

Bewährtes bewahren -

Neues gestalten

Konzeption
des

Sonderpädagogischen Beratungszentrums
Neckargemünd

September 2019

In Erinnerung an

Dr. Hiltrud Bölling-Bechinger († Dezember 2018)

Bewährtes bewahren - Neues gestalten

Die Konzeption des Sonderpädagogischen Beratungszentrums

Neckargemünd, im September 2019

Inhalt

Vorbemerkungen der Autorinnen	4
Danksagungen	
1 Auftrag und Rahmen der Konzeptionsentwicklung	6
<i>Vorgehensweise</i>	
<i>Leitgedanken</i>	
<i>Ziele</i>	
2 Das Sonderpädagogische Beratungszentrum	10
2.1 Das einzig Beständige ist der Wandel - Geschichte des Sonderpädagogischen Beratungszentrums	10
2.2 Die theoretische Basis unserer Arbeit	12
2.3 Mitarbeitende und deren Qualifikationen	14
2.4 Maßnahmen und Angebote	15
3 Die vier Themenfelder	22
3.1 Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung	23
3.2 Übergänge gestalten	42
3.3 Familien heute - Familienorientierte Frühförderung	57
3.4 Inklusion braucht Kooperation - die Zusammenarbeit mit allgemeinen Kindertageseinrichtungen	81
4 Schlussworte	104
4.1 Das war die Konzeptionsentwicklung 2016 - 2019	104
4.2 Persönliche Gedanken der Mitarbeitenden	105
5 Anhang	108

Vorbemerkungen der Autorinnen

Die vorliegende Arbeit ist das Werk von zehn Personen: den Sonderpädagoginnen und Psychologinnen/Psychotherapeutinnen des Sonderpädagogischen Beratungszentrums (im Folgenden SBZ). Ausgehend von den je eigenen beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen, fachlichen Fort- und Weiterbildungen wie auch persönlichen Schwerpunkten und Überzeugungen machte es sich das Team des SBZ im Jahr 2016 zur Aufgabe, eine konzeptionelle Weiterentwicklung zu starten - offiziell beauftragt durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (im Folgenden Kultusministerium), namentlich Herrn MR Sönke Asmussen.

Das Ergebnis der fast drei Jahre währenden Auseinandersetzung der Mitarbeitenden mit ihrer Arbeit im SBZ, des Reflektierens, Diskutierens und auch Ringens um Formulierungen liegt nun vor und damit ein Ergebnis, das veranschaulicht, wie wir uns die Basis unserer Arbeit vergegenwärtigt haben, unsere tägliche Praxis gestalten und Neues auf den Weg bringen möchten.

Wir hoffen, dass wir - von unterschiedlichen Wegen kommend - es geschafft haben, ein Gemeinschaftswerk zu erstellen, das nicht nur für uns im Sonderpädagogischen Beratungszentrum Orientierung ist, sondern auch anderen Fachkräften in der Frühförderung Anregung und praktische Unterstützung in ihrem Tun sein kann.

Uns ist es ein Anliegen, in dieser Konzeption sowohl unsere Herangehensweise (Kapitel 1) als auch die allgemeinen Grundlagen des SBZ in wesentlichen Zügen zu dokumentieren (Kapitel 2) und schließlich - dem Auftrag entsprechend - die Auseinandersetzung mit den vier Themenfeldern vorzustellen (Kapitel 3). Wir runden die Darstellungen mit einigen persönlichen Gedanken der Mitarbeitenden zur Konzeptionsentwicklung und der Arbeit im SBZ ab (Kapitel 4).

Zugunsten einer besseren Lesbarkeit

- verwenden wir in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich die weibliche Form und schließen darin gleichermaßen jedes andere Geschlecht ein
- sprechen wir von Eltern als den jeweils sorgeberechtigten und primären Bezugspersonen für das Kind
- fassen wir innerhalb des SBZ die Sonderschullehrerinnen und Fachoberlehrerinnen zu Sonderpädagoginnen zusammen
- haben wir aus datenschutzrechtlichen Gründen außer den Namen der Mitarbeitenden des SBZ alle Namen in den Praxisbeispielen geändert und
- finden sich Literaturangaben jeweils am Ende eines Kapitels.

Zudem möchten wir darauf hinweisen, dass in den unterschiedlichen Kapiteln von „Fachkräften“ die Rede ist und diese je nach Kontext unterschiedliche Berufsgruppen umfassen (von beispielsweise Erzieherinnen über Sonderschullehrkräfte anderer sonderpädagogischer Beratungsstellen und Logopädinnen, Ergotherapeutinnen etc. bis hin zu Heil- und Sozialpädagoginnen, Mitarbeitende in Sozial- und Jugendämtern und Ärztinnen). Wenn wir von Fachkräften sprechen, ist damit stets ein professionelles Verhältnis dieser Personen zu Kind und Familie gemeint.

Schließlich ist noch anzumerken, dass die vorliegende Konzeption nicht alle unsere Tätigkeiten und Aufgaben im SBZ abbildet (z.B. Mitarbeit in hausinternen, regionalen und überregionalen Arbeitskreisen, Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätssicherung etc.). Diese werden zusätzlich in einem jährlichen Tätigkeitsbericht dokumentiert. Rahmenbedingungen und Organisatorisches unserer Arbeit sind außerdem in den „Regelungen des SBZ“ festgehalten. Der Schwerpunkt der vorliegenden Konzeption liegt also in der Aufarbeitung der vier inhaltlichen Themenfelder und deren Einbettung in wesentliche Strukturen und Grundlagen unserer Arbeit.

Danksagungen

An erster Stelle gilt unser Dank und Respekt Frau Dr. Hiltrud Bölling-Bechinger (posthum), die das erste Konzept des Sonderpädagogischen Beratungszentrums entwickelte, diese Stelle ab dem Jahr 1972 maßgeblich aufbaute und über viele Jahre leitete. Ebenso sprechen wir unseren Dank und Respekt Frau FSR'in Siri Weinstein (i.R.) aus, die von 2001 bis 2015 die Arbeit von Frau Dr. Bölling-Bechinger in der Leitung fortsetzte und damals eine erste Konzeptionsweiterentwicklung des SBZ begleitete und verantwortete.

Im Bewusstsein, dass sich eine Institution im Zusammenspiel aller dort Tätigen entwickelt und diese der Institution ein Gesicht geben, danken wir allen bisherigen Mitarbeitenden im SBZ, die ihre Kompetenzen, Ideen und Erfahrungen an dieser Stelle eingebracht haben.

In den drei Jahren unserer aktuellen Konzeptionsentwicklung haben wir vom sogenannten „Auftaktbesuch“ im SBZ im Februar 2016 bis zur Fertigstellung im Juli 2019 vielseitige Unterstützung und Akzeptanz erfahren dürfen. Für den stets kritisch-konstruktiven Dialog, die wertvollen Anregungen sowie die Bestätigung und Ermutigung, unseren eigenen Weg zu gehen, sind wir in besonderer Weise dankbar:

- Frau Direktorin Noëlle Soerensen, SBBZ Luise von Baden Neckargemünd
- Herrn MR Sönke Asmussen, Kultusministerium Stuttgart
- Frau FSR'in Ingrid Schmid, Kultusministerium Stuttgart
- Frau SL'in Ina Breuninger-Schmid, Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung (Pädagogischer Bereich), Stuttgart
- Herrn RSD Werner Litschauer, Regierungspräsidium Karlsruhe
- Frau RSD'in Susanne Eichkorn, Regierungspräsidium Karlsruhe
- Frau Rektorin Daniela Kretschmer, (ehemals) Fachberaterin am Regierungspräsidium Karlsruhe
- Frau SL Astrid Trippe, Fachberaterin am Regierungspräsidium Karlsruhe
- Frau Anne Schmid-Wiedersheim, Fachberaterin Schulentwicklung am Regierungspräsidium Karlsruhe
- Frau Dipl. Psychologin Bettina Schröder, Schulpsychologische Beratungsstelle, Staatl. Schulamt Mannheim.

Im Namen des Teams des Sonderpädagogischen Beratungszentrums
Dr. Christiane Lutz
Abteilungsleitung

18. September 2019

1 Auftrag und Rahmen der Konzeptionsentwicklung

Seit der letzten Konzeptionsentwicklung des SBZ in den Jahren 2003 bis 2008 haben sich die Aufgaben und Herausforderungen in wichtigen Aspekten verändert. Es kamen neue Fragen und Themenfelder hinzu, die eine Weiterentwicklung der Arbeit erforderlich machten. Exemplarisch seien zu nennen die gestiegene Nachfrage in der Frühförderung im Zusammenhang psychosozialer Beeinträchtigungen, veränderte Sichtweisen in der Zusammenarbeit mit Eltern und im Lebensumfeld des Kindes sowie neue wissenschaftliche Erkenntnisse zur Gestaltung von Übergängen und die bildungspolitischen Bestrebungen im Hinblick auf eine inklusive schulische Bildung. Darüber hinaus hat eine Ausweitung der Fortbildungstätigkeiten des SBZ stattgefunden, die auch Auswirkungen auf das Arbeiten und die Angebote im SBZ haben.

In mehreren Vorgesprächen mit dem Kultusministerium, der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung, dem Regierungspräsidium Karlsruhe, der Schulleitung des Hör-Sprachzentrums (heute SBBZ Luise von Baden) und dem Sonderpädagogischen Beratungszentrum wurde übereinstimmend die Notwendigkeit und Durchführung einer konzeptionellen Neuausrichtung des Sonderpädagogischen Beratungszentrums geklärt und festgestellt.

Mit Schreiben vom **18. Juli 2016** hat das Kultusministerium Baden-Württemberg den offiziellen Auftrag einer Konzeptionsentwicklung an das SBZ erteilt und diesen in folgender Weise beschrieben: *„Die Konzeptionsentwicklung bezieht sich auf die **konkrete praktische Arbeit mit Kindern und Eltern** in der Region und mit landesweitem Auftrag sowie auf die Unterstützung von Fachkräften der Frühförderung und frühkindlichen Bildung in der Region und auf Landesebene. Sie steht in Verbindung mit landesweiten Aufgaben der Frühförderung und der Schulkindergärten, der **Beteiligung des SBZ in der Entwicklung von Fortbildungskonzepten** für das Land, schwerpunktmäßig im Aufgabenbereich Frühförderung und Frühkindliche Bildung für Kinder mit (drohender) Behinderung. Das SBZ hat bereits bisher Fach- und Arbeitskonzepte erarbeitet und in Fortbildungsmaßnahmen eingebracht. Ein Schwerpunkt wird in der Erarbeitung solcher Konzepte (z.B. videogestütztes Arbeiten, Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern, ...) liegen – teilweise gemeinsam mit der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung -, die für eine landesweite Nutzung aufbereitet und zur Verfügung gestellt werden sollen. Die besondere Konstellation des SBZ (multidisziplinäres Team, Verknüpfung von konkreter Arbeit in der Frühförderung in der Region und landesweitem Auftrag (u.a. mit Fortbildungsaufgaben) ermöglicht die **Entwicklung von Fach- und Arbeitskonzepten unter Einbezug unterschiedlicher fachlicher Perspektiven und im Diskurs zwischen theoriegeleiteten Überlegungen und gelebter Praxis.**“* (s. Anlage 1: Schreiben des KM; Hervorhebungen durch SBZ)

Dieser Auftrag zur Konzeptionsentwicklung in Bezug auf die konkrete praktische Arbeit mit Kindern und Eltern als auch in Bezug auf die Entwicklung von Fortbildungs-, Fach- und Arbeitskonzepten wurde von den Mitarbeitenden im SBZ zum Anlass genommen, die eigene pädagogische und psychologische Arbeit zu durchdenken, Grundlagen, Angebote und Vorgehensweisen zu reflektieren und sie dem jeweiligen Bedarf und den aktuellen Entwicklungen anzupassen. Mit dem Kultusministerium wurde vereinbart, dass diese Auf- und Ausarbeitung anhand von vier inhaltlichen, aktuell bedeutsamen Schwerpunktthemen erfolgt:

- Unterstützung der emotional-sozialen Entwicklung
- Übergänge gestalten
- Familie heute – Familienorientierte Frühförderung
- Inklusion braucht Kooperation. Kooperation des SBZ mit allgemeinen Kindertagesstätten.

Damit kann der Rahmen der Konzeptionsentwicklung des SBZ in folgender Weise dargestellt werden:

Themenfelder der KE → Aufgaben/Tätigkeiten ↓	Emotional-soziale Entwicklung unterstützen	Übergänge gestalten	Familien heute - Familienorientiertes Arbeiten	Kooperation mit allgemeinen Kindertagesstätten	Professionen ↓
Diagnostik	Konzeptionsentwicklung des SBZ				Sonderpädagogik
Förderung /Therapie					
Beratung/Begleitung					
Koordination/ Kooperation					
Fortbildung					
Zielgruppen →	Kinder und Eltern	Fachkräfte	Frühförderung in Ba-Wü		

Unsere Vorgehensweise

Die Konzeptionsentwicklung erfolgte im „laufenden Betrieb“ des SBZ. Das bedeutete, die Erarbeitung musste zeitlich und gedanklich in die alltäglichen Abläufe integriert werden. Dies stellte nicht nur eine organisatorische Herausforderung dar, sondern forderte vom gesamten Kollegium eine hohe Bereitschaft zur intensiven fachlich-inhaltlichen und persönlichen Auseinandersetzung. Diese erfolgte mit großem Engagement und Respekt im Dialog der zwei Professionen Sonderpädagogik und Psychologie/Psychotherapie.

Unterstützt wurde unser Austauschprozess etwa vierteljährlich von einem externen Tandem, bestehend aus einer Fachberaterin Schulentwicklung des Regierungspräsidiums Karlsruhe und einer Diplom Psychologin der Schulpsychologischen Beratungsstelle des Staatlichen Schulamtes Mannheim. Zudem wurden die Ergebnisse immer wieder mit der Schulleitung besprochen und ausgewertet sowie in Zwischenberichten dem Kultusministerium, dem Regierungspräsidium Karlsruhe und der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung vorgestellt und mit den jeweiligen Vertreterinnen diskutiert (s. Anlage 3: Übersicht zeitliche Struktur).

Die Aufarbeitung der vier Themenfelder bedeutete auch, sich gezielt mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Fachkonzepten auseinanderzusetzen und sich selbst fortzubilden. Dies erfolgte im Selbststudium sowie durch Teilnahme an Fachveranstaltungen und Fortbildungsangeboten. Zum Thema „vorurteilsbewusste Beratung“ gestalteten wir zudem in Kooperation mit der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung einen Fortbildungstag im SBZ.

Mit der nun vorliegenden Konzeption wurde folglich kein „Bauplan am grünen Tisch“ für eine später zu gestaltende Praxis entworfen. Vielmehr hat die bewusste Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Themenfeldern und den Grundlagen des SBZ unsere Praxis bereits ein Stück weit verändert; mit anderen Worten: Die Zukunft hat bereits begonnen. Es war ein fließender Prozess, der aus der Praxis entstand und zugleich in die Praxis hineinwirkt(e). Ausgangspunkt unserer Überlegungen waren Alltagssituationen, konkrete Fragen der Praxis oder strittige Punkte, die Anlass zu inhaltlichen Diskussionen gaben. In einer Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsschritte wurde ein Höchstmaß an Beteiligung aller Mitarbeitenden des SBZ erreicht und dieses Gemeinschaftswerk erstellt.

Unsere Leitgedanken: Das Reflektieren der eigenen Praxis und ein theoriebezogenes Handeln

In der hier vorliegenden Konzeption verknüpfen wir eigene Erfahrungen mit theoretischen Aussagen und Erkenntnissen. Dadurch versuchen wir die Perspektive als unmittelbar Handelnde und miterlebende Person(en) ein Stück weit zu überschreiten und mit einer gewissen Distanz auf das Geschehen zu schauen - ohne die Verbindung zur konkreten Wirklichkeit aufzugeben. Durch die Distanzierung über das persönliche Erleben hinaus können wir ein bewussteres Verhältnis zum eigenen Tun und Denken herstellen und so gemeinsam und wechselseitig aus den Erfahrungen lernen. Wir versuchen, die eigene Praxis reflektierend zu durchdringen, indem wir Fragen daran anknüpfen, uns eigene Wahrnehmungen, Haltungen und Sichtweisen bewusster machen und Vorgehensweisen begründen. Durch dieses Bewusstmachen der eigenen Praxis und die Anknüpfung an theoretische Erkenntnisse schärfen wir unseren Blick für die Realitäten und erweitern unser Verständnis. Dadurch können zukünftige Situationen differenzierter wahrgenommen und eigene Handlungsmöglichkeiten erweitert werden. Dieser Prozess steht und fällt mit der notwendigen Bereitschaft, sich und das eigene professionelle Handeln zu zeigen und mit anderen zu kommunizieren.

Diese Reflexionen des eigenen Handelns und die Überlegungen für eine zukünftig zu gestaltende Praxis haben alle einen gemeinsamen inhaltlichen Bezugsrahmen. Die leitende Frage unserer Überlegungen war und ist stets: Was tun wir, um die Entwicklung, Erziehung und Bildung eines Kindes mit einer (drohenden) Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit zu unterstützen und dessen Eltern angemessen zu beraten und zu begleiten? Im Mittelpunkt stehen also immer das Kind und dessen Familie mit dem Ziel einer möglichst günstigen Entwicklung des Kindes und einer Stärkung der elterlichen Kompetenzen.

Wohlwissend, dass unmittelbare Übertragungen unserer Arbeit im SBZ nur sehr begrenzt möglich sind, hat uns während der Erarbeitung immer wieder die Frage beschäftigt: Was kann auch für andere sonderpädagogische Beratungsstellen relevant sein, in denen keine psychologischen Fachkräfte unmittelbar eingebunden sind und die Sonderpädagoginnen in der Regel in weiteren Arbeitsfeldern (Unterricht, sonderpädagogischer Dienst, Schulkindergarten) tätig sind? Hier sind selbstverständlich die jeweiligen Rahmenbedingungen zu beachten und die je eigenen Möglichkeiten und Grenzen auszuloten, sowie individuelle Übertragungen und Anpassungen zu leisten - zumal sich die Bedingungen regional und personell vielfach in einer Art und Weise unterscheiden, dass auch zwischen den einzelnen Beratungsstellen (bzw. den Verbänden) keine einfachen Übertragungen möglich sind. Insofern möchten wir einen anderen Blick einnehmen und auf einen gemeinsamen Aspekt aufmerksam machen: Aus unserer Sicht ist entscheidend, dass wir unser eigenes Handeln zum Gegenstand unserer Überlegungen gemacht haben und auf dieser Basis auch die zukünftige Praxis gestalten wollen. Wie in jeder anderen sonderpädagogischen Beratungsstelle ist in unserer Arbeit ein kontinuierlicher Reflexions- Anpassungs- und Abstimmungsprozess notwendig und auch wir gehen den - mitunter mühsamen - „Gang von Beispiel zu Beispiel“. Im Rahmen der Konzeptionsentwicklung haben wir diesen Reflexionsprozess in besonderer Weise entfaltet und zudem schriftlich dokumentiert. Der Prozess der Reflexion und Kommunikation über die eigene Praxis setzt sich aber kontinuierlich fort.

Somit hoffen wir zum einen, durch die Aufarbeitung der Themenfelder auch anderen Fachkräften der Frühförderung inhaltliche Anregungen und Anstoß zu fachlichen Diskussionen geben zu können und zum anderen einzuladen, in den Dialog mit dem eigenen Kollegium über die Grundlagen, Entscheidungen

und Vorgehensweisen im je eigenen Frühförderkontext zu kommen und das eigene professionelle Handeln näher zu betrachten.

Unsere Ziele der Konzeptionsentwicklung:

Die Konzeptionsentwicklung erfolgt zur bewussten Auseinandersetzung und Klärung unserer Aufgaben, Bedingungen und Vorgehensweisen im Sonderpädagogischen Beratungszentrum. Ausgangspunkt und Zielpunkt ist unsere konkrete Tätigkeit in der Frühförderung als Sonderpädagoginnen und Psychologinnen/Psychotherapeutinnen.

- Wir suchen nach bedarfsgerechten und wirksamen Angeboten und Wegen mit den uns anvertrauten Kindern und ihren Familien.
- Wir setzen uns mit unserer aktuellen Praxis selbstkritisch und konstruktiv auseinander und entwickeln unser professionelles Selbstverständnis als Sonderpädagoginnen und Psychologinnen/Psychotherapeutinnen in der Frühförderung weiter.
- Wir erweitern unsere praktischen, personalen, sozialen und methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Gestaltung förderlicher Maßnahmen und Beziehungen zu Kindern und Eltern.
- Wir vergewissern uns unserer theoretischen Grundlagen und arbeiten auf der Basis tragfähiger pädagogischer und psychologischer/psychotherapeutischer Konzepte.
- Wir handeln gemeinsam in Verantwortung, Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt und streben Transparenz und Verständigung an.
- Wir dokumentieren unsere Arbeit im SBZ und bringen unsere Erfahrungen und Erkenntnisse in den fachlichen Austausch mit Fachkräften der Frühförderung ein.
- Wir leisten einen Beitrag zur Profilbildung und Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Frühförderung in Baden-Württemberg.

2 Das Sonderpädagogische Beratungszentrum

2.1 „Das einzig Beständige ist der Wandel“ - Zur Geschichte des SBZ

Das „Sonderpädagogische Beratungszentrum für Früherfassung und Frühbetreuung behinderter Kinder“ wurde vom Kultusministerium als Versuchsprojekt am 01. Mai 1972 gestartet. Damit fiel die Eröffnung in eine Zeit, in der die sonderpädagogische Frühförderung in Baden-Württemberg noch ganz an ihrem Anfang stand, eine Zeit, in der Kinder mit Behinderung fast ausschließlich von Ärztinnen bzw. medizinisch-therapeutischen Fachkräften behandelt wurden. Eltern wollten selbst aktiv die Entwicklung ihrer Kinder unterstützen und wandten sich bei ihrer Suche nach Beratung und Unterstützung sowie nach Fördermöglichkeiten für ihre Kinder an die damals oft neu eingerichteten Sonderschulen.

Gleichzeitig setzte sich seitens der Sonderpädagogik immer mehr die Überzeugung durch, dass eine Förderung von Kindern mit Behinderungen umso erfolgreicher sei, je früher sie einsetze.

Die damals im Einführungserslass des Kultusministeriums beschriebenen Aufgaben stellen zum Teil bis heute die Grundlage der Arbeit im Beratungszentrum dar (Festschrift 25 Jahre Sonderpädagogisches Beratungszentrum Heidelberg, 1998, S.9 ff). Mit der Veränderung der Paradigmen innerhalb der Frühförderung veränderten sich gleichzeitig auch die Aufgaben und Herangehensweisen innerhalb des SBZ. Beständig wurde die Arbeit neuen Entwicklungen angepasst und trugen neue Erfahrungen auch zu einer veränderten Sicht auf die Frühförderung bei.

Mit der Verwaltungsvorschrift vom Dezember 1986 endete der Projektstatus und das Sonderpädagogische Beratungszentrum wurde in die Regelform überführt. Das Konzept des SBZ veränderte sich parallel zum Paradigmenwechsel, der in dieser Zeit in der Frühförderung stattfand (Schlack, 1989):

- Eltern wurden nun nicht mehr als Ko-Therapeutinnen ihres Kindes betrachtet, sondern sie wurden in ihrer Rolle als Eltern gesehen und angenommen.
- Die Bedeutung einer guten Eltern-Kind-Beziehung für die Entwicklung und Förderung eines Kindes mit Behinderung wurde zunehmend deutlich.
- Die Sicht auf das Kind veränderte sich vom defizitorientierten Blick auf dessen Behinderung hin zum Erkennen der vorhandenen Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten.

In der Rahmenkonzeption der Frühförderung von 1998 wird das SBZ beschrieben als interdisziplinär arbeitend und zuständig für „besonders schwierige Gegebenheiten bei einzelnen Kindern bzw. deren Familien aus dem ganzen Land ... Es erstellt in diesen schwierigen Zusammenhängen Entwicklungsdiagnosen und Diagnosen von schweren Störungen in der Interaktionsentwicklung zwischen Eltern und ihrem behinderten und von Behinderung bedrohten Kind. Anschließend erarbeitet es geeignete Interventionen für den genannten Personenkreis. ... Es sind häufig die Eltern, die für sich selbst Rat in der Beziehung zu ihrem Kind und bei dessen Erziehung suchen.“ (Rahmenkonzeption 1998, S. 30).

Da durch die Behinderung des Kindes und den damit verbundenen zusätzlichen Belastungen auch die Eltern als Paar in Konflikte miteinander geraten können, wurde die Unterstützung des Elternpaares ein zusätzlicher Aspekt der Arbeit. Auch die Erfahrung, dass sich in Familien mit einem Kind mit einer Behinderung Beziehungs- bzw. Interaktionsstörungen entwickeln können, die wiederum Auswirkungen auf die gesamte Entwicklung des Kindes haben können, bestärkte die Notwendigkeit einer Einbeziehung von Fachkräften der Psychologie/Psychotherapie.

Ebenso wurde bereits in der Rahmenkonzeption die Bedeutung der Psychologinnen für die Durchführung landesweiter Fortbildung von Mitarbeiterinnen in der Frühförderung betont, zum Beispiel durch „... die Leitung von Lehrgängen zum Thema „Gesprächsführung mit Eltern behinderter Kinder“, Praxisbegleitung von Gruppen oder Einzelpersonen, Referate oder Vorträge.“ (Rahmenkonzeption 1998, S.30).

In den Jahren 2003 bis 2008 kam es - erstmals nach Gründung des Beratungszentrums - zu einem systematischen Prozess der Weiterentwicklung des SBZ. Unter Begleitung eines externen Supervisors/Mediators wurden konzeptionelle Vorstellungen und Veränderungen aufgearbeitet und in eine aktualisierte Konzeption verfasst. Überlegungen zu einer veränderten Sicht auf Kinder mit Behinderung

und ihre Familien fanden hier ebenso Platz wie die Aufgabe der Mitarbeiterinnen, an der Fortbildung der Fachkräfte der Frühförderung im Land vielfältig mitzuwirken. Es wurden in dieser Konzeption Arbeitsweisen, Angebotsformen und Qualitätsstandards erarbeitet und festgelegt.

Da schwere Interaktions- und Bindungsstörungen sowie Verhaltensauffälligkeiten beim Kind nicht nur im SBZ, sondern in der gesamten Frühförderung immer mehr Gewicht bekamen, wuchs die Bedeutung des Sonderpädagogischen Beratungszentrums mit seinem bi-professionellen Ansatz landesweit. Aufträge zur Fortbildung und Supervision von Mitarbeiterinnen aus der Frühförderung in Baden- Württemberg nahmen zu und gleichzeitig entwickelten die Mitarbeiterinnen des Beratungszentrums ihre fachlichen Kompetenzen entsprechend weiter (Trauma therapeutische Konzepte, STEEP, spieltherapeutische Angebote etc., Elterncoaching, systemische Beratung). Diese Kompetenzerweiterungen kamen und kommen einerseits den Familien zugute, andererseits veränderten und verändern sie auch das Fortbildungsangebot für die Mitarbeiterinnen der Frühförderung im Land.

Mit der Konzeptionsweiterentwicklung ab 2016 wurde eine erneute Auseinandersetzung der Mitarbeiterinnen des SBZ mit zentralen Themen der sonderpädagogischen Frühförderung angestoßen. Eine differenzierte Reflexion der Arbeitsweisen des Beratungszentrums rückte in den Mittelpunkt; eine Auseinandersetzung über künftig notwendige Entwicklungen und relevante Strömungen innerhalb der Frühförderlandschaft wurde angeregt. Eng einbezogen wurde hier auch der veränderte Blick auf Behinderung, wie er der UN-Behindertenrechtskonvention, die 2009 von Deutschland unterzeichnet wurde, zugrunde liegt: Behinderung ist nicht gleichzusetzen mit geistigen, seelischen oder körperlichen Beeinträchtigungen, sondern entsteht erst aus der Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren, die eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben behindern können. Für die Frühförderung bedeutet dies, nicht eine möglichst große Anpassung des Kindes an eine vermeintliche „Normalentwicklung“ anzustreben, sondern dem Kind Zugang zu Bildung zu ermöglichen, ihm bestmögliche Chancen für die Entfaltung seiner Persönlichkeit, seiner individuellen Kompetenzen und seiner gleichberechtigten sozialen Teilhabe zu bieten und (innere und äußere) Barrieren sowie Diskriminierung abzubauen.

Dies zeigt: auch 47 Jahre nach Gründung des Sonderpädagogischen Beratungszentrums finden fortwährende Entwicklungen statt, versuchen wir, die besonderen Bedürfnisse von Familien mit einem Kind mit Behinderung in einer sich verändernden Gesellschaft zu erkennen, zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Die daraus entstehenden neuen Maßnahmen und Arbeitsweisen wiederum finden Eingang in die Fortbildung der Mitarbeiterinnen der Frühförderung im Land.

Geschichte findet da ein vorläufiges Ende, wo das Heute beginnt: mit unserer Konzeption befinden wir uns nun in einer Gegenwart, in der sich im Bereich der frühkindlichen Bildung und Frühförderung sehr vieles bewegt und die Entwicklung im frühen Kindesalter mit dem Pakt für gute Bildung und Betreuung inhaltlich wie politisch viel Beachtung findet. Diesen Prozess konstruktiv zu begleiten und auch mit Ideen und Gedanken aus der Praxis zu inspirieren, sehen wir als wichtiges Ziel und Aufgabenfeld des SBZ an.

Literatur

Bölling-Bechinger, H.(1998). Frühförderung und Autonomieentwicklung. Heidelberg: Edition Schindele

Festschrift 25 Jahre Sonderpädagogisches Beratungszentrum Heidelberg (1998). Sonderpädagogisches Beratungszentrum für Früherfassung und Frühbetreuung behinderter Kinder, Abteilung der Staatl. Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderter, Neckargemünd-Heidelberg.

Schlack, H.G. (1989). Paradigmenwechsel in der Frühförderung. In: Zt. Frühförderung interdisziplinär, 8. Jg., 13-18.

Sozialministerium Baden-Württemberg: Rahmenkonzeption (1998). Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Baden Württemberg. Stuttgart

<https://www.behindertenrechtskonvention.info/menschen-mit-behinderungen-3755/>

2.2 Die theoretische Basis unserer Arbeit

Bei den vier Themenfeldern unserer Konzeptionsentwicklung gehen wir differenziert auf die theoretischen Hintergründe unserer Arbeit ein, bezogen auf das jeweilige Schwerpunktthema. Im Folgenden wollen wir die theoretischen Ansätze, die in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern immer wieder auftauchen, in aller Kürze benennen und sie den Kapiteln zuordnen, in denen sie ausführlicher und (möglichst) praxisnah beschrieben werden.

In allen vier Themenfeldern wird deutlich, dass - und dies bereits seit den Anfängen des SBZ - die Bindungstheorie (Bowlby, 1969) mit dem Konzept der Feinfühligkeit (Grossmann, 2015) und die Personenzentrierte Theorie mit ihrem humanistischen Menschenbild (Rogers, 2016) das zentrale Fundament bilden, um Beziehungsstörungen und Interaktionsprobleme zwischen Eltern und ihrem Kind mit Beeinträchtigungen besser verstehen und auf diesem Verstehen basierend die Eltern-Kind-Interaktion unterstützen zu können.

Über diese Theorien hinaus finden zahlreiche weitere theoretische Überlegungen Eingang in unsere Arbeit mit den Kindern und Familien:

So beschreiben wir im Themenfeld 1 (Emotionale und soziale Entwicklung) wie Theorien zur Selbstregulation, aber auch neurobiologische Theorien und der systemische Ansatz unser Denken und Handeln in Bezug auf die Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes beeinflussen.

Im Themenfeld 2 (Übergänge gestalten) bringen wir theoretische Überlegungen ein, die das Phänomen der Übergänge verstehbarer machen und uns damit Werkzeuge an die Hand geben, mit betroffenen Familien gezielter arbeiten zu können. Das Konzept der kritischen Lebensereignisse (Fillip, 1995/2010) wird hier ebenso ausgeführt wie der Transitionsansatz (Griebel und Niesel, 2011) sowie das Konzept der Resilienz (Wustmann, 2004; Rönau-Böse et. al., 2010). Auch hier treffen wir wieder auf Bowlbys Bindungstheorie.

Da die Bedeutung der Eltern und des familiären Umfeldes auf die Wirksamkeit der Frühförderung eines Kindes immer deutlicher wurde, hat die Systemische Beratung und Systemische Familientherapie einen großen Einfluss auf unsere Arbeit (Themenfeld 3 Familie heute - Familienorientierte Frühförderung). Gleichzeitig richten wir dadurch unseren Blick verstärkt auf die Ressourcen und Kompetenzen eines Kindes und seiner Familie (Empowerment-Ansatz) (Albers, 2012; Sarimski 2017).

In den letzten Jahren wurde insbesondere auch der Einfluss psychotraumatischer Belastungen auf die Entwicklung von Kind und Eltern deutlich, hierdurch finden entsprechende Theorien und Ansätze zur Traumabehandlung (Reddemann, 2011; van der Kolk, 2017) Eingang in unsere Arbeit mit Familien und erfolgt eine Anpassung an die konkreten Erfordernisse im Frühförderbereich. Des Weiteren wurden in den letzten Jahren Angebote aus folgenden Ansätzen für die Familien im SBZ entwickelt: das STEEP-Konzept (Erickson und Egeland, 2006), die videogestützte Interaktionsanalyse Marte Meo (Aarts, 2002), das Konzept des Systemischen Elterncoachings (Omer; von Schlippe 2011 und 2012) und der parentalen Hilfesigkeit (Korittko; Pleyer 2011).

In Themenfeld 4 schließlich wird besonders der hilfreiche Einfluss des Systemischen Ansatzes auf die Kooperationsarbeit deutlich. Außerdem fließen hier als wesentliche Grundlage das bio-psycho-soziale Entwicklungsmodell der ICF-CY (Pretis, 2016) und weitere zentrale Aspekte sonderpädagogischen Handelns wie die individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) ein (s. Leitfaden der Kernprozesse sonderpädagogischer Frühförderung der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung; 2018).

Mit Blick auf die kindliche Entwicklung orientieren wir uns an Konzepten der frühkindlichen Bildung und des Lernens in der frühen Kindheit, die zum einen die Eigenaktivität des Kindes und zum anderen die Bedeutung der Interaktionen und Beziehungen des Kindes sowie die wesentliche Bedeutung der Emotionen für die Entwicklung betonen (Leu, 2015). Des Weiteren halten wir Theorien und Ansätze zum kind-

lichen Spiel für relevant, da wir von der Bedeutung des Spiels für die Bildung und Entwicklung des Kindes überzeugt sind. So knüpfen wir in unserem Vorgehen und unseren Angeboten an spielpädagogischen- und spieltherapeutischen (auch tiergestützten) Konzepten an (Franz 2016; Largo 2003; Prothmann, 2012).

Zusammenfassend möchten wir betonen, dass uns in der Einbeziehung theoretischer Ansätze die Offenheit und das Interesse an neuen - (sonder-)pädagogischen und psychologischen - Entwicklungen und das Berücksichtigen von gesellschaftlichen Veränderungen, die sich auf Familien auswirken, außerordentlich wichtig sind. Auf dieser Grundlage versuchen wir unsere Arbeit kontinuierlich anzupassen, neue Konzepte einzubeziehen und neue Herangehensweisen zu entwickeln, die die Bi-Professionalität unseres Teams berücksichtigen und immer wieder aufs Neue bereichern.

Literatur:

- Aarts, M. (2002). *Marte Meo*. Ein Handbuch. Harderwijk: Aarts Productions
- Albers, T. (2012). *Mittendrin statt nur dabei*. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bowlby, J. (1969). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt Verlag. (Taschenbuch 2006).
- Breuninger-Schmid, I. (2018). *Leitfaden der Kernprozesse sonderpädagogischer Frühförderung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Sonderpädagogischen Beratungsstellen*. ÜAstFF Stuttgart.
- Erickson, M.F. & Egeland, B. (2006). *Die Stärkung der Eltern-Kind-Bindung*. Frühe Hilfen für die Arbeit Mit Eltern von der Schwangerschaft bis zum zweiten Lebensjahr des Kindes durch das STEEP-Programm. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S. (2010). *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Beltz PVU.
- Franz, Margit (2016). *Heute wieder nur gespielt – und dabei viel gelernt*. Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen. München: Don Bosco.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten*. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. (2015). *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Korittko, A. & Pleyer, K.H. (2011). *Traumatischer Stress in der Familie*. Systemtherapeutische Lösungswege. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Largo, R. & Benz, M. (2003). *Spielend lernen*. In: Papousek, M. & Gontard, A. (Hrsg.): *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leu, H. R. (2015). *Bildungs- und Lerngeschichten*. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: Verlag das Netz.
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2011). *Autorität ohne Gewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2012). *Autorität durch Beziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Pretis, M. (2016). *ICF-basiertes Arbeiten in der Frühförderung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Prothmann, A. (2012). *Tiergestützte Kinderpsychotherapie*. Frankfurt: Peter Lang.
- Reddemann, L. (2011). *Psychodynamisch-imaginative Traumatherapie*. Das Manual. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. (2016). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). *Resilienzförderung im Kita-Alltag*. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Sarimski, K. (2017). *Handbuch interdisziplinäre Frühförderung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Van der Kolk, B. (2017). *Verkörperter Schrecken*. Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann. Lichtenau/Westfalen: G.P. Probst Verlag.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz*. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 1. Aufl. Weinheim: Beltz

2.3 Mitarbeitende im SBZ und deren Qualifikationen

Unser Team im SBZ (Stand: Mai 2019)



Die Mitarbeitenden des SBZ bilden sich kontinuierlich fort und verfügen infolgedessen über ein breites Spektrum an Zusatzqualifikationen, welche in das Arbeitsfeld der Frühförderung unmittelbar einfließen (s. Anlage 2: Auflistung Mitarbeitende, Berufsbezeichnungen und Qualifikationen).

2.4 Maßnahmen und Angebote

Das SBZ bietet Kindern mit Beeinträchtigungen und einer (drohenden) Behinderung in verschiedenen Formen und Settings Förderung und Unterstützung an und macht Eltern, die in Sorge um die Entwicklung ihres Kindes sind oder Fragen zur Behinderung und Erziehung haben, unterschiedliche Angebote der Beratung und Begleitung. Um möglichst individuell und passgenau auf die Anliegen und Möglichkeiten der Eltern einzugehen, können die Angebote auch teilweise kombiniert oder in bestimmten zeitlichen Abschnitten schwerpunktmäßig genutzt werden. Selbstverständlich sind zielorientierte Abstimmungen mit den Eltern stets eine wesentliche Voraussetzung. Wir beschreiben im Folgenden Maßnahmen und Angebote, die unmittelbar dem Kind bzw. den Eltern mit ihrem Kind gelten, und Angebote für Eltern (ohne Anwesenheit des Kindes) sowie Gruppenangebote für Eltern mit und ohne Kind. Darüber hinaus macht das SBZ Angebote für Fachkräfte der Frühförderung und Schulkindergärten im Land sowie für Studierende und Lehramtsanwärterinnen der Sonderpädagogik.

Maßnahmen und Angebote für das Kind bzw. für Eltern mit ihrem Kind

Entwicklungsdiagnostik

Die Diagnostik im Sonderpädagogischen Beratungszentrum umfasst zumeist drei Termine und wird im Tandem von Sonderpädagogin und Psychologin durchgeführt. Am Anfang der Zusammenarbeit steht das Anliegen der Eltern, welches sie zum SBZ geführt hat. Ziel der ersten zwei Diagnostiktermine ist es, vor dem Hintergrund der elterlichen Fragestellung die kognitive, sprachliche, motorische und emotionale Entwicklung sowie die psychosoziale Situation des Kindes und des Familiensystems zu erfassen. Darauf bezogen wird eine geeignete Form der Bearbeitung gewählt. Je nach Fragestellung und Alter des Kindes werden (Test-)Verfahren zur Einschätzung des aktuellen Entwicklungsstands des Kindes ausgewählt und Verhaltens- und Spielbeobachtungen durchgeführt. Dies erfolgt in der Regel durch eine Sonderpädagogin. Parallel dazu bespricht die Psychologin mit den Eltern, wie sich ihr Kind bisher entwickelt hat, wie es sich zu Hause zeigt und welche Einschätzung und Einstellung die Eltern zu den dargestellten Problemen haben. Sie macht sich außerdem ein möglichst umfassendes Bild von der Situation des Familiensystems.

Der dritte Termin umfasst ein Beratungsgespräch, welches mit den Eltern, aber ohne das Kind stattfindet. Hier werden den Eltern zunächst die Ergebnisse der Diagnostik mitgeteilt und erläutert. Dann werden im Gespräch auf der Grundlage der elterlichen Ziel- und Fragestellung ein möglicher Bedarf an Förderung und Unterstützung für das Kind und Beratungsangebote für die Eltern thematisiert. Gegebenenfalls werden unterstützende Maßnahmen konkret geplant und eingeleitet.

Abgeschlossen wird die diagnostische Phase mit einem Bericht an die Eltern, in dem die Beobachtungen und Ergebnisse nochmals schriftlich dokumentiert werden. Die Eltern entscheiden selbst über eine mögliche Weitergabe des Berichts an Dritte.

Auf Wunsch der Eltern kann nach einem gewissen Zeitraum (Verlaufsdagnostik) oder bei Bedarf z.B. aufgrund weiterer Fragestellungen die beschriebene Vorgehensweise analog durchgeführt werden.

Eltern-Kind-orientierte Frühförderung (EFF)

In der Eltern-Kind-orientierten Frühförderung arbeiten ein Elternteil mit Kind und eine Sonderpädagogin gemeinsam. Die Sonderpädagogin bietet hierfür den Rahmen und Raum, passt Regeln und Rituale an die Bedürfnisse an, stellt entwicklungsangemessene Materialien und Spiele zur Verfügung und ermöglicht, dass Eltern und Kind sich ganz aufeinander einlassen können und in einen intensiven Kontakt eintreten können. Eine Atmosphäre der Freude am gemeinsamen Spielen, Singen, Bauen, Basteln usw. steht dabei im Vordergrund.

