

7.3 Elternzusammenarbeit: Autonomie achtende Haltung

In der Elternzusammenarbeit nimmt die Autonomie achtende Haltung der Frühförderin einen besonderen Stellenwert ein. Autonomie ist ein Grundbedürfnis des Menschen und ist mit Begriffen wie Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Unabhängigkeit oder Entscheidungsfreiheit verbunden. Was kann Frühförderung tun, um die Autonomie von Eltern zu stützen? Welche Anforderungen ergeben sich daraus für den Pädagogen?

Für die Elternarbeit stellt sich aus systemischer Sicht die Frage von Autonomie neu: „Autonomie ist der Ausgangspunkt therapeutischer Bemühungen, nicht ihr Ziel“ (Loth/von Schlippe 2004, S.324). Eltern sind für sich selbst und ihr Kind verantwortlich. Diese Verantwortung können und dürfen wir ihnen als Pädagoginnen und Pädagogen nicht abnehmen. In diesem Sinne sind Verantwortlichkeiten zu definieren. Eine manipulierende Einflussnahme verbietet sich. Die Fachkraft trägt die Verantwortung für ihr eigenes, fachlich-professionelles Handeln, nicht für die zu betreuenden Familien (vgl. hierzu Hargens 2009, S. 314). Es bedarf einer deutlichen Absage paternalistischen Denkens.

In folgender Darstellung zeigen sich Ausprägungen von Autonomie, wie sie im Rahmen von Frühförderung möglicherweise auftreten:

