Behinderung.pdf [Zugriffsdatum: 09. Juni 2015].

Wüllenweber, Ernst/ Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (2006). Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

Zollinger, Barbara (1995). Die Entdeckung der Sprache. Bern: Haupt.