Die kindliche Neugier und der Wunsch, die Welt zu entdecken und zu erobern, sind der Ausgangspunkt in der EFF, um das Kind in einer anregenden, auf seine Entwicklung und Interessen abgestimmten Umgebung zu begleiten und ihm vielfältige Möglichkeiten zu geben, aktiv zu werden und sich als selbstwirksam zu erleben. Die Eltern erhalten in diesem Dreier-Setting ein direktes Feedback darüber, was in der Interaktion mit ihrem Kind gelingt. Ein wichtiges Anliegen der EFF ist es, den Perspektivwechsel der El-

tern anzuregen und die Signale des Kindes aufmerksam zu lesen. Dadurch kann bei den Eltern auch der Blick für das Lernen und die Lernfortschritte ihres Kindes gestärkt werden.

Über die Strategien und Lösungen, die die Eltern in der Interaktion mit ihrem Kind entdecken, wird in Elterngesprächen (ohne Kind, in der Regel nach 5-7 gemeinsamen Terminen) bewusst nachgedacht und gesprochen. Gegebenenfalls wird gemeinsam nach Handlungsalternativen gesucht und diese in den folgenden Stunden mit dem Kind erprobt. In diesen Reflexionsgesprächen spiegelt die Sonderpädagogin den Eltern, was sie sowohl auf Seiten des Kindes, aber auch auf Seiten der Eltern wahrnimmt und erlebt. Die Elternsicht und das Elternerleben erhalten dadurch eine zentrale Bedeutung und werden als wichtige Ressource für eine gelingende Interaktion zwischen Eltern und Kind anerkannt.

Frühförderung (FF)

Bei diesem Angebot steht das Kind (oftmals vor dem Übergang in die Schule) mit seinen Bedürfnissen, seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten ganz im Mittelpunkt der Maßnahme. In den wöchentlichen Frühförderstunden bieten die Sonderpädagoginnen dem Kind einen Spiel-, Lern- und Erfahrungsraum, orientiert an den Stärken und Interessen des Kindes, wie auch an der Zone der nächsten Entwicklung. Gezielte Angebote der Sonderpädagogin dienen der Erweiterung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes, der Förderung seiner Selbstständigkeit und Stärkung des Selbstbewusstseins.

In einem Elterngespräch vorab werden die Zielbereiche der Maßnahme abgestimmt und in regelmäßigen Abständen gemeinsam reflektiert. Dadurch erhalten die Eltern Einblick und Rückmeldung über den Förder- und Entwicklungsprozess. Außerdem können aktuelle Fragen der Eltern aufgegriffen, besprochen und Anregungen für den familiären Alltag gegeben werden.

Hausfrühförderung (HFF)

Wenn es Eltern nicht möglich ist (z.B. aufgrund zeitlicher, finanzieller oder räumlicher Gründe oder aufgrund der Schwere der Behinderung des Kindes), regelmäßig ins SBZ zu kommen, bieten wir auch eine Hausfrühförderung an. Der Vorteil dieses Angebotes ist es, dass Förderung und Beratung in der familiären Lebenswelt des Kindes stattfinden und unmittelbar auf die Möglichkeiten vor Ort angepasst werden können. Somit können die alltäglichen Räume, Materialien und Situationen eingesetzt und genutzt werden. Insofern ist die HFF ein familiennahes und niedrigschwelliges Angebot. Allerdings ist die HFF mit hohen zeitlichen Kapazitäten für die Frühförderfachkraft verbunden, so dass über die Durchführung und die Dauer dieses Angebotes im Einzelfall entschieden wird.

Spieltherapeutische Frühförderung als Interventionsmöglichkeit bei emotionalen Entwicklungsbesonderheiten

Die Personzentrierte Spieltherapie wendet sich als ein mögliches Interventionsangebot an Familien mit Kindern, bei denen - zusätzlich zu einer Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit - emotionale Probleme, Traumata oder andere unverarbeitete Erlebnisse eine unbeschwertere Entwicklung und Teilhabe am sozialen Leben behindern und die emotionale Belastung deutlich im Vordergrund steht.

Kinder verfügen über die spontane Fähigkeit, innere Konflikte im Spiel darzustellen und zu verarbeiten. Im Schutz der therapeutischen Beziehung, in der die Beziehungsvariablen Empathie, Akzeptanz und Echtheit wesentlich sind, und durch die Spielangebote im Spielzimmer können die Kinder für sie bedeutsame Themen im Spiel bearbeiten und belastende und einschränkende Erfahrungen darstellen. Zusammen mit der Spieltherapeutin können sie in einem geschützten Rahmen ihre Gefühle bewusster wahrnehmen, neue Beziehungserfahrungen sammeln und ggf. alternative Verhaltensweisen entwickeln. In der Spieltherapie ist das vom Kind initiierte Spiel nicht an einen Zweck gebunden, vielmehr geht es darum, den im Spiel gezeigten Konflikt des Kindes wahrzunehmen, zu verstehen und wertfrei anzunehmen. Ziel ist es hier, dem Kind neue Beziehungserfahrungen zu ermöglichen und dadurch das seelische Ungleichgewicht aufzulösen.

Elternarbeit in der spieltherapeutischen Frühförderung

Begleitende Elterngespräche finden in regelmäßigen Abständen (etwa alle 5 Sitzungen) statt. Ziel der Gespräche ist es, das Verständnis der Eltern für die Themen und die emotionale Situation ihres Kindes zu wecken bzw. zu vertiefen. Anhand der Spielthemen kann den Eltern verdeutlicht werden, wofür die

Verhaltensweisen ihres Kindes stehen. Das vertiefte Verständnis der Eltern für die Situation ihres Kindes soll eine neue und bessere Abstimmung in der Beziehung zwischen Eltern und Kind bewirken. Gemeinsam mit den Eltern kann auf dieser Grundlage nach alternativen Möglichkeiten des Umgangs und der Interaktion zwischen Eltern und Kind gesucht werden.

Tiergestützte spieltherapeutische Frühförderung

Als spezielle Intervention bieten wir im SBZ auch tiergestützte spieltherapeutische Frühförderung an. Dies kann beispielsweise dann sinnvoll sein, wenn ein Kind Schwierigkeiten in der Kommunikation und/oder sozialen Interaktion zeigt. Auch unruhige und/oder impulsive Kinder sowie schüchterne und ängstliche Kinder profitieren von der Interaktion mit dem Hund.

Im Rahmen der Spieltherapie zeigen sich positive Wirkungen des Einsatzes der Therapiehündin in verschiedener Weise. So kann der Hund einerseits ein Türöffner und Motivator sein: Den Hund in der Einrichtung finden Kinder spannend, automatisch ist durch die Anwesenheit des Hundes die Aufmerksamkeit auf den Hund gerichtet und es bieten sich viele Möglichkeiten, über den Hund an Themen anzuknüpfen und Aktivitäten zu starten. Im Mittelpunkt der Stunde steht also nicht das „Symptom“ des Kindes, sondern eine Begegnung mit einem Wesen, das positiv, schwanzwedelnd auf das Kind zukommt. Andererseits dient der Hund als Verstärker der therapeutischen Variablen Empathie, Akzeptanz und Echtheit. Das Kind spürt, dass der Hund es völlig vorurteilsfrei, wertfrei annimmt, dass der Hund auch Stimmungen häufig sehr gut wahrnimmt und darauf reagiert. Auch verhält der Hund sich stets unverstellt und „echt“ und zeigt mit seinem Verhalten, wie es ihm in der Situation geht.

Der Hund wirkt in vielerlei Hinsicht ausgleichend: schüchterne, stille Kinder kommen leichter in Aktion. Impulsive, überbordende Kinder werden ruhiger. Auch positive physiologische Effekte im Umgang mit Hunden sind nachgewiesen.

Erste Schritte in einem neuen Angebot:

Familienorientierte Spieltherapie (Filialtherapeutische Frühförderung)

Eine mögliche Erweiterung der Personzentrierten Spieltherapie stellt die Familienorientierte Spieltherapie (Filialtherapie) dar. In der Filialtherapie, die eine Unterkategorie der Spieltherapie darstellt (Nuding und Craford, 2013; Goetze, 2013), werden Eltern von der Therapeutin darin begleitet, in sehr klar strukturierten kurzen Einheiten („besondere Spielzeit“) personzentriert mit ihrem Kind zu spielen und umzugehen. Die Ziele dieser Interventionsform sind die Erhöhung des Verständnisses der Eltern für ihr Kind sowie die Stärkung der Zuversicht der Eltern in ihre Erziehungskompetenz. Die Eltern verstehen im Verlauf der Förderung ihr Kind mit seinen Gefühlen immer besser und erkennen den Zusammenhang zur gemeinsamen Geschichte. Auf der Seite des Kindes kann diese Intervention dazu führen, dass das Kind sich besser verstanden fühlt, die Eltern als „sicheren Hafen“ erlebt, in der Folge elterliche Interventionen leichter akzeptiert und sich die Beziehung zwischen Eltern und Kind vertieft.

Einzelne Mitarbeiterinnen, die sich im Bereich Filialtherapie weitergebildet haben, beginnen jetzt, diese Methode einzusetzen und Erfahrungen damit zu sammeln.

Angebote und Maßnahmen für Eltern

Pädagogische Elternberatung

In der pädagogischen Elternberatung stehen Fragen zu den Auswirkungen der Beeinträchtigungen des Kindes auf dessen Entwicklung und die Unterstützung nächster Lernschritte im Vordergrund. Ebenso geht es um die Interaktions- und Beziehungsgestaltung zum Kind sowie um elterliche Erziehungsfragen. Außerdem haben in diesen Gesprächen wichtige Anliegen, Unsicherheiten und Unklarheiten der Eltern zur institutionellen frühkindlichen Bildung und Betreuung (in Krippe, KiTa und Schulkindergärten) sowie zu schulischen Bildungswegen und institutionellen Übergängen ihren Platz. Wir informieren allgemein über sonderpädagogische Bildungsangebote in Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren und in der Inklusion, unterstützen bei Antragstellungen und vermitteln bei Bedarf und auf Wunsch der Eltern zu entsprechenden Ansprechpartnern bei Ämtern und Behörden. Ziel ist es, die Eltern fachgerecht zu informieren, ihnen dadurch gute Entscheidungsgrundlagen zu bieten und sie in Zeiten der Unsicher-

heit professionell zu begleiten, so dass sie sich sicher und autonom in ihrem elterlichen Handeln in Bezug auf den Lern- und Bildungsweg ihres Kindes erleben können.

Videogestützte Verfahren in der Beratung von Eltern in der Frühförderung

Zur Unterstützung der Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Eltern und Kind setzen wir videogestützte Verfahren ein. Der ressourcenorientierte Blick auf das, was in der Interaktion gelingt, ermöglicht es, sowohl die kindliche als auch die Perspektive des Erwachsenen differenziert zu analysieren. Die Arbeit mit Videoaufnahmen erleichtert es, das Verhalten des Kindes aus einer Beobachterperspektive heraus wahrzunehmen und zu reflektieren. Wenn es gelingt, das Verhalten des Kindes in einen sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, kann diese veränderte Sichtweise neue Optionen des Umgangs im Alltag eröffnen. Dabei spielt das Gespräch mit den Eltern über das, was auf der Videoaufnahme zu sehen ist, eine wichtige Rolle. Es wird hierbei z.B. auf die affektive Zuwendung zum Kind, die Unterstützung der Eigenaktivität des Kindes oder das sprachliche Handeln eingegangen. Ziel ist es, eine Stärkung der Eltern in ihrer Wahrnehmung hinsichtlich der Signale des Kindes und in ihrer Handlungskompetenz zu erreichen.

Elterncoaching

Die besonderen Bedürfnisse mancher Kinder stellen Eltern vor erzieherische Aufgaben und Herausforderungen, die geradezu ein individuell angepasstes Neuerfinden von familiären Umgangsweisen oder elterlichen Erziehungsweisen verlangen. Hierbei werden die Eltern begleitet und es wird hilfreiches pädagogisches Know-How angeboten. Im gemeinsamen Gespräch können die Eltern abwägen und planen, was und in welcher Weise sie davon nutzen möchten. In der praktischen Erprobung zu Hause erleben die Eltern, was sich im Alltag bewährt, was als förderlich und entlastend erlebt wird, was Konflikte und Anspannung löst und was eher nicht. So erfolgt in einem fortlaufenden strukturierten Prozess eine Anpassung der Erziehungshaltung und Handlungskonzepte der Eltern an den individuellen Bedarf der jeweiligen Familie mit ihrem Kind.

Ziel hierbei ist es, die elterliche Souveränität zu stärken, in einem guten familiären Miteinander zu bleiben und - falls es Belastungen gibt, die nicht zu vermeiden sind - möglichst produktiv damit umzugehen.

Beratungsgespräche mit psychotherapeutischen Methoden

Eine stabile Bindung zu seinen Eltern (bzw. primären Erziehungs-Bezugspersonen) ist die Grundvoraussetzung für eine gesunde Entwicklung eines Kindes. Auf Seiten der Eltern setzt dies die Fähigkeit voraus, entwicklungsadäquat und feinfühlig auf die Bedürfnisse ihres Kindes eingehen zu können (Ainsworth, 1977; Brisch, 2013). Insbesondere wenn durch Entwicklungsbeeinträchtigungen des Kindes die Eltern-Kind-Interaktion und die Beziehung zum Kind stark belastet ist, kommt einer Unterstützung der elterlichen Feinfühligkeit für die gesamte Entwicklung des Kindes eine hohe Bedeutung zu.

Komplikationen während der Schwangerschaft und Geburt, die Mitteilung einer Diagnose "Behinderung" oder aktuelle Entwicklungs- und Verhaltensprobleme des Kindes können zudem für ein oder beide Elternteile zu erheblichen psychischen Belastungen führen, z.B. zu Selbstzweifeln, Ängsten, Depressionen bis hin zu Ablehnungsimpulsen gegenüber dem eigenen Kind. Eltern fühlen sich mit und in der Situation gestresst bis überfordert; hinzu kommen negative Auswirkungen auf die Paar- und Familiensituation. Häufig werden dabei auf Seiten der Eltern auch eigene lebensgeschichtliche Belastungen reaktiviert. Überforderungsgefühle und "Elterliche Hilflosigkeit" (Pleyer, 2016) sind im Erziehungsalltag oft die Folge. Hier können Gespräche mit dem Einsatz entsprechender psychotherapeutischer Methoden hilfreich sein, damit die Mutter/der Vater das innere Gleichgewicht wiederfindet und einen Zugang zur eigenen elterlichen Kompetenz erfährt.

Paarberatung / Paartherapeutische Angebote

Die Entwicklungsbesonderheiten des Kindes und damit einhergehende schwierige Alltagssituationen sind für beide Elternteile oft ein erheblicher Stressfaktor. Häufig treten auch Schwierigkeiten auf, wenn für das Paar neue Entwicklungsaufgaben, wie z.B. die Übernahme der Elternrolle nach der Geburt des Kindes oder die Akzeptanz einer Behinderung, zu bewältigen sind. Dies kann dazu führen, dass Partnerschaftskonflikte entstehen oder bereits bestehende Konflikte verschärft werden.

Ziel der Paartherapeutischen Angebote ist die Stabilisierung der Paarbeziehung und Verbesserung der Problemlösefähigkeiten des Elternpaares, insbesondere hinsichtlich der paar- und familienbezogenen Herausforderungen, die sich durch die Probleme oder Behinderung des Kindes stellen. Die Gemeinsamkeiten zwischen den Elternteilen bzgl. deren Erziehungszielen und jeweiligem Erziehungsstil können verstärkt und bestehende Konflikte zwischen den Partnern in diesen Bereichen bearbeitet werden, um ihre Funktionsfähigkeit als Elternpaar im Interesse des Kindes (wieder)herzustellen. Dabei werden die Eltern auch bei der gemeinsamen Lösung konkreter Erziehungsprobleme mit ihrem Kind unterstützt.

Familienberatung / Familientherapeutische Angebote

Kinder mit besonderen Entwicklungsverläufen können zeitweise für die gesamte Familie eine Herausforderung bedeuten und zu Unstimmigkeiten und Konflikten führen. Davon können auch zum Beispiel Geschwisterkinder oder Großeltern betroffen sein. Hier können familientherapeutische Gespräche Entlastung bieten, Sichtweisen verändern und Mut machen, neue Wege zu gehen.

Ziel ist es, die familiären Beziehungen zu stabilisieren, die Kommunikationskompetenzen zwischen den Familienmitgliedern zu verbessern und die Problemlösefähigkeit insbesondere hinsichtlich der Anforderungen zu erhöhen, die die Behinderung und die Probleme des Kindes an das Familiensystem stellen. Das Vorgehen entspricht in großen Teilen der Paarberatung/Paratherapie. In der Familienberatung/Familientherapie ist die Stabilisierung der Generationsgrenzen ein weiterer wichtiger Fokus der Interventionen.

Gruppenangebote

Kleingruppenangebot für Kinder und Eltern (in Anlehnung an das Marburger Konzentrationstraining)

Dieses Angebot richtet sich - in den letzten Monaten vor dem Schuleintritt - an Vorschulkinder und ihre Eltern mit dem Ziel, sie auf den bevorstehenden Übergang in die Schule vorzubereiten. Durch gezielte Übungen und Aufgaben werden die Kinder spielerisch in ihrer Konzentrationsfähigkeit, Wahrnehmungsgenauigkeit, Merkfähigkeit und Selbständigkeit unterstützt und begleitet. Einen besonderen Stellenwert erhält das Einüben unterstützender Selbstinstruktionen. Elemente wie klare Strukturen, Abläufe und Regeln, positive Aufmerksamkeit und Erfolgserlebnisse sind hierbei ebenso tragend.

Ein wichtiger Bestandteil des „Trainings“ ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Parallel zu den Terminen der Kinder wird eine Elterngruppe angeboten. Hierbei werden die Eltern einerseits mit den Inhalten des „Trainings“ bekannt gemacht und es werden konkrete Fragen der Eltern z.B. in Bezug auf die künftige Hausaufgabenbegleitung gegeben. Zugleich erhalten die Eltern die Möglichkeit des gemeinsamen Austausches über Themen, die für sie im Übergang zur Schule wichtig sind.

Den Abschluss bildet eine kleine gemeinsame Feier mit Kindern und Eltern, gerne auch mit Geschwistern und Großeltern. Hier kommen teilweise auch Zaubertricks, die von den Kindern gelernt wurden, zur Vorführung.

Elternkurs „Der Kreis der Sicherheit“

Einmal jährlich bieten wir den Elternkurs „Der Kreis der Sicherheit“ in den Räumen des SBZ an. Dieses Gruppenangebot umfasst fünf Abende à 2,5 Stunden im wöchentlichen Rhythmus sowie einen Vertiefungsabend im zeitlichen Abstand von etwa drei Monaten.

Der Titel des Elternkurses: „Der Kreis der Sicherheit“ stellt eine Anspielung auf den Kreis der Sicherheit aus der Bindungstheorie dar: das Kind kann nur dann seine Umwelt explorieren und lernen, wenn die Bindung zu den Bezugspersonen sicher ist.

Wir möchten mit diesem Kurs Eltern

- einen „sicheren Hafen“ bieten, von dem aus sie sich „explorativ“ auf das Abenteuer Erziehung einlassen können
- in ihrer Selbstsicherheit stärken, so dass sie ihren Kindern ein „sicherer Hafen“ sein können

- deutlich machen, dass Erziehungsstrategien wie Konsequenzen, Regeln etc. nur zusätzliche Hilfsmittel sein können, nicht die Lösung
- darin stärken, dass sie selbst die Expert/innen in der Erziehung ihrer Kinder sind
- darin unterstützen, eine neue „systemische“ Perspektive einzunehmen
- dazu ermutigen, die eigene Befindlichkeit und die des Kindes in den Focus zu rücken und in ihre Entscheidungen mit einzubeziehen.

Der persönliche Austausch der Eltern untereinander und das selbständige Erarbeiten von „Lösungen“ zu ihren Fragen nach dem Vorbild der Multifamilientherapie (Asen, 2017) bilden hierbei den Schwerpunkt der Abende, neben sachlichen Informationen zu bestimmten Themen der Erziehung und Rollenspielen.

Angebote für Fachkräfte in der Frühförderung und im Schulkindergarten

In Zusammenarbeit mit der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung führen wir regional und überregional Fortbildungen durch und beteiligen uns durch eigene Beiträge an Symposien und anderen Fachveranstaltungen. Zum Teil finden unsere Angebote auch als mehrtägige Veranstaltungen an der Akademie Bad Wildbad statt. Sogenannte „mobile Fortbildungsangebote“ des SBZ zu ausgeschriebenen Themen können von allen regionalen Arbeitsstellen des Landes abgerufen werden. Wir sind darum bemüht, diese Angebote nach Interessens- und Bedarfsmeldungen aus Frühförderung und Schulkindergärten zu konzipieren und zu gestalten und entsprechend der Rückmeldungen immer wieder anzupassen und zu aktualisieren.

Folgende Ziele für die Frühförderung und Schulkindergärten sind uns dabei wichtig:

- Informationen zu aktuellen Fachfragen bieten
- Impulse zum inhaltlichen Austausch setzen
- themenbezogene Reflexionen des eigenen beruflichen Alltags anregen
- die Zusammenarbeit der Teilnehmenden aus unterschiedlichen sonderpädagogischen Fachrichtungen stärken
- wechselseitig die je eigenen Arbeitsweisen und Kompetenzen kennenlernen und dem professionellen Miteinander- und Voneinander-lernen Raum geben
- interdisziplinäre Vernetzungen unterstützen.

Angebote für Studierende und Lehramtsanwärterinnen der Sonderpädagogik

Für Studierende der Sonderpädagogik bieten wir die Möglichkeit, vierwöchige Blockpraktika im SBZ zu machen. Die Studierenden können bei Diagnostik und Frühförderung hospitieren, sich am Auswertungsprozess und an der Vorbereitung der Beratungsgespräche beteiligen. Außerdem werden sie von den Sonderpädagoginnen angeleitet, kleine Fördereinheiten mit einem Kind, das sie während der vier Wochen kennengelernt haben, durchzuführen. Sie lernen das System Frühförderung kennen und beteiligen sich an Kooperationsgesprächen. Eine Psychologin steht als zusätzliche Ansprechperson zur Verfügung, um ggf. psychologische Fragen zu beantworten und Themen zu vertiefen, die im Zusammenhang mit den Hospitationen auftauchen.

Zudem stellen wir unsere Arbeit im SBZ und wesentliche Aspekte der Frühförderung jährlich einzelnen Gruppen von Lehramtsanwärterinnen des Seminars Heidelberg (Abt. Sonderpädagogik) vor.

Literatur

- Asen, E., Scholz, M. (2017). Handbuch der Multifamilientherapie. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Ainsworth, M.D. (1977). Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber Signalen des Babys. In: Grossmann, K.E. (1977). Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. München: Kindler, 98-107.
- Axline, V. M. (1971). Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München, Basel: Ernst Reinhard-Verlag.
- Bölling-Bechinger, H. (1998). Frühförderung und Autonomieentwicklung. Heidelberg: Edition Schindele.
- Brisch, K.H. (2013). SAFE Sichere Ausbildung Für Eltern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Götze, H. (2013). Familien spielend helfen. Mit der Filialtherapie elterliche Ressourcen stärken. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krause, M. P. (2013). Elterngespräche Schritt für Schritt. Praxisbuch für Kindergarten und Frühförderung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krowatschek, D., Albrecht, S. & Krowatschek, G. (2004). Marburger Konzentrationstraining für Kinder- und Vorschulkinder. Dortmund: Borgmann.
- Mischo, C. & Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff (2011). Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik. Kronach: Carl Link.
- Nuding, D. & Crawford, I. (2013). Filialtherapie – ein personenzentriertes Elterntaining zur Schulung elterlicher Achtsamkeit und Verringerung von elterlichem Stresserleben. Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung, 3, S. 138-143.
- Pleyer, K.H. & Korittko, A. (2016). Traumatischer Stress in der Familie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prothmann, A., (2012). Tiergestützte Kinderpsychotherapie. Frankfurt: Peter Lang.
- Reichenbach, C. & Thiemann, H. (2013). Lehrbuch diagnostischer Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Rahmenkonzeption (1998). Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Baden-Württemberg. Stuttgart: Sozialministerium.
- Thurmair, M. & Naggl, M. (2010). Praxis der Frühförderung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wimmer, A. & Buchacher, W. & Kamp, G. & Wimmer, J. (2012). Das Beratungsgespräch. Wien: Linde-Verlag.

3 Die vier Themenfelder

Im Folgenden stellen wir die vier inhaltlichen Themenfelder vor, mit denen wir uns intensiv auseinandergesetzt haben. Jedes Themenfeld hat seine eigene kleine Entstehungsgeschichte im Rahmen der Konzeptionsentwicklung. So sind auch unterschiedliche Gliederungen entstanden, wenngleich es einige Übereinstimmungen im Aufbau gibt. Wesentliche Bausteine sind stets die Herleitung des Themas, unsere Ausgangsfragen, theoretische Grundlagen und Zielbestimmungen. Außerdem haben wir besonderen Wert darauf gelegt, die einzelnen Themen jeweils aus den unterschiedlichen professionellen Perspektiven zu betrachten und darzustellen sowie theoretische Ansätze und/oder unser Vorgehen mit Praxisbeispielen zu erläutern. Ebenso enthält jedes Schwerpunktthema konkrete Schritte, Maßnahmen und Angebote, die für uns aktuell und zukünftig relevant sind.

Alle Themenfelder stehen für sich und können in beliebiger Reihenfolge gelesen werden. Aus Gründen der Lesbarkeit haben wir weitgehend auf Hin- und Her-Verweise zwischen den vier Kapiteln verzichtet. Dadurch sind gewisse Wiederholungen unvermeidbar und wir bitten diesbezüglich um Nachsicht.

Grundsätzlich ist noch zu erwähnen, dass es sich bei der Ausarbeitung der Themenfelder um Arbeitspapiere handelt, die das Ergebnis eines intensiven Selbstverständigungsprozesses unserer Arbeit im SBZ darstellen. Das bedeutet, wir haben so umfänglich und gut es uns möglich war, recherchiert, zusammengetragen und dokumentiert, ohne damit einem wissenschaftlichen Anspruch zu genügen oder gar an Vollständigkeit und Abgeschlossenheit zu denken. Alles ist und bleibt in Bewegung.

3.1 Themenfeld I: Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung

3.1.1. Emotionale und soziale Entwicklung und ihre Bedeutung für die Frühförderung

3.1.1.1 Einführung in das Thema mit Fragestellungen des SBZ

3.1.1.2 Theoretischer Hintergrund

3.1.1.3 Zusammenhänge und Einflussfaktoren auf die emotionale und soziale Entwicklung und Differenzierung in den Interventionen anhand von drei Praxisbeispielen

3.1.2 Emotionale und soziale Entwicklung - Sonderpädagogische und psychologische/ psychotherapeutische Zugänge

3.1.3 Ziele und grundsätzliche Aspekte der Arbeit im SBZ

3.1.4 Maßnahmen und Angebote - was wir aktuell und zukünftig konkret tun

3.1.5 Angebote zur Unterstützung von Fachkräften der Frühförderung und Schulkindergärten

3.1.6 Literatur

3.1 Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung

3.1.1 Emotionale und soziale Entwicklung und ihre Bedeutung in der Frühförderung

Emotionale und soziale Kompetenzen stellen einen entscheidenden Entwicklungsbereich in der Persönlichkeits- und Identitätsbildung eines jeden Kindes dar und sind von grundsätzlicher Bedeutung für alle Lernprozesse des Kindes. Es gilt deshalb, Kinder einfühlsam in Erziehung, Betreuung und Förderung zu begleiten und das Kind in seinem Selbstkonzept und Selbstwertgefühl zu stärken. Dabei werden Persönlichkeitsbildung und Erziehung „... als ein einheitliches, zeitlich sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet. Es umfasst die Aktivitäten des Kindes zur Weltaneignung ebenso wie den Umstand, dass diese grundsätzlich in konkreten sozialen Situationen erfolgen. Im Prozess der Weltaneignung oder Sinnkonstruktion nehmen das Kind und sein soziales Umfeld wechselseitig aufeinander Einfluss, sie interagieren. Nach diesem Verständnis tragen die Bildung des Kindes unterstützende, erzieherische und betreuende Tätigkeiten gemeinsam zum kindlichen Bildungsprozess bei“ (JMK/KMK 2004, S. 3 nach Frank, 2008).

Wie gut emotionale und soziale Fähigkeiten bei einem Kind ausgebildet sind, entscheidet maßgeblich mit darüber, wie das Kind soziale Beziehungen aufbauen und in seinem sozialen Umfeld interagieren kann. Zudem sind emotionale Kompetenzen und die Fähigkeit zur Emotionsregulation für die kognitive Entwicklung eines Kindes relevant und haben zukunftsweisenden Charakter für die spätere Schullaufbahn. Sarimski (2017) beschreibt die frühe emotionale und soziale Kompetenz als wichtige Voraussetzung für das Gelingen der sozialen Teilhabe am Geschehen in der Krippe und im Kindergarten und später für einen erfolgreichen Übergang in die Schule.

Für Kinder mit Beeinträchtigungen in der kognitiven, körperlichen oder sprachlichen Entwicklung, wie sie im SBZ vorgestellt werden, gilt es einen geschärften Blick auf die Entwicklung und Unterstützung emotionaler und sozialer Kompetenzen zu richten, denn es bestehen enge und komplexe Wechselwirkungen mit Wahrnehmungsprozessen, kognitiven Verarbeitungsmöglichkeiten und (verbalen) Kommunikationsfähigkeiten.

Ins Sonderpädagogische Beratungszentrum (SBZ) kommen außerdem Familien, deren Kinder auffallen, beispielsweise durch mangelnde Impulskontrolle, aggressive Verhaltensweisen, Kommunikations- und Kontaktstörungen, starke Unruhe, Aufmerksamkeitsstörungen sowie Ängste und Rückzugstendenzen, also Kinder, bei denen primär emotionale und soziale Kompetenzen, Selbstakzeptanz und Selbstwertgefühl beeinträchtigt sind. Stehen emotionale und soziale Themen im Vordergrund, ist wiederum das Lernen und eine altersgemäße kognitive Entwicklung dieser Kinder gefährdet, da sie hauptsächlich damit beschäftigt sind, sich in ihrer Umgebung zu sichern und emotional zu stabilisieren. Kinder mit Defiziten in emotionalen und sozialen Kompetenzen entwickeln zudem häufiger Verhaltensstörungen und psychische Störungen. In ihren Studien zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter weisen beispielsweise Ihle und Esser (2002) sowie Steinhausen (2010) darauf hin, dass bereits jedes fünfte Kind unter einer behandlungsbedürftigen psychischen Störung leidet. Das heißt, bei jedem fünften Kind werden wichtige Ressourcen und Lebensenergien durch psychische Störungen gebunden – Energien, die in der Lebensphase der Kindheit und Jugend auf die gesunde Entwicklung der Persönlichkeit gerichtet sein sollten.

Emotionale und soziale Kompetenzen sind zum einen das Ergebnis von Lernprozessen und zugleich sind sie Motor und Grundlage von Lernprozessen. Hieraus erwächst ein besonderer Erziehungs- und Bildungsauftrag der Frühförderung, die Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenzen gezielt und differenziert zu unterstützen, um dadurch die Lern- und Handlungsmöglichkeiten eines Kindes zu erweitern, dessen soziale Teilhabe zu verbessern und das Selbstwertgefühl zu stärken (Sarimski, 2016).

3.1.1.1 Einführung in das Thema mit Fragestellungen des SBZ

Der Entwicklungsbereich „emotionale und soziale Kompetenzen“ umfasst vielfältige Aspekte und Themen wie beispielsweise die Wahrnehmung eigener Gefühle und Gefühle anderer, der Umgang mit Wut, Angst, Frustration und Freude, das Erkennen von Bedürfnissen, die Durchsetzung eigener Interessen wie auch die Beachtung der Interessen anderer, das Handeln in Konfliktsituationen, Kontaktaufbau und Beziehungsgestaltung. Erfolgt die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen unter erschwerten Bedingungen - aufgrund besonderer Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes und/oder belastender biografischer Erfahrungen und/oder hemmender familiärer Kontextfaktoren – sind differenzierte Betrachtungen und ggf. gezielte Interventionen und Anregungen erforderlich.

Exemplarisch seien folgende mögliche Besonderheiten oder Erschwernisse zu nennen:

Die **individuellen Möglichkeiten des Kindes**, Gefühle auszudrücken und bei anderen Kindern zu erkennen, können eingeschränkt oder eigenwillig sein. Auch die Formen der Kontaktaufnahme - als Schlüssel zum Gegenüber - können z.B. durch körperliche Einschränkungen oder Sinnesschädigungen eines Kindes beeinträchtigt bzw. ungewohnt sein. Diese Kinder machen in ihren Sozialkontakten oftmals die Erfahrung, dass der Kontakt nicht richtig gelingt bzw. Interaktionen und gemeinsame Spielaktivitäten nur von kurzer Dauer sind. Erfahren sie wiederholt Irritationen und Rückzug eines Spielpartners, besteht die Gefahr, dass das Kind den Mut zu aktiver Kontaktaufnahme verliert und sich Ängste und Hemmungen entwickeln. Oder wenn auf der mentalen Ebene bei einem Kind die Verarbeitung von Umweltreizen verlangsamt ist, können Reaktionen und Antworten des Kindes vielleicht nicht mehr dem Vorausgegangenen zugeordnet werden, wodurch Missverständnisse in der Interaktion entstehen. Auch die Entwicklung der Perspektivübernahme (Theory of Mind) kann verspätet, nicht eindeutig oder unzureichend erfolgen. Diesen Kindern fehlt das Verständnis für die Wünsche und Gefühle anderer, da sie sich nicht in deren Situation hineinversetzen können. Die Herausbildung von Empathiefähigkeit und die Entwicklung eines Selbstkonzeptes können somit erschwert sein.

Zudem haben Kinder unterschiedliche Temperamente, d.h. sie unterscheiden sich in ihren Gefühls-, Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsniveaus und sie reagieren sehr unterschiedlich auf Umweltreize. Umgekehrt reagiert auch die Umgebung sehr unterschiedlich auf die individuellen Temperamente der Kinder, was sich förderlich, aber auch hemmend auf die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen auswirken kann.

Die **Diagnose einer Beeinträchtigung, Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit** beim eigenen Kind führt in der Regel dazu, dass bei Eltern ein Verarbeitungsprozess beginnt. Themen wie Akzeptanz einer Behinderung, Umgang mit Stigmatisierungen, Trauer um verlorene Hoffnungen und Wünsche, aber auch Gefühle von Scham und Schuld sowie Vorwürfe an den Partner oder die Partnerin stehen im Raum, wo Freude über die Geburt und das Zusammensein mit dem Kind überwiegen sollten. Viele Eltern sind mit der Verarbeitung neuer, schmerzlicher Eindrücke und Gefühle für sich stark gefordert, zudem können ganz alltagsnahe Notwendigkeiten wie Therapietermine, Arztbesuche oder ggf. auch ein erhöhter Pflege- und Versorgungsaufwand bestehen, die ebenfalls Energie und Zeit kosten. Hinzu kommt, dass bestimmte Beeinträchtigungen des Kindes z. B. im Sehen oder Hören es Eltern erschweren, die Bedürfnisse ihres Kindes feinfühlig zu lesen und angemessen zu beantworten. Sie sind verunsichert in ihrem Umgang mit dem Kind.

Kritische Erfahrungen im Zusammenhang mit der Geburt eines Kindes können für die Eltern traumatisierend wirken: beispielsweise eine sehr lang dauernde Geburt, verbunden mit Gefühlen von Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein oder auch Komplikationen, die mit Gefühlen von Todesangst und Kontrollverlust einhergehen. In Folge solcher traumatisierender Erfahrungen kann es zu frühen Störungen in der Eltern-Kind-Beziehung kommen, die sich wiederum in der Entwicklung einer unsicheren Bindung des Kindes und damit verbundenen emotionalen Störungen zeigen. Auch für das Kind selbst können schwierige Geburtserfahrungen (z.B. Frühgeburtlichkeit) traumatisierend wirken, mit teilweise schweren Folgen für die emotionale Entwicklung.

Familiäre Belastungen wie beispielsweise eine bereits vorhandene psychische Erkrankung oder Suchterkrankung eines Elternteils, prekäre Verhältnisse und/oder Gewalt in der Paarbeziehung, können die Entwicklung stabiler Bindungen gefährden und sich negativ auf die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen des Kindes auswirken. Durch familiäre Erziehungs- und Sozialisationseinflüsse hat das Kind möglicherweise Verhaltensmuster gelernt, die mit erhöhtem Stress, leichter Erregbarkeit oder besonderen Hemmungen einhergehen. Misserfolgserleben und mangelndes Selbstwertgefühl können ebenso durch unzureichende Gelegenheiten, unangemessene Anregungen oder fehlende Unterstützung der Kinder in sozialen Beziehungen zustande kommen. Auch die Aufnahme eines (traumatisierten) Pflege- oder Adoptivkindes in eine Familie kann die Beteiligten vor große Herausforderungen stellen, welche die Entwicklung sicherer Bindungen und emotional-sozialer Kompetenzen gefährden.

Alle exemplarisch genannten Situationen können die Familienbeziehungen, die Beziehung der Eltern untereinander und zu ihrem Kind in hohem Maß belasten und mit starken Verunsicherungen einhergehen. In der Folge schwanken Eltern häufig zwischen Überfürsorglichkeit und Ablehnung ihres Kindes. Ablehnungsgefühle wiederum rufen erneute Überfürsorge hervor. Auch dann ist die Entwicklung einer sicheren Bindung des Kindes sowie eines stabilen Selbstkonzeptes gefährdet. In der Alltagspraxis treffen wir häufig auf verunsicherte Eltern mit Kindern, deren emotionales Gleichgewicht erheblich gestört ist, was sich z.B. in oppositionellen Verhaltensweisen zeigen kann. Sie sind somit als Symptome einer zugrunde liegenden umfassenderen Thematik zu verstehen.

Fragestellungen im SBZ

In der Auseinandersetzung des Teams mit dem Thema emotionale und soziale Entwicklung kristallisierten sich folgende Fragestellungen heraus, die für unsere Arbeit von besonderer Bedeutung sind: Wenn es um die Entwicklung und Stärkung emotionaler und sozialer Kompetenzen der Kinder geht, bieten wir im SBZ unterschiedliche Interventionsformen an. Nach welchen Kriterien entscheiden wir über das Angebot (z.B. Eltern-Kind-orientierte Frühförderung oder spieltherapeutisches Arbeiten oder videogestützte Elternberatung, psychologische Einzel-, Paar- oder Familiengespräche), das wir einer Familie -vorrangig - machen? Wie differenzieren wir unser Handeln je nach Fragestellung, Auftrag der Eltern und individuellem Entwicklungsstand des Kindes? Was ist für uns handlungsleitend?

Die Zeit in der Frühförderung soll für das Kind und für die Eltern als verlässlich erlebt werden. Worauf achten wir deshalb bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen besonders, um die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes zu stärken?

Wir stützen unsere Arbeit auf entwicklungspsychologische Theorien und Kenntnisse, um fundierte und bedarfsgerechte Angebote zu machen, die dem Kind helfen, seine Emotionen zu regulieren und gut in eine Gruppe zu finden. Welche Erkenntnisse und Überlegungen stellen unsere gemeinsame theoretische Basis dar?

Dem Kind wird in der Familie der Umgang mit Emotionen vorgelebt. Daher sind die Eltern in der Frühförderung sehr wichtig. Welche Bedeutung messen wir den Emotionen der Eltern und dem emotionalen Klima in der Familie bei? Wo sehen wir selbst unter erschwerten Entwicklungsbedingungen (Verunsicherung der Eltern, Bindungsverunsicherung etc.) Resilienz- und Schutzfaktoren und Ressourcen der Familie, an denen wir anknüpfen können? Was können wir tun, um Eltern ein besseres Verstehen ihres Kindes und ein Einordnen der Verhaltensweisen zu ermöglichen?

In der Frühförderung selbst treten immer wieder Konfliktsituationen auf. Wie gehen wir damit um und wann machen wir Konflikte und deren Bedeutung für die Entwicklung des Kindes bewusst zum Thema? Wie bringen wir Ärger zur Sprache? Wo und wie setzen wir bei Aggression, Wut und Frustration auf Seite des Kindes und/oder auf Seite der Eltern Grenzen?

In einer außerfamiliären Betreuung spielen die emotionale Verarbeitung z.B. von Trennungssituationen und der Aufbau neuer Beziehungen eine zentrale Rolle. Emotionales Erleben und soziales Handeln des

Kindes sind in der Kooperation mit Krippen und Kindergärten (siehe auch Themenfeld IV) zentrale und zugleich komplexe und hochsensible Themenfelder. Welche Formen und Angebote der Unterstützung zu diesem Themenschwerpunkt können wir sinnvoll im Rahmen der jeweiligen institutionellen Bedingungen machen?

Familien mit Kindern, die in der emotionalen und sozialen Entwicklung Auffälligkeiten zeigen, sind oftmals außer in der Frühförderung noch in anderer psychologischer oder psychiatrischer Behandlung oder erhalten Unterstützung durch Jugend- und Familienhilfe. Was können wir im Rahmen der Frühförderung leisten und wie kooperieren wir im Netzwerk mit diesen benachbarten Professionen und Institutionen?

Wenn es um Emotionen geht, wird es oft emotional - wie gehen wir professionell mit unseren eigenen Emotionen um, die in unserer Arbeit mit dem Kind und den Eltern auftreten? Reflexionen zur Rolle der eigenen Person, den eigenen Vorstellungen und Haltungen sind im Handlungskontext der emotionalen und sozialen Entwicklung von besonderer Bedeutung und bedürfen immer wieder neuer Klärungsprozesse. Welche Möglichkeiten der Selbst- und Fallreflexion nutzen wir?

3.1.1.2 Theoretischer Hintergrund

Bereits in der ursprünglichen Konzeption des SBZ (Bölling-Bechinger, 1998) bildete das Arbeiten nach der Bindungstheorie (Grossmann, 2015) und dem Personzentrierten Ansatz (Rogers, 2016) eine wesentliche theoretische Grundlage unserer Tätigkeit. In den letzten Jahren gewann der Blick auf die Familie und das Kind nochmals an Bedeutung aufgrund verstärkter Nachfragen zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung eines Kindes sowie zu Entwicklungsbeeinträchtigungen im Zusammenhang hochkomplexer und belasteter Familienkonstellationen. In der Arbeit mit diesen Familien stellen auch systemische und verhaltenstherapeutische Theorien, Konzepte und Methoden mit ihrem ressourcenorientierten Blick auf die Gesamtheit des Systems Familie eine wichtige Erweiterung unserer Interventionsmöglichkeiten dar (Petermann/Wiedebusch (2003); Retzlaff, 2016). Ebenfalls wurden und werden neuere Entwicklungen aus dem Bereich der Psychotraumatologie (Reddemann, 2011) in unser Arbeitsfeld aufgenommen und den Bedürfnissen der Familien im SBZ angepasst.