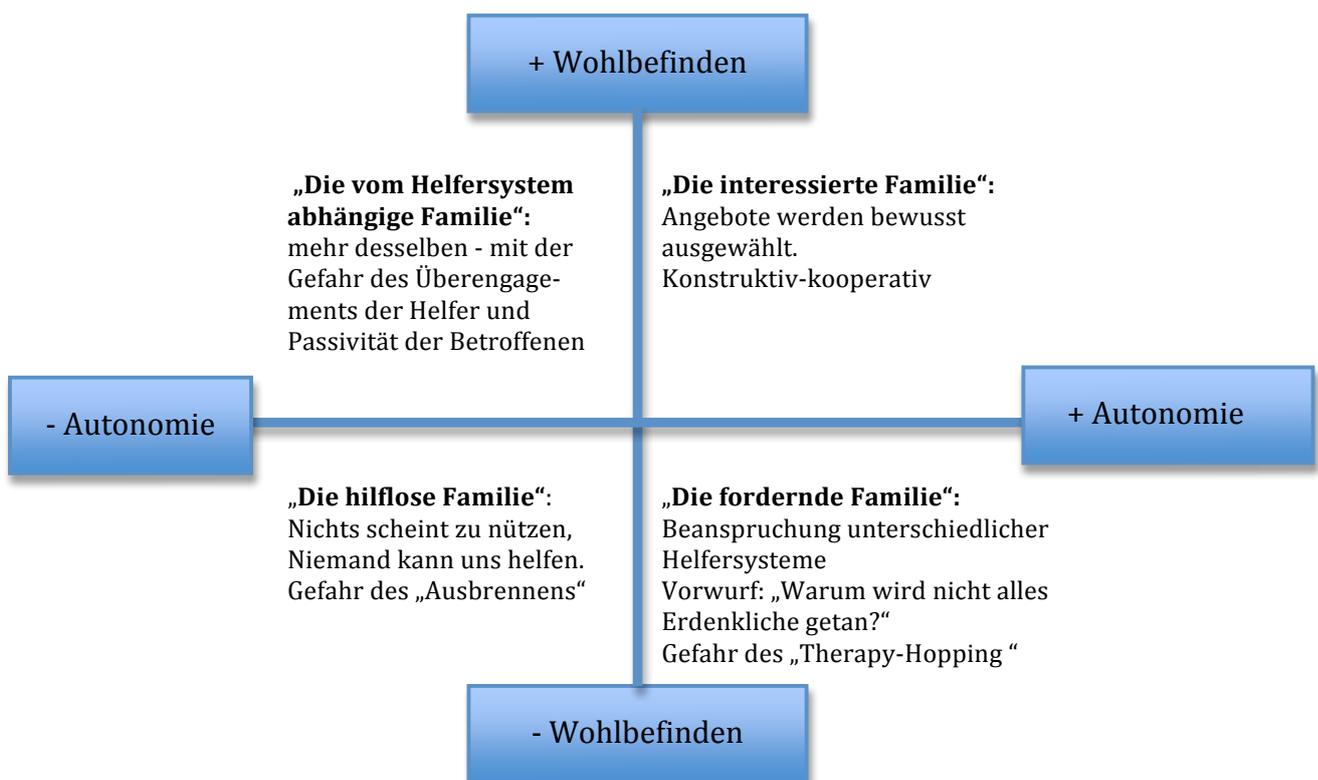


Abb. 11: Ausprägung elterlicher Autonomie (Pretis 2005, S.80)

Im Gegensatz zu Bevormundung, Einflussnahme oder Überfürsorglichkeit gilt es, Offenheit in der Beratung zu bewahren, den Eltern nicht vorschnell Lösungswege anzubieten, sondern vielmehr ihren Möglichkeitsspielraum zu erweitern. Dies führt zu mehr Autonomie bei Eltern und Wohlbefinden. Eine partnerschaftliche, Autonomie achtende Kooperation mit Eltern bedarf einer dialogischen Grundhaltung (siehe hierzu u.a. Brandau/Pretis 2008, 68ff.). Diese kann dazu beitragen, dass Eltern ihre Ressourcen entfalten und (wieder) Vertrauen in sich und ihr Kind gewinnen, selbstbestimmt Entscheidungen treffen und sich dadurch als selbstwirksam erleben.

Die Achtung elterlicher Autonomie zeigt sich in der Haltung und nicht im Verhalten der Fachleute (vgl. Hargens 2009, 315). Zur Achtung der Autonomie von Eltern und Familie gehört,

- dass sich die Fachperson in ihrer Arbeit nicht unreflektiert von eigenen mitteleuropäisch-bürgerlichen Wertvorstellungen und Normen leiten lässt (vgl. Weiß et al. 2004, S. 111f.)
- eine bewusste Selbstbegrenzung der Einmischung,
- die Ermöglichung „informierter“ Wahl (Theunissen 2007, S. 58)
- der Verzicht auf Expertenlösungen und
- eine empathisch-verstehende, nicht-bewertende Grundhaltung (vgl. Herriger 2006, zit. nach Theunissen 2007, S.64)

Eltern ernst nehmen bedeutet, dass die Fachkraft offen, neugierig, und zugewandt Elterninteressen wahrnimmt und mit Einfühlungsvermögen Entscheidungsprozesse begleitet. Wichtig dabei ist es auch, Informationen neutral und sachlich zu vermitteln, um eine adäquate Lösung zu erzielen. Diese kann durchaus entgegen der Auffassung der Fachkraft sein. Dennoch muss die Entscheidung der Eltern anerkannt, respektiert und wertgeschätzt werden.

“Wenn wir es als wichtig erachten (...), dass Menschen über die eigenen Lebensbedingungen entscheiden können, dann müssen wir auch damit rechnen und umgehen lernen, dass Menschen Entscheidungen treffen, die sich mit Vorstellungen professioneller Helfer (...) nicht in Deckung bringen lassen“ (Hintermair/Tsirigotis 2008, S.21).

Fazit

Die Autonomie achtende Haltung der Frühförderin trägt entscheidend dazu bei, dass Eltern ihre Verantwortung im Erziehungsprozess wahrnehmen können.

Sofern in der Ausbildung Elternzusammenarbeit überhaupt Gegenstand der Vermittlung ist, wird „(...) kaum berücksichtigt, wie diese Inhalte gelernt werden können, sodass sich eine reflektierende und professionell begründbare Haltung gegenüber Eltern entwickelt“ (Brandau/Pretis 2008, S. 23). Ausgehend von den Stärken des Menschen bietet das Empowerment- Konzept in diesem Zusammenhang fundamentale Leitideen und Leitprinzipien für eine ressourcenorientierte Haltung (siehe hierzu Herriger 2010).

Eine die elterliche Autonomie achtende Haltung erfordert grundlegende Diskussionen zu den Fragestellungen, welche Zielphilosophie und welches Menschenbild unserer Arbeit zugrunde liegen und gegebenenfalls auch die Infragestellung und Reflexion der eigenen Werteorientierung.

Ein solches Arbeiten erfordert Beratungskompetenz, Selbstreflexion, Selbstevaluation und fachlich begleitete Supervision. Im Frühförderteam bieten regelmäßige kollegiale ressourcenorientierte Fallbesprechungen eine erste Unterstützungsmöglichkeit. Neben der Fachlichkeit hängt es jedoch nicht zuletzt von der Persönlichkeit der Lehrkräfte ab, inwieweit sie sensibilisiert und in der Lage sind „(...) den Paradigmenwechsel „Elternarbeit – Arbeit gemeinsam mit Eltern“ (...) mit zu tragen und entsprechend zu gestalten (vgl. hierzu Brandau/Pretis 2008, S. 31ff).

8 Pädagogische Gestaltungsaufgaben

Untrennbar mit den zuvor genannten Anforderungen in der Frühförderung sind Kooperation und Transitionsbegleitung als weitere pädagogische Aufgaben zu nennen. Die Fähigkeit zu kooperieren und Übergänge zu begleiten wird im Rahmen der Frühfördertätigkeit vorausgesetzt. Die Erfüllung beider Aufgaben erfordert ein hohes Maß an Gestaltungsfähigkeit sowie persönliches Engagement und Professionalität im Umgang mit Institutionen und Partnern. Im Rahmen der Qualitätsdiskussion ist das Wissen um die Bedeutung dieser Tätigkeitsbereiche in Verbindung mit der Bereitschaft und Fähigkeit die erforderlichen Maßnahmen zu initiieren grundlegend.

8.1 Kooperation und Interdisziplinäres Arbeiten

In der Frühförderung ist Interdisziplinarität ein zentrales Arbeitsprinzip, in der BASS (§ 20 Abs. 1) gesetzlich verankert und damit wichtiger Bestandteil professionellen Handelns. Umgesetzt wird Interdisziplinarität durch Kooperation (vgl. hierzu Behringer/Höfer 2005, 19ff). Durch die Zusammenarbeit von Fachleuten unterschiedlicher Disziplinen wird versucht eine fachlich gegebene Arbeitsteilung aufzuheben, um die Komplexität der kindlichen Entwicklung angemessen zu erfassen und im Sinne von Ganzheitlichkeit zu unterstützen. Für eine optimale ganzheitliche Förderung ist dies zwingend erforderlich.

Wenngleich interdisziplinäre Kooperation als selbstverständlich angesehen wird, ist die Umsetzung in der Praxis weniger selbstverständlich. „Interdisziplinarität ist von allen gewollt, aber dennoch schwierig zu praktizieren“ (Behringer/Höfer 2005, 9). Sie wird vielfach als unbefriedigend erlebt, die damit verbundenen Erwartungen werden häufig nicht ausreichend erfüllt. In der Regel finden die hierzu erforderlichen Abstimmungsprozesse nicht statt. Ein weiteres Problem besteht auch darin, dass dieser Aufgabe nicht der erforderliche zeitliche Rahmen beigemessen wird.

In der Auseinandersetzung mit „Kooperation“ bedarf es zunächst der Klärung des Begriffes. Was zeichnet „Kooperation“ aus? Was begünstigt im beruflichen Alltag die interdisziplinäre Kooperation mit anderen Fachkräften und Einrichtungen?

Kooperation ist zu verstehen als

- eine spezifische Form der Zusammenarbeit, die bestimmter Voraussetzungen bedarf;
- „eine soziale Interaktionssituation zwischen
 - verschiedenen beteiligten (teil-)autonomen Systemen (Schnittstellen),
 - die in einem gemeinsamen Kommunikationsprozess zwischen gleichberechtigten Partnern Differenzen klären, gemeinsame Ziele aushandeln
 - und diese gemeinsamen Ziele in Form von verbindlichen Regelungen umsetzen“ (vgl. Behringer/Höfer 2005, 23).