Für die Arbeit im Themenfeld emotionale und soziale Entwicklung bilden diese theoretischen Überlegungen eine gemeinsame Basis:

- Konzept der Emotionalen Kompetenz und Selbstregulation (Petermann/Wiedebusch, 2008)
- Emotionale Entwicklung und Bindungstheorie (Grossmann/Grossmann, 2015)
- Entwicklungstheorie nach dem personzentrierten Ansatz (Rogers, 2016)
- Emotionale Entwicklung und Lernen aus neurobiologischer Perspektive (Hüther/Nitsch, 2009)
- Systemischer Ansatz (Retzlaff, 2016; von Schlippe/Schweitzer, 2010)

Konzept der sozial-emotionalen Kompetenz und Selbstregulation

Der Begriff der emotionalen Kompetenz beschreibt die Fähigkeit eines Kindes, in der Interaktion mit anderen die eigenen Emotionen auszudrücken und die Emotionen des Gegenübers zu erkennen (Petermann/Wiedebusch 2003, 2008). Emotionale Kompetenz umfasst das Vermögen, zunächst einmal mit den eigenen Gefühlen angemessen umzugehen: diese wahrzunehmen, zu regulieren und sie der Situation entsprechend in angemessenem Verhalten auszudrücken.

Jedliches Handeln und Verhalten findet in der Regel im sozialen Kontext, mit einem Gegenüber statt. Die hierfür benötigten und vom Kind zu entwickelnden Fähigkeiten werden unter dem Begriff der sozial-emotionalen Kompetenz zusammengefasst. Der soziale Anteil dieser Kompetenz umfasst dabei auch die Fähigkeit eines Kindes, eigene Wünsche und Interessen unter Beachtung und im Abgleich mit den Bedürfnissen anderer zu erkennen und sozial verträglich durchsetzen zu können.

Im Zusammenhang mit der frühen emotionalen und sozialen Kompetenz legt Sarimski (2017) den Schwerpunkt auf die Fähigkeit eines Kindes, die eigenen Affekte regulieren zu können (Selbstregulation). Diese Fähigkeit zur Selbstregulation umfasst folgende Aspekte und Kompetenzen:

- positive Emotionen bewältigen
- mit negativen Emotionen in Stresssituationen umgehen können (Dauer und Intensität negativer Emotionen verringern)
- erwünschte Reaktionen bei anderen Personen hervorrufen.

Wichtige Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Regulation negativer Emotionen sind

- Suche nach Unterstützung (Kontaktaufnahme zu einer Bezugsperson)
- Aufmerksamkeitslenkung (von Erregungsquelle abwenden, mit Spielzeug beschäftigen)
- Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation (Weggehen)
- Selbstberuhigungsstrategien (Saugen, Schaukeln, Selbstgespräche)
- Emotionen körperlich ausagieren.

Diese Überlegungen gehen davon aus, dass die soziale Teilhabe eines Kindes im Wesentlichen bestimmt wird von seinen eigenen Kompetenzen im sozial-emotionalen Bereich und hier vor allem im Bereich der Selbstregulation. Wie sich die Fähigkeit zur Selbstregulation entwickelt und in welchem Zusammenhang diese Kompetenz mit den elterlichen Bindungen und Interaktionen steht, wird u.a. im Rahmen der Bindungstheorie erklärt.

Emotionale Entwicklung und Bindungstheorie

Die Entstehung der Bindungstheorie geht zurück auf John Bowlby und Mary Ainsworth (Grossmann, 2015). Die Bindungstheorie besagt, dass ein Kind mit der Geburt – aber auch schon vorgeburtlich – eine spezifische Beziehung zu den Eltern bzw. den Bindungspersonen aufbauen kann und will. Dieser Bedarf nach sicherer Bindung ist genetisch verankert.

Eine sichere Bindung ermöglicht es dem Kind, sich in objektiv oder subjektiv erlebten Gefahrenmomenten Schutz und Hilfe zu holen, Unterstützung in Situationen, die es nicht alleine bewältigen kann, Begleitung und Beruhigung in Momenten starker Gefühle, wie zum Beispiel Angst, Trauer, Wut, aber auch Freude.

Eine sicher bindende Bindungsperson¹ ist in der Lage, die Emotionen des Kindes zu regulieren und damit entstandenen physischen Stress zu beruhigen. Durch diese Erfahrung, dass es mit seinen Emotionen nicht alleine ist und diese von der Bindungsperson reguliert werden, wächst im Kind eine innere Repräsentanz der Bindungsperson. Dies bedeutet:

- Das Kind verlässt sich zunehmend darauf, dass die Bindungsperson „abrufbar“ ist.
- Das Kind lernt, seine emotionale Befindlichkeit zunehmend selber zu regulieren.
- Das Kind kann sich seiner Umwelt zuwenden und diese explorieren, da es sich immer wieder der Bindungsperson zuwenden kann, wenn es sie braucht.

Je jünger das Kind ist, umso notwendiger ist die konkrete und zeitlich nahe Anwesenheit der Bindungsperson, die das Kind beruhigt. Daraus entwickelt sich ein inneres Bindungs-Modell, auf das auch das ältere Kind, der Jugendliche oder der Erwachsene zurückgreift.

Wird das Bindungsbedürfnis eines Kindes nicht günstig beantwortet (d.h. nicht adäquat und nicht „prompt“), gerät das Kind in eine Unsicherheit. Es erfährt, dass es die Beruhigung und Unterstützung, die es für sein (Über-)Leben (emotional wie physisch) benötigt, nicht verlässlich erhält. Bleibt das Kind verunsichert oder auch ganz auf sich gestellt, kann es sich nur schwer explorierend seiner Umwelt zuwenden.

¹ Es ist zu erwähnen, dass Kinder in der Lage sind, zu mehreren Personen Bindungen aufzubauen.

Eine sichere Bindung kann das Kind entwickeln, wenn die Bindungsperson in der Lage ist, die Signale des Kindes feinfühlig zu erkennen. Mary Ainsworth formulierte vier Kompetenzen der Bindungsperson, die ausschlaggebend dafür sind, wie feinfühlig diese gegenüber den Bedürfnissen des Säuglings sein kann:

- sie bemerkt/erkennt die Signale des Säuglings
- sie interpretiert die Signale richtig
- sie beantwortet die Signale prompt
- und sie beantwortet die Signale in angemessener Weise.

Über das Konzept der Feinfühligkeit hinausgehend erläutert die Entwicklungstheorie nach dem personenzentrierten Ansatz, welche weiteren Bedingungen für die emotional-soziale Entwicklung günstig und entwicklungsfördernd sind.

Entwicklungstheorie nach dem personenzentrierten Ansatz

Emotionale und soziale Störungen und sich daraus entwickelnde Verhaltensbesonderheiten bei Kindern entwickeln sich nach diesem Ansatz aus einem Zustand der Inkongruenz, eines seelischen Ungleichgewichts. Wie entsteht eine solche Inkongruenz und wie kann ein seelisches Gleichgewicht wieder hergestellt werden? Grundannahme des Ansatzes von Carl Rogers (Rogers, 2016) ist es, dass jedes Kind in sich die Tendenz hat, sich bestmöglich weiter zu entwickeln. Die Entwicklung eines gesunden Selbstkonzeptes kann dann gelingen, wenn die Erfahrungen des Kindes übereinstimmen mit den Rückmeldungen und Bewertungen, die es von seinem direkten Umfeld, vor allem von seinen Eltern und nächsten Bezugspersonen, erhält. Hier wird das Konzept der Bindung ergänzt, indem zu dem Faktor der Feinfühligkeit ein weiterer Aspekt hinzugefügt wird: die Art und Weise, wie Bindungspersonen auf die eigenen Erfahrungen des Kindes reagieren und wie sie diese bewerten.

Stimmen die eigenen Wahrnehmungen des Kindes (z.B. „Es tut weh!“) und die Bewertungen, die es von seinen Bezugspersonen erhält (z.B. „Ein Junge weint nicht.“), häufig nicht überein, versucht das Kind, sich an die Erwartungen, die von außen kommen, anzupassen. Dadurch entsteht allerdings ein Zustand der Inkongruenz, des seelischen Ungleichgewichts. Dieses Ungleichgewicht findet seinen Ausdruck in verschiedenen Symptomen, z.B. Aggressionen gegen andere, übertriebene Ängstlichkeit, Trennungsängste, sozialer Rückzug, Traurigkeit, aber auch in Symptomen wie z.B. Einnässen, Einkoten, Schlafproblemen.

Ziel einer Unterstützung nach dem personenzentrierten Ansatz ist es, das seelische Gleichgewicht, die Kongruenz, wieder herzustellen. Die Grundannahme hierbei ist, dass das Kind seine Konflikte und Themen im Spiel ausdrückt, wenn es sich in der therapeutischen Fördersituation sicher, vertraut und bedingungslos angenommen fühlt. Durch das Spielen seines zentralen Themas, welches durch die Therapeutin wertschätzend begleitet wird, macht das Kind neue/korrigierende (Beziehungs-) Erfahrungen, wodurch das eigene Erleben mit der Bewertung der Umwelt wieder in Übereinstimmung gebracht werden kann. Der Arbeit mit den Eltern wird entscheidende Bedeutung beigemessen. Vorrangiges Ziel ist es, gemeinsam mit den Eltern besser zu verstehen, was die Themen des Kindes sind und vor allem, wie die Eltern diese Themen bewerten und welche Signale sie dem Kind vermitteln.

Emotionale Entwicklung und Lernen aus neurobiologischer Perspektive

Gerald Hüther und Cornelia Nitsch (2009) beschreiben, wie das Lernen sowohl durch positive als auch negative Emotionen maßgeblich mit gesteuert wird und die kognitive Entwicklung mit der emotionalen Entwicklung in engem Zusammenhang steht.

Ein Kind erschließt sich die Welt über die Sinne: Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen. Lebenslust und Neugier treiben die Kinder an, die Welt zu entdecken und zu erkunden. Die Hirnregion, in der alle Sinneseindrücke zusammenlaufen und verknüpft werden, befindet sich im Prä-frontalkortex. Hier werden die eintreffenden Signale zu einem Gesamtbild verarbeitet und mit Signalen aus dem limbischen System gekoppelt. Das bedeutet, jede Erfahrung wird mit einem Eindruck von Emotion und physischem Befinden verbunden und abgespeichert.

Hat das Kind die Möglichkeit, selbstbestimmt immer wieder Neues zu entdecken, so kann es das Neue mit den bereits vorhandenen und abgespeicherten Fähigkeiten und Fertigkeiten verknüpfen und einordnen. Optimal ist es für das Lernen, wenn etwas schon Bekanntes mit etwas teilweise Bekanntem und teilweise Unbekanntem erweitert werden kann. Durch seine Neugierde und sein Interesse entsteht im Kind eine gewisse Anspannung und Erregung. Stößt das Kind dann auf eine neue Entdeckung, die etwas reizvoller ist als das bereits Bekannte, so empfindet das Kind eine Art von Glücksgefühl. Durch das Erfolgserlebnis entspannt sich die Erregung, die Unruhe legt sich. Das Kind lernt, dass es erfolgreich und selbstwirksam war. Aktivität und Neugierde haben sich gelohnt, sie verursachen ein gutes Gefühl und schaffen damit Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Das Kind lernt, indem es laufend Beziehungen zwischen bereits erfolgten Erfahrungen und neuen Entdeckungen herstellt. Dies betrifft sowohl Erfahrungen mit den Dingen und der Natur als auch mit Menschen. Je größer das Vertrauen in die Konsistenz der Beziehungen zu Menschen und das damit verbundene Sicherheitsgefühl beim Kind ist, desto größer ist auch das Vertrauen, sich an Neues heranzuwagen (vgl. Bindungstheorie).

Verunsicherung, Angst oder Druck erzeugen im Gehirn ebenfalls Unruhe und Erregung, allerdings sind dies emotionale Zustände, die verhindern, dass eingehende Signale und Reize geordnet, mit bereits Vorhandenem abgeglichen und Neues aufgenommen werden kann. Nehmen Anspannung und Erregung stark zu, so kann selbst bereits Gelerntes nicht mehr abgerufen werden. Außerdem können Verhaltensweisen einer sehr viel niedrigeren Entwicklungsstufe auftreten, wie der Impuls anzugreifen, sich zu verteidigen oder sich zurückzuziehen. Angriff geht meist mit aggressivem Verhalten wie Schreien oder Schlagen einher. Verteidigungsimpulse können mit einem sich Verschließen für Sinnesreize von außen und Rückzug mit resignierendem Kontaktabbruch oder Unterwerfungsverhalten verbunden sein. In solchen Situationen fühlt sich das Kind hilflos, ohnmächtig oder beschämt.

Das Aufnehmen und Speichern neuer Informationen - das Lernen - kann also nur dann stattfinden, wenn ein Mensch sich emotional in einer ruhigen bis höchstens freudig erregten Situation befindet, nicht aber bei hoher Erregung durch Angst und Stress. Neuere Konzepte zu psychischer Traumatisierung greifen diese Erkenntnisse auf und führen sie weiter (Reddemann, 2011).

Systemischer Ansatz

Nach dem systemischen Ansatz (von Schlippe/Schweitzer, 2010; Retzlaff, 2016) wird ein Problem (wie z.B. massive Wutanfälle oder Rückzugsverhalten) nicht als etwas Gegebenes oder als individuelles Wesensmerkmal angesehen, sondern als ein Geschehen betrachtet, an dem viele miteinander agierende Menschen beteiligt sind. Es wird versucht, gemeinsam ein kontextuelles Verständnis zu entwickeln und das Problem nicht auf das Kind zu reduzieren. Relevante Fragen, die zum Verstehen einer Verhaltensweise beitragen, sind nach dem systemischen Ansatz Fragen nach den beteiligten Personen (Wer ist bedeutsam in diesem Zusammenhang?), nach der Entstehung des Problems (Seit wann und was genau ist das Problem?), nach der Beschreibung und Bewertung (Wer beschreibt das Problem wie?) sowie der Betrachtung der Bedingungen (Wann tritt es auf?). Hilfen werden vor allem durch eine bewusste Gestaltung der Rahmenbedingungen und förderlicher Anregungen geschaffen, durch welche das Kind sein emotionales Erleben weiterentwickeln und sein Verhalten steuern kann.

Mit dem systemischen Ansatz eng verbunden ist die Ressourcenorientierung. Es kann gemeinsam mit den Eltern und ggf. weiteren bedeutsamen Bezugspersonen (z.B. in der Kooperation mit der Erzieherin im Kindergarten) geschaut werden, was bereits gut gelingt und unter welchen Bedingungen das gewünschte Verhalten erfolgt. So eröffnet sich der Blick für gelingende Interaktionen und für erzielte Fortschritte und es stehen nicht die problematischen Verhaltensweisen im Vordergrund der Betrachtungen. Außerdem werden vorhandene Ressourcen gewürdigt, aktiviert und erweitert. Der systemische Ansatz eröffnet auch eine Herangehensweise, bei der aus den verschiedenen Blickwinkeln überlegt und gefragt wird, wer kann was und wie dazu beitragen, dass sich für das Kind etwas im positiven Sinne ändert und es lernen kann, seine Emotionen wahrzunehmen, auszudrücken, zu regulieren und situationsangemessen zu reagieren.

3.1.1.3 Zusammenhänge und Einflussfaktoren auf die emotionale und soziale Entwicklung und Differenzierung in den Interventionen anhand von drei Praxisbeispielen

Die emotionale und soziale Entwicklung ist - ebenso wie die Entwicklung anderer Fähigkeiten und Kompetenzen - abhängig von zahlreichen Faktoren. Anhand von drei Praxisbeispielen zeigen wir exemplarisch auf, welche Einflüsse die emotionale und soziale Entwicklung hemmen bzw. beeinträchtigen können und welche unterschiedlichen Interventionen bedarfsbezogen sinnvoll erscheinen. Bei Peter handelt es sich um ein Kind mit einer körperlichen und geistigen Behinderung; Emilys junges Leben ist durch starke familiäre Belastungen geprägt und bei Jakob besteht der Verdacht einer Autismusspektrumstörung.

Peter

Ausgangssituation und Anliegen der Eltern

Mit 2; 7 Jahren hat Peter gerade laufen gelernt, als seine Eltern mit der Frage ins SBZ kommen, wie sie mit den für sie schwierigen Verhaltensweisen des Jungen umgehen sollen. Peter ist häufig unruhig und hat einen starken Drang, Türen zu öffnen und aus dem jeweiligen Raum zu gehen. Seine Unruhe wirkt ziellos. Er schlägt mit Gegenständen auf Tisch und Fenster und produziert dabei laute Geräusche. An diesen Geräuschen findet er Gefallen und lacht. Gegenstände und Spielsachen wirft er häufig von sich. Peter kommuniziert mit wenigen Wörtern: "ja, nein, da" und "oh". Vorwiegend macht er sich über Schreien und Weinen bemerkbar. Dies kann sich über den ganzen Tag hinziehen. Es gelingt nur seiner Mutter, ihn für kurze Zeit zu beruhigen.

Diagnose: Phelan-Mc-Dermid Syndrom

Peter ist mit dem Phelan-Mc-Dermid Syndrom zur Welt gekommen, einer seltenen Genmutation. Die Ärzte prognostizieren neben einer geistigen und körperlichen Behinderung auch die Möglichkeit der Erblindung.

Bei Peter wurden außerdem Wachstumsstörungen, Epilepsie und Hypotonie diagnostiziert. Die Säuglings- und Kleinkindphase war für Kind und Eltern durch einen komplizierten Geburtsverlauf, durch mehrere Operationen und damit verbundene Krankenhausaufenthalte extrem erschwert. Bereits kurz nach der Geburt erhielt Peter eine Physiotherapie nach Vojta. Das Sehvermögen des Jungen konnte eingeschränkt erhalten werden.

Interventionen und Ziele

Nach einer pädagogisch-psychologischen Diagnostikphase erhalten die Eltern Informationen über den Entwicklungsstand ihres Kindes in Hinblick auf die Ebene der Kommunikation, das Verständnis von Ursache und Wirkung und die Entwicklung kognitiver Schemata im Umgang mit Objekten auf der Grundlage der Sensomotorischen Skalen (Utzgiris und Hunt). Dadurch kann den Eltern das individuelle Entwicklungsniveau des Kindes verdeutlicht werden und verständlich werden, welche Anregungen für Peter angemessen sind. Des Weiteren werden die Eltern über die Grundlagen der Bindungsentwicklung beim Kind und speziell ihrer besonderen Aufgaben zur Unterstützung der kindlichen Bedürfnisse nach Geborgenheit und Sicherheit beraten.

Neben der Bewältigung des schwerwiegenden durch die genetische Disposition verursachten Befundes für ihr erstgeborenes Kind steht für die Eltern die Frage nach Unterstützung im alltäglichen Umgang mit den irritierenden Verhaltensweisen ihres Kindes zunächst an erster Stelle. Deshalb erhalten die Eltern das Angebot einer Eltern-Kind-orientierten Frühförderung. In dieser kann die Mutter durch die Begleitung der Sonderpädagogin die Erfahrung machen, dass Peters Verhalten keine Provokation ihr gegenüber darstellt, sondern seine Ausdrucksformen in etwa den Möglichkeiten eines Kindes im Alter von circa 6-9 Lebensmonaten entsprechen. Die positive Wirksamkeit der mütterlichen Beruhigungsstrategien kann der Mutter auch durch einzelne Videosequenzen aufgezeigt werden und sie kann sich dadurch versichern, dass sie Vieles richtig macht. Darüber hinaus werden Mutter und Kind Impulse zur Variation des Verhaltens auf der entsprechenden Entwicklungsebene angeboten.

Die Möglichkeit, sich mit der Sonderpädagogin regelmäßig über Peters Entwicklung austauschen zu können, wirkt beruhigend und stärkend für die Mutter. Sie nimmt konkrete Anregungen an, wie kleinste Entwicklungsfortschritte wahrgenommen, gefördert und verstärkt werden können. Ein wesentlicher Veränderungsfaktor ist die Anpassung an das Tempo der Verarbeitung bei Peter.

Der Junge selbst erlebt in der Frühfördersituation mit seiner Mutter, dass es sich lohnt im Raum zu bleiben, da er mit ihr interessante Tätigkeiten ausführen kann. Peter entwickelt Freude beim gezielten Schlagen auf eine Trommel und beim erfolgreichen Werfen von Gegenständen in einen Eimer. Er erlebt Selbstwirksamkeit und erfährt Bestätigung im Kontakt mit seiner Mutter. Klare Grenzen und ein sicherer Rahmen helfen ihm, Vertrauen aufzubauen und seine Umwelt mehr und mehr zu erkunden.

Emily

Ausgangssituation und Anliegen der Pflegeeltern

Die Pflegeeltern von Emily kommen mit dem Jugendamtsvormund des Mädchens ins SBZ. Zu diesem Zeitpunkt ist Emily 4; 2 Jahre alt und lebt seit einem Jahr in der Pflegefamilie. Die Pflegeeltern sind verzweifelt, da Emily zuhause starke Wutanfälle habe und sie diese nur schwer steuern können. Außerdem treten bei Emily immer wieder Weinkrämpfe auf, die über eine Stunde andauern können. Das Kind sei kaum zu trösten, was die Pflegeeltern sehr verunsichert. Außerdem seien die Entwicklungsfortschritte der letzten Monate sehr gering, vor allem Emilys Sprachentwicklung stagniere. Die Pflegeeltern wünschen dringend Beratung und Unterstützung.

Die Trennungssituation bei der morgendlichen Verabschiedung im Kindergarten sei auch nach einem Jahr noch mit Weinen oder Schreien verbunden und ziehe sich lange hin. Im Kindergarten spiele das Mädchen meist für sich allein. Seltene Kontaktangebote durch andere Kinder nehme Emily unsicher an und gemeinsame Spielaktivitäten seien nur von kurzer Dauer. Phasenweise sei sie sehr lieb und angepasst, plötzlich aber schlage sie für Außenstehende ohne nachvollziehbaren Zusammenhang anderen Kindern mit einem Spielgegenstand heftig auf den Kopf. Wenn ein anderes Kind sich wehgetan habe, lache Emily.

Emilys Entwicklungsstand in Sprache und Kognition entspricht dem Niveau eines etwa zwei - bis zweieinhalbjährigen Kindes.

Zur Lebensgeschichte von Emily

Die leibliche Mutter konsumierte während der Schwangerschaft Heroin, so dass Emily als Säugling einen Entzug durchlebte. Im ersten Lebensjahr kümmerte sich vorwiegend der Vater um das Kind. Da letztlich aber beide Elternteile nicht angemessen für das Mädchen sorgen konnten, kam es zu einer Inobhutnahme und Aufnahme in einer Kurzzeitpflegefamilie. Hier konnte Emily allerdings nur kurzfristig bleiben und wurde vor der Aufnahme bei den jetzigen Pflegeeltern nochmals in einer anderen Pflegefamilie untergebracht. Mit den Wechseln der Pflegefamilien gingen auch Wechsel der Kindertagesbetreuungen einher.

Einordnung der Verhaltensweisen

Emilys Verhaltensweisen sehen wir im Zusammenhang fehlender Sicherheit und Geborgenheit durch mehrfache abrupte und gravierende Bindungs- und Beziehungsabbrüche. Insbesondere in Übergangssituationen zeigt sich ein hohes Maß an Verunsicherung, auf die das Kind mit Aggressionen und Schreien reagiert. Schwierigkeiten im Kontakt- und Beziehungsaufbau sind durch mangelnde emotionale und soziale Kompetenzen beeinflusst und zudem erschwert durch erhebliche sprachliche und kognitive Beeinträchtigungen. Diese wiederum werden durch deprivierende Lebensverhältnisse und mangelnde kindgemäße Anregungen in den ersten Lebensjahren nachvollziehbar.

Interventionen und Ziele

Wir bieten den Pflegeeltern videogestützte Beratungsgespräche und eine Kooperation mit dem Kindergarten an. In Abstimmung mit den Pflegeeltern ist es ein vorrangiges Ziel, dem Kind durch sichere und feinfühligere Bezugspersonen eine sichere emotionale und soziale Basis zu geben. Hier sind die Pflegeeltern die ersten Ansprechpartner und es gilt, diese in ihrer Erziehungskompetenz zu stabilisieren, ihnen

Sicherheit darin zu geben, eine vertrauensvolle Bindung zu Emily aufzubauen, sie in ihrer Feinfühligkeit zu stärken und in der Co-Regulation der Emotionen von Emily zu unterstützen.

Außerdem ist es das Anliegen, die Pflegeeltern mit den Entwicklungsbesonderheiten des Kindes zunehmend vertraut zu machen und konkrete entwicklungsgemäße spielerische Anregungen zur Förderung von Sprache und Kognition zu geben. In der Kooperation mit dem Kindergarten stehen Fragen zum gelingenden Kontaktaufbau und gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern im Vordergrund.

Jakob

Ausgangssituation und Anliegen der Eltern

Der fünfjährige Jakob wird von seinen Eltern im SBZ vorgestellt, da er im Kindergarten wie auch zu Hause problematische Verhaltensweisen zeige und damit im Kindergarten zeitweise „kaum mehr tragbar“ sei. Berichtet wird von schwierigen Situationen im Kindergarten, in denen Jakob immer wieder Kinder angreife und ihnen wehtue. Auch zu Hause gäbe es häufig Situationen, in denen Jakob heftige, auch gegen die Eltern gerichtete Wutanfälle zeige. Er könne sich nur schlecht in andere Personen einfühlen. Er zeige außerdem Überempfindlichkeiten gegen Berührungen und Geräusche. Er spreche gerne über die Themen, die ihn interessieren. Jakob sei in seinem Denken, Fühlen und Verhalten sehr egozentrisch und kaum in der Lage, sich auf andere Personen einzustellen. Die Kontaktaufnahme zu anderen Menschen falle ihm schwer, auch habe er kaum Kompetenzen zur Konfliktlösung.

Die Mutter, die mit Jakob zu uns in SBZ kommt, zeigt sich durch die Symptomatik ihres Sohnes schwer belastet. Sie berichtet, dass sie selbst und auch ihr Mann unter dem häufig aggressiven Verhalten des Sohnes sehr leiden, vor allem darunter, dass sie selbst teilweise überreagieren und ihre Reaktionen dann kaum noch im Griff hätten. Die gesamte Familie scheint „im Bann“ des Sohnes zu stehen - sein Verhalten bildet den Mittelpunkt des familiären Geschehens. Bei den Eltern, vor allem der Mutter, habe sich inzwischen ein umfassendes Gefühl der Hilflosigkeit und auch Resignation, was den Umgang mit ihrem Sohn betrifft, entwickelt (vgl. Pleyer /Korittko, 2016).

Verdachtsdiagnose: Autismusspektrumstörung, Typ Asperger Autismus

Interventionen und Ziele

Psychologische Gespräche für die Mutter

Nach einer diagnostischen Phase bieten wir der Mutter psychologische Gespräche an. Ziele sind zum einen die unmittelbare Entlastung und psychische Stabilisierung der Mutter in einer höchst krisenhaften Situation. Zum anderen geht es in den Gesprächen darum, dass die Mutter ihre eigenen Gefühle, die durch das Verhalten von Jakob ausgelöst werden, reflektieren kann. Bezüge zu ihrer eigenen Lebensgeschichte können hergestellt werden und es wird für sie besser verstehbar, wieso sie so heftig auf ihren Sohn reagiert. Ein drittes wichtiges Ziel ist es, im Sinne der Psychoedukation über Verhaltensweisen einer Autismusspektrumstörung zu informieren und vor diesem Hintergrund gemeinsam neue Umgangsmöglichkeiten mit den schwierigen Situationen zu Hause wie auch in der Einrichtung zu erarbeiten.

Tiergestützte spieltherapeutische Frühförderung

Für Jakob bieten wir eine tiergestützte spieltherapeutische Intervention an. Die Vermutung, dass der Junge, dem die Kontaktaufnahme zu anderen Personen eher schwerfällt, leichter den Kontakt zur Therapiehündin Rosi finden könnte, bestätigt sich schnell.

Das spieltherapeutische Arbeiten ist zeitlich und räumlich durch eine klare Struktur gekennzeichnet, auch gibt es Regeln des Umgangs, die dem Kind zu Beginn vermittelt werden. Darüber hinaus darf das Kind selbst entscheiden, was es mit welchen Materialien spielt. Dabei wird es wertschätzend und empathisch von der Therapeutin begleitet.

Jakob nutzt den Raum, der ihm zur Verfügung steht und beginnt für ihn wichtige Themen in den Mittelpunkt zu rücken, z.B. Wie gehe ich in Kontakt? Wie nehme ich Rücksicht auf andere? Wie gehe ich mit Gefühlen um? Durch die tiergestützte Intervention wird es für Jakob möglich, viele Interaktionen gemeinsam „auszuprobieren“ - die Hündin zeigt durch ihre unmittelbare Reaktion, wie ihr die Kontaktaufnahme, Manipulationsversuche, aber auch freundliche Zuwendung gefallen. Jakob lernt, wie er die Körpersprache der Hündin interpretieren kann. Therapiehunde verkörpern darüber hinaus die therapeutischen

Variablen der Spieltherapie: bedingungslose Akzeptanz, empathisches Einfühlen und Echtheit auf förderliche Weise.

Die psychologischen Gespräche für die Mutter werden als therapiebegleitende Gespräche weiter geführt mit den beschriebenen Inhalten, ergänzt durch den Blick der Spieltherapeutin auf den Jungen und seine speziellen Themen.

3.1.2 Emotionale und soziale Entwicklung - sonderpädagogische und psychologische/ psychotherapeutische Zugänge

Die enge Zusammenarbeit von Sonderpädagogik und Psychologie stellt eine grundlegende Besonderheit der Arbeit des SBZ dar. Wenn in der Gestaltung der Alltagspraxis auch eine unmittelbare Verzahnung die besondere Qualität der Arbeit ausmacht, so ist das Thema emotionale und soziale Entwicklung doch auch aus Sicht beider Professionen zunächst einmal getrennt zu betrachten, um die Besonderheiten der Herangehensweisen im SBZ besser zu verstehen und diese Spezifik auch transparent zu machen.

Psychologische/psychotherapeutische Zugänge

Die Psychologie nimmt bei der Beschäftigung mit dem Thema emotionale und soziale Entwicklung verschiedene Blickrichtungen ein. Eine Möglichkeit des Zugangs ist es, das innerpsychische Erleben der betreffenden Personen, hier der Eltern einerseits und des Kindes andererseits, anzuschauen. In diesem Zusammenhang sind auch die Emotionen der Eltern im Prozess der Auseinandersetzung mit einer Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit ihres Kindes relevant. Ein zweiter - mit dem ersten Zugang eng verbundener Blickwinkel - ist der, übergeordnete Denk-/ Gefühls- und Verhaltensmuster in der Familie gemeinsam mit den Eltern zu identifizieren und zu entdecken, wo Muster möglicherweise dysfunktional und sogar auslösend für Verhaltensauffälligkeiten des Kindes sein können. Dieser systemische Blick auf Familie kann beispielsweise auch dabei helfen, die Rollen der einzelnen Familienmitglieder - und vor allem des betreffenden Kindes - besser zu verstehen und gegebenenfalls zu verändern.

Erleben der Eltern

Ausgehend von der Hypothese, dass die Regulation von Emotionen und das Erlernen emotionaler und sozialer Kompetenz in dem frühen Alter, in dem die Kinder in die Frühförderung kommen, sehr stark durch die Eltern vermittelt wird, wenden wir uns den Bindungspersonen zu und fragen, was die Gefühle des Kindes in den Eltern auslösen. Gemeinsam mit den Eltern möchten wir einen Rückbezug zu deren eigener Geschichte herstellen. Ziel ist es, die Fähigkeit zur Selbstreflexion bei den Eltern zu fördern und somit eine „Feinfühligkeit für sich selbst“ herzustellen. Eltern, die sich selbst gut wahrnehmen, können in der Folge auch feinfühlicher auf ihr Kind eingehen.

Beim Aufspüren des Erfahrungshintergrundes der Eltern werden nicht selten deren eigene Themen und Emotionen entdeckt, die sie daran hindern, feinfühlig für ihr Kind zu sein, beispielsweise auf das aggressive Verhalten des Kindes nicht abwehrend zu reagieren. Dies sind oftmals Themen, in denen es um unverarbeitete Traumatisierungen oder Gewalterfahrungen in der eigenen Kindheit geht. In Einzel-, Paar-, Familiengesprächen aber auch in den begleitenden Gesprächen im Rahmen der spieltherapeutischen Frühförderung, können wir den Bindungspersonen den Rahmen und den Raum geben, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen.

Erleben des Kindes

Vom Erleben des Kindes ausgehend versuchen wir aus der psychologischen/psychotherapeutischen Perspektive einerseits zu verstehen, was beim Kind innerpsychisch geschieht und andererseits, dessen Gefühls- und Verhaltensmuster zu identifizieren. Wir sehen beispielsweise Wut in der Psychologie als ein Gefühl, das häufig eine Angst überdeckt und können aus dieser Erkenntnis heraus aggressive Verhaltensweisen, die ein Kind im Kindergarten zeigt, entsprechend anders betrachten und Interventionen entwickeln, die dem Kind helfen können, sozialadäquatere Formen des Ausdrucks von Ärger zu entwickeln und/oder andere Möglichkeiten im Umgang mit einer dahinterstehenden Angst zu

finden. Auch das Wissen über die Psychodynamik auf der Elternseite kann uns helfen, das Verhalten des Kindes einzuordnen. Im Rahmen der spieltherapeutischen Förderung haben wir die Möglichkeit, direkt mit dem Kind an seinen emotionalen Themen zu arbeiten und es darin zu unterstützen, die eigenen Gefühle in die Persönlichkeit zu integrieren.

Zur Kooperation mit Fachkräften

In der Kooperation mit Kindertagesstätten sehen wir für die psychologischen Fachkräfte zwei Aufgabengebiete: die Beobachtung des Kindes aus entwicklungspsychologischer und kinderpsychotherapeutischer Sicht als Ergänzung zum sonderpädagogischen Blick zum einen. Zum anderen zeigt die Erfahrung, dass es bei Gesprächen mit Erzieherinnen sehr hilfreich sein kann, wenn die psychologische Fachkraft sich darauf konzentriert, die Metaebene im Gespräch einzunehmen. Das bedeutet, dass sie den Blick von außen auf das System werfen kann, dass sie strukturierend und zusammenfassend auf das Gespräch einwirken kann und bei Bedarf auch Gefühle, Bedürfnisse, Motive der Gesprächsteilnehmerinnen verbalisiert und in Konflikten vermittelt (vgl. Themenfeld IV).

Sonderpädagogische Zugänge

Aus sonderpädagogischer Perspektive geht es um das Lernen und die kindliche Entwicklung unter besonderen Bedingungen und Förderbedürfnissen eines Kindes. Aufgrund dessen sind entsprechende Differenzierungen in den Lern- und Spielangeboten und in der Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung zu berücksichtigen. Die sonderpädagogische Förderung und Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung bezieht sich auf die drei Kernbereiche: Impulse für das Kind, Impulse für die Eltern und Impulse für Fachkräfte.

Impulse für das Kind

Positive Emotionen wecken

In der Frühfördersituation gilt es, für günstige Bedingungen und Anregungen zu sorgen, die dem Kind die Erfahrung positiver Emotionen ermöglichen und dadurch sein Selbstwertgefühl stärken. Positive Emotionen wie Freude, Stolz, Erfolg, Autonomie, Kompetenzerleben erfährt das Kind, wenn es in einer angenehmen Atmosphäre spielen kann, wenn es Neues entdecken und seine Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern kann, wenn es mitbestimmen und mitentscheiden kann, wenn ihm Zeit und Ruhe für sein Tempo gewährt werden, wenn es Hilfestellungen erfährt im Sinne von „Hilf mir, es selbst zu tun“.

Die Beziehung zum Kind gestalten

Die Gestaltung einer warmherzigen und förderlichen Beziehung zwischen Frühförderfachkraft und Kind ist eine der wichtigsten Grundlagen, um positive Emotionen des Kindes zu wecken. Dabei ist die Haltung zentral, dem Kind so viel Autonomie wie möglich und so viel Schutz und Geborgenheit wie nötig zu geben. Im pädagogischen Vorgehen sind genaues Beobachten, Abwarten, Unterstützen und Ermutigen von besonderer Bedeutung.

Verschiedene Komponenten emotionaler und sozialer Kompetenzen berücksichtigen

Dies bedeutet, verbalen und nonverbalen Emotionsausdrücken eines Kindes bewusst Raum zu geben, ihm Gefühle zu spiegeln und - seinem Entwicklungsniveau entsprechend - mit dem Kind über seine Gefühle zu sprechen. Darüber hinaus gilt es, dem Kind Strategien der Emotionsregulation wie z.B. Aufmerksamkeitslenkung oder Selbstberuhigung anzubieten, diese mit ihm zu üben sowie für eine Co-regulation von Emotionen zur Verfügung zu stehen. Auch Schlüsselfähigkeiten sozialer Kompetenzen wie z.B. Blickkontakt aufnehmen, etwas zeigen oder geben, um Hilfe bitten und Hilfe annehmen, Spielregeln aushandeln, können in der Frühförderung in einzelnen Schritten geübt und aufgebaut werden.

Impulse für die Eltern

Wesentliches Anliegen in der Beratung und Begleitung der Eltern ist es einerseits, dass sie ihr Kind zunehmend besser verstehen und dessen Verhaltensweisen einordnen können. Zum anderen geht es da-

rum, dass die Eltern zu zufriedenstellenden Interaktionen mit ihrem Kind finden und im Umgang mit Konfliktsituationen sicherer werden.

Ausdruck von Emotionen und Emotionen des Kindes lesen

In Frühfördersituationen, in denen die Eltern unmittelbar involviert sind, kann die Mutter oder der Vater als wichtige Spielpartnerin des Kindes in ihrer bzw. seiner Rolle und Funktion gestärkt werden. Hier kann eine Unterstützung in der Kommunikation erfolgen, indem z.B. auf klare Signale, Mimik und Sprache geachtet wird oder Kompensationsmöglichkeiten und Hilfsmittel wie Bilder oder Gebärdenzeichen zur Mitteilung und Wahrnehmung von Emotionen eingeführt und einbezogen werden.

Auch durch eine gemeinsame Betrachtung von Videoaufnahmen können die Eltern Impulse erhalten, die Signale ihres Kindes zu erkennen und feinfühliges, responsives Verhalten bewusster einzusetzen: Was drückt das Kind an Emotionen durch seine Sprache aus, was zeigt es durch seine Gestik und Mimik an und auf welche Emotionen weisen seine körperlichen Reaktionen und Zustände hin? Durch Rückmeldungen und Hinweise der Frühförderfachkraft kann der Blick der Eltern auch gezielt darauf gerichtet werden, was in der Interaktion gut gelingt.

Die Bedeutung der Emotionen und der Co-Regulation thematisieren

In der Beratung und Begleitung der Eltern sind Informationen und Gespräche wichtig zur Bedeutung eines Familienklimas, in welchem Gefühle ihren angemessenen Platz haben und auch negative Gefühle wie Ärger, Wut und Traurigkeit sein dürfen. Es kann hilfreich sein für Eltern, über eigene Gefühle zu sprechen und einen günstigen Umgang damit zu thematisieren. Darüber hinaus können mit den Eltern konkrete kritische Alltagssituationen besprochen und gemeinsam überlegt werden, welche Gefühle bei dem Kind vorherrschen, was diese möglicherweise auslöst und wie das Kind durch Co-regulation darin unterstützt werden kann, seine Gefühle zu regulieren.

Impulse für Fachkräfte

Auf besondere Entwicklungsbedingungen aufmerksam machen und Förderziele abstimmen

In Krippe und Kindergarten stehen die Interaktionen mit anderen Bezugspersonen als den Eltern und die Beziehungen zu anderen Kindern im Vordergrund. Kinder lernen miteinander und voneinander. In diesem frühen Alter sind die Kinder jedoch vielfach noch auf Erwachsene angewiesen, die sowohl für eine positive Emotionsregulation als auch gelingende soziale Interaktionen sorgen. Eine unterstützende Funktion kann die Frühförderung zum Beispiel dadurch leisten, dass sie bezugnehmend auf das Entwicklungsfeld „Gefühl und Mitgefühl“ des Orientierungsplans für KiTas (2011) den individuellen Entwicklungsstand eines Kindes und dessen Kommunikationsmöglichkeiten möglichst differenziert beschreiben und auf besondere Bedürfnisse des Kindes aufmerksam machen kann. Auf dieser Basis können auch Förderziele mit den Erzieherinnen und den Eltern abgestimmt werden.

Verhaltensweisen eines Kindes verstehen und einordnen

Bei Kindern mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten werden seitens des Kindergartens oftmals „problematische Verhaltensweisen“ des Kindes gegenüber anderen Kindern und im Gruppengeschehen vorrangig thematisiert. Eltern fühlen sich schnell schuldig und durch die Erzieherinnen angegriffen. Umgekehrt erleben Erzieherinnen es teilweise so, dass sie von den Eltern nicht hinreichend gehört werden, wenn sie auf Probleme des Kindes aufmerksam machen. Gegenseitige Vorwürfe - die mehr oder weniger offen erfolgen - belasten die Zusammenarbeit und verhindern, gute Lösungen für das Kind zu finden. Die Frühförderung kann einen Beitrag zu einem kooperativen Miteinander leisten, indem sie in gemeinsamen Gesprächen den Blick auf die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Stärken, aber auch auf die Grenzen, Sorgen, Ängste und Nöte des Kindes richtet und die Verhaltensweisen des Kindes versucht einzuordnen.

Konkrete Anregungen für die Alltagspraxis

Auch durch konkrete Vorschläge, Anregungen und Ideen zur Regulation von Emotionen und zum Umgang mit Konflikt- und Problemsituationen kann die Frühförderung mitwirken, um das Kind in seinen emotionalen und sozialen Kompetenzen zu stabilisieren und seine soziale Teilhabe in Krippe oder Kindergarten zu sichern.