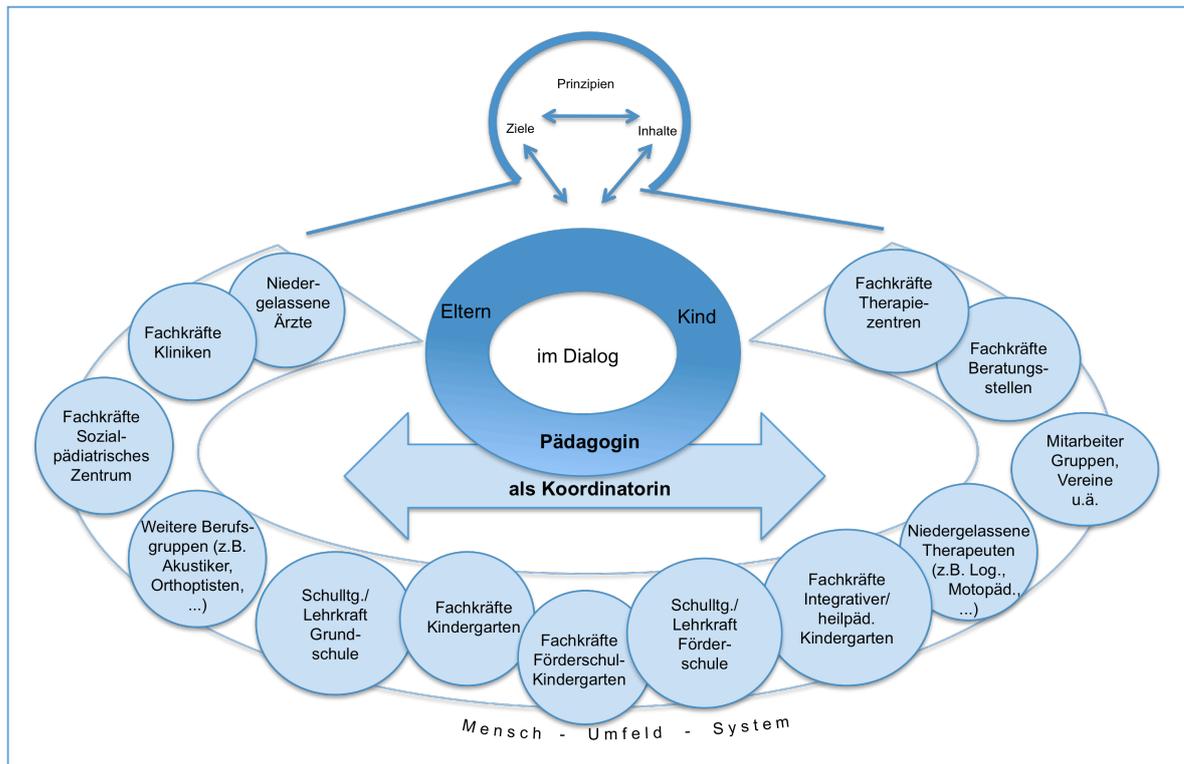


Abb. 12: Kooperationspartner (Projekt Früh^eFörderung)

Eine kooperative Zusammenarbeit findet in folgenden Kontexten statt:

- Im Rahmen von (Entwicklungs-) Diagnostik und einer daraus hervorgehenden Förderplanung, spätestens beim AO-SF.
- Innerhalb des Förderprozesses:
 - o Beratung und Zusammenarbeit mit den Eltern
 - o mit anderen Fachkräften und Einrichtungen: z.B. Hospitationen oder gemeinsames Arbeiten; regelmäßige fallbezogene Besprechungen; fachliche Gespräche, ergänzend auch „Tür- und Angel-Gespräche“
- In Form von Vernetzung (Arbeitskreise) und in der Zusammenarbeit mit anderen Fachdiensten (Familienhilfe, Erziehungsberatung,...)