3.1.3 Ziele und grundsätzliche Aspekte der Arbeit im SBZ

Unsere Ziele in der Unterstützung und Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen sind

- Bezogen auf das Kind: Auf der Basis seiner individuellen Entwicklung kann das Kind eigene Emotionen wahrnehmen, mitteilen und selbst regulieren. Es kann mit angenehmen Emotionen wie Freude und Stolz und mit unangenehmen Emotionen wie Angst, Frustration und Wut umgehen. In Konfliktsituationen sucht es nach sozial verträglichen Lösungen. Es kann sich in andere hineinversetzen und Situationen aus der Perspektive eines anderen betrachten. Das Kind entwickelt ein positives Selbstwertgefühl und Selbstkonzept.
- Bezogen auf die Eltern: Die Eltern erwerben Wissen und Kenntnisse über emotionale und soziale Kompetenzen ihres Kindes. Sie wissen um die Bedeutung eines emotionalen Familienklimas und können dieses positiv beeinflussen. Sie verstehen die Emotionen ihrer Kinder. Die Eltern können mit der eigenen Emotionsregulation im Erziehungsprozess besser umgehen. Sie kennen Strategien, ihr Kind in kritischen Situationen regulierend zu unterstützen und präventiv zu handeln.
- Bezogen auf Fachkräfte: Fachkräfte der Frühförderung und frühkindlichen Bildung erhalten praktische Ideen zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung bei Kindern mit besonderen Lernvoraussetzungen und belastenden Lebensgeschichten. Sie gewinnen ein erweitertes und vertieftes Verständnis für schwierige Verhaltensweisen eines Kindes, können dieses besser einordnen und Verhaltensproblemen entgegenwirken. Sie erfahren Unterstützung durch gemeinsames Überlegen und Suchen nach Lösungen sowie Abstimmungen zur Förderung des Kindes.

Als **Orientierungspunkte der Gestaltung** unserer Angebote und Maßnahmen sind folgende Aspekte bedeutsam²:

- Wir bringen unsere spezifischen sonderpädagogischen und psychologisch/ psychotherapeutischen Kompetenzen und Kenntnisse ein und orientieren uns an den Bedürfnissen des Kindes und den Anliegen der Eltern.
- Wir verstehen unsere Angebote als subsidiär und komplementär im Sinne geteilter und sich ergänzender Aufgaben und Verantwortlichkeiten.
- Wir arbeiten auf der Basis bindungstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse mit einer humanistischen Grundhaltung und einem Bildungs- und Erziehungsverständnis, das die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes in den Mittelpunkt stellt.
- Wir gehen auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes ein und beachten sowohl die persönliche Lebensgeschichte des Kindes als auch die aktuelle familiäre Lebenssituation.
- Wir beachten, dass der Beziehungsaufbau zwischen Eltern/Erzieherin/Frühförderfachkraft und Kind eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen beim Kind ist.
- Wir betrachten „problematische“ Verhaltensweisen eines Kindes im systemischen Kontext.
- Wir berücksichtigen belastende Lebenssituationen und Lebensumstände eines Kindes, die als Risikofaktoren die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen beeinflussen.
- Wir nehmen Schutz- und Risikofaktoren der Familie/des Systems in den Blick und versuchen, die Ressourcen der Familien zu aktivieren.
- Wir suchen gemeinsam mit den Kindern, Eltern und Fachkräften nach konstruktiven Lösungen und unterstützen die angestrebte Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Institution.
- Wir kooperieren mit beteiligten Professionen und Institutionen und beziehen Netzwerke im Sozialraum ein und eröffnen neue Wege für Eltern.
- Im Team unterstützen wir uns gegenseitig und suchen nach Wegen, auch konflikthafte und spannungsreiche Situationen und Phasen für die Kinder förderlich und zu deren Wohl zu gestalten.

² Diese Aspekte gelten nicht nur für das vorliegende Kapitel emotionale und soziale Entwicklung, sondern sind als übergreifende und grundlegende Gedanken für die gesamte Konzeption zu verstehen.

Als **Orientierungspunkte der Reflexion** unseres Handelns sind uns folgende Aspekte wichtig:

- Wir beachten die zentrale Rolle der eigenen Person im Handlungskontext und sind uns bewusst, dass wir im Kontakt mit Kind und Eltern selbst als Vorbild und Modell wirken.
- Als Mitarbeitende sind wir in emotionale und soziale Prozesse involviert. Wir nehmen die eigenen Gefühle in der Beziehung zum Kind und in der Reaktion auf das Verhalten des Kindes bewusst wahr und verstehen sie als Teil der Beziehungsgestaltung.
- Wir bemühen uns um eine Haltung der grundsätzlichen Akzeptanz des Kindes in seinem So-sein und verstehen die Verhaltensweisen des Kindes als Ausdruck seiner individuellen und subjektiv sinnvollen Möglichkeiten.
- Wir nutzen die kritische Reflexion von Frühfördersituationen zur Planung der jeweils nächsten Schritte und ziehen Konsequenzen aus vermeintlichem Scheitern, indem wir den Blick nach vorne richten: Was will ich beim nächsten Mal (stärker) beachten? Wie kann ich die Mutter/den Vater (besser) einbeziehen? Welche (weiteren) Anregungen kann ich geben?
- Wir kommunizieren und reflektieren eigene Gefühle, Vorgehensweisen und Hypothesen in Supervision, Intervision und Fallbesprechung.

3.1.4 Maßnahmen und Angebote - was wir aktuell und zukünftig konkret tun

Zur Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes machen wir spezifische Förder- und Therapieangebote für das Kind, bieten wir den Eltern Beratung und Begleitung an und kooperieren mit anderen Institutionen und Fachkräften.

Maßnahmen und Angebote bezogen auf Förderung und Therapie mit dem Kind

- Die Gefühle des Kindes achten, feinfühlig reagieren und differenzieren zwischen Gefühlen und Verhalten: die Gefühle bedingungslos wertschätzen.
- Das Kind in seinem Ausdruck von Gefühlen stärken, auf nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten achten und über Mimik und Gestik in den emotionalen Kontakt kommen; gezielt Visualisierungen und Symbole einbeziehen.
- Über die (vermutlichen) Gefühle des Kindes sprechen, ihm diese spiegeln und damit auch dem Kind vermitteln, dass es in seinen Gefühlen verstanden wird.
- Das Kind in die Emotionsregulation unmittelbar einbeziehen, indem man gemeinsam auf die Situation schaut (Was könnte dir helfen?) und ihm die Möglichkeit geben, eigene Lösungen zu finden.
- Eskalationsstufen kennen und deeskalierende Maßnahmen einsetzen.
- Frühfördersituationen so gestalten, dass Freude und Stolz am erfolgreichen Handeln beim Kind entstehen können.
- In der spieltherapeutischen Förderung Raum und Zeit zur Verfügung stellen, in dem das Kind konflikthafte Themen ausspielen und bearbeiten kann.
- Emotional schwierige Situationen mit dem Kind gemeinsam „aushalten“, Verständnis und Nähe zeigen; gleichzeitig Selbst- und Fremdgefährdung abwenden.
- Geschichten, Bücher, Rollenspiele (z.B. in Form von Tierkämpfen oder Drachenspielen) anbieten zum Thema Gefühle und Miteinander leben.

Maßnahmen und Angebote bezogen auf Beratung und Begleitung der Eltern

Im Zusammenhang einer Eltern-Kind-orientierten Frühförderung

- Die Emotionen des Kindes mit der Mutter/dem Vater wahrnehmen und lesen; gezielt hinweisen auf Gefühlsausdrücke des Kindes (Schauen Sie, wie er sich freut.) und nachfragen (Wie geht es dem Kind gerade? Über was freut es sich? Woran kann ich erkennen, dass es ihm gut geht?); dies kann in der Situation direkt erfolgen oder in der Auswertung von Videosequenzen.

- „Das Kind spricht, bevor es spricht“ – den Part des Kindes übernehmen und versprachlichen, was gerade (möglicherweise) in dem Kind vor sich geht; Körpersprache, Mimik und Gestik bewusst mit einbeziehen und gestalten.
- Benennen, was zwischen Mutter/Vater und Kind gerade geschieht und in der konkreten Situation Rückmeldung geben zu feinfühligem Reaktionen.
- Die Eltern in der Co-Regulation ihres Kindes stärken.
- Emotionen der Eltern sensibel aufgreifen und die Gefühlsregulation der Mutter/des Vaters in Frühfördersituationen unterstützen.
- Konflikte zulassen und konstruktiv damit umgehen (für die Eltern kann es zur Entlastung beitragen, dass es auch zwischen Frühförderperson und Kind zu Konflikten kommt; eine gemeinsame Konfliktbewältigung kann zum Beziehungs- und Vertrauensaufbau beitragen).
- Schwierige, konfliktreiche Situationen oder auftretende eigene Hilflosigkeit zum Anlass nehmen für ein kurzes Innehalten in der Situation und die Möglichkeit bieten, dies gegenüber den Eltern zur Sprache zu bringen und mit ihnen gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen (in solchen Situationen kann auch das Kind die Erfahrung machen, dass die Erwachsenen nach guten Lösungen suchen).
- Die Mutter/den Vater zum eigenen Handeln motivieren und bestärken; als Frühförderkraft nicht anstelle der Mutter/des Vaters handeln, sondern deren Handeln begleiten, unterstützen, führen, anregen.

Im Zusammenhang begleitender Gespräche

- Psychoedukatives Arbeiten mit den Eltern: über das Entwicklungsniveau und die Bedürfnisse des Kindes sprechen und die Bindungsentwicklung als Basis für die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes verdeutlichen.
- Bei psychischen Traumatisierungen: Psychoedukation zum Thema Traumatisierung und Auswirkungen auf das Verhalten.
- Konkrete Konfliktsituationen, die in der Frühförderung oder im häuslichen Kontext entstehen, mit den Eltern besprechen und gemeinsam mit den Eltern neue Wege des Umgangs entwickeln.
- Verhaltensweisen des Kindes gemeinsam mit den Eltern einordnen und in einen größeren Zusammenhang stellen, um das Verhalten des Kindes verständlicher und zukünftige Situationen kontrollierbarer zu machen.
- Gedanken und Vorstellungen der Eltern zu ihren Erziehungszielen und -praktiken sowie deren Verständnis von aggressiven oder autoaggressiven Verhaltensweisen des Kindes thematisieren.
- Über die emotionalen Anteile beim Lernen des Kindes sprechen: angstfreie Situationen herstellen, dem Kind wirksames Handeln ermöglichen, gemeinsam Freude und Spaß miteinander haben, Ruhe und Nähe geben für eigenes Erproben und erfolgreiches Erkunden.
- Rückbezug auf die eigene Geschichte der Eltern nehmen; die persönliche Seite der Eltern mit in den Blick nehmen, insbesondere wenn eigene emotionale Belastungen oder Erkrankungen (z.B. Depressionen, Sucht) bestehen, die besondere Risikofaktoren für die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes darstellen.
- Im Gespräch mit den Eltern elementare Sachverhalte auch über Schaubilder und Visualisierungen vermitteln oder unter Zuhilfenahme von Figuren veranschaulichen.
- Besonders in den begleitenden Gesprächen zur spieltherapeutischen Förderung: die Verbindung schaffen zwischen den Spielthemen des Kindes in der Spieltherapie und Erfahrungen und Verhaltensweisen des Kindes zu Hause und im Kindergarten; die Symbolik der Spielthemen erläutern.

Im Zusammenhang von Gruppenangeboten

- Im Elternkurs („Kreis der Sicherheit“) die Themen Bindung und Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen in den Vordergrund stellen und nach dem Ansatz der Multifamilientherapie (Asen, 2009) die Eltern selbst zu Experten für die Lösung ihrer Schwierigkeiten machen.

Maßnahmen und Angebote zur Kooperation mit Institutionen und Fachkräften

- Eine fachliche Einschätzung zum Entwicklungsstand der emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes geben und die besonderen Bedürfnisse und individuellen Möglichkeiten aufzeigen.
- Gemeinsam auf die individuellen Kompetenzen und Stärken des Kindes schauen und den Blick richten auf das, was gut gelingt.
- Konkrete Anregungen zur Emotionsregulation und zum Umgang mit problematischen Verhaltensweisen geben.
- Die besondere Bedeutung verlässlicher und feinfühligere Bezugspersonen und sicherer Rahmenbedingungen und Strukturen für das Kind thematisieren.
- Auf Wunsch der Eltern Beteiligung an einer Förderplanung im Kindergarten.
- Berücksichtigen der Herausforderungen der Erzieherinnen und deren Arbeit wertschätzen, die dem einzelnen Kind und zugleich der Gruppe gilt³.
- Aufbauen von Kooperationsbeziehungen zu Frühförderstellen an den SBBZ mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.
- Die Bedeutsamkeit der emotionalen und sozialen Entwicklung für die Gesamtentwicklung des Kindes im Austausch mit Partnern thematisieren und verdeutlichen.

3.1.5 Angebote zur Unterstützung von Fachkräften der Frühförderung und frühkindlichen Bildung in der Region und auf Landesebene (Ausblick)

Die gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen, denen Familien und somit Kinder heute ausgesetzt sind, sowie die alarmierenden Zahlen epidemiologischer Studien im Bereich psychischer Erkrankung von Kindern und Jugendlichen, erfordern eine stete Weiterentwicklung der Frühförderangebote und damit auch der Interventionsformen des SBZ. Gleichzeitig zeigt sich auch die Notwendigkeit, die landesweiten Angebote des SBZ weiter zu entwickeln, z.B. neue Fortbildungsthemen für die Frühförderung im Land zu erarbeiten. Beides - Interventionen im SBZ und Angebote für die Frühförderung im Land - geht Hand in Hand. Aus der konkreten Arbeit mit den Familien erwachsen Ideen und Kompetenzen, um landesweite Fortbildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote zu entwickeln. Als Mitarbeiterinnen des SBZ können wir durch unsere alltägliche Arbeit mit Eltern und Kindern relevante Inhalte der Praxis aufgreifen und in entsprechenden Fortbildungsangeboten thematisieren.

Überlegungen zu mobilen Fortbildungsangeboten bzw. Angeboten an der Akademie zum Themenfeld emotionale und soziale Entwicklung:

- Fortbildungsangebot „Schau an die Kleinen!“ mit dem Schwerpunkt auf emotionale und soziale Entwicklung der Kinder von 0-3 Jahren
- Elemente der spieltherapeutischen Förderung und der Filialtherapie in Frühförderung und Schulkindergärten einbringen
- Video-Feedback-Methode im Schulkindergarten zur Stärkung der Interaktion Kind-Erzieherin und Kind-Kind
- Entwicklungspsychologische Grundlagen zur Emotionsentwicklung, Regulation und Co-Regulation.

Weitere mögliche Formen der Beratung und Unterstützung

³ Die Kooperation mit Institutionen wird im Kapitel IV „Inklusion braucht Kooperation“ noch differenzierter betrachtet. Hier stellen sich in der Alltagspraxis viele Fragen und Herausforderungen: Seitens der Eltern und der Institution wird das SBZ angefragt bei sich anbahnenden oder bestehenden Konflikten der beiden Parteien. Oftmals wird - mehr oder weniger direkt - das Anliegen formuliert z.B. auf Seite des Kindergartens, „den Eltern mal deutlich zu machen, was ihr Kind nicht kann oder wie schwierig es sich verhält“ oder von Seiten der Eltern, „dass sich der Kindergarten mal besser um das Kind kümmern soll“. In dieser Situation schwingen - neben den beteiligten Emotionen - zahlreiche auseinanderstrebende Erwartungen mit und vor allem die Hoffnung auf schnelle Lösung (s. Kapitel IV).

- Fallbesprechungen und Supervisionen
- Beratung zu aktuellen Fragen für Fachkräfte und Eltern (Telefonsprechstunde/skype)
- Begleitung eines Frühförderteams bei der Erstellung eines Arbeitskonzeptes zum Themenfeld emotionale und soziale Entwicklung
- Gestaltung von pädagogischen Tagen zum Themenschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Schulkindergarten
- Erstellen eines Themenhefts/Fachpapiers für Fachkräfte in der Frühförderung.

3.1.6 Literatur

Axline, V. M. (1984). *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. München: Ernst Reinhard Verlag.

Bölling-Bechinger, H. (1998). *Frühförderung und Autonomieentwicklung*. Heidelberg: Edition Schindele.

Driescher, E. (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung - ein Zusammenspiel*. München: Wiff-Expertisen.

Frank, A. (2008). *Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung fördern*. In: *Kindergarten heute. Wissen kompakt spezial*. Freiburg: Herder.

Frühförderung interdisziplinär 2 (2016). *Emotionale Verstrickungen in der mobilen Frühförderung*. München: Ernst Reinhardt.

Goetze, H. (2013). *Familien spielend helfen. Mit der Filialtherapie elterliche Ressourcen stärken*. Weinheim: Beltz Juventa.

Gil, E. (2015). *Play in Family Therapie*. New York: Guilford Press.

Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2015). *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bolwy, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta

Hüther, G. & Nitsch, C. (2009). *Wie aus Kindern glückliche Erwachsene werden*. München: Gräfe Unzer.

Ihle, W. & Esser, G. (2002). *Epidemiologie psychischer Störungen im Kindesalter. Psychologische Rundschau, 53, (4), 159-169.*

Jungmann, T. (2015). *Überall stecken Gefühle drin*. München: Ernst Reinhardt.

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen 2011. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.

Pfeffer, S. (2017). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Freiburg: Herder.

Pleyer, K.H. & Korittko, A. (2016). *Traumatischer Stress in der Familie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Reddemann, L. (2011). *Psychodynamisch-imaginative Traumatherapie. Das Manual*. Stuttgart: Klett-Cotta: *Leben lernen 241*.

Retzlaff, R. (2016). *Familien stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Retzlaff, R. (2008). *Spiel-Räume*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, C. (2016). *Entwicklung der Persönlichkeit. Konzepte der Humanwissenschaften*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sarimski, K. (2017). *Handbuch interdisziplinäre Frühförderung*. München: Reinhardt Verlag.

Sarimski, K. (2016). *Soziale Teilhabe von Kindern mit komplexer Behinderung in der Kita*. München: Reinhardt Verlag.

Steinhausen, H.C. (2010). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. München: Urban & Fischer Verlag.

Von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2010). *Systemische Interventionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wertfein, M. (2017). *Kinder brauchen emotionale Kompetenz - Eltern und Fachkräfte auch! PP Fachtag Stuttgart am 26.4.2017.*

3.2 Themenfeld II: Übergänge gestalten

- 3.2.1. Bedeutung und Gestaltung von Übergängen bei Kindern mit Behinderungen, Entwicklungsauffälligkeiten und besonderem Unterstützungsbedarf
 - 3.2.1.1 Einführung in das Thema mit Fragestellungen des SBZ
 - 3.2.1.2 Theoretischer Hintergrund
 - 3.2.1.3 Formen von Übergängen und Übergangssituationen
- 3.2.2. Übergänge - Sonderpädagogische und psychologische/psychotherapeutische Zugänge
- 3.2.3 Grundsätzliche Aspekte zur Gestaltung von und zur Mitwirkung in Übergangsprozessen
- 3.2.4 Maßnahmen und Angebote im SBZ - was wir aktuell und zukünftig konkret tun
- 3.2.5 Literatur

3.2. Übergänge gestalten

3.2.1 Bedeutung und Gestaltung von Übergängen bei Kindern mit Behinderungen, Entwicklungsauffälligkeiten oder besonderem Unterstützungsbedarf

3.2.1.1 Einführung in das Thema mit Fragestellungen des SBZ

Übergangssituationen und deren Gestaltung wird in der frühkindlichen Bildung zunehmend eine höhere Bedeutung zugemessen. Dabei wird von Übergängen als Situationen mit verdichteten Anforderungen gesprochen und deren Bewältigung als „biografische Schnittstelle“ in der Entwicklung und Bildungsbiographie eines Kindes gesehen. Gelungene Übergänge können wesentlich zur Stärkung des Selbstvertrauens und der Emotionsregulation im Umgang mit neuen Situationen und Herausforderungen beitragen, während Erfahrungen misslungener Übergänge nachhaltig zum Erleben von Schwäche und Versagen führen können. Besonders die ersten Übergänge in der frühkindlichen Entwicklung sind biografisch prägend. Insofern ist die Gestaltung von Übergängen auch im Zusammenhang der Frühförderung eine relevante pädagogische Aufgabe.

Übergänge hängen von zahlreichen Einflussfaktoren ab, die als Schutz- oder als Risikofaktoren wirksam werden können und deshalb bei Fragen einer Übergangsgestaltung besonders in den Blick zu nehmen sind. Im „Belastungsindex“ nach Weingardt in der Handreichung „Übergänge im Kindes- und Jugendalter begleiten“ der Elternstiftung und des Sozialministeriums des Landes Baden-Württemberg (2012) wird „Behinderung“ als ein Belastungsfaktor unter zahlreichen weiteren aufgeführt. Im SBZ haben wir mit Kindern und Familien zu tun, bei denen diese Bedingung bei Übergangsprozessen von zentraler Bedeutung ist – ohne dabei andere positive oder negative Einflussfaktoren wie ein möglicher Wechsel oder Neubeginn von Berufstätigkeit eines Elternteils, Krankheit, Konflikte, Armut, Arbeitslosigkeit, Trennung, ungünstige soziokulturelle Bedingungen etc. außer Acht zu lassen. Zu betrachten sind also bei Übergängen nicht nur kindbezogene Faktoren, sondern ebenso bedeutsame Faktoren im Kontext der Familie und bei einem Übergang in eine (andere) außerfamiliäre Institution auch die Bedingungen der jeweiligen Einrichtung.

Sowohl die Übergänge selbst wie auch deren Erleben und Bewältigung weisen eine starke Heterogenität auf. Diese hohe Varianz in den Erfahrungen von Übergängen ist bei Kindern mit und ohne Behinderung in gleicher Weise gegeben. Gleichwohl sind aus unserer Sicht einige Aspekte zu benennen, die bei Kindern mit einer Beeinträchtigung oder Entwicklungsauffälligkeit aufmerksamer und differenzierter zu berücksichtigen sind und erhöhte Anforderungen für Kind und Eltern bedeuten können. Hierauf legen wir bei unserer Betrachtung von Übergängen aus sonderpädagogischer und psychologischer Sicht den Schwerpunkt und fragen gezielt danach, was für diese Kinder und Familien in besonderer Weise zu beachten ist und wie wir durch unsere Angebote im SBZ zum Gelingen von Übergangssituationen beitragen können.

Die intensive Reflexion und Bearbeitung des Themenfeldes unter diesem spezifischen Blickwinkel entstand aus einer Reihe von Fragen, Unsicherheiten und Konflikten sowie aus der Notwendigkeit, aktuelle Entwicklungen der Bildungspolitik mit neuen Rechtsgrundlagen in unsere Arbeit aufzunehmen und in der Praxis umzusetzen. Zudem ist uns der Auftrag des SBZ bewusst, über die Einzelfallarbeit hinausgehend Impulse zu setzen für die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Frühförderung in Baden-Württemberg und mit relevanten Fortbildungsangeboten für Fachkräfte der Frühförderung diesbezüglich einen eigenen Beitrag zu leisten. Auch dieser Aspekt veranlasste eine detailliertere Aufarbeitung des Themas.

Leitende Fragestellungen des SBZ

Berücksichtigung und Beteiligung verschiedener Personen und Anforderungen auf mehreren Ebenen

Übergangssituationen sind komplex, vielschichtig und betreffen mitunter eine Vielzahl von Personen und Institutionen. Es sind individuelle, interaktionale und institutionelle Dimensionen zu berücksichtigen. Im Mittelpunkt steht das Kind: Was bedeutet der Übergang für das Kind? Wie können wir es darauf vorbereiten und dafür stärken? Ebenso relevant sind die Eltern: Was kennzeichnet den Übergang für die Mutter und für den Vater? Was brauchen die Eltern, um ihr Kind zu unterstützen? Darüber hinaus ist die Perspektive der beteiligten Institutionen und dort tätigen Personen einzubeziehen. Wie nehmen wir seitens der Frühförderung die jeweiligen Bedürfnisse, Anliegen, Interessen und eventuell unterschiedlichen Einschätzungen wahr? Was sind unsere Aufgaben, welche Vereinbarungen sind mit der aufnehmenden Einrichtung für den Übergang getroffen, was ist unsere Rolle und wo sind unsere Grenzen bei der Übergangsbegleitung? Hierbei ist die Tatsache einzubeziehen, dass die Frühförderung - als ein Subsystem in diesem Prozess - nur einen sehr beschränkten Ausschnitt der Lebenswirklichkeit des Kindes umfasst.

Formen und Unterschiede von Übergängen

In unseren Diskussionen wurde die Notwendigkeit deutlich, sich über die verschiedenen Formen von Übergängen zu verständigen und zu präzisieren, welche Übergänge wir genauer in den Blick nehmen. Hier schließt sich die Frage an, welche Schwerpunkte wir bei den verschiedenen Übergängen sehen und thematisieren müssen. Beim Übergang von der Familie in eine erste außerfamiliäre Betreuungseinrichtung sind bspw. teilweise andere Akzente zu setzen als beim Übergang vom Kindergarten in die Schule. Oder welchen Stellenwert geben wir in Kooperationsgesprächen mit der Krippe oder dem Kindergarten den Fragen zur Übergangsgestaltung und wie berücksichtigen wir in der eigenen Frühförderung die Mikroübergänge?⁴

Gezielte Beratungsangebote zu Übergängen und die Perspektive der Eltern

Wenn wir gezielte Angebote der Beratung und Unterstützung zur Übergangsgestaltung und -begleitung machen, ist zu klären, wie wir diese mit den Eltern kommunizieren, und es ist zu prüfen, ob sie den Eltern als solche bewusst und transparent sind und sie sich aktiv dafür oder dagegen entscheiden können. Welche Möglichkeiten und gegenseitigen Erwartungen bestehen in diesem Zusammenhang? Hinzu kommen Überlegungen, wie wir Eltern darin stärken können, sich bei Bedarf zukünftig an spezialisierte Fachdienste zu wenden und externe Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Eine besondere Herausforderung in der Frühförderung stellt oftmals auch der Umgang mit Vorstellungen, Perspektiven und Entscheidungen der Eltern und anderen Fachkräften dar, wenn diese von eigenen Einschätzungen deutlich abweichen. Wie gehen wir damit professionell um?

Handeln in bestehenden Konfliktsituationen und bei gescheiterten Übergängen

Vor einem Übergang in eine Krippe ist das SBZ vielfach noch nicht beteiligt und Anfragen kommen erst, wenn Aufnahme und Eingewöhnung nicht erfolgreich verlaufen sind oder sich bereits Konflikte zwischen Eltern und Einrichtung verfestigt haben. Diese sind oft mit gegenseitigen Schuldzuweisungen und vehementen Forderungen verbunden; teilweise bereits mit juristischer Beteiligung. Die Frühförderung beginnt hier in einem Konfliktfeld mit der Erwartung der zerstrittenen Parteien, eine Lösung zu finden oder nach dem gescheiterten Übergang einen Neuanfang in einer anderen Einrichtung zu begleiten. Was ist in solchen konfliktreichen Fällen zu berücksichtigen und welche Handlungskompetenzen und Kenntnisse sind erforderlich?

⁴ In der Transitionsforschung wird zwischen den großen Übergängen im Verlauf der Lebensspanne und den kleinen Übergängen in den Routinen des pädagogischen Alltags, den Mikrotransitionen unterschieden. Auch Mikrotransitionen erfordern eine genaue Analyse, Planung und Organisation (vgl. Dorothee Gutknecht, 2018). (s. Kap. 3.2.1.3 Formen von Übergängen)

Der Übergang in die Schule als Übergang in das formale Bildungssystem

Der Übergang vom Elementar- in den schulischen Primarbereich stellt eine besondere Schnittstelle dar. Hier kommen strukturelle Unterschiede der beiden Systeme zum Tragen, die die Anschlussfähigkeit beeinflussen und bei Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsauffälligkeiten zu Brüchen führen können. Als Stichworte sind zu nennen: Durchführung einer vom Staatlichen Schulamt beauftragten sonderpädagogischen Diagnostik und Feststellung eines Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Zu welchem Zeitpunkt beginnen wir - oder die Eltern - mit einer Thematisierung dieses Übergangs? Die Frühförderung hat die Aufgabe, die Eltern über das Feststellungsverfahren nach der Verordnung des Kultusministeriums über die Feststellung und Erfüllung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (SBA-VO vom 8. März 2016) zu informieren und sich auf Wunsch der Eltern daran zu beteiligen. Die Durchführung des Feststellungsverfahrens und die Beratung über den weiteren Bildungsweg zählen jedoch nicht zu ihren Aufgaben. Für die Frühförderung stellt sich die Frage nach der Trennlinie zwischen Information und Beratung.

Aus unserer Erfahrung heraus kann es für die Eltern auch ein lang andauernder Prozess mit Sorge, Unsicherheiten und mehrfachen Wartezeiten sein, bis die Entscheidung über ein sonderpädagogisches Bildungsangebot und für einen Lernort gefallen ist. Wie können wir die Eltern in diesen Phasen gut unterstützen und begleiten? Was tun wir im Fall eines „doppelten Übergangs“, wenn das Kind auf Wunsch der Eltern zunächst zurückgestellt wird und z.B. eine Grundschulförderklasse besucht und die Eltern dadurch „Zeit gewonnen“ haben in der Auseinandersetzung mit den Entwicklungsverzögerungen oder -auffälligkeiten ihres Kindes? Auch stellt sich die Frage, wie der Kindergarten die Zeit und die Angebote der Kooperation mit einer Grundschule für ein Kind mit Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit gestaltet (s. Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums vom 15. Juli 2019).

Die Besonderheit der Schwellensituation beim Übergang in die Schule

Aus der Perspektive der Frühförderung ist der Übergang eines Kindes in die Schule noch in zweierlei Hinsicht von besonderer Bedeutung. Die sog. Schwellensituation ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind an der einen Stelle, im Kindergarten, (mehr oder weniger) verabschiedet ist, aber an der anderen Stelle, der Schule, noch nicht angekommen ist. Abgebende und aufnehmende Institutionen greifen oftmals nicht Hand in Hand: viele Kinder kennen ihre neue Schule noch nicht und wissen nicht, welches andere Kind ihre Klasse besuchen wird. Gleichzeitig endet mit dem Eintritt in die Schule auch die Frühförderung. Das heißt, als Mitarbeiterinnen des SBZ sind wir selbst in den Prozess von Verabschiedung, Weitergabe und Abschluss involviert und müssen diesen mit Kindern und Eltern bewusst gestalten. Der Wechsel in die Schule und die damit verbundene Diskontinuität sind nicht grundsätzlich als schlecht oder schwierig zu kennzeichnen, da sie vielfältige Chancen zur Weiterentwicklung enthalten und auch der Wandel zu den typischen Lebensphasen des Kindes gehört. Allerdings kann für Familien in hoch belasteten Lebensverhältnissen und mit starken Verunsicherungen sowie negativen eigenen Erfahrungen in Übergangssituationen diese Gleichzeitigkeit der Diskontinuitäten zu einem erheblichen Problem werden. Welche Formen und Möglichkeiten sehen und praktizieren wir, um Kinder und Eltern in einer von ihnen besonders kritisch erlebten Situation angemessen zu unterstützen und zu einem gelingenden Übergang beizutragen? Welche therapeutischen Angebote oder Angebote im Kontext der Erziehungshilfe beziehen wir bei Bedarf zur weiteren Unterstützung der Familie mit ein? Wann betrachten wir einen Übergang als abgeschlossen, wann als gelungen?

Kooperationen und Anschlussstellen

An Übergängen wird die Kooperation mit anderen Stellen in besonderer Weise bedeutsam. Es sind neue Personen beteiligt, es müssen eventuell Schritte auf andere Institutionen zugegangen werden, es sind Öffnungen gegenüber einem neuen Lebens- und Sozialraum des Kindes erforderlich. Oftmals kommen auch andere Professionen hinzu mit ihren je eigenen Arbeitsweisen, Strukturen, Kompetenzen und Rahmenbedingungen. Wie gehen wir aus der Perspektive der Frühförderung damit um? Wie und wann berücksichtigen wir vorhandene und neue Kooperationspartner und welche Anschlussstellen sind ggf. relevant? Was können wir beitragen, um die Kommunikation und Kooperation zwischen den Systemen zu stärken? Dies betrifft auch die Zusammenarbeit mit anderen sonderpädagogischen Beratungsstellen

und Diensten. Wo und wie können wir noch stärker voneinander und miteinander lernen und in der Übergangsphase kooperieren?

Diese Ausführungen deuten darauf hin, wie vielfältig sich die Übergangsthematik darstellt und welchen Fragen und Inhalten wir in der Reflexion und Aufarbeitung nachgehen. Ziel der nachfolgenden vertieften Auseinandersetzung ist es

- ein Verständnis von Übergängen als gemeinsame Basis für die Arbeit im SBZ zu entwickeln
- Anforderungen und Aufgaben der Frühförderung im Zusammenhang der Übergangsgestaltung zu klären
- Übergänge in Planung, Durchführung, Dokumentation und Evaluation gezielt(er) zu berücksichtigen und
- angemessene Angebote für Kinder, Eltern und Fachkräfte zur Gestaltung von Übergängen und zur Mitwirkung in Übergangsprozessen zu erarbeiten.

Hierzu haben wir uns zunächst näher mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und theoretischen Ansätzen zur Bedeutung von Übergängen und deren Bewältigung befasst und auf die Situation von Kindern mit Behinderung, Entwicklungsauffälligkeiten und besonderem Förderbedarf bezogen. Diesen Ausführungen schließt sich eine Klärung der unterschiedlichen Formen von Übergängen und Übergangssituationen an sowie eine Betrachtung der Übergangsthematik aus den Perspektiven unserer beiden Professionen Sonderpädagogik und Psychologie/Psychotherapie. Hieraus abgeleitet folgen grundsätzliche Aspekte zur Gestaltung von und zur Mitwirkung in Übergangsprozessen. Damit ist unser Grundverständnis von Übergängen und Übergangsbegleitung skizziert und eine gemeinsame Basis der konzeptionellen Überlegungen gelegt. An diesen grundsätzlichen Aspekten orientieren wir unser Handeln und die fortlaufende Reflexion unserer Praxis. Abschließend folgt eine Darstellung konkreter Angebote und Maßnahmen des SBZ zu Übergangsprozessen, die aktuell durchgeführt werden, aber auch zukunftsweisenden Charakter haben.

3.2.1.2 Theoretischer Hintergrund

Folgende theoretische Konzepte bzgl. der Bewältigung und Verarbeitung von Übergängen stellen die Basis unserer Arbeit im SBZ dar:

- Konzept der „Kritischen Lebensereignisse“ (Fillip, 1995/2010)
- Transitionsansatz (Griebel & Niesel, 2011)
- Resilienzforschung (Wustmann, 2004; Rönnau-Böse et. al., 2010)
- Bindungstheorie (Bowlby, 1969/2006)
- Schlüsselbegriff „Kohärenz“.

Konzept der „Kritischen Lebensereignisse“ (Fillip, 1995/2010)

Ein „kritisches Lebensereignis“ ist ein Ereignis, das die bestehende Lebenssituation einer Person verändert und sie zu Maßnahmen der Bewältigung und Anpassung zwingt. Beispiele für kritische Lebensereignisse sind: Verlust des Arbeitsplatzes, Trennung/Scheidung, Tod von Partner oder Kind, schwere eigene Erkrankung/Unfall eines Familienmitglieds sowie lebensbedrohende Ereignisse (Traumata), aber auch normative Ereignisse, wie Heirat, Geburt des ersten Kindes, Einschulung. Zu den kritischen Ereignissen werden hier auch Entwicklungsaufgaben und Rollen-Übergänge gerechnet.

Kritische Lebensereignisse treten in jedem Lebenslauf auf. Sie werden von der Sozial-Epidemiologie untersucht als mögliche Verursacher oder Auslöser von körperlichen und psychischen Erkrankungen. Mehrheitlich bewältigen die betroffenen Personen kritische Lebensereignisse jedoch soweit erfolgreich, dass sie nicht manifest bzw. nicht längerfristig erkranken.

Im Rahmen der Entwicklungspsychologie wird die Bedeutung von kritischen Lebensereignissen für Entwicklungsveränderungen über die Lebensspanne untersucht. Sie lösen einen entwicklungsmäßigen Wandel aus. Ein kritisches Lebensereignis beeinflusst häufig die gesamte Lebenssituation einer Person

und kann ihren Lebenslauf in eine ungünstige Richtung bringen, durchaus aber auch Weiterentwicklungen anstoßen. Dies ist abhängig von verschiedenen Faktoren, wie sie beispielsweise in der Resilienzforschung untersucht werden (s.u.).

Transitionsansatz (Griebel & Niesel, 2011)

In ganz ähnlicher Form werden im Transitionsansatz Übergänge - hier „Transitionen“ als komplexe Prozesse beschrieben, die jede Person im Laufe ihres Lebens mehrfach durchläuft. Unterschieden werden in diesem Modell drei Ebenen, auf denen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind: die individuelle Ebene, die interaktionale Ebene und die kontextuelle Ebene.

Um einen Übergang erfolgreich zu bewältigen, so der Ansatz, ist das Zusammenwirken aller am Übergang Beteiligten im Sinne eines Ko-Konstruktionsprozesses wichtig. Den Eltern kommt eine doppelte Bedeutung zu: zum einen sind sie selbst in einer Übergangssituation (z.B. werden sie Eltern eines Kindergartenkindes) und zum anderen sollen sie ihr Kind in der Bewältigung des Übergangs begleiten und unterstützen. Diese systemische und übergreifende Sichtweise gibt Hinweise darauf, dass nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern einer Beachtung und ggf. Unterstützung bedürfen.

Der Transitionsansatz postuliert, dass vor allem Übergänge im Bildungssystem besondere pädagogische Aufmerksamkeit erfordern. Ein gelungener Prozess des Übergangs wiederum, an dem sich alle Beteiligten verständigen und ihre Aktivitäten zielführend miteinander abstimmen, führt dann dazu, dass alle Beteiligten neue Kompetenzen und Bewältigungsstrategien erlangen, die über die Einzelsituation hinausreichen.

Resilienzforschung (Wustmann, 2004; Rönna-Böse et al., 2010)

„Resilienz“ (resilience) kann mit Widerstandsfähigkeit (Elastizität oder Spannkraft) übersetzt werden. Der Begriff meint die Eigenschaft, mit belastenden Situationen umgehen zu können (Wustmann, 2004, S.18).

Viele Kinder wachsen heute unter schwierigen Bedingungen auf und sind von unterschiedlichen Belastungen betroffen, wie beispielsweise Armut, Arbeitslosigkeit oder Krankheit der Eltern. Solche Belastungen stellen ein Risiko dar und wirken sich auf die Entwicklung des Kindes aus. Einige Kinder können den Belastungen kaum standhalten, andere bewältigen sie sehr gut. Die Resilienzforschung ermittelte verschiedene Faktoren, die Menschen - hier Kindern - helfen, solche belastenden Situationen erfolgreich zu bewältigen. Hierzu gehören

- eine positive Selbstwahrnehmung
- eine angemessene Selbststeuerungsfähigkeit
- Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- soziale Kompetenzen
- angemessener Umgang mit Stress
- Problemlösekompetenz (Fröhlich-Gildhoff et al., 2007).

Zu den Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren gehören in der Resilienzforschung unter anderem

- unsichere Bindungsorganisation
- geringe kognitive Fertigkeiten
- geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung
- psychische Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile
- niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern
- sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr).

Bindungstheorie (Bowlby, 1969/2006)

Familien mit einem Kind mit einer Behinderung bringen mitunter eine Kombination der in der Resilienzforschung aufgeführten Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren mit. Als hilfreich und wegweisend hat sich - auch bei der Begleitung von Übergängen - der bindungstheoretische Ansatz erwiesen, der davon aus-

geht, dass eine sichere Bindung eine wichtige Grundlage für die gesamte Entwicklung eines Kindes darstellt.

Kinder und Eltern mit unsicheren bis desorganisierten Bindungskonstellationen benötigen demnach speziell in Übergangssituationen die besondere Aufmerksamkeit und ein sicheres Beziehungsangebot seitens der Fachkräfte. In der Sprache der Bindungstheorie Bowlbys gesprochen, ist es den Personen, die sich „in die Welt hinauswagen“ wichtig, einen „sicheren Hafen“ zu behalten: die Gewissheit, sich bei zu großer Unsicherheit in den sicheren Hafen begeben zu können, bis der Organismus sich beruhigt hat und weiter explorieren kann. Voraussetzung hierbei ist, dass sich durch die Maßnahme, die im Vorfeld bereits begonnen wurde, eine stabile Beziehung entwickelt hat, dass also die betreffenden Eltern und Kinder die Erfahrung einer stabilen Bindung machen konnten.

In der Übergangssituation nun die Erfahrung machen zu können, dass in all der Unsicherheit eine Bindung bestehen bleibt, kann nicht nur helfen, den Übergang besser zu bewältigen, sondern kann darüber hinaus eine Bewältigung alter Muster und Verletzungen voranbringen.

Schlüsselbegriff „Kohärenz“

In der Beschäftigung mit dem Thema „Bewältigung von Übergängen“ ist der Begriff der „Kohärenz“ ein Schlüsselbegriff. Kohärenz beschreibt in der klinischen Psychologie die „Stimmigkeit“, den „sinnhaften Zusammenhang“ des Erlebens. Übergänge sind gerade dadurch charakterisiert, dass die alte stimmige Verbundenheit (=Kohärenz) in einem System nicht mehr funktioniert und eine neue Kohärenz entstehen muss.

Es lassen sich drei Elemente unterscheiden, die die Wahrnehmung/das Erleben von Kohärenz beeinflussen und somit für die Bewältigung von Übergängen von Bedeutung sind:

- die Verstehbarkeit der Anforderungen, die zu bewältigen sind
- die Einschätzung, ob die Anforderungen zu bewältigen sind und
- die Sinnhaftigkeit der Anforderungen.

Nach der Expertengruppe der Wiener Krippenstudie (Fürstaller et al., 2011) ist z. B. eine Eingewöhnung gelungen, wenn es dem Kind zunehmend gelingt,

- nur noch mit geringen negativen Gefühlen zu kämpfen
- sich den Menschen, Gegenständen und Angeboten seiner Umgebung mit Interesse zuzuwenden und
- in der Gruppensituation mit den Erwachsenen und anderen Kindern in dynamische und soziale Austauschprozesse zu treten.

Ein Übergang gilt dann als bewältigt, wenn eine neue Kohärenz entstanden ist. Die Chance, dass dies gelingt, ist besonders gut, wenn die betroffene Person gut überblicken kann, was auf sie zukommt, wenn sie sich selbst einschätzen kann und ein Gefühl von „Ich kann das schaffen“ vorherrscht und sie davon überzeugt ist, dass der anstehende Übergang in ihrem Leben Sinn macht und sie weiterbringen wird.

3.2.1.3 Formen von Übergängen und Übergangssituationen in der Frühförderung

In der Frühförderung sind verschiedene Übergangsformen und -situationen relevant und in der Praxis zu berücksichtigen.

Als erstes seien die institutionellen Übergänge des Kindes in eine neue oder andere Betreuungs- oder Bildungseinrichtung genannt:

- von der Familie in die Krippe/Tagesmutter/Kindergarten

- von der Krippe /Tagesmutter in den Kindergarten
- von der Krippe in den Schulkindergarten
- vom Kindergarten in den Schulkindergarten
- vom Kindergarten in die Grundschulförderklasse
- vom (Schul-)Kindergarten in ein SBBZ
- vom (Schul-)Kindergarten in ein inklusives Bildungsangebot
- vom (Schul-)Kindergarten in eine Grundschule.

Auch der Wechsel eines Kindes von einem in einen anderen Kindergarten ist zu betrachten, auch wenn dieser nicht mit den gleichen Anforderungen an die Identitätsentwicklung verknüpft ist (Griebel, 2011). Allerdings erfolgt ein solcher Wechsel häufig aus Konflikten zwischen Eltern und Institution heraus oder in einer akuten, wenig planbaren Situation und benötigt dadurch eine besondere Aufmerksamkeit. Diese institutionellen Übergänge sind in der Regel vorhersehbar und gut planbar. Hier kann die Vorbereitung und Begleitung des Übergangs auf die Bedürfnisse und Bedingungen des Kindes und der Eltern abgestimmt werden.

Darüber hinaus sind in der Frühförderung solche Übergänge zu berücksichtigen, die sich im familiären Kontext ereignen. Dort stattfindende Veränderungen und Umbrüche haben ihre Auswirkungen auf die psycho-soziale Stabilität einer Familie und können erheblichen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben; zumal sie oftmals nicht so planbar und vorhersehbar sind. Typische Situationen von Übergängen im familiären Kontext sind:

- Wechsel von Sprache und Kultur (in besonderer Weise bei Flucht der Familie)
- Heirat; Trennung /Scheidung der Eltern/Erziehungsberechtigten
- Ortswechsel und/ oder Arbeitsplatzwechsel der Eltern
- Geburt eines weiteren Kindes
- Auftreten einer schweren Erkrankung oder Tod eines Familienmitgliedes.

Die Kenntnis derartiger familiärer Besonderheiten ist für die Gestaltung und das Angebot der Frühförderung relevant, um diese an die jeweiligen Bedürfnisse und sich verändernden Möglichkeiten und Bedingungen der Familie anzupassen.

Des Weiteren sind bei Familien mit einem Kind mit Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit eventuell Übergänge in andere oder zusätzliche Helfer- und Unterstützungssysteme mit zu bedenken. Die Inanspruchnahme einer Hilfe oder ein Wechsel und die damit erforderliche (Neu-)Anbindung kann für Eltern und Kinder eine beachtliche Hürde darstellen. Dies kann folgende Übergänge betreffen:

- Beginn/Wechsel von Therapeutinnen und Fachkräften aus dem medizinischen, sozialen und/oder psychologischen Bereich
- Beginn/Wechsel in der Frühförderung
- Beginn/Wechsel einer Eingliederungshilfe
- Beginn der Betreuung durch den Sonderpädagogischen Dienst beim Übergang in die Schule.

Ein weiteres zentrales Arbeitsfeld in der Frühförderung sind die Mikrotransitionen, die kleinen Übergänge, die ein Kind im Ablauf eines Tages zu bewältigen hat. Eine gute Planung und Strukturierung solcher Übergangssituationen ist hilfreich, damit Abläufe für das Kind vorhersehbar werden, ihm Sicherheit geben und Selbstständigkeit ermöglichen. So lernt das Kind z.B. auch mit kritischen Wartezeiten umzugehen.

Im Kindergartenalltag finden diese Übergänge statt z.B.:

- beim Ankommen und Verabschieden
- beim Wechsel von Aktivitäten
- beim Wechsel von Räumen

- bei Spielpartnerwechsel
- beim Wechsel der Bezugspersonen.

Mikroübergänge sind auch im familiären Kontext relevant und werden von Eltern in der Erziehung oftmals als besonders schwierig wahrgenommen. Die Frühförderung kann sich einbringen in eine gemeinsame Analyse solcher Mikrotransitionen, sowohl in der Krippe oder dem Kindergarten als auch in der Familie, und Anregungen zur Gestaltung geben. Die Gestaltung von Mikroübergängen im Alltagsgeschehen ist auch in der Weise bedeutsam, als sie die Möglichkeit bieten, im Kleinen das zu erarbeiten und zu üben, was auch im Großen - den institutionellen Übergängen - gelingen soll.

Schließlich sind die vielfältigen Mikroübergänge zu nennen, die das aktuelle Geschehen in der Frühförderung und (Spiel)Therapiesituation im SBZ selbst betreffen. Hier sind z.B. bedeutsam:

- Beginn und Ende mit Begrüßung und Verabschiedung von der Fachkraft
- Anfang und Ende von Spieleinheiten
- Aufräum- und Anziehsituationen
- Wechsel von Räumen
- Verabschiedung von und Wiederbegegnung mit den Eltern.

In einer Eltern-Kind-orientierten Frühförderung, bei der Kind, Elternteil und Fachkraft zusammen handeln, sind solche Mikroübergänge gemeinsam zu gestalten und situativ abzustimmen. Dies benötigt gute Vorbereitungen, klare Vereinbarungen und gleichzeitig ein hohes Maß an Flexibilität der Beteiligten in der Situation.

3.2.2 Übergänge - sonderpädagogische und psychologische/psychotherapeutische Zugänge

Eine Besonderheit im Sonderpädagogischen Beratungszentrum ist die enge Zusammenarbeit der Professionen Psychologie/Psychotherapie und Sonderpädagogik. In der Praxis erfolgt eine enge Verzahnung beider Fachrichtungen, gleichwohl ist es durchaus sinnvoll, den psychologischen/psychotherapeutischen wie auch den sonderpädagogischen Zugang zum Thema einmal getrennt zu betrachten, um das spezifische Vorgehen und auch das Zusammenspiel beider Fachrichtungen zu verstehen.

Während - sehr verkürzt ausgedrückt - in der Psychologie die inneren/psychischen Verarbeitungsprozesse sowohl bei Eltern als auch bei Kindern den Kern der Arbeit bilden, richtet die Sonderpädagogik den Blick eher auf konkrete Handlungen und Strategien im Umgang mit Übergängen und der Gestaltung von Übergangssituationen. Selbstverständlich werden auch in der Psychologie Handlungsimpulse gesetzt, wie auch in der Sonderpädagogik das Verstehen innerer Zusammenhänge zur Arbeit gehört. So bilden einerseits Überschneidungen in den Kompetenzbereichen und andererseits ganz spezifische Fachkompetenzen beider Berufsgruppen günstige Voraussetzungen, um Familien eine umfängliche Unterstützung zukommen zu lassen.

Psychologische/psychotherapeutische Zugänge

Die Psychologie betrachtet Übergänge theoriegeleitet als kritische Lebensereignisse. Dies bedeutet, dass sich Eltern wie Kinder vor eine Situation gestellt sehen, in der sich vieles verändert: übliche Routinen und Abläufe haben keinen Bestand mehr, neue Personen tauchen auf, mit denen es sich auseinandersetzen gilt. An das Verhalten von Eltern und Kindern werden hohe Anforderungen gestellt. Viele Gefühle - positive wie negative - gilt es zu verarbeiten: Zuversicht und Hoffnung, Neugier und Erwartung, aber auch Angst, Unsicherheit und Abwehr.

In der Zeit vor und während eines Übergangs unterscheidet sich das Erleben von Eltern und Kindern. Wir wollen im Folgenden auf problematische Entwicklungen eingehen, da hier unsere Fachkompetenz gefragt ist, um auch bei schwierigen Verläufen zu einem Gelingen beitragen zu können:

Erleben der Eltern

In einer Situation großer Unsicherheit gewinnt das Thema Behinderung/Entwicklungsbesonderheit des Kindes für die Eltern nochmals neu - oder auch zum allerersten Mal - an Bedeutung, denn beim Übergang des Kindes in die erste öffentliche Einrichtung oder später in die Schule wird für die Eltern der Unterschied von ihrem Kind zu anderen „normal“ entwickelten Kindern auch nach außen deutlich.

Eltern zeigen sich nun einerseits den beratenden Personen, aber auch Lehrerinnen oder Erzieherinnen gegenüber als kompetente, auch streitbare Begleiter ihres Kindes - Eltern, die sich kämpferisch für ihre Kinder einsetzen. Andererseits können in dieser Situation bei den Eltern alte Konflikte und Ängste aktualisiert werden, die mit den Beeinträchtigungen ihres Kindes zusammenhängen. Kränkungen und Enttäuschungen können neu oder erneut auftauchen, nun, da der „Blick von außen“ auf das Kind hinzukommt. Die Unsicherheit, wie das Kind im „Außen“ aufgenommen, akzeptiert und gefördert wird, kann zum Aufbrechen alter Verletzungen und/oder eigener schlechter Bindungserfahrungen der Eltern führen und eine psychische Destabilisierung zur Folge haben.

Gefühle der Trauer im Zusammenhang mit der Behinderung des Kindes, die die Eltern längst verarbeitet zu haben glaubten, können wieder an die Oberfläche drängen und die Handlungsfähigkeit der Eltern einschränken. Aufgabe der Psychologie ist es - unter anderem - diese innerpsychischen Prozesse bei einer Mutter, einem Vater zu erkennen, zu verstehen und gemeinsam mit der betroffenen Person zu bearbeiten.

Eine weitere wichtige Aufgabe kann sein, Eltern darin zu unterstützen, ihre Ressourcen zu erkennen und ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie die Entwicklung ihrer Kinder gezielt fördern können. Dabei gilt es, Merkmale einer positiven Entwicklung zu benennen und Entwicklungsziele zu formulieren, sowie ungünstige und belastende Haltungen der Eltern zu hinterfragen und in lösungsrelevante Sichtweisen zu überführen. Ebenfalls kann es hilfreich sein, gemeinsam mit der Familie zu schauen, wer zum „System“ gehört und bei dem Übergang eine Rolle spielt oder spielen kann. Zu verstehen, wie die einzelnen Teile des Systems auf das Gesamt wirken und welchen Anteil und Einfluss sie selbst am Geschehen haben können, kann Eltern helfen, für sich selbst einen guten Weg zu finden.

Erleben des Kindes

Wie das Kind einen Übergang erlebt und verarbeiten kann, ist abhängig von zwei Aspekten: zum einen von der individuellen Entwicklung des Kindes, seinen Fähigkeiten und Voraussetzungen. Zum anderen spielen die individuellen Bindungserfahrungen des Kindes, seine Erfahrungen im Umgang mit vertrauten und fremden Personen eine entscheidende Rolle. Insbesondere Kinder mit sozio-emotionalen Besonderheiten zeigen in Zeiten des Überganges Verhaltensweisen, die auf eine psychische Destabilisierung hinweisen. Auch hier ist es Aufgabe der Psychologie, die psychische Verfassung des Kindes zu erkennen und zu verstehen und Maßnahmen anzubieten, die dem Kind neue Stabilität verleihen.

Sonderpädagogische Zugänge

„Die Eingewöhnung findet im Dreieck Eltern-Kind-Bezugsperson statt: Zweifel und Unsicherheiten an einer dieser Ecken wirkt sich auf die anderen zwangsläufig aus. Doch ebenso können von jeder Ecke aus stabilisierende Impulse in das System entsandt werden“ (Trippel, 2010).

Stabilisierende Impulse zu setzen bei Kind, Eltern und Fachkräften umschreibt im Wesentlichen die sonderpädagogische Perspektive. Ziel der Bemühungen ist es, das Kind in einer Übergangssituation zu stärken, seine soziale Teilhabe und sein Wohlbefinden in einer neuen Betreuungs- und Bildungseinrichtung von Anfang an auf einen guten Weg zu bringen und seine Identitätsentwicklung und Selbstständigkeit zu fördern. Ebenso ist es das Anliegen, dass sich die Eltern und die beteiligten Fachkräfte in der Übergangssituation als kompetent erfahren sowie die neuen Herausforderungen und Aufgaben motiviert betrachten und aktiv angehen.

Impulse für das Kind

Das Kind für und in Übergangsprozessen zu stärken bedeutet, es mit seinen individuellen Entwicklungsvoraussetzungen zu betrachten, es wahrzunehmen in seinem Bedürfnis, groß werden und wachsen zu wollen, es als Kind zu sehen, das neugierig ist und mit Freude und Interesse seine Umwelt erkunden, seine Fähigkeiten erweitern und neue soziale Beziehungen aufbauen möchte. Die sonderpädagogische Frühförderung kann dazu beitragen, das Selbstbild des Kindes durch erfolgreiches Handeln zu stärken, mit Emotionen bei Trennung und Ungewissheit umgehen zu lernen, sich in einer neuen Umgebung zu orientieren und Wege der Kontakt- und Beziehungsaufnahme zu erproben - alles Anforderungen, die auch in Übergangssituationen relevant sind. Je nach Alter und Übergangsform kommen unterschiedliche Aspekte zum Tragen und können thematisiert werden. Bei sehr jungen Kindern können Übergangsobjekte bedeutsam sein; mit zunehmendem Alter rücken vielleicht Fragen oder Äußerungen des Kindes selbst in den Mittelpunkt: „Ich geh jetzt in den Kindergarten.“ oder „Ich bin jetzt sechs Jahre alt und geh' bald in die Schule.“ Das gibt Anlass zum Gespräch mit dem Kind. Das Kind entwickelt seine eigene Perspektive und zugleich erfährt es in Übergangsphasen die Veränderungen in seiner Umwelt, die sich ebenfalls auf den Übergang vorbereitet und einstellt (z.B. der Kindergarten wird Gesprächsthema oder das Kaufen eines Schulranzens). Um das Kind sicher(er) und selbstbewusst(er) auf seine neue Rolle vorzubereiten, ist es wichtig, ihm die Möglichkeit zu geben, sich mit den eigenen Vorstellungen und Wünschen wie auch Ängsten - altersgemäß – zu befassen und ihm in Alltagssituationen und -abläufen die Erfahrung zu vermitteln, dass es auf Veränderungen reagieren und diese bewältigen kann.

Impulse für die Eltern

Die sonderpädagogische Perspektive auf Übergänge umfasst einen geschärften Blick für die Ängste und Sorgen der Eltern bezüglich der (eventuell neuen) Trennungssituation, dem Aufbau von Vertrauen zu neuen Bezugspersonen und neuen sozialen Beziehungen zu anderen Kindern. Viele Eltern beschäftigen die Frage, ob ihr Kind mit seinen Beeinträchtigungen angenommen oder ausgegrenzt wird, ob auf seine besonderen Bedürfnisse genügend Rücksicht genommen und es in seiner Entwicklung möglichst gut gefördert wird. Häufig werden die Eltern auch (erneut) mit Wertvorstellungen konfrontiert, denen ihr Kind nicht entspricht. Sie erfahren möglicherweise Ablehnung, spüren unangenehme Blicke, fühlen Beschämung oder kommen in Erklärungsnot. Dies zu sehen und mit den Eltern darüber zu sprechen, kann zu deren Entlastung beitragen. Außerdem kann die Frühförderung Eltern darin unterstützen, Verhaltensweisen und Reaktionen des Kindes auf Veränderungen und Übergänge verstehbar zu machen und zu vermitteln, was der Übergang für das Kind bedeutet und was dieses zu leisten hat.

Eltern von Kindern mit einer Beeinträchtigung oder Entwicklungsauffälligkeit wollen nichts versäumen, nichts unversucht lassen und sie streben wie andere Eltern auch höchst mögliche Entwicklungs- und Bildungsziele für ihr Kind an. Hierfür müssen sie sich verstärkt mit Bildungsinstitutionen, Verfahren und Abläufen auseinandersetzen, die für Eltern von Kindern ohne Behinderung wenig oder gar nicht relevant sind. Deshalb können fachliche Informationen und Erläuterungen für die Eltern notwendig und hilfreich sein, um Sicherheit zu gewinnen, eine gute Basis zur Entscheidungsfindung zu erhalten und eigenverantwortlich handeln zu können. Andere Eltern reagieren möglicherweise mit Rückzug und Vermeidung einer Thematisierung eines bevorstehenden Übergangs oder sie möchten die Verantwortung delegieren. Diese Eltern darin zu unterstützen, dem (ggf. unvermeidlich kommenden) Thema nicht auszuweichen, sie Schritt für Schritt dabei zu begleiten, ihnen auch mögliche Konsequenzen für und Auswirkungen auf das Kind aufzuzeigen, können wesentliche Bestandteile der Frühförderung in der Übergangsbegleitung sein.

Impulse für Fachkräfte

Übergang und Eingewöhnung in einer neuen Einrichtung können für Kinder mit Behinderung oder Beeinträchtigungen deutlich erleichtert werden, wenn wichtige Aspekte von Anfang an berücksichtigt werden. Dies kann die Gestaltung von Räumen und Abläufen (Strukturierung) ebenso betreffen wie den Umgang mit dem Kind, das vielleicht mehr und differenziertere Aufmerksamkeit und Zuwendung benötigt als andere Kinder. Frühförderung kann auch Anregungen geben zum Kontaktaufbau oder zu geeig-

neten Spiel- und Kommunikationsmöglichkeiten, die das Ankommen des Kindes erleichtern. Erzieherinnen, die z.B. noch keine Erfahrungen haben im Umgang mit besonderen pflegerischen Notwendigkeiten oder dem Einsatz von Hilfsmitteln, können durch die Frühförderung auf die neue Situation mit dem Kind vorbereitet und in der Eingewöhnung gezielt begleitet werden.

Mit dem Übergang in eine neue Institution ist bei Kindern mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen oftmals verbunden, dass eine Vielzahl an unterschiedlichen Fachdisziplinen mit ihren je eigenen Arbeitsweisen, Strukturen und Aufträgen zusammenkommen. Hier gilt es seitens der Frühförderung, rücksichtsvoll und transparent mit den Beteiligten zu kommunizieren. Eltern als die (elterlichen) Experten für die Bedürfnisse ihrer Kinder möchten ihr Wissen und ihre Einschätzungen gerne an die neuen Bezugspersonen weitergeben. Es kann die Situation auftreten, dass sich auf der einen Seite Eltern nicht wahrgenommen oder gehört fühlen oder auf der anderen Seite Fachkräfte sich in ihrer Kompetenz nicht anerkannt sehen. Kommunikationsschwierigkeiten, Missverständnissen und Enttäuschungen können die Folge sein. Die Frühförderung kann hier bei Bedarf - und sofern sie ihr Handeln in diesem Netzwerk auch selbst immer wieder kritisch reflektiert - vermittelnd tätig sein und dazu beitragen, dass sich von Anfang an eine vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Betreuungs- und Bildungseinrichtung entwickelt, eine ausgewogene Kommunikation und Kooperation stattfindet und die gemeinsame Verantwortung für das Wohl des Kindes im Mittelpunkt steht.

3.2.3 Grundsätzliche Aspekte zur Gestaltung und zur Mitwirkung in Übergangsprozessen

Unsere Ziele in der Gestaltung und Mitwirkung in Übergangsprozessen sind:

- Kinder und Eltern sind gut informiert darüber, was auf sie zukommt
- Kinder und Eltern erleben sich in einer Übergangssituation als erfolgreich und kompetent handelnd
- Kinder und Eltern bewältigen den Übergangsprozess erfolgreich und verarbeiten diesen positiv
- Kinder und Eltern gehen gestärkt in eine neue Situation oder Institution.

Als Orientierungspunkte und Basis der Gestaltung unserer Angebote und Maßnahmen sind folgende Aspekte bedeutsam:

- Bei Übergängen sind für Kind und Eltern Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten gegeben, gleichzeitig können Übergänge mit Risikofaktoren verbunden sein, die eine positive Bewältigung beeinträchtigen können
- Unsere Angebote bei institutionellen Übergängen (Transitionen) sind subsidiär und komplementär im Sinne geteilter und sich ergänzender Aufgaben und Zuständigkeiten.
- Institutionelle Übergänge sind ko-konstruktive Prozesse, an denen das Kind, die Eltern und Fachkräfte beteiligt sind und im Sinne eines Mehrperspektivenblicks berücksichtigt werden.
- Es besteht der Unterschied, dass Kinder und Eltern den Übergang mit den jeweiligen Anforderungen durchleben und bewältigen müssen, während beteiligte Fachkräfte im Rahmen ihrer beruflichen Abläufe und institutionellen Bedingungen den Übergang moderieren und begleiten.
- In Übergangsprozessen ist die jeweilige individuelle Seite von Kind und Eltern zu sehen, aber auch deren Interaktionen und Beziehungen sowie der Lebenskontext der Familie.
- Von Kindern und Eltern sind erhebliche Anpassungsleistungen in Übergangssituationen gefordert; in besonderer Weise ist auf deren emotionale Bewertungen zu achten und der psychische Bewältigungsprozess zu unterstützen.
- Positive Bindungserfahrungen für das Kind spielen eine wesentliche Rolle beim Gelingen von Übergängen.
- Um Eltern in ihren Kompetenzen zu stärken, sind diese in ihrer Eigenaktivität und ressourcenorientiert zu unterstützen.

- Bei Übergängen sind Anschlussstellen, Unterstützungssysteme, Partner und Netzwerke im Sozialraum einzubeziehen und bei Bedarf zu vermitteln.
- Übergänge haben Prozesscharakter, dauern unterschiedlich lange und werden von Kind und Eltern unterschiedlich bewältigt; auf diese Individualität ist in der Vorbereitung und Begleitung von Familien zu achten und mit differenzierten Angeboten zu reagieren.
- Als Mitarbeitende sind wir selbst in institutionelle Übergangsprozesse und Mikroübergänge involviert; diese gestalten wir bewusst und reflektiert.
- Im Team unterstützen wir uns gegenseitig, um Kinder und Eltern - auch in belasteten Lebensverhältnissen, schwierigen oder konfliktreichen Übergangssituationen - mit einer realistischen Zuversicht angemessen begleiten zu können.

3.2.4 Maßnahmen und Angebote im SBZ – was wir aktuell und zukünftig konkret tun

Die spezifischen Maßnahmen und Angebote des SBZ zur Gestaltung und Mitwirkung bei Übergangsprozessen beziehen sich auf die Adressatengruppe der Kinder, der Eltern und der Fachkräfte. Die konkrete Umsetzung erfolgt im Wesentlichen in Frühförder- und Therapieeinheiten mit den Kindern, in Gesprächen mit den Eltern sowie bei Kooperationsbesuchen in den Einrichtungen. Hinzu kommen die Angebote für Fachkräfte der sonderpädagogischen Beratungsstellen und Schulkindergärten.

Die im Folgenden aufgeführten Angebote und Maßnahmen werden von den Mitarbeitenden - in unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Intensität - bereits umgesetzt und fortlaufend weiterentwickelt oder sind im SBZ zunächst in Ansätzen vorhanden und werden zukünftig im Gesamtteam intensiver bearbeitet oder müssen neu konzipiert und entwickelt werden. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Zu dem Bereich „**Förderung und Therapie mit dem Kind**“ gehören folgende Angebote und Maßnahmen:

- Wir erheben den Entwicklungsstand des Kindes in relevanten Bereichen und fördern und unterstützen das Kind gezielt in seinen Fähigkeiten, die für den Eintritt in die nächste Institution jeweils besonders relevant sind: vom Umgang mit Trennungssituationen, Kontaktaufbau im Spiel, Entwicklung sozialer Kompetenzen, Stärkung des Selbstvertrauens und der Konzentration, bis hin zu Vorläuferfähigkeiten auf dem Weg in die Schule.
- Wir bieten Sicherheit durch ein stabiles und verlässliches Beziehungsangebot für das Kind.
- Wir machen spieltherapeutische Angebote für Kinder, deren seelische Entwicklung durch Übergangssituationen in besonderer Weise gefährdet ist und unterstützen neue Bindungserfahrungen.
- Wir sprechen mit dem Kind - alters- und entwicklungsgemäß - über die zukünftige Situation und gehen dabei auf dessen Vorstellungen, Wünsche, Freuden und Ängste ein. Wir wecken Neugier und Motivation für nächste Entwicklungsschritte.
- Wir strukturieren die Förder- und Therapieeinheiten, bieten Sicherheit durch Vorhersehbarkeit und gestalten mit dem Kind eigene Rituale von Willkommen-heißen und Abschied-nehmen.
- Wir dokumentieren die Arbeit mit dem Kind und halten diese fest - z.B. in Form eines Erinnerungsbuches - und gestalten den Abschluss einer Förder- oder Therapiemaßnahme bewusst z.B. durch eine Wunsch-Stunde, durch einen Brief, einen Gutschein für ein Wiedersehen.
- Wir gestalten in Frühförder- und Therapieeinheiten bewusst die Mikroübergänge, reflektieren diese gemeinsam mit den Eltern und erproben in der Eltern-Kind-orientierten Frühförderung neue Bewältigungsmöglichkeiten.

Zu dem Bereich „**Beratung und Begleitung von Eltern**“ gehören folgende Angebote und Maßnahmen:

- Wir stellen den Eltern unsere Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten zur Übergangsgestaltung explizit vor und folgen deren Entscheidungen, sofern sie nicht dem Wohl des Kindes widersprechen. Wir stärken die Eltern in ihrer Elternrolle und Erziehungskompetenz.

- Wir erkunden im Dialog mit den Eltern, welche Erfahrungen das Kind und die Eltern bisher mit Institutionen und Übergängen gemacht haben und welche Formen der Unterstützung hilfreich waren.
- Wir thematisieren in psychoedukativen Gesprächen mit den Eltern die Bedeutung von Übergängen für die Autonomieentwicklung des Kindes und gehen auf Schutz- und Risikofaktoren ein.
- Wir unterstützen Eltern bei der Einschätzung und Aktivierung von Ressourcen und setzen Impulse für eine Vernetzung im Sozialraum und /oder zur Herstellung von Kontakten zu erfahrenen Eltern.
- Wir informieren bei institutionellen Übergängen prägnant und verständlich über Verfahrensschritte, zeitliche Abläufe, Fristen, rechtliche Grundlagen und Entscheidungsstellen und helfen den Eltern bei Bedarf bei Antragstellungen.
- Wir bieten spezifische psychologische Beratungen und therapeutische Gespräche bei krisenhaften Übergangsverläufen und unterstützen die Auseinandersetzung mit der Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeiten des Kindes.
- Wir stellen auf Wunsch der Eltern Erstkontakte her zu Anschlussstellen oder weiteren Unterstützungsdiensten und beziehen diese ggf. rechtzeitig mit in den Übergangsprozess ein.

Zu dem Bereich „**Kooperation und Koordination**“ gehören folgende Angebote und Maßnahmen:

- Wir stellen bei Bedarf unsere fachliche Einschätzung zur Entwicklung des Kindes vor, informieren über die Behinderung sowie über besondere Bedürfnisse des Kindes, zeigen Auswirkungen und nächste Entwicklungsschritte auf.
- Wir geben Impulse zur Vorbereitung der Umgebung, zu Kontakt- und Kommunikationsaufbau und zu förderlichen Spielangeboten und geben unsere Erfahrungen im Hinblick auf gelingende Übergänge weiter.
- Wir weisen auf die besondere Bedeutung von Bindungen und verlässlichen Bezugspersonen im Rahmen von Veränderungsprozessen hin.
- Wir sensibilisieren für längere Eingewöhnungsphasen und machen auch auf kleine Entwicklungsschritte aufmerksam.
- Wir beteiligen uns an Runden Tischen oder moderieren Gespräche in der Übergangsphase zur Förderplanung und Abstimmung von Maßnahmen.
- Wir tragen zur Klärung bei und übernehmen Vermittlungsaufgaben bei Konflikten zwischen Eltern und Institution zu gegenseitigen Erwartungen, zu Erziehungsfragen oder unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einschätzungen des Kindes.
- Wir unterstützen die angestrebte Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Institution.
- Wir stehen im Austausch mit anderen sonderpädagogischen Beratungsstellen und thematisieren Fragen und Vorgehensweisen zur Übergangsgestaltung und -begleitung.

Zu dem Bereich „**Fortbildung und Unterstützung von Fachkräften aus Frühförderung und Schulkinder-garten**“ gehören folgende Angebote:

- Fallbesprechungen
- Supervisionen
- Novemberseminar „Brücken bauen“
- Mobiles landesweites Fortbildungsangebot „Übergänge gestalten“
- Erstellung eines Fachartikels in der Zeitschrift *Lernen fördern* zum Thema „Übergänge von Anfang an gestalten“ (Heft 2; Juni 2018)

3.2.5 Literatur

- Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Wiff-Expertisen.
- Bowlby, J. (1969). Bindung. München: Ernst Reinhardt Verlag. (Taschenbuch 2006).
- Elternstiftung und SM Baden-Württemberg (2012). Übergänge im Kindes- und Jugendalter begleiten; Handreichung.
- Filipp, S. (2010). Kritische Lebensereignisse. Weinheim: BeltzPVU.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönna, M. (2007). Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen - PRiK. Trainingsmanual für ErzieherInnen. München: Reinhardt Verlag.
- Fürstaller, M., Funder, A. und Datler, W. (2012). Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann: Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. Projektdarstellung, Projektbericht und Empfehlungen aus dem Projekt Wiko. Wien: Phaidra.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Griebel, W. & Niesel, R. (o.J.). Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html
- Grossmann, K. & Grossmann, K. (2015). Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gutknecht, D. (2018). Responsive Gestaltung von Mikrotransitionen in der inklusiven Kita.in: KiTa-Fachtexte Wiff u.a.
- Rönna-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Resilienzförderung im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Trippel, R. (2010). Zur integrativen Betreuung von Kindern im Krabbelstufenalter www.inklusion-online.net
- Überregionale Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung und Frühförderung. Jahrestagung der regionalen Arbeitsstellen Frühkindliche Bildung und Frühförderung 2016. Broschüre: Transition - Inklusion-Kooperation Kindergarten - (Grund)Schule.
- Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz (Beiträge zur Bildungsqualität).

3.3 Themenfeld III: Familien heute - Familienorientierte Frühförderung

- 3.3.1 Familie als System - ein Mobile im Gleichgewicht. Einführung in das Thema mit Fragestellungen des SBZ
 - 3.3.1.1 Theoretischer Hintergrund
 - Familien heute*
 - Familie aus systemischer Perspektive*
 - Familie aus personenzentrierter Perspektive*
 - 3.3.2 Familienkonstellationen
 - Patchworkfamilien / Stieffamilien*
 - Einelternfamilien*
 - Adoptiv- und Pflegefamilien*
 - Regenbogenfamilien*
 - 3.3.2.1 Akzente unserer Auseinandersetzung mit dem Thema „Familien heute“
 - Akzent „Väter in der Frühförderung“*
 - Akzent „Regenbogenfamilien“*
 - Akzent „Familien und Migration“*
 - Akzent „Kultursensible und vorurteilsbewusste Beratung“*
- 3.3.3 Familienorientiertes Arbeiten im SBZ - Sonderpädagogische und psychologische/ psychotherapeutische Zugänge
- 3.3.4 Ziele, Maßnahmen und Angebote im SBZ - was wir aktuell und zukünftig konkret tun
- 3.3.5 Angebote zur Unterstützung von Fachkräften der Frühförderung und frühkindlichen Bildung in der Region und auf Landesebene (Ausblick)
- 3.3.6 Literatur

3.3 Familien heute - Familienorientierte Frühförderung

3.3.1 Familie als System - ein Mobile im Gleichgewicht. Einführung in das Thema mit Fragestellungen des SBZ

Vielfalt von Familien

Familie in Deutschland heute ist geprägt von Stabilität und Wandel zugleich. Einerseits bestehen Wert und Bedeutung von Familie weiterhin fort, gleichzeitig entwickeln sich zunehmend familiäre Lebensformen, die von den traditionellen Modellen abweichen, wie Patchworkfamilien, Regenbogenfamilien oder Einelternfamilien. Familienkonstellationen unterliegen dauernden gesellschaftlichen Veränderungen und es verändert sich auch die Wahrnehmung und Bewertung der Umwelt stetig. So stellte beispielsweise in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts das Leben als Ein-elternfamilie die Erziehungsperson mit dem Kind noch vor ganz andere Themen und Probleme, als dies heute der Fall ist. Einelternfamilien machen inzwischen etwa 20% aller Familien aus. Auch innerhalb einer Familie können sich akute Veränderungen in den Konstellationen durch Trennung der Eltern oder/und Neuzusammensetzung, Aufnahme eines Kindes in die Familie, durch Umzug, Arbeitslosigkeit etc. ergeben. Zudem unterliegen die Rollen von Müttern und Vätern im Familienleben einem Wandel und die Verknüpfung von Berufstätigkeit und Familie betreffen heute überwiegend beide Elternteile. Über die Familienkonstellationen und die berufliche und materielle Situation einer Familie hinaus sind wesentliche Dimensionen, die das Familienleben beeinflussen, die Wohnsituation, ein möglicher Migrationshintergrund mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen sowie die gesundheitlichen Verhältnisse eines oder beider Elternteile. Alle diese Faktoren können sich im Positiven wie im Negativen potenzieren und wirksam werden – und sie gelten in gleicher Weise für Familien mit einem Kind mit Behinderung. Auf diesem Hintergrund bekommen Äußerungen betroffener Eltern wie: „Wir sind eine ganz gewöhnliche Familie mit einer außergewöhnlichen Aufgabe.“ eine besondere Relevanz.

Familien mit einem Kind mit einer Behinderung, Beeinträchtigung oder Entwicklungsauffälligkeit werden oft vor zusätzliche und eigene Herausforderungen gestellt. Um diese Familien in der Frühförderung in ihren Anliegen angemessen unterstützen zu können, ist die Einbeziehung der familiären Situation und Lebenswelt des Kindes unumgänglich.

Familie als System – das Bild eines Mobiles

Familie als ein System, bestehend aus den einzelnen Familienmitgliedern, die gemeinsam ein Ganzes bilden, befindet sich - wie ein Mobile - in einem sich ständig in Bewegung und Schwingung begriffenen Gleichgewichtszustand, der durch vielerlei Einflüsse von innen und außen auch empfindlich gestört werden kann. Wer sind die Teile des Mobiles? Was bringt das Mobile ins Schwingen? Was bringt es aus dem Gleichgewicht, möglicherweise sogar zum Kippen?

Welche inneren Kräfte und Ressourcen sind vorhanden, um wieder in eine Balance zu kommen? Welche äußeren Einflüsse tragen zu einer Stabilisierung oder Destabilisierung des Mobiles bei? Erst eine Zusammenschau der einzelnen Familienmitglieder und des gesamten Lebenszusammenhangs der Familie ermöglicht ein Verständnis für deren konkrete Situation. Dabei gilt es, Kompetenzen und Risikofaktoren der Familie zu berücksichtigen, diese feinfühlig und angemessen zu thematisieren und eine gute Gesamtentwicklung anzuregen und zu unterstützen. Besondere Aufmerksamkeit ist auf Familien zu richten, die von mehrfachen Belastungen, sozialen Benachteiligungen oder Diskriminierungen betroffen sind.

Besondere Herausforderungen von Familien mit einem Kind mit Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit

Durch eine Behinderung oder Beeinträchtigung eines Kindes können sich die Beziehungen innerhalb der Familie ändern. Dies kann die Paarbeziehung der Eltern, die Geschwisterkinder und Großeltern betreffen, wenn z.B. Pflege- und Betreuungsaufgaben viel Zeit in Anspruch nehmen oder es in der Kommunikation vorrangig um die Sorgen und Bedürfnisse des Kindes mit Behinderung geht. Auch kann der Beziehungsaufbau der Eltern zu ihrem Kind erschwert sein, wenn Reaktionen oder Verhaltensweisen des Kindes schwer zu interpretieren und zu verstehen sind oder wenn Zukunftsängste oder Verletzung und

Trauer das Verhältnis belasten. Diese können auch die Kompetenzerfahrung der Eltern als Erziehungsverantwortliche belasten. Nicht selten ist es für die Familien darüber hinaus schwierig, bisherige soziale Beziehungen aufrecht zu erhalten. Abbrüche von Freundschaften und Kontakten sowie Rückzugstendenzen treten häufig aufgrund der erhöhten Alltagsanforderungen auf (z.B. sich vielfältig informieren müssen, Leistungen beantragen, erhöhter Aufwand zur Regelung von Betreuungssituationen etc.). Gleichzeitig ist ein stabiles, unterstützendes Netzwerk von besonderer Wichtigkeit für die Gesunderhaltung und soziale Teilhabe der gesamten Familie.

Die Familie muss sich bewusst auseinandersetzen mit Hilfsangeboten und Unterstützungssystemen: Was entspricht ihrem Bedarf und wie und wo finden sie angemessene Beratungs-, Förder- und Therapieangebote? Werden diese Angebote und Maßnahmen in Anspruch genommen, beeinflussen sie wiederum mehr oder weniger das gesamte Familienleben und müssen in den Alltag integriert werden. Frühförderung hat deshalb die Aufgabe, die Bedürfnisse des Kindes wie auch die der Mütter und Väter zu berücksichtigen, um Familien bedarfs- und ressourcenorientiert begleiten und unterstützen zu können. Junge Familien mit einem Kind mit Behinderung müssen sich zudem mit gesellschaftlichen und eigenen Wertvorstellungen und Einstellungen zu Behinderung und Beeinträchtigung auseinandersetzen und Entscheidungen treffen. Dabei ist das gesellschaftliche Klima durch paradoxe Entwicklungen gekennzeichnet: Einerseits genießt die heutige Pränataldiagnostik und -medizin eine hohe gesellschaftliche Anerkennung und Kinder mit Behinderung erscheinen als zunehmend „vermeidbares Risiko“. Gleichzeitig werden Anerkennung von und Bereicherung durch Vielfalt sowie die Umsetzung von Inklusion als Überwindung von Benachteiligung und Diskriminierung z. B. durch die UN-Behindertenrechtskonvention als Leitbild des gesellschaftlichen Miteinanders mehr und mehr auf den Weg gebracht. In diesem Spannungsfeld leben die Familien und die Eltern müssen ihre persönlichen Entscheidungen bezüglich Lebensplanung, Prioritäten, Werte etc. treffen.

Aus diesen skizzierten Betrachtungen heraus ergeben sich für das SBZ folgende Fragen zur Gestaltung einer familienorientierten Herangehensweise, die eine Kernaufgabe der Frühförderung darstellt: Wie nehmen wir familiäre Bedürfnisse sensibel wahr, aktivieren die Ressourcen der Familie und stärken sie auf ihrem Weg der Alltagsgestaltung? Was brauchen Eltern der heutigen Generation? In welcher Art und Weise und mit welchen Maßnahmen stellen wir uns auf deren Bedürfnisse, Anliegen und Möglichkeiten ein? Wie müssen die Beratungs- und Unterstützungsangebote ggf. angepasst oder erweitert werden?

In besonderer Weise fragen wir:

- Wie entwickeln wir kooperative Beziehungen zu allen Familien? Wie tragen wir dazu bei, dass Barrieren auf individueller und institutioneller Ebene abgebaut werden und die Potentiale der Familien und ihrer Mitglieder Anerkennung und Wertschätzung erfahren?
- Wie setzen sich Väter mit einer Behinderung des Kindes auseinander und wie beziehen wir sie in die Frühförderung mit ein? Sind spezifische Angebotsformen für Väter erforderlich und wie berücksichtigen wir deren Interessen und Anliegen?
- Welche Unterstützung braucht eine Familie mit Migrationshintergrund durch die Frühförderung, um eine verbesserte soziale Teilhabe für das Kind in seinem Lebensumfeld zu erreichen? Was müssen wir wissen über Umgangsweisen und die Einstellung zu Behinderung in einer anderen Kultur? Wie überwinden wir sprachliche und kulturelle Barrieren?
- Welche spezifischen Kompetenzen sind für uns als Fachkräfte wichtig, um auch Regenbogenfamilien gut beraten und begleiten zu können? Was müssen wir wissen über die rechtliche Situation der Eltern und des Kindes, über die Möglichkeiten „zum Kind“ zu kommen, die Rollen der Väter und Mütter und die Bedeutung einer Behinderung des Kindes in dieser Familie?

Als Fachkräfte müssen wir uns bewusst sein, dass unsere eigenen Vorstellungen, Vorurteile und Haltungen zum Thema Familie einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie wir den Familien begegnen.

- Wie werden wir uns eigener Vorurteile, Einstellungen und möglicher Diskriminierungen bewusst? Wie reflektieren und kommunizieren wir diese?
- Wie entwickeln wir eine kultursensible und vorurteilsbewusste Beratung und Begleitung von Familien, die mit mehrfachen Belastungen, Sorgen und Fragen zur Entwicklung und Erziehung ihres Kindes in die Frühförderung kommen?

3.3.1.1 Theoretischer Hintergrund

Familie heute

Familie wird heute in den unterschiedlichsten Familienkonstellationen (siehe 3.3.2) gelebt. Hierbei wird Familie verstanden als der Ort, an dem Menschen verschiedener Generationen dauerhaft füreinander Verantwortung übernehmen, füreinander einstehen und gegenseitig Fürsorge leisten.

Innerhalb unserer Gesellschaft hat sich das Verständnis, was Familie beinhaltet, in den letzten Jahren verschoben. Für die Mehrheit der Menschen bedeutet Familie, dass Eltern mit Kindern zusammenleben, unabhängig von der gewählten Lebensform (BMFSFJ; Familienreport 2017).