Ausgangspunkt für Kooperation ist ein klarer fachlicher Auftrag und damit verbunden eine auf allen Seiten bestehende Bereitschaft zu kooperieren.

Bestimmt wird der Kooperationsprozess durch definierte Kriterien, adäquate Rahmenbedingungen sowie fachliche und soziale Kompetenzen der beteiligten Fachkräfte. Nachfolgend eine beispielhafte Auflistung von allgemeinen Kennzeichen eines solchen Prozesses:

- den persönlichen Kontakt als Basis für die Arbeitsbeziehung

- die bestehenden Rahmenbedingungen: Zeit, finanzielle Mittel und Raum
- Verständigung über Erwartungen, eigene Anliegen und Arbeitsweisen sowie
- eine gemeinsame Zielabstimmung: realistische Ziele setzen und Vereinbarungen einhalten
- Kontinuität und Regelmäßigkeit, sowohl zeitlich als auch personell
- Offenheit und Transparenz durch Informationsaustausch
- Beziehungspflege: gegenseitige
 - Wertschätzung,
 - Akzeptanz unterschiedlicher Sichtweisen und
 - Anerkennung der Kompetenzen des anderen; (Keine Konkurrenzgefühle!)
 - Beachtung der Autonomie der einzelnen Disziplinen
- Reflektion des eigenen Rollenverständnisses und der eigenen Kompetenzen
- Interesse und Motivation an einer Zusammenarbeit

Der Nutzen, zu kooperieren, muss für die eigene Arbeitssituation deutlich erkennbar sein, der Zeitaufwand in einem angemessenen Verhältnis zum Ergebnis stehen. Etablieren können sich Kooperationsstrukturen auf Dauer allerdings nur, wenn eine Institution, eine Person, die Führung übernimmt und sich alle Beteiligten bemühen und verantwortlich zeigen. In der Praxis hat die Erfahrung gezeigt, dass es, wie oben dargestellt, der Koordination durch die Frühförderkraft bedarf, um eine erfolgreiche Kooperation zu gewährleisten. Zur Bewertung und Verbesserung der Kooperationspraxis wird Selbstevaluation als DIE Methode genannt (vgl. Behringer/Höfer 2005, 94ff.).

Fazit

Interdisziplinäres Arbeiten in der Frühförderung ist unbestritten. Die Fähigkeit interdisziplinäre Kooperationsprozesse adäquat zu gestalten verlangt ein hohes Maß an fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen des Sonderpädagogen. Die fehlende Vorbereitung auf diesen Bereich wird der Forderung nach Qualität in der Frühförderung in keiner Weise gerecht. Sollen Kooperation und Interdisziplinarität mehr als Schlagworte sein und Umsetzung finden, muss dem bereits in der Ausbildung entsprochen werden. In einer ersten Auseinandersetzung können Inhalte und Fragen zur Beziehungsgestaltung in Kooperationsprozessen geklärt werden. Im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten ist auf konzeptionell-fachlicher Ebene, unter Berücksichtigung von Erfahrungswissen, eine alltagspraktische Umsetzung systematisch zu generieren und zu evaluieren.

8.2 Transition vom Elementar- in den Primarbereich

Durch die Frühförderung der Förderschulen für Sinnesgeschädigte können hör- und sehgeschädigte Kinder und ihre Familien bis zum Schuleintritt und somit auch im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule professionell begleitet werden. Die Förderschulen, Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung sowie Geistige Entwicklung sind mit den Familien gegebenenfalls und ausschließlich im Rahmen des AO-SF hinsichtlich der bevorstehenden Einschulung in Kontakt. Eine sonderpädagogische Unterstützung bei der Bewältigung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich ist nicht vorgesehen.

Veränderungen in der Schuleingangsphase aufgrund der Zunahme inklusiver Beschulung, die Einschulung von Kindern, die noch nicht das 6. Lebensjahr vollendet haben¹ sowie die Einrichtung jahrgangsübergreifender Klassen lassen zukünftig überwiegend heterogene Gruppen im Elementar- und Primarbereich erwarten. Unser segmentiertes Bildungssystem sieht hierfür keine individuellen, bedarfsgerechten Lösungen vor. Übergänge werden bisher stets standardisiert und wenig flexibel gestaltet, allenfalls geprägt von den beteiligten Institutionen.