Familie nimmt für viele Menschen einen wichtigen Stellenwert in ihrem Leben ein. So ist Familie für 79% der deutschen Bevölkerung der wichtigste Lebensbereich. Bei der Gruppe der Eltern mit minderjährigen Kindern geben sogar 93% der Personen an, Familie als ihren wichtigsten Lebensbereich zu erfahren. (BMFSFJ; Familienreport 2017).

Schaut man auf die geschichtliche Entwicklung der Familie und der Familienformen, so zeigt sich, dass viele der heute gelebten Familienformen bereits im 18. und 19. Jahrhundert existierten (Steinbach, 2017). Der größte Unterschied zwischen historischen und heutigen Familienkonstellationen besteht darin, dass familiäre Vielfalt heute zumeist auf freiwilligen Entscheidungen beruht. Die heutige Wahl der Familienform ist deutlich weniger geprägt durch ökonomische und soziale Zwänge. Familie dient nicht mehr „nur“ zur Unterstützung der Produktion z.B. im Handwerk, der Landwirtschaft und dem Haushalt. In einem modernen Verständnis basiert Familie und Partnerschaft heute verstärkt auf Liebe, Emotion und Solidarität, sowie auf Wahlverwandtschaft und Elternschaft.

Gleichzeitig leistet Familie heute in ihrer Sorgearbeit für Kinder und unterstützungsbedürftige Angehörige eine unverzichtbare Arbeit, ohne die keine Gesellschaft überlebensfähig wäre (Jurczyk & Possinger, 2018). Familie heute besteht nicht einfach, sondern sie muss im Alltag durch gemeinschaftsbezogenes Handeln hergestellt werden (Jurczyk & Possinger, 2018): man muss etwas tun, damit sie zustande kommt, erhalten bleibt und die gewünschte Qualität des Miteinanders entsteht; Familie ergibt sich nicht mehr selbstverständlich und gründet nicht mehr auf unhinterfragten Traditionen, sondern das Zusammengehörigkeitsgefühl bedarf bewusster Gestaltung (Konzept der Familie als „Herstellungsleistung“, als „doing family“). Die familiäre Lebensführung ist dabei abhängig von den gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen und Regelungen des Staates (z.B. Arbeitszeitregelungen) sowie den konkreten Zugangsmöglichkeiten zu entsprechenden Angeboten und Leistungen (z.B. Kinderbetreuungseinrichtungen) vor Ort.

Erwerbstätigkeit - die immer flexibler, mobiler und verdichteter wird - auf der einen Seite und Familienleben auf der anderen Seite müssen in hohem Maße aufeinander abgestimmt werden. Diese permanente Organisation gleichzeitig stattfindender Prozesse führt häufig zu einem Mangel an zeitlichen Ressourcen zur individuellen Regeneration der Eltern. Erwerbsarbeit und Familienleben konkurrieren miteinander um Zeit, Energie und Aufmerksamkeit (Jurczyk & Possinger, 2018).

Die gesellschaftlichen Anforderungen an die familiären Erziehungsleistungen sind gegenüber den Vorgängergenerationen erheblich gestiegen. Viele Eltern fühlen sich mit dem hohen Maß an Eigenverantwortung für eine gelingende Erziehung und erfolgreiche Bildung ihres Kindes und den hohen Erwartungen an ihre Elternrolle stark gefordert bis überfordert. Eltern als „Familienmanager“ stehen unter hohem Zeit-, Organisations-, Leistungs- und Erfolgsdruck (Henry-Huthmacher, 2008). Nicht alle Eltern können dem Druck standhalten oder wollen diesem bewusst nicht nachgeben, lassen die Entwicklung ihrer Kinder eher „laufen“ und stellen niedrige Anforderungen an die Kinder. Neben den sozialen Unterschie-

den und Abgrenzungen driften so auch die Vorstellungen von Erziehung und Bildung, die „Erziehungsphilosophien“ auseinander und eine Identifikation mit der je eigenen Lebenswelt verstärkt sich – bei immer weniger Kontakten der verschiedenen Bildungsschichten untereinander.

Gleichzeitig ist Erziehung heute mit immer mehr Aushandlungsprozessen mit dem Kind verbunden, denn das Kind wird als Persönlichkeit mit eigenen Rechten, Wünschen und Bedürfnissen akzeptiert. Es ist für viele Eltern nicht leicht, das „richtige Maß“ in der Erziehung zu finden. Eltern heute sind sich in ihrer elterlichen Rolle und in ihrem Erziehungshandeln oftmals nicht sicher. Laut Sinus-Studie 2014 fühlten sich nur 49% der befragten Eltern „sehr sicher“.

Die vielfach verinnerlichte Erwartungshaltung, als Eltern alles richtig machen zu wollen, und die hohe Eigenverantwortung für das Gelingen von Erziehung und Bildung, verknüpfen sich zudem mit der gesellschaftlichen Vorstellung, dass man Kinder nur in die Welt setzen sollte, wenn man sich auch gut um sie kümmern kann. Solche „Leitlinien“ verschärfen den Druck auf Eltern mit einem Kind mit Behinderung. Das Leben mit einem Kind mit Behinderung kann noch stärker mit Abhängigkeiten und Verpflichtungen verbunden sein und mehr Konstanz und Verlässlichkeit verlangen – Anforderungen, die mit dem gesellschaftlichen Trend von Unabhängigkeit und Flexibilität mitunter schwer zu vereinbaren sind (Henry-Huthmacher, 2008).

Diese vielschichtigen Perspektiven auf die Erziehungsanforderungen an Eltern müssen beachtet und in der Zusammenarbeit mit Eltern Anerkennung finden: Wie geht es den Eltern und was brauchen sie zur Stärkung und Unterstützung ihrer Erziehungsaufgabe?

Bei Familien mit einem Kind mit einer Behinderung können die für alle Familien geltenden Herausforderungen in verschärfter Weise auftreten. Den belastenden und herausfordernden Erfahrungen stehen wiederum Ressourcen und Schutzfaktoren gegenüber, über die eine Familie verfügen kann. So gelten als Schutzfaktoren: ausreichende finanzielle Ressourcen, soziale Unterstützungssysteme zur Entlastung (Freundeskreis, Nachbarschaft, Großeltern), positive soziale Kontakte, ein offenes Familienklima und ein innerfamiliärer Zusammenhalt, ausreichend Zeit zur Regeneration und individuelle Stressbewältigungskompetenzen. Wesentlich für eine gute familiäre Lebensgestaltung sind darüber hinaus individuelle Fähigkeiten wie Problemlösekompetenzen, eine konstruktive Kommunikation, vor allem auch ein liebevolles Miteinander des Elternpaares und die Erfahrung, auch kränkende, schmerzliche, belastende Ereignisse in die eigene Lebensgeschichte integrieren zu können, aber auch die Fähigkeit, positive Erlebnisse zu erkennen und sich an ihnen zu freuen.

Familie aus systemischer Perspektive

Familie ist das Beziehungsgeflecht, in dem wir leben. Dabei gehen wir aus systemischer Sichtweise davon aus, dass einzelne Familienmitglieder in diesem Beziehungsgeflecht sich in einem ununterbrochenen Prozess des Strebens nach Balance wechselseitig beeinflussen. Jede Veränderung von außen oder innen wird automatisch an alle Familienmitglieder weitergegeben. Die Familie und somit das gesamte System ist in diesem Prozess eingebunden, einen Gleichgewichtszustand zu erreichen. Kommt es zu einer Störung, sind alle Mitglieder bemüht, diese Störung aufzufangen und zu beheben. Jede einzelne Person in der Familie, auch das Kind, leistet bewusst oder unbewusst einen Beitrag: dies kann im Extrem bis zu dem Punkt gehen, an dem eine Schädigung des Individuums billigend in Kauf genommen wird (Schlippe & Schweitzer, 1997).

Von außen, d.h. auch aus der Perspektive einer pädagogischen Fachkraft oder einer Beraterin, sind Veränderungen oft unvorhersehbar und überraschend. Systeme sind lebendig und selbstorganisierend. Aus systemischer Sicht sind Familien aufgrund ihrer grundsätzlichen Geschlossenheit nicht gezielt beeinflussbar. Eine Beraterin kann Impulse geben, alternative Betrachtungsweisen anstoßen oder eine starre Sicht auf die Dinge „verstören“, sie hat jedoch keine Kontrolle darüber, was dies im System der Familie auslösen wird. Aber Wandel ist unvermeidlich.

Aus systemischer Sicht ist Familie der Ort, wo wir unseren Kindern grundlegende Wahrheiten über die Welt vermitteln. Wir konstruieren Wirklichkeit in der Art und Weise, wie wir Erlebnisse in einer bestimmten Weise erzählen, welche Aspekte wir auswählen und wie wir diese interpretieren. Wir halten bestimmte Überzeugungen lebendig und blenden andere aus. Eltern vermitteln Kindern, welchen Platz

die Familie in der sozialen Welt einnimmt. Dieser Prozess wird als "family's construction of reality" oder "family paradigm" bezeichnet. Wir sind darauf angewiesen, Konzepte über die Welt zu entwickeln, um die Komplexität der Welt zu reduzieren und uns darin zurechtzufinden. Das, was das Kind in einem langen Prozess des sozialen Lernens und Versprachlichens lernt, hat weitreichende Konsequenzen für das Glücklich-Sein oder Unglücklich-Sein auf seinem weiteren Lebensweg (Schlippe & Schweitzer, 1997). Familien sind also weit mehr als Individuen, die wechselseitig ihr Verhalten beeinflussen. Sie sind vielmehr Einheiten, in denen Menschen Sinn in ihrem Leben kreieren.

In der Vergangenheit wurde immer wieder die Frage nach der Funktionalität bzw. Dysfunktionalität von Systemen gestellt und wie die Beraterin einen Beitrag dazu leisten kann, die Familie von einem dysfunktionalen Zustand in einen funktionalen Zustand zu begleiten. Aber wie kann ein funktionierendes, "gutes" Familiensystem definiert werden und wer legt das fest? Weniger geht es um die Erwartungen, die an eine „normale“ Familie gestellt werden, als vielmehr die Ressourcen der Familie in den Blick zu nehmen. Welche Potentiale bringt eine Familie mit, um Entwicklungsaufgaben des Kindes zu unterstützen, kritische Lebenslagen und belastende Alltagssituationen zu bewältigen oder die negativen Folgen früherer traumatischer Erlebnisse zu verarbeiten? Wenn wir ausschließlich auf die Problemlage der Familie fokussiert sind, wie umfassend diese auch erscheinen mag, droht die Beraterin gemeinsam mit der Familie in einer "Problemtrance" zu versinken und Eltern oder Kind auf Defizite festzulegen, die den Blick auf eine Lösung verstellen. Die Frage nach den Ressourcen der Familie hingegen vermittelt Wertschätzung für die elterliche Erziehungsleistung und setzt quasi als gegeben voraus, dass die Familie selbst über die Voraussetzungen zur Problemlösung verfügt. Damit kann häufig eine Stärkung der Eltern in ihrer Wahrnehmung und Handlungskompetenz erreicht werden (Schlippe & Schweitzer, 1997). Gleichzeitig dürfen durch den Blick auf die Ressourcen nicht die Folgen sozialer Diskriminierung oder anderer Notlagen verkannt, geschmälert oder ausgeblendet werden. Vielmehr gilt es, die Ressourcen im Zusammenwirken mit den Kontextfaktoren der Familie zu sehen und zu entwickeln. Vielfach bleibt auch ein Spannungsfeld bestehen.

Familie aus personenzentrierter Perspektive

Die Personenzentrierte Theorie der Familie orientiert sich eng an Rogers Persönlichkeitstheorie. In dieser Theorie bildet das Individuum den Mittelpunkt, wobei die Person ohne ihr soziales Umfeld nicht denkbar ist. „Der Mensch wird nur unter Menschen ein Mensch, Person als Relationalität.“ (Rogers & Schmid, 1998).

Im personenzentrierten familiären Rückkoppelungsmodell von Ziebertz (2008) wird Familie und ihr Einfluss auf die Entwicklung des Einzelnen beschrieben. Demnach bildet die Basis eines jeden Familiensystems das individuelle Selbstkonzept jeden Familienmitgliedes. Unser individuelles Selbstkonzept besteht aus unserem Selbstbild und unserer Selbstwahrnehmung, welche wir durch Interaktionen mit der Umwelt formen. Neben dem beschriebenen Selbstkonzept entwickelt jedes Familienmitglied auch ein individuelles Familienkonzept (Schmidtchen, 1996). Dies enthält Vorstellungen, Werte und Ideale des Individuums über familiäre Interaktion und Kommunikation. Das Familienkonzept wird in unserer Kindheit durch Erziehung und soziale Einflüsse geformt und unterliegt im Verlauf unseres Lebens fortwährend Veränderungen und Anpassungen. Die individuellen Familienkonzepte eines jeden Familienmitglieds (intrapersonelles Familienkonzept) beeinflussen die gesamte Familie.

„Jedes Familienmitglied verfügt im Rahmen seiner Familienkonzepte über Sichtweisen der Familienrealität, die sich mit den Sichtweisen der anderen Mitglieder überlappen und zu einem familienpezifischen Verhalten führen.“ (Schmidtchen, 1996).

Dort, wo die individuellen Familienkonzepte in ihren Werten, Normen und Handlungsregeln übereinstimmen, entsteht ein gemeinsames Familienkonzept (interpersonelles Familienkonzept). Dieses gemeinsame Familienkonzept bietet den einzelnen Mitgliedern Orientierung und Sicherheit.

Innerhalb jeder Familie gibt es aber auch Teile der individuellen Familienkonzepte, welche nicht mit denen der anderen Familienmitglieder übereinstimmen, sogenannte „Reste“ (Gaylin, 2002). Sind diese „Reste“ innerhalb einer Familie zu groß, so entsteht, ähnlich wie bei einem Mobile, eine Schiefelage innerhalb der Familie und das Familiensystem kann ins Wanken kommen.

Selbstkonzept, individuelles Familienkonzept und gemeinsames Familienkonzept befinden sich in einem ständigen „Prozess der zirkulären Rückkoppelung“ (Ziebertz, 2008). Erfahrungen des einzelnen Familienmitgliedes, welche in seinem Selbstkonzept integriert werden, haben somit Einfluss auf das individuelle Erleben und das Erleben der gesamten Familie.

Umgekehrt beeinflusst das gemeinsame Familienkonzept auch jedes einzelne Familienmitglied.

Analog zur Persönlichkeitstheorie Rogers wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch neben der Selbstaktualisierungstendenz (Erhalt des Selbstkonzeptes), als Teil dieser, auch eine Familienaktualisierungstendenz in sich trägt. Das heißt, das Erleben des Einzelnen, was Familie ausmacht und das Erleben des „Systems Familie“ als Ganzes befindet sich in ständiger Anpassung mit dem Ziel, das Mobile im Gleichgewicht zu halten.

Die Theorie am Beispiel einer Regenbogenfamilie

Betrachten wir eine Familie, bestehend aus zwei miteinander verheirateten Frauen (45 und 42) und ihrem leiblichen, 5 jährigen Kind, einem Mädchen mit Trisomie 21.

Jedes Familienmitglied verfügt - als Teil des individuellen Selbstkonzepts - über Vorstellungen, wie die eigene Familie ist (individuelles Familienkonzept, s.o.).

Das Familienkonzept von Mama „Eins“ könnte unter anderem z.B. folgende Vorstellungen enthalten: Unsere Familie ist eine normale Familie, ich bin die leibliche Mutter unseres Kindes, der Samenspender gehört zu unserer Familie als „Vater“ dazu, der von Zeit zu Zeit Umgang mit unserer Tochter hat, in unserem Umfeld sind wir anerkannt und erfahren keine Diskriminierungen. Ich fühle mich mitschuldig an der Behinderung unserer Tochter. Ich erlebe die Umwelt bezüglich dieser Behinderung teilweise als vorwurfsvoll („Wieso musstet ihr als lesbische Frauen so spät noch ein Kind bekommen?“)

Das Familienkonzept von Mama „Zwei“ könnte unter anderem z.B. folgende Vorstellungen enthalten: Unsere Familie ist eine normale Familie, ich bin nicht die leibliche Mutter unseres Kindes, sondern die „Co-Mama“, der Samenspender gehört als „Vater“ dazu, ein regelmäßiger Umgang ist aber nicht notwendig und von mir auch nicht gewünscht, denn durch ihn werde ich in meiner Rolle in Frage gestellt. In unserem Umfeld sind wir insgesamt anerkannt, aber ich als Co-Mutter werde in meiner Rolle manchmal hinterfragt und fühle mich dann diskriminiert. Ich liebe unsere Tochter, wie sie ist und stehe zu 100 Prozent hinter ihr. Die Umwelt empfinde ich teilweise als vorwurfsvoll, was die Behinderung unserer Tochter angeht.

Das Familienkonzept des Mädchens könnte z.B. beinhalten: Wir sind eine normale Familie, aber ich habe zwei Mütter und einen Vater, meinen Vater sehe ich regelmäßig und finde das schön, im Kindergarten werde ich manchmal gefragt, wie es sein kann, zwei Mütter zu haben, dann fühle ich mich unsicher. Meine Freundinnen finden es toll, dass ich zwei Mütter habe, das stärkt mich. Ich bin genauso wie andere Kinder, aber manchmal brauche ich ein bisschen mehr Zeit oder auch Hilfe, um die Dinge zu verstehen.

Das interpersonelle Familienkonzept würde in diesem Fall unter anderem folgende Aspekte enthalten: Wir sind eine normale Familie, es gibt zwei Mütter und einen Vater, es gibt manchmal Diskriminierungen, aber nicht immer. Die Umwelt reagiert auf die Behinderung unserer Tochter teilweise mit Vorwürfen, die sich auch auf unsere besondere Familienform beziehen.

Zu den „Resten“, also Teilen der individuellen Familienkonzepte, die nicht übereinstimmen, könnten die divergierenden Einstellungen aller drei Personen zum Thema Umgang mit dem Vater gehören - diese könnten auch Auslöser für eine „Schieflage des Mobiles“ werden. Auch die unterschiedliche Verarbeitung der Behinderung der Tochter ist sicherlich ein Thema, das in der Familie bearbeitet werden muss, während das Erleben, wie die Umwelt auf die Behinderung reagiert, wiederum übereinstimmt und hier eine gegenseitige Stärkung erfolgen kann.

Im Prozess der gegenseitigen Rückkoppelung, über Erfahrungen mit dem Thema „Umgang mit dem Vater“ sowie „Umgang mit der Behinderung“ wird es im Familienprozess immer weiter zu Anpassungen, Veränderungen und - im positiven Fall - zu größerer Übereinstimmung zwischen den Familienmitgliedern kommen.

3.3.2 Familienkonstellationen

Laut des achten Familienberichts des Bundesministeriums für Familie, Frauen, Senioren und Jugend ist die traditionelle Kernfamilie, bestehend aus Vater, Mutter und leiblichen Kindern, zwar noch die am häufigsten gelebte Familienkonstellation im mittleren Erwachsenenalter, andere Familienformen nehmen aber in ihrer Anzahl stetig zu (2017). Einige wollen wir im Folgenden benennen:

Patchworkfamilien (Stieffamilien)

Mindestens ein Elternteil bringt ein oder mehrere Kinder mit in die neue Beziehung. Es ergeben sich hierbei verschiedene Variationen, wobei „alte“ Familienbeziehungen mit neuen Beziehungen zu einem völlig neuen Beziehungsgefüge vereint werden. Kinder aus Patchworkfamilien teilen ihren Alltag oftmals zwischen zwei oder mehreren Familiensystemen. So kann es sein, dass ein Kind zum Beispiel Teil einer Patchworkfamilie ist, gleichzeitig aber auch Teil einer Einelternfamilie.

Einelternfamilien

Einelternfamilie bedeutet, dass ein Kind ganz oder überwiegend bei einem Elternteil lebt. Zur guten Versorgung des Kindes sind diese Eltern oftmals auf die Unterstützung ihrer eigenen Eltern und/oder auf intensive institutionelle Betreuung angewiesen. Hierdurch ergeben sich zum Teil wiederum neue Familienkonstellationen, mindestens aber Beziehungen, die Einfluss auf die Familien und die Entwicklung des Kindes nehmen. Großeltern, Onkel, Tanten und Fachkräfte können hierbei wichtige Bezugspersonen für Kind und Eltern sein.

Adoptiv- und Pflegefamilien

Thema einer Adoptiv- oder Pflegefamilie ist zunächst vielfach das Zusammenfinden in einer ganz neuen Familienkonstellation. Des Weiteren geht es um die Verbindung und Kontaktaufnahme des Kindes zu seinen biologischen Eltern. Wenn diese auch nicht immer präsent sind, sind sie als Teil der Geschichte des Kindes und der annehmenden Familie anzuerkennen, und die Adoptiv- und Pflegeeltern müssen einen günstigen Umgang mit der Situation für sich und die Familie entwickeln. Diese Entwicklungsaufgaben für Bezugspersonen und Kinder werden häufig durch traumatische Vorbelastungen sowie Entwicklungsverzögerungen des Kindes zu einer sehr großen Herausforderung und besonderen Belastung der Familie.

Regenbogenfamilien

In diesen Familien gestalten gleichgeschlechtliche Partner mit einem oder mehreren Kindern das Familienleben. Mitunter treffen wir hier auch auf das Muster einer Patchwork, Pflege- und/oder Adoptivfamilie.

Außer den vielfältigen Familienkonstellationen bringt jede Familie auch ihre spezifischen, familieneigenen Themen mit. Dies können z.B. sein:

- Das Anderssein in der Gesellschaft
- Akzeptanz der gewählten Familienform durch Andere
- Bindung der Kinder zu verschiedenen Bezugspersonen
- Die eigene Familiengeschichte der Eltern
- Berufstätigkeit/Arbeitslosigkeit
- Krankheit, Tod eines Elternteils etc.

3.3.2.1 Akzente unserer Auseinandersetzung mit dem Thema „Familien heute“

Die hier ausgewählten Akzente stellen eine exemplarische Auswahl zur Vertiefung bestimmter Aspekte von Familie dar. Diese Auswahl bedeutet selbstverständlich nicht, dass andere Aspekte wie z. B. Einelternfamilie oder Patchworkfamilie nicht ebenso in Theorie und Praxis relevant sind.

Akzent: Väter in der Frühförderung

Genauso wenig wie es *die Familie* oder *die Eltern* gibt, gibt es *den Vater*. Dennoch ist es ein Anliegen, sich mit spezifischen Aspekten der Situation von Vätern auseinanderzusetzen, um deren Bedürfnissen nach Unterstützung in ihrer konkreten Lebenssituation gerecht(er) werden zu können.

Durch Literatur und Fachdebatten, durch Gespräche mit Vätern und Müttern, durch Kontakte mit Familiennetzwerken und gezielte Bedarfserhebungen wird deutlich, dass sich Väter teilweise eher erlebnis- und handlungsorientierte Angebote gemeinsam mit den Kindern und Familien wünschen als reine Gesprächsangebote, wenngleich sie auch diese nutzen möchten. Väter kommen gerne über das Handeln ins Gespräch und Kontakte zu anderen Vätern können für sie hilfreich sein, um Umgang und Handlungsweisen mit dem eigenen Kind bewusster zu gestalten und zu reflektieren.

Wenn auch überwiegend noch die Mütter die Hauptansprechpersonen für die Fachkräfte in der Frühförderung sind und es noch insgesamt wenige Studien zur Situation von Vätern eines Kindes mit Behinderung gibt, ist festzustellen, dass sich Väter immer häufiger aktiv um die Entwicklung ihres Kindes kümmern, sich darum Sorgen machen und auch in das Geschehen der Frühförderung einbringen: sie melden die Kinder selbst in der Beratungsstelle an, kommen mit ihrem Kind zur Diagnostik, sind bei Beratungsgesprächen dabei oder nehmen aktiv an der Frühförderung teil.

Aus dieser sich verändernden Praxis ergeben sich Fragen und Notwendigkeiten, das familienorientierte Arbeiten in der Frühförderung bewusster zu reflektieren: Wo und wie werden Väter in der Frühförderung wahrgenommen und beteiligt? Bestehen „Lücken“ zwischen den Bedürfnissen von Vätern und den Angeboten in der Frühförderung? Wie gehen Väter mit einer Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit ihrer Tochter oder ihres Sohnes um? Wie beziehen wir deren Perspektive in unsere Arbeit ein - bei einer weit überwiegend weiblichen Mitarbeiterschaft?

Da dieses Themenfeld starken Wandlungen unterliegt und eine große Heterogenität in den je individuellen Familienkonstellationen aufweist, können nur Annäherungen und Tendenzen, aber keine abschließenden Antworten aufgezeigt werden:

Die Rolle von Vätern

Bereits in einer Studie von Fthenakis et. al (1996) wurde vor mittlerweile 22 Jahren eine Veränderung des traditionellen Vaterbildes in Richtung eines erweiterten Vaterschaftskonzeptes beschrieben. Sehr deutlich wurde, dass die Rolle des Vaters als „Ernährer der Familie“ sich verschoben hat in Richtung des „Vaters als Erzieher des Kindes“. Gleichzeitig zeigten Fthenakis und Mitarbeiter, dass bereits bei Geburt des ersten Kindes Paare häufig wieder in traditionelle Rollen zurückfallen - obwohl sie eigentlich eine mehr symmetrische Rollenverteilung anstreben.

Im Report des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg „Familien in Baden-Württemberg“ (2014) wird festgestellt: „Der Anteil der Männer, der egalitäre Rollenmodelle befürwortet, ist in den letzten 20 Jahren gestiegen. Trotzdem ist die Aufgabe als Familienernährer bei Männern weiterhin fest verankert. Eine Familiengründung führt oft zu einer Retraditionalisierung der Rollenaufteilung innerhalb der Partnerschaft. Als konsequent gleichgestellte neue Väter, die Aufgaben rund um das Kind in gleichem Maße wie ihre Partnerin oder überwiegend selbst übernehmen, können etwa 9% bezeichnet werden. Fast 35 % der Väter sehen traditionell die primäre Zuständigkeit für die Kinder bei der Mutter und leben diese Rollenaufteilung auch. Zwischen diesen beiden Polen befinden sich mit rund 57 % partizipierende, helfende Väter, die in festgelegten Abläufen bestimmte Aufgaben in der Familie übernehmen.“ Gleichzeitig gibt es einen wachsenden Trend von Vätern, die sich besonders engagieren, die Übernahme von Kindererziehung und Haushalt gut in ihr Männerbild integrieren und ihren Alltag als Vater als eine große Bereicherung und persönliches Glück erleben – diese Väter kommen überdurchschnittlich häufig aus Milieus mit hoher Bildung und akademischer Berufsqualifikation (BMFSFJ; Väterreport 2016). Dies zeigt, dass die Rolle der Väter stets eingebunden ist in den gesamten familiären Kontext und die Aufteilung und Abstimmung bezüglich familiärer Aufgaben und Zuständigkeiten in Erziehung und Betreuung auch weiterhin ein Spannungsfeld darstellen.

Bedeutung der Väter für die Erziehung und Entwicklung des Kindes

Väter sind für die Entwicklung ihrer Kinder von großer Bedeutung, nicht als die „andere Mutter“, sondern in ihrer ganz eigenen Rolle. Eine stärkere Beteiligung der Väter bezieht sich auf eine höhere zeitliche Präsenz im Familienalltag, mehr direkte Interaktion mit dem Kind und stärkere Mitverantwortung für die Entwicklung des Kindes. Väter sind wichtige Bindungspersonen für ihre Kinder und können in gleicher Weise kompetent und feinfühlig Signale des Kindes wahrnehmen und liebevoll für das Kind sorgen. Gleichzeitig werden auch Unterschiede im Umgang mit dem Kind beschrieben. Bei Vätern konnten mehr Spiel- und Freizeitaktivitäten festgestellt werden, eine stärkere Förderung des Selbstvertrauens und eine stärkere Akzentuierung des Geschlechts ihrer Kinder (Familienreport Baden-Württemberg 2015, S. 15). So sei beispielsweise das Explorations- und Spielverhalten der Väter oftmals herausfordernder und aktivierender als das der Mütter. Auch würden Väter teilweise gelassener mit emotionalen Situationen umgehen (Behringer et al., 2018). Diese Unterschiedlichkeiten der elterlichen Bezugspersonen ermöglichen dem Kind, vielfältige Erfahrungen in Bezug auf emotionale Fürsorge, Regulation der Emotionen und Exploration zu machen.

Umgang von Vätern mit Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeiten ihres Kindes

„Die Mitteilung einer dauerhaften Behinderung des Kindes ist für die Väter ein ebenso großer Schock wie für die Mutter. Sie richten ihr Verhalten in Gesprächen mit Fachleuten jedoch stärker nach den sozialen Erwartungen an Männer aus, die von Sachlichkeit, Selbstbeherrschung und „Stärke“ geprägt sind. ... Die Bewältigungsstile von Müttern und Vätern scheinen sich zu unterscheiden, wobei in beiden Gruppen die individuelle Variabilität groß ist“ (Sarimski, 2017, S. 397 f.). Väter seien häufiger auf der Suche nach behinderungsrelevanten Informationen und Behandlungsmöglichkeiten oder setzen sich stärker mit Behörden oder Krankenkassen auseinander.

Vater und Mutter unterscheiden sich möglicherweise auch in ihrem Blick auf das Kind. Diese Unterschiedlichkeit der Sichtweisen und Haltungen kann einerseits eine wertvolle Bereicherung für die Bindung des Kindes zu beiden Elternteilen, die Entwicklung des Kindes und das Familienleben sein (Behring et al, 2018). Andererseits kann es nach unserer Erfahrung aber auch ein erhebliches Konfliktpotential zwischen den Eltern darstellen, z.B. wenn die Mutter schon sehr früh spürt, dass mit dem Kind etwas „nicht stimmt“, sie das Kind möglichst früh und umfassend unterstützen und fördern möchte, der Vater aber eine andere Sichtweise hat oder lieber gerne noch „abwarten“ möchte, was möglicherweise auch ein Ausweichen vor der Auseinandersetzung mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung bedeuten kann.

Wie Väter mit einer erlebten Belastung durch eine Behinderung ihres Kindes umgehen, hängt von vielfältigen Faktoren ab. Sarimski (2017) weist eindrücklich auf die bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit in der Partnerbeziehung sowie der Beteiligung an der Betreuung des Kindes und dem Belastungsempfinden von Müttern und Vätern hin (S. 398). Eine aktive Beteiligung der Väter in Pflege- und Betreuungsaufgaben und ein partnerschaftlicher Zusammenhalt wirken sich tendenziell positiv auf das Belastungsempfinden und die Resilienz der Familie aus. In der Auseinandersetzung und im Umgang mit der Behinderung des Kindes spielen Väter auch eine wichtige Rolle, indem sie den Müttern/ihren Partnerinnen Rückhalt geben und sie in schwierigen und belastenden Situationen stärken (Behring et al, 2018).

Akzent: Regenbogenfamilien

Was sind Regenbogenfamilien? Entwicklungen der letzten Jahre

Der Begriff „Regenbogenfamilie“ war im Jahr 2002, als das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend gemeinsam mit dem LSVD (Lesben- und Schwulenverband in Deutschland) das Projekt „Regenbogenfamilien“ startete, noch unbekannt bzw. gesellschaftlich einerseits wenig relevant, andererseits aber auch umstritten. Dies hat sich, mehr als fünfzehn Jahre später, deutlich geändert. Die Bekanntheit, aber auch die Akzeptanz dieser Familienform ist deutlich angestiegen. Zurückzuführen ist dies unter anderem sicherlich auch auf die erste wissenschaftliche repräsentative Studie über Kinder in Eingetragenen Lebenspartnerschaften in Deutschland aus dem Jahr 2009. Diese wurde im Auftrag des

Bundesjustizministeriums durchgeführt und sie kam zum gleichen Ergebnis wie wissenschaftliche Studien aus anderen Ländern: „Fazit: Die homosexuelle Orientierung der Eltern ist für die gelingende Elternschaft kein Hinderungsgrund...“ (Rupp, 2009). Auch in Bezug auf die rechtliche Gleichstellung hat sich in den letzten Jahren einiges für Regenbogenfamilien getan: neben Angleichungen mit heterosexuellen Ehepaaren zum Beispiel im Erb- und im Steuerrecht erklärte 2013 das Bundesverfassungsgericht auch die Beschränkungen beim Adoptionsrecht für homosexuelle Paare für verfassungswidrig und eröffnete die Stiefkindadoption auch für adoptierte Kinder. Es dauerte dann von 2013 bis 2017 bis der erste Gesetzentwurf des Bundesrates zur Öffnung der Ehe beschlossen und damit die Ehe auch für homosexuelle Paare geöffnet wurde.

Warum braucht es eine spezielle „Regenbogenfamilien-Beratungskompetenz“?

Homophobie stellt trotz all der beschriebenen Fortschritte nach wie vor ein Problem in unserer Gesellschaft dar: so kommt es immer wieder zu gewalttätigen Übergriffen gegen Homosexuelle und auf den Schulhöfen ist „schwul“ immer noch eines der beliebtesten Schimpfworte. Gegen eine „Schule der Vielfalt“, die eine Aufklärung der Kinder über sexuelle Orientierungen und Familienformen beinhaltet, laufen noch immer manche Gruppierungen Sturm.

Aber auch Unsicherheiten und Unwissenheit über, sowie mangelnde eigene Auseinandersetzung mit diesem Thema können dazu führen, dass in der Beratung wichtige Aspekte ausgespart oder tabuisiert werden, die diese Familien wesentlich ausmachen. Auch dies stellt in gewisser Weise eine Form der „Ausgrenzung“/Diskriminierung dar und kann die Beziehung zwischen Eltern und Beraterin so stören, dass eine hilfreiche Zusammenarbeit verhindert wird. Aus diesem Grund wurde - wieder in Zusammenarbeit mit dem BMFSFJ - vom LSVD zwischen 2011 und 2014 das Projekt „Homosexualität und Familien - eine Herausforderung für familienbezogenes Personal“ durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Und auch das aktuell noch laufende Projekt „Beratungskompetenz zu Regenbogenfamilien“ des LSVD und BMFSFJ (2015-2018) folgt dem Ziel, Fachkräfte darin zu unterstützen, Regenbogenfamilien wertschätzend und wirkungsvoll zu begleiten.

„Wer lesbische Mütter, schwule Väter, Transeltern und ihre Kinder wertschätzend beraten und wirkungsvoll begleiten will, sollte professionell und möglichst diskriminierungsfrei mit den Themen der sexuellen Vielfalt und der Vielfalt von Familienformen umgehen können“ (Flyer des LSVD zum Projekt Beratungskompetenz zu Regenbogenfamilien, 2015).

Worin aber zeigt sich diese Kompetenz? Postuliert werden unter anderem drei Aspekte:

- Sachkompetenz: gemeint ist hier spezifisches Wissen über die Lebenssituation von Regenbogenfamilien.
- Sozialkompetenz: gemeint ist hier - über die grundlegende Sozialkompetenz hinausgehend - die achtsame Verwendung von Begrifflichkeiten, um die Lebensrealität von Regenbogenfamilien zu berücksichtigen.
- Selbstkompetenz: meint hier die Reflexion eigener Gefühle, Vorurteile und Werte in Bezug auf diese Familienform und das Wissen um die Relativität der eigenen Vorstellungen.

Eine Auseinandersetzung mit Vorstellungen von „Vater“ und „Mutter“ als Personen mit zwei klar unterscheidbaren Geschlechtern, die sich ausschließen („Zweigeschlechtlichkeit als Norm“) oder „Heterosexualität als das Natürliche“ (Heteronormativität), aber auch mit Aussagen wie „Ein Kind braucht Vater und Mutter, um sich gut entwickeln zu können“ und vielen weiteren, ähnlichen Themen bietet für ein Team wie das SBZ in der Frühförderung Chance und Herausforderung zugleich, den Familien, die kommen, achtsam und vorurteilsbewusst zu begegnen und somit den Kindern in diesen Familien wie auch den Familien als ganzes die bestmögliche Unterstützung zukommen zu lassen.

Akzent: Familien mit Migrationshintergrund

In diesen Familien kommen ein oder beide Elternteile aus unterschiedlichen Ländern mit anderen Kulturen. In diesen Familien geht es unter anderem auch um die Entwicklungsaufgabe, unterschiedliche kul-

turelle Lebensstile, Gewohnheiten und Wertvorstellungen eines oder beider Elternteile in das Familiensystem zu integrieren und daraus ein gemeinsames „Wir“ zu entwickeln. Ebenfalls können die Migrations- und Fluchterfahrungen der Eltern oder der gesamten Familie mit ihren Implikationen Thema in diesen Familien sein.

Laut der neuen Publikation "Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland" des BMFSFJ, 2017 haben 20,3 Prozent der in Deutschland lebenden Menschen, insgesamt 17,1 Mio Personen, einen Migrationshintergrund. Der Begriff „Mensch mit Migrationshintergrund“ wird häufig gleichgesetzt mit dem Begriff "Ausländer" oder "Zuwanderer", auch wenn dies im Einzelfall nicht immer exakt zutrifft. "Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist", so die Definition des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF).

Die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund umfasst somit Personen, die eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen und in Deutschland leben, die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung erhielten oder (Spät-) Aussiedlerinnen sind. Diese Personen müssen nicht über eine eigene Migrationserfahrung verfügen, genau genommen trifft dies auf etwa zwei Drittel von ihnen zu. Dabei ist es wichtig, dass die Zugewanderten mit der Migration zwar eine ähnlich einschneidende Erfahrung teilen, diese aber unter teilweise sehr unterschiedlichen Bedingungen stattgefunden hat. Aber unabhängig davon, ob diese Menschen zugewandert sind oder in Deutschland geboren wurden, verbindet sie die Erfahrung, mehr als eine kulturelle Identität in ihrer Vita integrieren zu müssen. Migrationshintergrund erlaubt allerdings keine Aussage über jeweilige soziale und sprachliche Verhältnisse in den Familien. Zu Familien mit Migrationshintergrund werden alle in einem Haushalt lebenden Eltern-Kind-Gemeinschaften gezählt, bei denen mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund vorzuweisen hat. Dies trifft auf etwa 30 % aller Familien in Deutschland zu (BMFSFJ, Familienreport 2017). Dieser Anteil kann allerdings regional sehr stark variieren.

Im Zeitalter der Globalisierung ist Mobilität gefragt. Auslandsaufenthalte sind in der globalisierten Arbeitswelt schon fast Routine. Menschen wechseln ihren Lebensmittelpunkt oft unter ökonomischen Aspekten und/oder weil sich die Lebensbedingungen in ihren Heimatländern nachhaltig verschlechtert haben. Viele Menschen verlassen ihre Heimat, weil sie für sich und ihre Familien dort keine Perspektiven mehr sehen. Mit dieser Entscheidung sind für die jeweilige Person vielfältige Vor- oder Nachteile verbunden. Migration wurde lange Zeit als Mobilität einzelner Personen in den Blick genommen, Migration kann aber auch als eingebunden in familiäre Entscheidungsprozesse betrachtet werden. Hier finden wir laut Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) eine Vielzahl von möglichen Konstellationen vor: Mitreisende Familienangehörige, wenn einer der Partner eine Anstellung im Ausland erhält. Migration unterstützender Verwandter, die bereits im Ausland lebende Familienmitglieder betreuen oder unterstützen wollen. Familienzusammenführung und Nachzug von Familienangehörigen einer Person, die bereits einen Asylstatus erhalten hat und in einem neuen Lebensmittelpunkt lebt. Und nicht zuletzt viele Kinder, die ihren Eltern an den neuen Aufenthaltsort gefolgt sind und in der neuen Umgebung vielfältige Anpassungsleistungen erbringen müssen.

Das bedeutet: Migration ist in familiäre Netzwerke und den damit verbundenen Themen wie Heirat, Geburt, Erziehung von Kindern und Versorgung älterer Familienmitglieder eingebettet. Die Bedeutung und Funktion von Familie gilt kulturübergreifend: sie übernimmt innerhalb und für die Gesellschaft eine wichtige Aufgabe bei der Erziehung nachkommender Generationen. Das BMFSFJ (2017) kommt zu dem Schluss, dass manche Kinder mit Migrationshintergrund unter gewissen Umständen einen besonderen Unterstützungsbedarf aufweisen. Dieser besondere Bedarf könne teilweise durch Merkmale wie Bildungsstand, ökonomischer Status des Elternhauses und der Zuwanderungsgeneration der Eltern erklärt werden. Unter der Perspektive individueller Teilhabechancen sei für mehr als ein Drittel aller Kinder in Deutschland zu fragen, wie deren Entwicklung unterstützt werden könne. Frühförderung übernimmt in diesem System allerdings nur bestimmte Aufgaben.

Die Bildungswissenschaftlerin Donja Amirpur der Universität Paderborn geht der Frage nach, ob und wie kulturelle Fremdheit den Zugang eingewanderter Eltern zum Hilfesystem behindern könne (Amirpur,

2016). Nach Sarimski (2017) lassen sich verschiedene Barrieren der Inanspruchnahme von Frühförderangeboten unterscheiden. Während migrationsspezifische Aspekte wie sprachliche Barrieren eine Herausforderung für die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern darstellen, die durch Dolmetscher und Sprachmittler nur teilweise überwunden werden können, können kulturspezifische Einstellungen zur Behinderung, die von Glaube und Religion geprägt sind, dem Konzept einer aktiven Auseinandersetzung mit Behinderung entgegenstehen. Empowerment- und Selbsthilfeangebote, wie sie die Frühförderung anbieten möchte, stehen dann im Konflikt mit Erwartungen nach einer "Heilung" im medizinischen Sinne auf Seiten der Eltern.

Ein unsicherer Rechtsstatus, prekäre Wohn- und Lebenssituationen kennzeichnen das Leben von Flüchtlingen und Asylbewerbern und insbesondere von nicht anerkannten Asylbewerbern und geduldeten Personen. Unverarbeitete Traumata und Gewalterfahrungen der Flucht, das Herausgerissen-Sein aus den vertrauten Gemeinschaften können für diese Eltern mit einem Kind mit Behinderung zu unüberwindlichen Hürden werden und die Inanspruchnahme von Hilfen der Frühförderung ausschließen bzw. erschweren.

Versöhnlich mutet das Fazit der Bildungswissenschaftlerin Donja Amirpur an: In ihrer Studie an zwölf Familien türkischer und iranischer Herkunft konnte sie auch kaum Unterschiede in Haltungen und Orientierungen von Eltern mit im Vergleich zu Eltern ohne Migrationshintergrund feststellen. Alle Eltern teilen den Wunsch nach Angeboten familiärer Entlastung sowie nach Förderung und Betreuung für ihr Kind. (Amirpur, 2016). Auch Sarimski (2017) kommt zu dem Ergebnis, dass die Bereitschaft, Hilfe einzufordern und mit den Fachkräften der Frühförderung zusammen zu arbeiten, vermutlich mit dem Grad der Integration, den die Familie erreicht hat, variiert.

Akzent: Vorurteilsbewusste⁵ und kultursensible Beratung

Im Sonderpädagogischen Beratungszentrum treffen wir häufig auf Familien mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund. Im Alltagsverständnis wird Kultur häufig mit einer vermeintlichen Herkunftskultur der Migranten gleichgesetzt. In unserem fachlichen Verständnis beinhaltet Kultur nicht nur die "Kultur" der Migranten sondern auch die "Kultur" der Mitarbeiterinnen und die Dynamik, die entsteht, wenn Menschen unterschiedlicher Prägungen in Interaktion treten. Wir sehen die gesamte Bandbreite von gesellschaftlicher Vielfalt und individueller Diversität. Laut des Konzeptes der Lebenshilfe e.V. lassen sich gegenwärtig zwei Auffassungen von Kultur unterscheiden: das gruppen- und das handlungsbezogene Kulturverständnis. Im ersteren wird Kultur als ein statisches System von Werten, Normen, Symbolen und Techniken verstanden, mit dem sich die kollektive Identität einer Gruppe beschreiben und von einer anderen Gruppe unterscheiden lässt. In einem handlungsbezogenen Kulturverständnis steht das Individuum mit seinen Erfahrungen im Vordergrund und dessen Orientierungssystem, welches es sich in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten im Laufe des Lebens erworben hat. „Menschen haben damit komplexe und vielschichtige kulturelle Identitäten und können je nach Kontext und Situation zu unterschiedlichsten Gemeinsamkeiten und Unterschieden mit anderen kommen oder eben auch nicht“. (Lebenshilfe e. V., Migration und Behinderung: Kultur als Vielfalt).

Interkulturelle Kompetenz und Merkmale kultursensibler Arbeit im Kontext der Frühförderung

Die Realisierung der Prinzipien einer familienorientierten Frühförderung bei Familien mit Migrationshintergrund setzt eine kultursensible Vorgehensweise von Beraterinnen und Fachleuten voraus. Es erfordert Offenheit und immer wieder neue Reflexionsbereitschaft. So richtet sich unser Blick grundsätzlich auf die individuelle Situation der Familie und deren Bedarfe.

"Das Zusammenkommen von Migrations- und Integrationserfahrungen einerseits und von Behindertsein und Behindert-Werden andererseits kann zu einer persönlichen und familiären Konstellation und Bedarfslage führen, die ohne einen ganzheitlichen Blick auf den Menschen mit Behinderung und seiner Familie nicht fassbar wird. ... Vielmehr geht es darum, im Einzelfall auszuloten, inwiefern etwa kulturelle

⁵ Das Konzept der „vorurteilsbewussten Beratung“ basiert auf dem Anti-Bias-Ansatz von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips. Dieser Ansatz zielt darauf ab, Diskriminierungen entgegenzuwirken. Ihm liegt die Auffassung zugrunde, dass jeder Mensch Vorurteile erlernt und diese nicht verlernen, aber zu einem bewussteren Umgang damit angeregt werden kann (David Rolfs (2015, S. 20).

Prägungen und religiöse Überzeugungen den persönlichen Umgang mit einer Behinderung beeinflussen und strukturieren" (Lebenshilfe e.V.; Migration und Behinderung: Dimensionen einer kultursensiblen Beratung). Kommunikation kann gelingen, wenn den Beraterinnen kulturkreisübliche spezifische soziale Regeln für die Gesprächsführung bekannt sind und sie sich selbstkritisch mit den folgenden Aspekten auseinandersetzen:

- Bewusstsein und Reflexion der persönlichen kulturell geprägten Standpunkte und Haltungen zu Selbständigkeit, Kooperation und Erziehungsstilen
- Wissen um unterschiedliche Wertekonzepte, Identitäten, über die fremde Kultur und deren kulturelle Besonderheiten
- Umgang mit Missverständnissen (Etiketten, Konventionen), (Nazarkiewicz, 2016)
- Beratung mit dem Ziel gestalten, Selbstbefähigung zu ermöglichen. Beratung wird als ergebnisoffener, individueller Prozess betrachtet, der Diskretion und Berücksichtigung der Persönlichkeitsrechte erfordert. Die Beziehung beeinflusst maßgeblich den Prozess.

3.3.3 Familienorientiertes Arbeiten im SBZ - Sonderpädagogische und psychologische/ psychotherapeutische Zugänge

Familienorientiertes Arbeiten in der Frühförderung aus sonderpädagogischer Sicht

In der sonderpädagogischen Frühförderung hat sich in den letzten 40 Jahren ein Wandel vollzogen von der Kind-zentrierten über die Eltern-Kind-orientierte zur familienorientierten Frühförderung. Heute wird bei einem Kind mit Einschränkungen in der Körperstruktur und Körperfunktion (vgl. ICF-CY) nicht nur auf die Bedingungen des Kindes geachtet, sondern es wird der Blick darüber hinaus auf das soziale Umfeld und den konkreten Lebenskontext der Familie gerichtet. Empowerment-orientierte Hilfen in der Frühförderung sollen dem individuellen Unterstützungsbedarf der Familie entsprechen (Sarimski, 2017). Die Ziele der Frühförderung leiten sich demnach nicht aus den "Defiziten" des Kindes ab, sondern richten sich auf die Aktivitäten des Kindes und dessen soziale Teilhabe.

Familienorientiertes Arbeiten in der sonderpädagogischen Frühförderung bedeutet, in der Kommunikation mit den Eltern ein hohes Maß an Vertrauen, Respekt und Offenheit anzustreben und den Blick auf die Anliegen, Bedürfnisse und Ziele der Eltern in Bezug auf die Erziehung ihres Kindes zu richten. Dies bedeutet, die Autonomie der Familie anzuerkennen und den Fokus auf die Ressourcen und Kompetenzen der Familie zu lenken (Albers 2012). In der Zusammenarbeit mit den Eltern gilt es zu thematisieren, welche Vorstellungen sie von und Erwartungen an Erziehung, Bildung und Förderung ihres Kindes haben, welche eigenen biographischen Erfahrungen sie mitbringen und wodurch ihre aktuelle Lebenssituation geprägt ist.

Zentral sind zudem die Fragen, wie die Eltern das Verhalten ihres Kindes einschätzen und welche Veränderungen sie sich wünschen, damit das „Mobile dieses Familiensystems“ wieder besser im Einklang schwingen kann. Eltern sind als Kenner der Bedürfnisse ihres Kindes im Lebensalltag zu sehen; sie sind die Gestalter der familiären Lebensräume für ihr Kind. Als Fachleute ist es in der familienorientierten Frühförderung unsere Aufgabe, positive Interaktionen zwischen Eltern und Kindern anzuregen, welche auf die Interessen und Bedürfnisse des Kindes und der Familie abgestimmt sind.

Das Kind braucht für eine gute Entwicklung - über die Erfüllung existentieller Grundbedürfnisse wie Schutz, Ernährung, Kleidung, Körperkontakt hinaus - von seinen Eltern:

- **Eine feinfühlig Beachtung seiner Bedürfnisse und Interessen:**
Manche Kinder sind in ihren Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten beeinträchtigt, sind schwer zu beruhigen oder senden Signale, die nicht so leicht zu deuten sind - sie benötigen Unterstützung

durch Eltern, die nach Mitteln und Wegen suchen, feinfühlig auf das Kind zu reagieren und ihm emotionale Zuwendung und liebevolle Ansprache zukommen lassen.

- **Die Erfahrung von Zugehörigkeit, Angenommen- und Einbezogenensein:**
Bei manchen Kindern sind die Lernprozesse mit Hindernissen, Missgeschicken und viel Geduld verbunden - hier sind Eltern wichtig, die dem Kind die feste Überzeugung vermitteln: „Ich werde geliebt, egal, ob mir etwas gelingt oder nicht; ich werde geliebt, egal, ob ich etwas Bestimmtes kann oder nicht.“ (Miller, 1997)
- **Vielfältige kindgemäße Anregungen zur Entwicklung seiner Fähigkeiten:**
Manche Kinder brauchen eine Umgebung, die in spezifischer Weise auf ihre individuellen Bedürfnisse und Bedingungen angepasst wird, damit sie Zugänge zu Räumen, Spielsachen und Gegenständen erhalten - die Rolle der Eltern ist es hierbei, dem Kind zu ermöglichen, sich und die Welt auf seine eigene Art und Weise zu entdecken, Ängste zu überwinden und neue Fähigkeiten zu erwerben.
- **Unterstützung zur Entfaltung von Identität und Selbstwertgefühl:**
Manche Kinder sind beeinträchtigt in der Entwicklung eines positiven Körpergefühls (z.B. aufgrund vielfacher Schmerzerfahrungen) oder spüren Grenzen ihres Körpers, fühlen Wut und Enttäuschung über die Verschiedenheit zu anderen Kindern - diese Kinder brauchen Eltern, die dem Kind ein positives Körpergefühl vermitteln, ihm einen realistischen Umgang mit Einschränkungen ermöglichen, ihm dazu verhelfen, mit Freude und Stolz vorhandene Stärken und Fähigkeiten zu erleben und es auf dem Weg seiner Identitätsentwicklung und seiner Einmaligkeit unterstützen.
- **Die Möglichkeit zu Autonomie und Selbstständigkeit:**
Manche Kinder sind in ihren Bewegungsmöglichkeiten eingeschränkt, können sich sprachlich nur schwer verständlich machen und benötigen viel Assistenz und Aufmerksamkeit - hier sind die Eltern gefragt, dem Kind Mut zu machen, sich und seine Welt selbstständig zu erkunden, eigene Erfahrungen zu sammeln und individuelle Strategien zu entwickeln.
- **Die Erfahrung, sich kompetent und selbstwirksam zu erleben:**
Manche Kinder benötigen für ihre Entwicklungsschritte eine längere Zeit, Spielen und Lernen in individuellem Tempo oder müssen lernen, mit Frustrationen angemessen umzugehen - hier bedarf es Eltern, die zulassen, dass das Kind sich und Dinge ausprobieren kann, Erfolgserlebnisse hat wie auch Fehler machen darf und so Vertrauen in seine Lernfähigkeiten entwickeln kann.
- **Soziale Kontakte und Beziehungen, auch außerhalb der Familie:**
Manchen Kindern fällt es schwer, sich an Regeln zu halten, sie können nicht selbstverständlich Gefühle anderer wahrnehmen, benötigen eindeutige Strukturen und klare Grenzen - hier braucht das Kind Eltern, die ihm Gelegenheit geben, soziale Erfahrungen zu machen, sich in sozialen Kontakten wohlfühlen, sich für andere zu interessieren und diese zu respektieren.
- **Schutz und Engagement:**
Wenn das Kind für manche Dinge länger braucht, manche Dinge anders tun muss, wieder andere gar nicht tun kann oder zusätzliche Hilfen braucht - braucht es Eltern, die Vorurteile und Diskriminierung zurückweisen und dem Kind zeigen, dass jeder Mensch verschieden ist, dass verschieden aber weder besser noch schlechter bedeutet und nichts und niemand vollkommen ist (Miller, 1997).

Sonderpädagogische Frühförderung unterstützt und begleitet Eltern in diesem Interaktions- und Erziehungsprozess, konkret im Beobachten, Entdecken und Ausprobieren von Handlungen, Angeboten und auch neuen Strategien. Eltern sollen erleben, dass Probleme auf vielfältige Art und Weise gelöst werden können und fortwährende Veränderung sinnvoll und möglich ist. Hierbei können Aktivitäten des alltäglichen Familienlebens als Lernanlässe genutzt werden (z.B. gemeinsame Mahlzeiten, Spieltätigkeiten, Einschlafsituationen, Einkaufen...). Ziel ist es, dass sich das Kind aktiv am familiären Alltag beteiligen kann. Es soll Selbstständigkeit entwickeln und Selbstwirksamkeit innerhalb der Familie erleben. Auch die Bedürftigkeit von Geschwisterkindern kann thematisiert und in den Beratungsprozess miteinbezogen werden. Eine familienorientierte Frühförderung richtet darüber hinaus den Blick auf das soziale Umfeld des Kindes und der Familie. Gibt es bereits Netzwerke oder sucht die Familie nach Hilfsangeboten zur sozialen Teilhabe in ihrer Wohnumgebung? Ziel hierbei ist es, die bestmögliche Versorgung, Unterstützung und Förderung für das Kind vor Ort bereitzustellen bzw. zu unterstützen.

Gleichzeitig ist zu beachten, dass Interaktions- und entwicklungspsychologische Beratungen (z.B. auch mit Videoaufzeichnungen) oder äußerst komplexe familiäre Lebenssituationen besondere Beratungskompetenzen bei den sonderpädagogischen Fachkräften erfordern und möglicherweise auch Grenzen der sonderpädagogischen Möglichkeiten überschreiten. In diesen Fällen sind andere Professionen und ggf. Institutionen einzubeziehen oder an diese zu verweisen.

Familienorientiertes Arbeiten in der Frühförderung aus psychologischer/psychotherapeutischer Perspektive

Wenn Paare zu Eltern eines Kindes mit Behinderung werden

Ziel jeder Elternschaft ist es "hinreichend gute Eltern" (Winnicott, 1953) zu sein, d.h. in der Lage zu sein, auf die Bedürfnisse des Kindes adäquat eingehen und diese ausreichend erfüllen zu können, damit eine möglichst gute Entwicklung des Kindes erfolgen kann. Die Familie kann hierzu die entsprechende Sicherheit und Struktur bieten. Prinzipiell verfügt jeder Erwachsene über diese Fähigkeiten: Schutz- und Fürsorgeimpulse sind angeborene, elterliche Reaktionsmuster. In der weiteren kindlichen Entwicklung entsteht dadurch ein gut etabliertes Bindungssystem (Bowlby, 1995), wodurch das Kind Vertrauen zu sich, den Menschen und zur Welt entwickeln kann. Dabei sind die Faktoren der Feinfühligkeit (Ainsworth, 1977) von entscheidender Bedeutung:

- das Wahrnehmen der Signale des Kindes
- die Interpretation der Signale
- die Angemessenheit der Reaktion
- der zeitliche Zusammenhang der Reaktion.

Im Sinne der Bindungstherapie wird unter diesen Voraussetzungen das Explorationssystem ausreichend stimuliert, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ("Selbstwirksamkeitsüberzeugung") ist dann vorhanden, das Erforschen der Umwelt und das Lernen können beginnen.

Die eigenen Sozialisierungserfahrungen und verinnerlichte Rollenvorbilder spielen bei den Eltern eine große Rolle dabei, auf welche Art und wie gut die eigene Mutter- bzw. Vaterrolle eingenommen werden kann. Die jeweiligen Botschaften, Glaubenssätze, Geschlechterstereotypen aus den Herkunftsfamilien beeinflussen das aktuelle Erziehungsverhalten in hohem Maße.

Die Gründe eines Paares, ein Kind zu bekommen, können vielfältig sein, z.B.:

- Aus Paarliebe: Gemeinsames Lebensprojekt
- Lebenssinn
- „Kitt“ für Beziehungskonflikte
- Einseitiger Kinderwunsch, Partner „nimmt es hin“.

Wird ein Paar zu einer Familie, so steht es unter anderem vor folgenden Entwicklungsaufgaben:

- Abgrenzung von den eigenen Herkunftsfamilien
- Bildung der Grenzen der eigenen Kernfamilie
- Entwicklung eines eigenen Familienbildes, das i.d.R. von Erfahrungen in den jeweiligen Herkunftsfamilien geprägt ist
- Etablierung eigener gemeinsamer Regeln des Zusammenlebens
- Etablierung eigener gemeinsamer Regeln in der Kindererziehung.

Dabei können Kinder - bei den vielfachen Bereicherungen des Lebens, die von ihnen ausgehen - auch einen erheblichen Stressfaktor für eine Paarbeziehung darstellen. Bestehende Paarkonflikte werden durch ein Kind in der Regel nicht gelöst, sondern eher noch verschärft. Dies ist oft noch mehr der Fall, wenn es sich dabei um ein Kind mit Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit handelt. Als Belastungsfaktoren einer jungen Familie können genannt werden:

Allgemeine Belastungen durch ein Kind

- weniger finanzielle Möglichkeiten
- engerer Wohnraum
- weniger Zeit zur Regeneration (z.B. Schlafmangel)
- weniger Freizeit und weniger Zeit für Hobby
- weniger Zeit als Paar.

Biographische Belastungen auf Seite der Eltern

- Alkoholprobleme der eigenen Eltern
- psychische Erkrankungen der eigenen Eltern
- Erfahrungen von sexueller Gewalt, Vernachlässigung etc. in der eigenen Kindheit.

Aktuelle Belastungen

- gesundheitliche Probleme
- psychische Probleme / Erkrankungen
- berufliche Probleme
- finanzielle Schwierigkeiten
- Paarkonflikte.

Belastungen durch (gesellschaftlich bedingte) Rollenkonflikte

Die Frau als

- Berufstätige, häufig in Teilzeit
- Partnerin / Geliebte
- Mutter
- Hausfrau / „Hüterin der Heims“

Der Mann als

- Berufstätiger, oftmals in Vollzeit
- Partner / Geliebter
- Teilzeit-Vater
- Ernährer / „Beschützer der Familie“.

Spezifische (evtl. traumatische) Belastungen für die Eltern bei einem Kind mit Behinderung

- Komplikationen in der Schwangerschaft
- Komplikationen während der Geburt
- evtl. dadurch gesundheitliche Probleme als Langzeitfolge bei der Mutter
- evtl. durch Therapien, medizinische Behandlungen, Operationen, Klinikaufenthalte des Kindes
- Mitteilung der Diagnose "Behinderung oder Krankheit"
- negative Auswirkung der Behinderung auf die Eltern-Kind-Interaktion und Beziehung
- unklare Signale des Kindes werden von Eltern fehlinterpretiert
- Erziehung und Alltagsleben können schwieriger und anstrengender als bei einem Kind ohne Behinderung sein
- Erleben von „Wir sind anders“ mit der Gefahr von sozialer Isolation.

Die Eltern eines Kindes mit einer Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit erleben sich vielfach als hilflos, als Scheiternde oder Versager ihres Erziehungsauftrages, vor allem dann, wenn sie die Verhaltensweisen des Kindes als unkontrollierbar erleben. Die instinktive und von Beginn an vorhandene Sicherheit, für ihr Kind wichtig zu sein und gut für es sorgen zu können, steht plötzlich in Frage. Die Eltern

erleben sich in dieser Situation aufs Äußerste gestresst. Je höher aber der Stresspegel, desto eher neigen Menschen dazu, in alte Verhaltensweisen zurückzufallen, die früher (häufig in der Kindheit) im betreffenden Kontext vielleicht sinnvoll waren, heute aber dysfunktional sind, sowohl in der Interaktion mit der Umwelt wie auch innerhalb der Kernfamilie.

Insbesondere bei eigenen traumatischen Sozialisationserfahrungen der Eltern kann die Fähigkeit, die Elternfunktion angemessen auszuüben, stark eingeschränkt sein und es kann zu folgenden ambivalenten Gefühlen dem Kind gegenüber kommen:

- Zuneigung vs. Abneigung/Ablehnung des Kindes
- Sehnsucht nach Nähe vs. Zurückstoßen des Kindes
- Impuls das Kind zu schützen vs. Aggression gegen das Kind
- Trauer, Resignation vs. Hoffnung, Euphorie
- Ich bin die einzige/wichtigste Person für mein Kind vs. Ich bin eine schlechte Mutter/Versagerin/ein schlechter Vater/Versager.

In der Folge kann es zu ungünstigem Erziehungsverhalten kommen, wie beispielsweise:

- Die verstrickte, überbehütende Beziehung zum Kind: übermäßige Schonung- und Schutzverhalten; Autonomiebestrebungen des Kindes werden ignoriert
- Emotional distanzierte Beziehung zum Kind: übermäßige Betonung der Selbstständigkeit; Bedürfnisse des Kindes nach Bindung, Schutz und Versorgung werden ignoriert
- Inkonsequenter Erziehungsstil: Überforderung vs. Verwöhnung
- Konfliktvermeidung oder Überreaktionen im Umgang mit Problemverhalten des Kindes
- Keine orientierenden bzw. „chaotische“ Vorgaben und Grenzsetzungen.

Auch wenig günstige Interaktionsformen und Verhaltensweisen der Eltern gegenüber Kindergarten und anderen Institutionen können auftreten, z.B.:

- Die Tendenz, die Erziehungsverantwortung an andere abzugeben
- Sich sozial zu isolieren und die Kooperation mit Erziehungspartnern zu vermeiden
- Nicht delegieren/nicht abgeben können
- Permanente „Kampfbereitschaft/Reizbarkeit“.

Paardynamiken und-konstellationen

Die Rolle des zweiten Elternteils

Bedeutsam aus psychologischer Sicht ist außerdem die Rolle der Väter bzw. der zweiten Bezugsperson in den Familien. Die Entwicklungsaufgabe einer jungen Familie besteht darin, dass der Mann seinen Platz als Vater einnimmt und dass seine Partnerin ihn auch seinen Platz als gleichberechtigten Elternteil einnehmen lässt, der sie unterstützt, aber manches auch anders macht als sie. Gleiches gilt in anderen Familienkonstellationen für die zweite Bezugsperson/Co-Mutter/Stiefmutter, die ihre Rolle im Familiensystem finden muss. Dadurch erfährt das Kind den Vater/die Co-Mutter/ein Stiefelternteil als gleichwertige weitere Bezugsperson. Insbesondere bei Kindern mit Behinderung kann dieser beschriebene Prozess aufgrund einer oftmals erhöhten Zuständigkeit der Mutter für das Kind allerdings gestört bzw. erheblich belastet sein.

Getrennt lebende Eltern

Besondere Stressbelastungen, die im Zusammenleben mit einem Kind mit Behinderung auftreten können, verschärfen häufig bestehende Paarkonflikte und können zur Trennung führen. Die Kinder reagieren darauf i.d.R. mit starker emotionaler Verunsicherung, Verlustängsten, affektiven Stimmungsschwankungen und Loyalitätskonflikten. Darüber hinaus bedeuten Trennungen für die Eltern meist große organisatorische Herausforderungen und stellen sie vor neue Anforderungen hinsichtlich der zukünftigen Beziehungsgestaltung. Trennung als Liebespaar - aber weiterhin verbunden als Elternpaar:

- Verarbeitung des Gefühls des "Scheiterns" und des Verlustes
- Umgang mit gegenseitigen Schuldzuweisungen/Vorwürfen
- Aushandeln bzgl. der materiellen Aspekte der Trennung
- Wie können beide für das Kind weiterhin (besonders auch emotional) da sein?

Abwesende Elternteile

Manchmal kann ein Elternteil für das Kind nicht verfügbar sein, weil sie oder er die Elternrolle nicht einnehmen kann oder will. Gründe hierfür können sein:

- Tod oder schwere Krankheit
- "mit dem Beruf verheiratet"
- "nur Erzeuger".

Der verbleibende Elternteil steht dann vor der Aufgabe, ein "gutes Narrativ" zu entwickeln bzgl. des abwesenden Elternteils. Auch gilt es, Personen im sozialen Umfeld zu finden, die die Rolle des fehlenden Elternteils zumindest teilweise kompensieren können. Ganz ähnliches gilt auch für Pflege- und Adoptivfamilien.

Psychisch kranke Eltern

Einen Sonderfall stellen Familien dar mit einem Elternteil mit einer psychischen Erkrankung (Psychosen, depressive Erkrankungen, Borderline-Persönlichkeitsstörungen, etc.). Deren Möglichkeiten, elterliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten wahrzunehmen, sind z.T. erheblich eingeschränkt und bedürfen fundierter psychologischer und psychotherapeutischer Kenntnisse auf Seite der beratenden Person bzw. eine gute Zusammenarbeit mit dem Unterstützungssystem der Eltern.

Als Folge des bisher Beschriebenen und mit dem Ziel, die Eltern bei den oben ausgeführten Herausforderungen und bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben möglichst gut zu unterstützen, hat das SBZ verschiedene psychologische bzw. psychotherapeutische Angebote für Familien entwickelt. Gleichzeitig bestehen Grenzen, wenn die Möglichkeiten oder der Auftrag des SBZ überschritten werden. Dies macht es erforderlich, die Eltern an andere Fachstellen zu verweisen bzw. vermittelnd tätig zu sein.

3.3.4 Ziele, Maßnahmen und Angebote: Was wir aktuell und zukünftig konkret tun

In unserer familienorientierten Herangehensweise richten wir unser Augenmerk auf das Kind und dessen familiäres System, das wir zu verstehen und zu unterstützen versuchen. Angebote und Maßnahmen werden von den psychologischen und sonderpädagogischen Mitarbeiterinnen je nach Bedarf des Kindes und seiner Familie angeboten, eingesetzt und bei Bedarf im Prozess geändert. Damit unterliegt das Vorgehen einer beständigen Reflexion und Anpassung. Es geht darum, gemeinsam mit den Eltern herauszufinden, was es braucht, damit „das Mobile“ dieser Familie (wieder) im Einklang schwingen kann.

Es ist uns bewusst, dass in unserer Arbeit mit den Familien auch unsere eigenen Wahrnehmungen, Bewertungen und Einstellungen zu Familie eine wichtige Rolle spielen und es unerlässlich ist, sich stets für eine offene, vorurteilsbewusste, akzeptierende und empathische Haltung der jeweiligen Familie gegenüber einzusetzen. Nicht zuletzt deshalb müssen wir uns als Fachkräfte auch unsere eigenen Verhaltensweisen und Vorurteile immer wieder bewusst machen und kritisch reflektieren. Intervision und Supervision sind darum wichtige und notwendige Bestandteile unserer Arbeit.

Leitend in unserer Arbeit sind folgende Ziele und Haltungen:

In Bezug auf die Familien

- Jede Familie fühlt sich willkommen, unabhängig von ihrer Herkunft, Kultur, sexuellen Orientierung, Bildung etc.
- Die Fragen und Anliegen der Eltern sind handlungsleitend für alle Entscheidungen und Vorgehensweisen
- Die Eltern sind aktiv beteiligt und Hindernisse der aktiven Teilhabe sind abgebaut
- Die Angebote für das Kind und die Angebote für die Eltern und Familien sind verantwortlich miteinander kombiniert und aufeinander abgestimmt
- Das Kind wird in seinen Beziehungen und Bindungen in der Familie gestärkt
- Die Eltern reagieren feinfühlig und responsiv auf die Bedürfnisse des Kindes
- Die Eltern kennen Stärken und Schwächen des Kindes und gestalten förderliche Interaktionen mit dem Kind
- Die Eltern vertrauen auf ihre Erziehungskompetenzen und ihre Selbstwirksamkeit
- Die Eltern können familiäre Ressourcen aktivieren und selbstbestimmt für die Interessen des Kindes eintreten
- Die Eltern sind in ihrer Auseinandersetzung mit der Behinderung und den Entwicklungsbeeinträchtigungen ihres Kindes gestärkt und erfahren durch die Frühförderung eine wertschätzende Begleitung.

In Bezug auf das eigene Handeln als Fachkräfte

- Jede Fachkraft setzt sich bewusst und selbstkritisch mit eigenen Werten, Normen und Vorurteilen im Hinblick auf unterschiedliche familiäre Lebensweisen und Konstellationen auseinander
- Die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede und Eigenständigkeiten von Sonderpädagogik und Psychologie/Psychotherapie in den familienorientierten Angeboten werden immer wieder aufs Neue thematisiert und geklärt und werden in gegenseitiger Wertschätzung beachtet und in der Arbeit entsprechend umgesetzt
- Die eigenen professionellen Möglichkeiten, aber auch Grenzen werden sensibel erkannt
- Zur Qualitätssicherung und -entwicklung beteiligt sich jede Fachkraft an Fort- und Weiterbildungen zur Familienorientierung
- Umschriebene Aspekte der Familienorientierung sind in der Selbstevaluation des SBZ aufgenommen.

Unsere Maßnahmen und Angebote familienorientierter Beratung und Begleitung

Willkommenskultur sichtbar machen

- Beachtung eines kultursensiblen und vorurteilsbewussten Umgangs mit allen Familien vom ersten Kontakt an, bei allen Arbeitsabläufen, der Gestaltung der Homepage, den Anschreiben an die Familien, den Anmeldebögen etc. hinsichtlich der Sprache(n) und Daten
- Individueller Umgang mit Sprachbarrieren; Visualisierungen nutzen; evtl. den Einsatz eines Dolmetschers/Übersetzers oder Sprach- und Kulturvermittlers einbeziehen
- Willkommenskultur in unseren Räumen sichtbar machen: Familienfreundliche Gestaltung des Wartebereiches (Spielmaterial für die Kinder, Lesetisch für die Eltern, Auslage von Infomaterial in verschiedenen Sprachen und zu unterschiedlichen Themen).

Elterngespräche und Elternbegleitung

- Begegnung mit Familien respektvoll gestalten
- Wünsche und Sorgen der Mütter und Väter wahrnehmen und erfassen

- Fragen zur Erziehung und zur Bewältigung von Belastungen und Herausforderungen thematisieren und gezielt Raum geben
- Erfahrungen und Sichtweisen der Eltern zur Geltung bringen
- Die Bemühungen und Kompetenzen der Eltern in der Erziehung ihres Kindes wertschätzen
- Flexible Zeitangebote berücksichtigen, damit beide Elternteile die Möglichkeit haben, an Angeboten und Maßnahmen teilzunehmen
- Übersichtliche Informationen über Hilfsangebote geben
- Über Ziele von Frühförderung informieren und individuelle Ziele mit den Eltern formulieren
- Bedarfsgerechte und flexible Kombinationen von Maßnahmen und Angeboten der Frühförderung ermöglichen (Hausfrühförderung - Angebote im SBZ - Kooperationen; Diagnostik - Information - Beratung; Entwicklungsberatung - Interaktionsberatung - psychotherapeutische Beratung etc.)
- Vertraulichkeit und Datenschutz den Eltern transparent machen und konsequent berücksichtigen.

Familiensystem kennen und einbeziehen

- Verstehen, welches die wichtigsten Personen im jeweiligen System Familie sind und welche Bedeutung sie für das Kind/für die ganze Familie haben
- Gemeinsam mit der Familie herausfinden, welche Rollen und Aufgaben die einzelnen Menschen im System Familie innehaben und wie diese Rollenzuschreibungen auf die Erziehung des Kindes Einfluss nehmen
- Klären, in welcher Beziehung die Eltern, aber auch das Kind mit den Personen des erweiterten Familiensystems stehen
- Familienmuster und -dynamiken mit Hilfe geeigneter Methoden (Bsp. Genogrammarbeit, Visualisieren des Familiensystems, soziale Netzwerkkarte) in Beratung und Therapie verstehen und bearbeiten
- Die individuelle Sichtweise der jeweiligen Familie auf die Entwicklungsprobleme des Kindes und zum Umgang mit der Behinderung verstehen
- Kennenlernen der Vorstellungen, Haltungen, Einstellungen und Werte der Familie zu spezifischen Entwicklungs- und Erziehungsfragen
- Gemeinsam mit den Eltern erarbeiten, ob und welche unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen vorhanden sind und ob und welche Konflikte daraus entstehen können
- Eine konstruktive Auseinandersetzung der Eltern mit gegensätzlichen Erziehungsvorstellungen anregen
- Bewusstes Einbeziehen weiterer Familienmitglieder bei Gesprächen und/oder Aktivitäten
- Nicht anwesende Väter mit einbeziehen, ihnen einen symbolischen Platz geben, sie intrapsychisch im Familiensystem verankern
- Verstehen, inwieweit die Familie sich im erweiterten Umfeld, der Gemeinde, der Gesellschaft anerkannt, erwünscht, getragen fühlt. Ausgrenzungserfahrungen thematisieren und Lösungsansätze erarbeiten
- Ressourcen und soziale Netzwerke (Familie, Nachbarschaft, Freunde, Vereine etc.) aktivieren
- Sich als Fachkraft die eigene Rolle und den eigenen Standort innerhalb der jeweiligen Familie bewusst machen.

Gruppenangebote

- Jährliches Angebot des Elternkurses „Kreis der Sicherheit“. Hierbei werden unter anderem Themen wie Familienkonstellationen, Bindung und Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen bearbeitet. Die Eltern werden angeleitet, selbst Experten für die Lösung von Schwierigkeiten zu werden
- Einmal pro Jahr das Angebot für Kinder und Eltern mit fünf Treffen zur Vorbereitung des Übergangs in die Schule in Anlehnung an das Marburger Konzentrationstraining. Den Abschluss bildet eine kleine gemeinsame Feier der beteiligten Familien.
- Entwicklung von Angeboten für Väter (Papavormittag, Elternkurs für Väter, o.ä.)
- offene Gruppenangebote (z.B. Elterncafé).

Interaktionsberatung

Beratung der Eltern zur Gestaltung der Interaktion mit ihrem Kind, um förderliche Entwicklungsbedingungen für die Kinder im Familienalltag zu schaffen:

- Verhaltensweisen des Kindes gemeinsam verstehen und einordnen lernen
- Interaktionen der Eltern in Spielsituationen mit ihrem Kind beobachten (ggf. videogestützt) und entwicklungsförderliches Handeln hervorheben
- Den Eltern vielfältige Gelegenheiten geben, Interaktionen der Frühförderfachkraft mit dem Kind zu beobachten, Rückmeldungen zu geben und gemeinsam zu reflektieren
- Eltern sensibel anleiten und konkrete Rückmeldungen geben
- Ideen der Eltern erfragen, diese aufgreifen und zur Umsetzung beitragen
- Eltern und Kind in den Interaktionen die Erfahrung ermöglichen:
„Ich kann etwas“ - „Ich gehöre dazu.“ - „Ich bin Ich.“

3.3.5 Angebote zur Unterstützung von Fachkräften der Frühförderung und Schulkindergärten in der Region und auf Landesebene

Die gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen, mit denen Familien und Kinder heute konfrontiert sind, erfordern eine stete Weiterentwicklung der Frühförderangebote und Interventionsformen vor Ort als auch der landesweiten Angebote des SBZ. So gilt es, neue Fortbildungsthemen und -formate für die Frühförderung im Land zu erarbeiten.

Überlegungen zu mobilen Fortbildungsangeboten bzw. Angeboten an der Akademie zum Themenfeld Familienorientierung

- Elemente der Filialtherapie für Fachkräfte
- " Reflecting Team" - wie geht das?
- Arbeit mit dem Genogramm einer Familie (Wie erstelle ich ein Genogramm? Wie kann dieses in der konkreten Arbeit eingesetzt werden?)
- Möglichkeiten und Formen der Visualisierung und Darstellung von Familien für Fachkräfte, um das Verständnis des jeweiligen Familiensystems zu vertiefen.

Weitere mögliche Formen der Beratung und Unterstützung

- Supervisionen durchführen
- „Intervisionen oder Fallbesprechungen im Team“ als sinnvolle Maßnahmen für Fachkräfte zur Stärkung ihrer Kompetenzen vorstellen und Anregungen zur Umsetzung geben
- Begleitung eines Frühförderteams bei der Erstellung eines Arbeitskonzeptes zum Themenfeld Familie
- Unterstützung zur Gestaltung eines Elternkurses „Der Kreis der Sicherheit“
- Erstellung eines Themenhefts/eines Zeitschriftenartikels zum Themenfeld
- Fachgespräche mit anderen Frühförderstellen über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Vätern organisieren und führen.

3.3.6 Literatur

- Ainsworth, M.D. (1977). Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber Signalen des Babys. In: Grossmann, K.E. (1977). Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. München: Kindler, 98-107.
- Albers, T. (2012). Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt
- Amirpur, D. (2016). Elternschaft, Migration, Behinderung - Wie Selbsthilfe gelingen kann. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.
- Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (2017). „Das ist mal was Neues, würd' ich sagen“. Angebote für Väter von Kindern mit Behinderung - eine Handreichung für die Praxis. München.
- Behringer, L., Wilms, D. (2016). Väter von Kindern mit Behinderung – der „vernachlässigte“ Elternteil? In: Gebhard, Seidel, Sohns, Möller-Dreischer. (2016). Frühförderung mittendrin – in Familie und Gesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Behringer, L., Gmür, W., Hackenschmied, G., Wilms, D. (2018). Arbeit mit Vätern von Kindern mit Behinderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 37, 63-72.
- Bowlby, J. (1995). Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Heidelberg: Dexter.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012). Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014). Homosexualität in der Familie. Handbuch für familienbezogenes Fachpersonal.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014). Regenbogenfamilien - alltäglich und doch anders. Beratungsführer für lesbische Mütter, schwule Väter und familienbezogene Fachkräfte.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015). Dossier Väter und Familie erste Bilanz einer neuen Dynamik
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016). Migration und Familie, Kindheit mit Zuwanderungshintergrund.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin: Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Familien- und Sozialverein des LSVD e.V. (2007). Homosexualität in Migrationsfamilien. Handbuch für Multiplikatoren. Berlin.
- Fthenakis, W.E. (1996). Väter- Band 1: Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung;-Band 2: Zur Vater-Kind-Beziehung in verschiedenen Familienstrukturen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gaylin, N. (2002). Der Personzentrierte Ansatz in der Familientherapie. In: Keil, W. & Stumm, G. (2002). Die vielen Gesichter der Personzentrierten Psychotherapie. Wien, New York: Springer
- Henry-Huthmacher, C. (2008). Eltern unter Druck. Zusammenfassung Studie Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Jurczyk, K., Possinger, J. (2018). Von Vielfalt, Ungleichheit, Entgrenzung und Zeitstress - Familie heute. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe. Familien unterstützen. 23-36.
- LSVD (2015). Flyer des LSVD zum Projekt Beratungskompetenz zu Regenbogenfamilien.
- Miller, N.B. (1997). Mein Kind ist fast ganz normal. Stuttgart: Thieme.
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg, Report 3/2014 „Familien in Baden-Württemberg – Väter“. Stuttgart.
- Nazarkiewicz, K.(2016). Kulturreflexivität statt Interkulturalität? *Interculturejournal* 15/26; 23 - 31
- Retzlaff, R. (2008). Spiel-Räume. Lehrbuch der systemischen Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Klett-Cotta, Stuttgart
- Rolfs, D. (2015). Anti-Bias-Ansatz. Reißmann, M. Lexikon Kindheitspädagogik. Köln/Kronach:

- Wolters Kluwer.
- Rupp, M. (2009). Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften. Köln: Bundesanzeiger-Verl.-Ges.
- Sarimski, K., Hintermair, M., Lang, K. (2013). Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung. München: Reinhardt.
- Sarimski, K. (2017). Handbuch interdisziplinäre Frühförderung. München: Ernst Reinhardt.
- Sarimski, K., Lang, M. (2018). Praxis familienorientierter Arbeit. *Frühförderung interdisziplinär. Heft 3*, 123-133
- Schmidtchen, S. (1996). Klientenzentrierte Spiel- und Familientherapie. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Schlippe, A. von, Schweitzer, J. (1997). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Steinbach, A. (2017). Vater, Mutter, Kind: Was heisst Familie heute-Essay. In: Politik und Zeitgeschichte (APuZ 30-31/2017). Bpp Bundeszentrale für politische Bildung
- Terhart, H., Winter, C. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme. Kita Fachtexte. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de>.
- Winnicott, D. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psychoanalysis* 34.
- Ziebertz, T. (2008). Hypothesen zu einer personzentrierten Theorie der Familie. *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung* 2/08.

Internetseiten

<https://www.bmfsfj.de/blob/119524/f51728a14e3c91c3d8ea657bb01bbab0/familienreport-2017-data.pdf>

<https://www.bmfsfj.de/blob/112720/2d7af062c2bc70c8166f5bca1b2a331e/vaeterreport-2016-data.pdf>

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp27-grunddaten.pdf?__blob=publicationFile

<https://www.bmz.de/de/themen/migration/hintergrund/index.html>

<https://www.lsvd.de/lebensformen/lsvd-familienseiten.html>

<https://www.sinus-akademie.de/service/downloads/eltern.html>

<http://migration-und-behinderung.lebenshilfe.de/migration-und-behinderung/konzepte/kultur-als-vielfalt.php>

<http://migration-und-behinderung.lebenshilfe.de/migration-und-behinderung/konzepte/dimension.php>

3.4. Themenfeld IV: Inklusion braucht Kooperation. Die Zusammenarbeit des SBZ mit allgemeinen Kindertageseinrichtungen (KiTa)

3.4.1 Einführung in das Thema: Kooperation der Frühförderung mit KiTas und die Arbeit des Sonderpädagogischen Beratungszentrums

3.4.2 Gemeinsame Ziele entwickeln - Das Kooperationsverständnis des SBZ

3.4.2.1 Definition von Kooperation und Leitgedanken einer Kooperationskultur

3.4.2.2 Sonderpädagogische und psychologische/psychotherapeutische Zugänge zur Kooperation

3.4.2.3 Kooperationsziele des SBZ mit allgemeinen Kindertageseinrichtungen

3.4.3 Eine gemeinsame Basis finden - Auftragsklärung

3.4.3.1 Der Grundprozess der Auftragsklärung aus systemischer Sicht

3.4.4 Der Weg ist das Ziel - den Kooperationsprozess gemeinsam gestalten

3.4.4.1 Bausteine der Kooperation im SBZ

3.4.4.2 Zwei Praxisbeispiele

Elli – Sonderpädagogik und Psychologie Hand in Hand

Jonathan – eine Kooperation mit einer Krippe

3.4.5 Blick in die Zukunft

3.4.6 Literatur

3.4 Inklusion braucht Kooperation. Die Zusammenarbeit des SBZ mit allgemeinen Kindertageseinrichtungen (KiTa)

3.4.1 Einführung in das Thema: Kooperation der Frühförderung mit KiTas und die Arbeit des Sonderpädagogischen Beratungszentrums

Die meisten Kinder, die im SBZ angemeldet werden, besuchen bereits eine allgemeine Kindertageseinrichtung oder sollen im Übergang dorthin begleitet werden. Damit ist der Kooperationsauftrag der sonderpädagogischen Frühförderung, wie er bereits in der Rahmenkonzeption (Sozialministerium Baden-Württemberg, 1998) niedergelegt ist, unmittelbar berührt.