Bildungspläne verschiedener Bundesländer² weisen auf den Bedarf einer Moderierung von Übergängen hin. Im Interesse einer Kontinuität in der Förderung und Bildung von Kindern wurde von der Landesregierung die Entwicklung von Bildungsgrundsätzen für den Elementar- und Primarbereich in Auftrag gegeben: "Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an - Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen" (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2010). Die Bildungsgrundsätze sollen zu einer verbesserten Situation im Bildungsverlauf durch Zusammenarbeit aller Beteiligten beitragen. Unverzichtbar ist hierbei die Einbeziehung der Eltern.

„Für Familien ist die ‚Einschulung‘ ein besonderes Ereignis, das von Unsicherheiten in einem noch fremden (Schul)-System geprägt sein kann“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2011, S.1). Dies betrifft in noch größerem Maße Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Als Konsequenz aus der Forderung von Inklusion

¹ Das weitere Vorziehen des Einschulungsalters (alle Kinder eines Jahrgangs) hat der Landtag am 30. März 2011 mit der Verabschiedung des 5. Schulrechtsänderungsgesetzes zunächst gestoppt.

² Siehe hierzu: Hessischen Bildungsplan (2004, S. 94ff.), Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2003), Berliner Bildungsprogramm (2004)

nach „(...) eine(r) Anpassung der Schul- und Unterrichtskultur an die individuellen Voraussetzungen der Kinder (...)“ (SOVD 2009, zitiert nach Schneider 2010, S.151.), ist eine ko-konstruktive Übergangsgestaltung vom Elementar- in den Schulbereich deshalb dringend umzusetzen, durch Kommunikation und Partizipation aller Beteiligten.

Aus der Transitionsforschung ist die Bedeutung des Übergangsprozesses für alle Beteiligten und die Notwendigkeit einer dem Kind und seiner Familie angemessenen positiven Gestaltung seit langem bekannt (vgl. hierzu u.a. Faust/Rosbach 2004; Niesel et al. 2008). Unter „Transition“ werden kritische Lebensereignisse im Übergang verstanden, die für die Betroffenen bedeutsame Veränderungen mit sich bringen. Kritisch deshalb, weil sie komplexe Anpassungsleistungen verlangen und die weitere Entwicklung sowohl negativ als auch positiv beeinflussen können. Vom Kind sind hierbei konzentrierte Lernprozesse auf drei Ebenen zu bewältigen (vgl. hierzu Niesel/Griebel 2006):

- individuelle Ebene: Identitätswandel, Erwerb neuer Kompetenzen, Bewältigung starker Emotionen
- interaktionale Ebene: Wandel der Beziehungen (Veränderungen und Neuaufnahme), Rollenzuwachs;
- kontextuelle Ebene: Integration der Anforderungen der verschiedenen Lebensbereiche (Familie, Schule), neue Strukturen und Inhalte, u.U. weitere familiäre Übergänge

Transitionsbewältigung fordert nicht nur vom Kind neue Kompetenzen, auch dessen Eltern müssen sich neuen Herausforderungen stellen. Diese These wird durch Ergebnisse der Resilienzforschung gestützt. „Bei der Bewältigung eines Übergangs (...) (wirkt) das umgebende soziale System (...) in vielfacher Weise mit und kann das Gelingen unterstützen oder erschweren“ (Niesel 2004).



Abb. 13: Inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Rahmen der Frühen Förderung unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich (Projekt Früh^oFörderung)

Fazit

Welche Konsequenzen sind aus den Erkenntnissen der Transitionsforschung für die Qualitätsentwicklung in der Frühen Förderung zu ziehen?

Frühförderung für Sinnesgeschädigte kann im Übergangsprozess bereits fachliche Unterstützung für Kinder mit einer Hör- oder Sehstörung, deren Familien und allen Beteiligten anbieten. Durch Kontakte oder Kooperationen mit den Institutionen ist die Frühförderkraft frühzeitig in der Lage auf den bevorstehenden Wechsel vom Kindergarten in die Schule in einem individuell abgestimmten Rahmen vermittelnd vorzubereiten. Auf diese Aufgabe muss die Sonderschullehrkraft selbst vorbereitet worden sein. Das Wissen um die Bedeutung von Transition, deren Inhalte und daraus resultierenden strukturellen Veränderungen muss ebenso Bestandteil von Aus- und Fortbildung sein, wie Fähigkeiten für professionelles Handeln im Rahmen von Kooperationen (siehe hierzu auch Kap. 8.1).

Die Bedürfnisse von behinderten Kindern und ihren Familien sind unterschiedlich. Qualität in der Frühen Förderung von Kindern mit komplexer Behinderung (KmE, Gg) verlangt nach einer angemessenen bedarfsorientierten präventiven Unterstützung im Übergang. Die notwendige Individualisierung eines solchen Prozesses lässt sich nicht mehr zu einem Zeitpunkt erzielen, wenn Entscheidungen nahezu getroffen sind. Wenn „Vielfalt als Chance und Herausforderung“³ betrachtet wird, muss sich dies auch darin widerspiegeln, dass Chancen rechtzeitig erkannt werden und die Beteiligten sich den Herausforderungen stellen können. Dies betrifft sowohl die Familien als auch die Professionellen. „Der Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ist der Brennpunkt für Überlegungen der bestmöglichen Vorbereitung aller Kinder auf Teilhabe in der Gesellschaft“ (Niesel et al. 2008, S. 135). Diese Einschätzung muss eine Qualitätsdiskussion berücksichtigen.

Mit dem Ziel optimale Entfaltungsmöglichkeiten für alle Kinder zu schaffen, sind „Biografien ohne Brüche zu gestalten“ (Bildungskonferenz 2011, S. 7). Diskontinuitäten ließen sich vermeiden durch ein Angebot sonderpädagogischer Unterstützung betroffener Familien seitens der Kompetenzzentren der Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Körperliche und motorische Entwicklung sowie Geistige Entwicklung. Zur Sicherstellung der Anschlussfähigkeit des Bildungsprozesses ist eine sonderpädagogische Begleitung der Kinder und Familien zu einem früheren Zeitpunkt als im Rahmen des AO-SF zu gewährleisten. Die (begrenzte) Einbeziehung des Elementarbereiches als Aufgabenbereich der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung könnte die von den

³ Siehe hierzu: Kerncurriculum (2010) und Niesel et al. (2008).

Ministerien in den Bildungsgrundsätzen geforderte Anschlussfähigkeit zwischen dem Elementar- und Primarbereich stützen.

Im Falle einer Weiterorientierung der sonderpädagogischen Förderung von Kindern mit komplexer Behinderung unter Einbeziehung des Übergangs ergeben sich für Eltern und Kinder neue Chancen und für Sonderschullehrkräfte neue Herausforderungen. „Die Ausweitung der Aufgabenfelder von Sonderpädagogen auf Arbeitsbereiche außerhalb der Förder- bzw. Sonderschule unterstreicht die Veränderung des Berufsfeldes und damit auch die Veränderungen der Rolle“ (Schumann et al. 2009, S. 119). Frühe Förderung unter Einbeziehung sonderpädagogisch-fachspezifischer Begleitung zu einem Zeitpunkt weit vor der Einschulung bietet die Möglichkeit, einer notwendigen, bislang kaum vorhandenen Vernetzung in einem ersten Ansatz sinnvoll zu begegnen, auch um eine wesentliche Voraussetzung zu schaffen im Hinblick auf inklusive Bildung.

Eine darauf abgestimmte Ausbildung und entsprechende Fortbildungsangebote werden auch vom Schulministerium erkannt: „Die Veränderung der Lehrerausbildung ist ein erster Schritt, der weiterführt. „Bedarfsgerechte Fortbildungsangebote (sind zu) entwickeln und an(zu)bieten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2010, S. 95). Diese Erkenntnis gilt es umzusetzen.