Rahmenkonzeption

Die Rahmenkonzeption beschreibt den Auftrag, dass für Kinder mit einer bestehenden oder drohenden Behinderung bei Eintritt in eine Kindertageseinrichtung das Angebot der Frühförderung als Möglichkeit bestehen oder bei Bedarf angeboten werden soll. Dies bedeutet, dass - sofern die Eltern dies wünschen und zustimmen - Frühförderung und Kindertageseinrichtung zusammen arbeiten, um die Teilhabe des Kindes an der frühkindlichen Bildung zu unterstützen. Ziel der Kooperation ist, den besonderen Bedürfnissen des jeweiligen Kindes entsprechend, das Spiel- und Lernumfeld dieses Kindes so zu gestalten, dass es in der Gruppe mit anderen Kindern Möglichkeiten zum Spielen und Lernen findet. Hierbei kann Kooperation nur mit Einverständnis und unter Beteiligung der Eltern stattfinden.

Mehrperspektivenblick

Fragestellungen und Problemlagen können komplex sein. Daher ist es hilfreich, unterschiedliche Professionen zu beteiligen, um jeweils passende Zugänge und Unterstützung zu ermöglichen (Mehrperspektivenblick). Darüber hinaus ist die Entwicklung des Kindes immer im Zusammenhang seiner Lebensbedingungen und seines Umfeldes zu sehen und zu verstehen. Die KiTa ist ein wesentlicher außerfamiliärer Lebensraum, durch den die frühkindliche Erziehung und Bildung eines Kindes in seiner Familie deutlich erweitert und unterstützt wird. Aufgrund der Gemeinsamkeit von Frühförderung und KiTa hinsichtlich des Ziels, das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu stärken und es individuell, ganzheitlich und kompetenzorientiert zu fördern, ist es naheliegend, eine gute Zusammenarbeit von Frühförderung mit der KiTa anzustreben. Gleichzeitig sind die unterschiedlichen Aufträge und Ausgangspunkte von Frühförderung und KiTa in einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zu berücksichtigen: auf der einen Seite die Frühförderung mit ihrem Blick auf den individuellen Förder- und Unterstützungsbedarf eines Kindes und den Anliegen der Eltern und auf der anderen Seite die KiTa mit einem umfangreicheren Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsauftrag im Kontext einer Gemeinschaft etwa Gleichaltriger. Ziel ist es, dass die verschiedenen Perspektiven sich ergänzen und zusammenwirken und letztlich zu einem besseren Verständnis der Entwicklung und der Erziehungs- und Bildungsprozesse des Kindes führen (Orientierungsplan 2011).

Inklusion braucht Kooperation

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, den entsprechenden rechtlichen Grundlagen sowie dem gesamtgesellschaftlichen Auftrag zur Inklusion erhält die Kooperation in der Frühförderung nochmals eine spezifische Bedeutung, indem das Ziel der sozialen Teilhabe von Kindern mit Behinderung in ihrem Lebensumfeld ausdrücklich anzustreben ist. Das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung und der Zugang zu Bildung soll allen Kindern unter Berücksichtigung der je individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen von Anfang an ermöglicht werden. In der Umsetzung dieses Auftrags sind zwei Aspekte bedeutsam:

Zum einen: Prinzipiell steht die Institution in der Verantwortung, den spezifischen Anforderungen des Kindes gerecht zu werden, und nicht das Kind (bzw. dessen Familie) steht in der Pflicht, seine "Eignung" für eine Institution zu beweisen (Günnewig & Reitz, 2017; S. 305).

Zum anderen: Kinder mit einer (drohenden) Behinderung und deren Familien werden nicht als Objekte von Fürsorge oder Wohlfahrt betrachtet, sondern als Subjekte, die aktiv in die jeweiligen Entschei-

dungsprozesse miteingebunden sein müssen (Günnewig & Reitz, 2017, S. 305). Das Kind als Akteur seiner Entwicklung ernst zu nehmen, die Einbeziehung seiner Rechte und seiner Perspektiven sind ebenso handlungsleitend wie eine Haltung gegenüber den Eltern, diese als gleichberechtigte Partner und Entscheidungsträger anzusprechen und mit ihnen in dieser Weise zusammenzuarbeiten.

Insofern sind inklusive Entwicklungsprozesse ebenfalls Anlass, die Kooperation zwischen Frühförderung und Kindertagesstätten bewusster und zielgerichteter auf die Teilhabe des Kindes am Leben in der Gemeinschaft hin zu reflektieren und zu gestalten. Eine vertrauensvolle, möglichst störungsfreie Zusammenarbeit zwischen KiTa-Einrichtung und Familie ist dabei im Interesse aller, die mit dem Wohle des Kindes und seiner individuellen Entwicklung befasst sind. Was und wie kann die Frühförderung zu diesem Ziel beitragen?

Die Ausgangspunkte für eine Kooperation zwischen Frühförderung und Kindertageseinrichtung sind sehr unterschiedlich. Dennoch lassen sich drei Sachverhalte beschreiben, die - mitunter auch in Kombination - sehr häufig vorkommen:

- Es gibt Kinder, die uns in der Frühförderung bereits bekannt sind, weil die Eltern wegen Beeinträchtigungen in der sprachlichen, motorischen oder kognitiven Entwicklung oder Schwierigkeiten in der Verhaltens- und Aufmerksamkeitssteuerung bereits Unterstützung in der Frühförderung gesucht haben. Wenn diese Kinder eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung besuchen, ist die Zusammenarbeit oftmals gefragt zur Gestaltung eines guten Einstiegs in die KiTa und im Weiteren bei Fragen zur Gestaltung bedeutsamer Alltagssituationen wie Mikroübergänge, Pflege- und Essenssituationen, Zuwendung beim Einschlafen, Spielkontakte zu anderen Kindern etc., die leicht auch zu Überforderungen und Konflikten führen können.
- Kooperation wird aufgenommen, wenn sich erst mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung bzw. im Verlauf des Besuchs ein erhöhter Unterstützungsbedarf für das Kind zeigt, das Kind mit den Bedingungen innerhalb der KiTa nicht zurechtkommt oder dessen Entwicklung stagniert. Was ist mit dem Kind eigentlich los? Was können/müssen wir in der KiTa noch anders machen, damit es ihm (wieder) gut geht? Was will uns das Kind sagen, wenn es andere Kinder beißt, kratzt, schlägt oder sich zurückzieht und schweigt? Mit der Kooperation der Frühförderung als externem Unterstützungssystem ist die Erwartung verbunden, den Blick für das Kind zu erweitern, seine Verhaltensweisen besser zu verstehen und konkrete Handlungsanregungen zu erhalten.
- Darüber hinaus kann Ausgangspunkt für eine Kooperation sein, dass das Verhältnis zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung stark belastet ist. Die Eltern nehmen z.B. wahr, dass das Kind nicht mehr gerne in die KiTa geht. Oder sie selbst scheuen die Abholsituation, weil sie befürchten, mit einer Liste von „Missetaten“ ihres Kindes konfrontiert zu werden. Oder auf Seite der Erzieherinnen bestehen Hilflosigkeit und Ratlosigkeit, weil sie den Eindruck haben, dass die Eltern die Problematik ihres Kindes ignorieren und die Erzieherinnen nicht wissen, wie es weitergehen soll, um diesem einzelnen Kind, aber auch der gesamten Gruppe gerecht zu werden. Oftmals ist die Ausgangssituation in diesen Fällen durch gegenseitige Vorwürfe geprägt und die Motivation, die Frühförderung einzubeziehen, darin begründet, der jeweils eigenen Sichtweise zur Geltung zu verhelfen.

Auf der Grundlage dieser allgemeinen Ausführungen befassen wir uns mit folgenden Fragen und Themen der Kooperation und überdenken und präzisieren unsere aktuelle sowie zukünftige Arbeit im Sonderpädagogischen Beratungszentrum:

- Welches Kooperationsverständnis legen wir unserer Arbeit zugrunde?
- Wie arbeiten wir konkret mit der KiTa zusammen?
- Wer macht was mit wem und wozu?
- Mit welchen offenen und verdeckten, offiziellen und persönlichen Aufträgen bezüglich der Kooperation kommen wir in Berührung und worauf achten wir?
- Was fordert uns heraus und welche Schritte sehen wir als zielführend an?
- Wie bereichert unsere Biprofessionalität von Sonderpädagogik und Psychologie/Psychotherapie den Kooperationsprozess und was trägt jede Profession für sich dazu bei?

- Was können wir zur Fortbildung anderer sonderpädagogischer Beratungsstellen im Land zum Thema Kooperation bezogen auf Kindertageseinrichtungen beitragen?

3.4.2 Gemeinsame Ziele entwickeln - Das Kooperationsverständnis des SBZ

3.4.2.1 Definition von Kooperation und Leitgedanken einer Kooperationskultur

Kooperation (lat. cooperatio „Zusammenwirkung“, „Mitwirkung“) ist das zweckgerichtete Zusammenwirken von Handlungen zweier oder mehrerer Lebewesen, Personen oder Systeme, in Arbeitsteilung, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Ist die wechselseitige Einwirkung der Akteure nicht intentional oder zweckgerichtet, spricht man hingegen von Interaktion." (*Wikipedia*)

Kooperation erfordert ein bewusstes, planvolles Herangehen bei der Zusammenarbeit sowie gegenseitige Abstimmung. Die wechselseitigen Erwartungen und Zielvorstellungen der an der Kooperation beteiligten Parteien sind herauszuarbeiten und die verschiedenen Handlungen zu koordinieren. Wichtig ist hierbei auch, eine geeignete Rückmeldekultur zu entwickeln. Erfolgreiche Kooperation zeichnet sich durch positive emotionale Effekte aus, die auch zu einer gewissen interpersonellen Anziehung zwischen denjenigen führt, die miteinander kooperieren (Hacker, 1998), so dass sich eine vertrauensvolle Grundlage für die Zusammenarbeit bilden kann (Spieß, 1998).

Mitzlaff (1988; S. 38) weist auf folgende Elemente hin, die eine Kooperation erschweren können:

- Konkurrenz („Kampf um den gleichen Kuchen“)
- Beteiligte stehen unter Beweiszwang
- Zumindest einer der Beteiligten erwartet nichts oder nur Ärger
- Kompetenzen der Partner sind unklar
- Kompetenzen überschneiden sich
- Verbindlichkeit ist gering
- Partner wissen nichts oder das Falsche voneinander
- Partner haben unterschiedliche Fachsprachen.

Dagegen können zum Gelingen beitragen (Klawe, 1995; S. 58):

- Transparenz der Motive der beteiligten Kooperationspartner
- Einigkeit über Ziele
- Verbindlichkeit bei Übernahme von Verantwortung
- Akzeptierende und wertschätzende Haltung der Partner
- Gleichberechtigte Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen
- Vertrauen
- Konfliktfähigkeit erarbeiten durch eine Reflexion der Arbeit auf Sach- und Beziehungsebene
- Zeit.

Schweitzer (1988) empfiehlt für die Zusammenarbeit:

- Sie muss für beide Seiten einen Gewinn „in deren je eigener Währung“ darstellen. Wer nicht zusammenarbeitet, hat dafür gute Gründe.
- Sprechen über das, was gelungen ist, und wie es gelingen kann („Lösungsorientierung“), ist günstiger als eine ausgiebige Problemanalyse.
- Eine dauerhafte „Liaison“ ist günstiger als eine punktuelle Zusammenarbeit „wenn es brennt“.
- Den Anderen gut ausschauen lassen: auf „Missionieren“ verzichten und am eigenen Verhalten ansetzen.

Auf Grundlage dieser Ausführungen sind für die Arbeit im SBZ folgende Faktoren in besonderer Weise relevant und bilden die Basis einer Kooperationskultur, die wir in unserem Handeln und in der kontinuierlichen Reflexion unseres Tuns berücksichtigen und immer wieder neu anstreben wollen:



3.4.2.2 Kooperation mit allgemeinen Kindertageseinrichtungen. Sonderpädagogische und psychologische/psychotherapeutische Zugänge

Im Folgenden betrachten wir das Themenfeld „Kooperation“ aus Sicht der beiden Professionen Psychologie und Sonderpädagogik, die im Sonderpädagogischen Beratungszentrum gemeinsam tätig sind. Die Zugänge zum Thema unterscheiden sich in mancher Hinsicht, gleichzeitig finden sich Überschneidungen, die in beiden Professionen relevant sind und praktiziert werden. Es geht deshalb auch nicht darum, Ausschließlichkeiten oder Gegensätze zu formulieren, sondern vielmehr darum, sich der jeweiligen Denk- und Herangehensweisen bewusst zu sein, diese gegenseitig zu würdigen und zu nutzen, so dass aus dem Zusammenspiel der beiden Professionen auch in der Kooperation mit allgemeinen KiTas ein zielführender Prozess entsteht, der letztlich mehr ist als die Summe der einzelnen professionellen Kompetenzen.

Sonderpädagogische Zugänge

Das sonderpädagogische Handeln des SBZ orientiert sich an den Grundlagen und Beschreibungen der Kernprozesse der sonderpädagogischen Frühförderung, wie sie im Leitfaden der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung (2018) dargestellt sind. Dies betrifft zum einen das sonderpädagogische Konzept der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) wie auch die Orientierung an der ICF-CY in der Beschreibung des Kindes und der Erfassung hemmender und förderlicher Bedingungen für seine Entwicklung (Pretis, 2016). Ebenso werden die beschriebenen Abläufe und zentralen Aspekte der Kernprozesse als Standard für die Kooperation mit den KiTas gesehen und beachtet.

Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung

„Das Kind in seiner individuellen Entwicklung zu unterstützen und zu fördern ist Aufgabe der Fachkräfte in der Frühförderung. Ausgangspunkt der Förderung eines Kindes sind die beobachteten und reflektierten Aktivitäten des Kindes und seine sozialen Interaktionen in der Gruppe. Das bedeutet, dass Fachkräfte in der Frühförderung und in der Kindertageseinrichtung das Kind aufmerksam beobachten und diese Beobachtungen unter folgenden Fragestellungen reflektieren: Was kann das Kind? Was hindert das Kind? Wo braucht es besondere Unterstützung? ... Wie können Alltags- und Spielsituationen dem Bedarf des Kindes entsprechend gestaltet bzw. angepasst werden? ... Fachkräfte der Frühförderung klären mit Eltern und Erzieherinnen diese Fragen und unterstützen sie bei der Umsetzung“ (Schmid, 2016; S. 149). Der sonderpädagogische Blick „ausgehend vom Kind zum geeigneten Lern- und Bildungsangebot für das Kind“ ist ebenso grundlegend wie das Postulat von Pestalozzi „Vergleiche nie ein Kind mit einem anderen, sondern nur mit sich selbst.“

Ein Aspekt der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung in der Kooperation mit KiTas soll noch gezielt hervorgehoben werden: die Unterstützung der sozialen Teilhabe. Das Kind soll sich von Anfang an in der KiTa als wichtigen Teil der Gemeinschaft erfahren und erleben können. Um das aktive Mitmachen, Mitentscheiden, Mitplanen und Mitgestalten eines Kindes zu stärken, ist auf die je eigene Perspektive des Kindes zu achten bzw. diese bewusst einzuholen. Wie kann dies konkret geschehen, wenn ein Kind aufgrund erheblicher kommunikativer und/oder kognitiver Beeinträchtigungen auf die Fragen „Und was möchtest du? Was hältst du davon? Wie findest du das?“ nicht so leicht verständlich und nachvollziehbar antwortet bzw. das Kind sich nicht selbst aktiv und spontan einbringt? Hier sind gezielte Überlegungen und Anregungen wichtig, wie auch dieses Kind sich und seine Ideen, Wünsche und Bedürfnisse zum Ausdruck und in der Gruppe zur Geltung bringen kann; und ebenso, wie es lernt, die Bedürfnisse und Wünsche anderer Kinder wahrzunehmen und zu respektieren.

Um die Perspektive des Kindes zu verstehen, ist es notwendig, seitens des Erwachsenen eine dialogische und fragende Haltung einzunehmen und sich in direkte Interaktion mit dem Kind zu begeben, statt sich mit einer reinen Beobachterrolle zu begnügen. Vielleicht drückt sich das Kind nur durch sein Handeln aus. In diesen Fällen kann es hilfreich sein, auch als Erwachsener handelnd zu (re)agieren und aus den darauf folgenden (nonverbalen) Antworten des Kindes abzulesen, ob seine Interessen und Wünsche verstanden wurden (sog. „fragendes Tun“ des Erwachsenen). Zudem können Gebärden, Mimik, Gestik,

Visualisierungen, die Auswahl von Bildern, Puppenspiele etc. hilfreiche Mittel sein, um die Perspektive des Kindes bewusst einzuholen und auch andere Kinder gezielt daran teilhaben zu lassen. Gleichzeitig ist selbstverständlich darauf zu achten, dass ein Kind nicht durch ein falsches Verständnis von Beteiligung und Selbstbestimmung überfordert wird. „Vielmehr soll sichergestellt werden, dass die Sichtweise des Kindes in Entscheidungsprozessen angemessen berücksichtigt wird. Die Verpflichtung der verantwortlichen Erwachsenen, ... , das Kind bei der Ausübung seiner anerkannten Rechte zu leiten, bleibt davon unberührt“ (Maywald, 2017; S. 331).

Kooperationsarbeit bewusst gestalten - den eigenen Blick erweitern

Auch wenn im Auftrag „Förderung von Bildung, Entwicklung und Teilhabe des Kindes“ KiTa und Frühförderung eine große Nähe haben, gleiche Ziele anstreben und enge Berührungspunkte bestehen, so sind gleichzeitig die Ausgangsbedingungen sehr unterschiedlich: in der KiTa steht der Gruppenkontext im Vordergrund, während die Arbeit in der Frühförderung vor allem auf das einzelne Kind bzw. die Eltern-Kind-Interaktion eingeht; in der Kita hält sich das Kind viele Stunden auf, während die Frühförderung nur einzelne Stunden pro Woche bzw. in noch größeren Abständen einen Kontakt zum Kind hat; schließlich macht das Kind in der KiTa vielfältige soziale Erfahrungen mit Erwachsenen und der Peergroup, während sich die Kontakte in der Frühförderung i.d.R. auf eine einzelne erwachsene Person beziehen (vgl. Tibussek 2017; S. 483).

Frühförderung und KiTa können insofern als sich ergänzende Angebote angesehen werden, bei denen die Kooperation die Chance eröffnet, wechselseitig über den eigenen Tellerrand hinaus zu blicken und unterschiedliche Blickwinkel zum Verstehen des Kindes und zur Unterstützung seiner Entwicklung zu nutzen. Dies kann zu erweiterten Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten führen und beide Seiten können im Umgang mit dem Kind wie auch in der Einschätzung und Lösung von Problemen sicherer werden. In diesem Sinne ist Kooperation auch als eine gemeinsame Entwicklungsaufgabe von Frühförderung und KiTa zu sehen.

Darüber hinaus kann eine vom einzelnen Kind unabhängige Kooperation von Frühförderung und KiTa z. B. in Arbeitskreisen, in gemeinsamen Fortbildungen, gegenseitigen Hospitationen etc. das gegenseitige Verständnis auch für die Rahmenbedingungen und die jeweilige Arbeit der Kooperationspartner stärken. Dadurch bilden sie wiederum eine tragfähige Grundlage für die Zusammenarbeit beim einzelnen Kind (vgl. KVJS 2017, S. 25 mit Verweis auf: Vielfalt leben – Schulkindergarten und Kindergarten unter einem Dach; Überregionale Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung und Frühförderung).

In der Kooperation mit Eltern und KiTa vernetzt denken und die Autonomie stärken

Die Kooperation zwischen Frühförderung und KiTa kann nur erfolgen unter Einbezug der Eltern. Deren Anliegen und Aufträge sind der Ausgangspunkt und sie bestimmen die Schritte in der Kooperation entscheidend mit. Das bedeutet, auch in der Kooperation darf nicht über den Kopf der Eltern hinweg etwas entschieden oder gehandelt werden. Vielmehr gilt es, diese in ihrer Autonomie zu unterstützen und zu stärken. Welches sind angemessene Unterstützungsangebote und/oder Anschlussinstitutionen? Wie können diese möglichst schnell und einfach für die Eltern und/oder die KiTa erreicht werden? „Die Zusammenarbeit der beteiligten Netzwerkpartner ist ein wesentlicher Gelingensfaktor für Qualität von Förder- und Integrationsprozessen und trägt zu einer gelingenden Inklusion sowie der Vermeidung von doppelten Wegen für die Familien bei. ... Es empfiehlt sich für jedes Kind in der Kindertageseinrichtung eine individuelle Netzwerkkarte zu erstellen, die relevante Akteure des Kindes berücksichtigt“ (KVJS, 2017; S. 24). Dadurch kann zum einen visualisiert werden, welche Institutionen und Personen an der Erziehung und Bildung des Kindes beteiligt sind, aber es können auch mögliche neue Partner und Unterstützungsmaßnahmen in den Blick genommen werden.

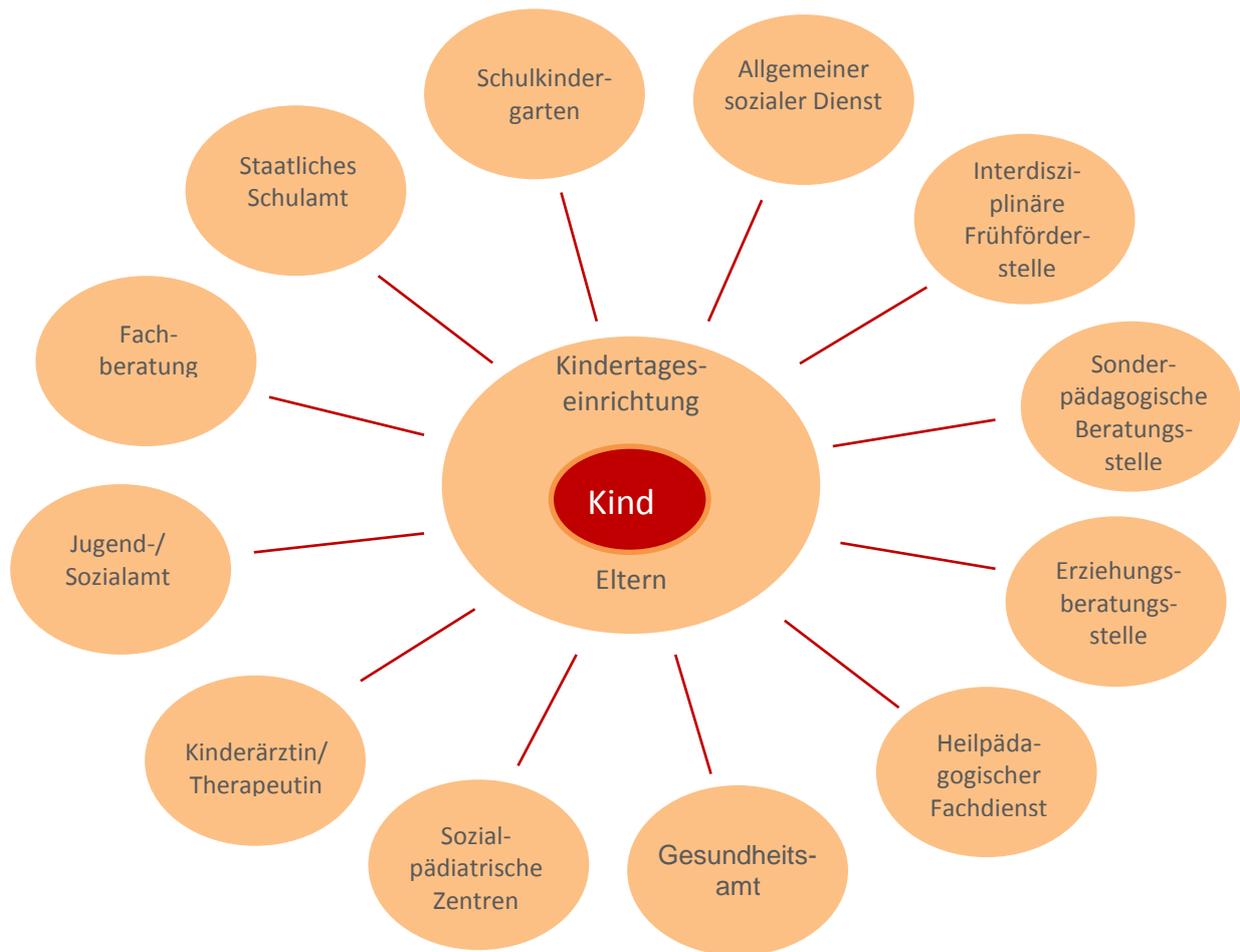


Schaubild aus KVJS, S.24

Umgekehrt erfährt auch wieder die Frühförderung durch die Kooperation mit der KiTa eine Bereicherung ihrer Vernetzungsarbeit: „Gleichzeitig erwirbt die Frühförderstelle mehr Wissen, einerseits um die Möglichkeiten in den KiTas, andererseits aber auch über die Möglichkeiten in den einzelnen Sozialräumen. Gerade dieses Wissen um die Sozialraumstruktur ist in den KiTas oft viel größer als in der Frühförderstelle, die meist eine größere Region bedient und die Details vor Ort nicht immer gut kennt“ (Tibussek, 2017; S 487). Schließlich kann dies auch dazu führen, dass andere – passgenauere – Maßnahmen, als sie die Frühförderung machen kann, für Kind und Familie in den Vordergrund rücken. Die Angebote müssen so gestaltet werden, dass die Bedürfnisse des einzelnen Kindes und seiner Familie erfüllt werden (vgl. Albers, 2012).

Psychologische/psychotherapeutische Zugänge

Die Situation der Eltern und Kinder und die Bedeutung der Bezugsperson in der KiTa

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen sind heute viele Familien - auch Familien mit einem Kind mit Behinderung - auf eine bereits sehr frühe und vielfach ganztägige Betreuung ihres Kindes angewiesen.

Die Kindertagesstätte ist in der Regel die erste öffentliche Institution, der Eltern und ihre Kinder aus dem System Familie heraus begegnen. Immer häufiger ist es der Fall, dass das Kind - teilweise bereits ab dem ersten Lebensjahr - einen bedeutenden Teil seines Tages in der KiTa verbringt und damit einen großen Teil seiner Zeit mit Erwachsenen zu tun hat, die die Versorgung und Betreuung anstelle ihrer Eltern und in deren Auftrag übernehmen.

Obgleich es sich hierbei um ein Vorgehen handelt, das mehr und mehr der Normalität entspricht und sich Einrichtungen mit ihrem pädagogischen Konzept an den Bedürfnissen der Familien orientieren, ist der Übergang in die KiTa für die einzelne Familie ein besonderer und auch oft emotional verunsichernder und stressbelastender Schritt. Die Eltern vertrauen ihr Kind (noch) fremden Menschen/Fachpersonen an. Das Kind muss sich für viele Stunden des Tages von den Eltern lösen, an neue Bezugspersonen gewöhnen und in neue Strukturen und Beziehungen hineinwachsen.

Für die Eltern ist dies häufig das erste Mal, dass sie ihr Kind für so lange Zeit in die Obhut Anderer geben, ohne unmittelbar Kontrolle über das zu haben, was dort mit ihrem Kind geschieht.

Je jünger das Kind ist und je "schutzbedürftiger" die Eltern ihr Kind erleben, was bei einem Kind mit Behinderung der Fall ist, desto schwieriger erscheint dieser Prozess des „Abgebens“ für die Eltern.

Ihre Erwartungen an die KiTa können entsprechend hoch und komplex sein, denn ihrem Kind soll es dort gut gehen, es soll sich in der Gruppe der Gleichaltrigen integrieren und außerdem in seiner Entwicklung bestmöglich unterstützt werden.

Aus psychologischer Sicht brauchen Eltern und Kinder in solchen Situationen des Übergangs, aber auch im weiteren Verlauf, bestimmte Bedingungen, um in der KiTa ankommen und bleiben zu können (siehe hierzu auch Kapitel „Übergänge“). In erster Linie sind dies Transparenz sowie ausreichend Information und Kontrolle über die Situation. Eltern sind darauf angewiesen, dass die Erzieherinnen der KiTa gut mit ihnen kommunizieren, sie darüber informieren, was das Kind gemacht und wie es den Tag erlebt hat, und im Gespräch und Kontakt mit den Eltern bleiben. Entsteht bei den Eltern das Gefühl, dass ihr Kind in seiner Individualität von den Erzieherinnen wohlwollend angenommen ist, dass sie über die Abläufe in der KiTa, die ihr Kind betreffen, gut informiert sind und sie in ihren Anliegen gehört werden, können sie sich entspannen und das Gefühl des „in der KiTa gut aufgehoben-seins“ auch ihrem Kind vermitteln.

Aus unterschiedlichen Gründen kann es im KiTa-Alltag zu Konflikten zwischen Eltern und Erzieherinnen kommen. So benötigt ein Kind mit Behinderung oder Entwicklungsverzögerung vielleicht mehr Betreuung und Zuwendung und spezielle Förderangebote. Die Erzieherinnen aber sehen sich in einer Gruppe von 20 bis 25 Kindern im Kindergarten und 8-10 Kindern in der Krippe möglicherweise nicht in der Lage, den Bedürfnissen des Kindes und den Erwartungen der Eltern gerecht zu werden. Sie überlegen, ob das Kind in ihrer Gruppe am „richtigen Platz“ ist - was wiederum eine große Verunsicherung für die Eltern bedeutet. In solchen Situationen melden sich die Familien häufig im Sonderpädagogischen Beratungszentrum an.

Die Kooperation mit den Fachkräften der KiTas

Die Mitarbeiterinnen des SBZ können in solchen Fällen - auf Wunsch beider Beteiligten und immer im Auftrag der Eltern - als Vermittlerinnen versuchen, konstruktiv einzugreifen, wobei auch hier der gemeinsame Einsatz sonderpädagogischer und psychologischer Kompetenzen im Tandem hilfreich sein kann.

Während die Sonderpädagogin die Seite des Kindes in den Vordergrund rückt, ist es eine wesentliche Aufgabe der Psychologin, die unterschiedlichen, z.T. sich widersprechenden expliziten und besonders auch impliziten Erwartungen und Aufträge der Eltern und Erzieherinnen zu klären.

Aus Sorge und Verunsicherung und dem Gefühl, die Interessen ihres Kindes mit Behinderung schützen zu müssen, reagieren Eltern häufig sehr emotional. Dies kann leicht kollidieren mit der mehr pädagogischen, sachlichen, wenn auch durchaus empathischen Haltung, mit der Erzieherinnen in Gespräche zur

Konfliktlösung gehen. Beide Seiten fühlen sich von der je anderen Partei missverstanden und unerfüllbaren Erwartungen ausgesetzt. Die Anwesenheit einer Person, die aus einer Meta-Position heraus versucht, die Anliegen beider Seiten für alle verstehbar zu machen und die auch bereits vorhandene Lösungsansätze und gelungene Schritte in den Vordergrund rückt, kann beide Seiten darin unterstützen, sich wieder auf eine gemeinsame Ebene einzulassen und nach neuen Wegen zu suchen, mit den Schwierigkeiten umzugehen.

Im Austausch mit Kolleginnen aus den KiTas, Heilpädagoginnen und anderen Fachpersonen kann es außerdem gewinnbringend für alle Beteiligten sein, wenn Psychologinnen beispielsweise entwicklungspsychologische Erkenntnisse, Erfahrungen mit Traumata und andere psychologische Themen in das Gespräch einbringen.

Feinfühligkeit und Verstehen als Gelingensfaktoren

Ganz entscheidend ist, dass die beteiligten Erwachsenen, d.h. die Eltern und Fachleute, sich ausreichend gut in das betreffende Kind einfühlen können und die Signale des Kindes entsprechend dem Konzept der Feinfühligkeit von Ainsworth (1977) deuten und darauf reagieren können.

Wenn beispielsweise ein Kind den KiTa-Besuch massiv verweigert, ist es die gemeinsame Aufgabe von Eltern und den Mitarbeiterinnen der KiTa herauszufinden, was die Gründe hierfür sein können und welche Bedürfnisse des Kindes unter der gegenwärtigen Situation nicht erfüllt sind. Dann können Eltern und KiTa gemeinsam versuchen, Bedingungen zu schaffen, die es dem Kind ermöglichen, wieder gerne in die KiTa zu gehen.

Die Bedürfnisse des Kindes (z. B. Kontakt zu anderen Kindern vs. Rückzugsmöglichkeiten und Bedürfnis nach Ruhe), die Anliegen der Eltern (bspw. zuverlässige Betreuungszeiten) und die Interessen der Erzieherinnen (bspw. dass das Kind morgens pünktlich gebracht wird oder auch, dass das Kind sich in die allgemeinen Abläufe und sozialen Regeln einfügt), sind auf der Grundlage dieser Feinfühligkeit und des Verstehens der Welt des Kindes immer wieder in gemeinsamer Kooperation zwischen den Erwachsenen neu auszuhandeln.

Zwei Aufgabenfelder der Psychologie

Zusammengefasst sehen wir in der Kooperation mit Kindertagesstätten für die psychologischen Fachkräfte zwei Aufgabenfelder: Zum einen die Beobachtung des Kindes aus entwicklungspsychologischer und kinderpsychotherapeutischer Sicht, zum anderen das Einnehmen der Metaebene in Kooperationsgesprächen. Dies bedeutet, dass wir den Blick von außen auf das System werfen und strukturierend und zusammenfassend auf das Gespräch einwirken und bei Bedarf auch Gefühle, Bedürfnisse, Motive der Gesprächsteilnehmerinnen verbalisieren und in Konflikten vermitteln. Die besondere Expertise der psychologischen Fachkräfte in der Arbeit mit Familien-in-Krise sowie Eltern mit psychischer oder auch körperlich-chronischer Erkrankung ist hier äußerst hilfreich.

3.4.2.3 Kooperationsziele des SBZ mit allgemeinen Kindertageseinrichtungen

Im fortlaufenden Austausch der beiden Professionen Sonderpädagogik und Psychologie/Psychotherapie in Form der Tandemarbeit sowie der Fallbesprechungen und Supervisionen, an denen beide Professionen in gleicher Weise beteiligt sind, wird das sonderpädagogische sowie psychologisch/psychotherapeutische Denken und Handeln immer wieder angereichert durch die jeweils andere Sichtweise. Insofern profitieren beide Berufsgruppen unmittelbar voneinander, erweitern ihre jeweiligen professionellen Kompetenzen und bringen diese auch in die Kooperation ein. Durch die koordinierte und eng verknüpfte Zusammenarbeit der zwei Professionen im SBZ können Ressourcen gebündelt und Ziele effektiv(er) erreicht werden. Für die Eltern ist es von Nutzen, dass sie niederschwellige Wege zu beiden Professionen haben und die verschiedenen Kompetenzen sich eng aufeinander beziehen. Ebenso kann es für die Kooperationspartner hilfreich und nützlich sein, relativ zügig und direkt auf die Bi-Professionalität im SBZ zurückgreifen zu können.

Auf der Grundlage dieser Verständigung und Verzahnung der beiden Professionen im SBZ sind gemeinsame Ziele für und in der Kooperation mit allgemeinen KiTas:

- Aktivitäten und Teilhabechancen für Kinder mit Behinderungen und Entwicklungsauffälligkeiten in der KiTa stärken
- Förder- und Unterstützungsangebote gemeinsam abstimmen, arbeitsteilig umsetzen und fortschreiben
- Bedingungen verdeutlichen, die für eine günstige Entwicklung des Kindes notwendig sind und mögliche Veränderungen herbeiführen
- Das Wohlbefinden des Kindes in der KiTa unterstützen
- Die Eltern in ihren Entscheidungen und in der Zusammenarbeit mit der KiTa stärken
- In schwierigen und belasteten Situationen Möglichkeiten zum konstruktiven Miteinander eröffnen und KiTa und Eltern in der Klärung von Fragen und Problemen unterstützen
- Praktikable Kooperationsformen für Austausch und Abstimmung entwickeln und gestalten
- Eigene Möglichkeiten, Vorgehensweisen und Angebote transparent machen.

3.4.3 Eine gemeinsame Basis finden - Auftragsklärung

Wenn wir mit KiTas kooperieren, sind wir stets mit einer Vielfalt an Aufträgen von verschiedenen Auftraggebern konfrontiert. Wie bereits erwähnt, handeln wir Mitarbeiterinnen des SBZ zunächst im Auftrag der Eltern, die mit ihrem Anliegen zu uns kommen. Diesen Auftrag versuchen wir zu verstehen sowie explizite und implizite Erwartungen an uns (und andere) zu klären.

Dieser Klärungsprozess kann auch zu dem Ergebnis führen, dass Aufträge im Einzelfall nicht angenommen werden können.

3.4.3.1 Der Grundprozess der Auftragsklärung aus systemischer Sicht

Auf dem Weg vom Kontakt zum Kontrakt können aus systemischer Sicht verschiedene Teilprozesse und Aspekte beschrieben werden.

Die Anfangsphase

Am Beginn der Auftragsklärung steht der Austausch von Informationen über die Anliegen aller Beteiligten, die Ressourcen der Akteure in der jeweiligen Betreuungssituation und die konkreten Kontextbedingungen. Der systemische Ansatz geht davon aus, dass die Perspektiven aller Beteiligten, (Eltern, KiTa, Frühförderung und ggf. weiterer Fachkräfte) zusammenkommen müssen, um die Komplexität der sozialen Wirklichkeit des Kindes und möglicher Beschränkungen seiner sozialen Teilhabe (annähernd) erfassen zu können. Um diese verschiedenen Perspektiven nutzbar machen zu können, braucht es Kooperation(en).

Die Anfangsphase steht darüber hinaus unter dem Leitgedanken, eine emotional tragfähige Basis mit den Personen der kooperierenden Einrichtung aufzubauen. Hier stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, in einem unvertrauten Umfeld mit einem fremden Kooperationspartner eine vertrauensvolle Beziehung zu entwickeln. Vertrauen hat vielfältige Grundlagen. Der Sozialwissenschaftler G. Möllering formuliert die Erkenntnis, dass im Kern des Vertrauens letztlich das Aufheben von Ungewissheit steht (Möllering, 2007; S.220). Vertrauen braucht also Sicherheiten wie beispielsweise die Gewissheit, in der je eigenen Professionalität gesehen zu werden und Wertschätzung zu erfahren. "Eine kooperative Arbeitsatmosphäre entsteht dann, wenn alle beteiligten Seiten sich einen Gewinn erhoffen" (Schweitzer, 1998; S.56). Dies kann gelingen, wenn die Mitarbeiterin des SBZ ihr Augenmerk darauf richtet, die Frage- und Problemstellung aus der Perspektive der beteiligten Fachleute zu betrachten und unterschiedliche Betrachtungsweisen auf Übereinstimmungen, aber eventuell auch Abweichungen oder Widersprüche hin zu befragen. Echtes Interesse und eine akzeptierende und wertschätzende Haltung bilden hier die Voraussetzung für eine gelingende Kooperation.

Klärung der Erwartungen

Über das Austauschen von Informationen hinaus ist es von großer Bedeutung, die Erwartungen der jeweiligen Beteiligten zu klären. Die Beantwortung der klassischen systemischen Fragen der Auftragsklärung: "Wer will was von wem? Wann? Wie lange? und Wozu?" kann hier für mehr Transparenz sorgen (Schweitzer, 1998). Die Grundfragen der Auftragsklärung werden mit dem Ziel gestellt, diffuse oder widersprüchliche Aufträge und Erwartungen deutlich und damit einer Bearbeitung zugänglich zu machen. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass es nicht immer gelingt, alle oder auch verdeckte Aufträge tatsächlich zu erkennen und zu klären, so dass folglich auch mit Unwägbarkeiten umgegangen werden muss.

Verstehen, Würdigung und die Veränderung von Perspektiven

Aus systemischer Sicht macht es einen Unterschied, wie Fragen gestellt werden. "Was möchten Sie verändern?" anstelle von "Was ist Ihr Problem?" verändert die Perspektive und eröffnet den Blick auf die eigene Mitbeteiligung und ist potentiell zukunftsorientiert. Es geht im Kern darum, den Wechsel von einer eingegengten und defizitorientierten Problemsicht zu einer optimistischen und zukunftsorientierten Sichtweise zu vollziehen, die Handlungsspielräume aufzeigt. So kann es beispielsweise hilfreich sein, beschriebene Verhaltensmuster eines Kindes entwicklungspsychologisch zu verstehen und einzuordnen oder bei Problembeschreibungen neue Bedeutungen und sinnstiftende Zusammenhänge aufzuzeigen. Dahinter steht die systemische Grundannahme, dass jedes Verhalten Sinn macht, dass es für jedes Verhalten "gute Gründe" gibt, auch wenn man diese nicht sofort nachvollziehen kann. Wichtig ist in dieser Phase vor allem der Übergang von beobachtbarem Verhalten zu dahinter liegenden Emotionen, Motiven oder Identitätsaspekten (Rollen, Selbstbild). Bei eskalierenden Konflikten versuchen wir auf diesem Wege, Teufelskreise der Abwertung und Schuldzuweisung aufzulösen und eine neue potentiell hilfreichere Sicht zu entwickeln.

Im Kooperationsprozess gelingt ein Wandel in der emotionalen Haltung der beteiligten Fachpersonen einfacher, wenn die bisher erfolgten Lösungsversuche gewürdigt werden, auch dann, wenn sie noch nicht zu gewünschtem Erfolg geführt haben. Das Sprechen über das, was schon gelungen ist, weist den Weg zu dem, wie es in der Zukunft gelingen kann. Dieses Vorgehen will das professionelle Selbstvertrauen bestätigen und stärken.

Gemeinsame Ziele finden

Im Prozess der Auftragsklärung ist ein Wendepunkt erreicht, wenn positive Zielformulierungen gelingen. Es reicht nicht zu wissen, was jemand nicht mehr will. Sind Anliegen geklärt und Ziele positiv und konkret formuliert, dann können nächste Schritte und Angebote abgestimmt werden. Im Einzelfall gilt es, die jeweiligen Möglichkeiten der Kindertagesstätte ebenso wie die Ressourcen der Frühförderung realistisch einzuschätzen. Die Zusammenarbeit muss sich am einzelnen Kind und an den unterschiedlichen Bedingungen und Möglichkeiten der Institutionen orientieren.

Auftragsklärung erfordert Kontinuität und Flexibilität

Konkrete Veränderungen geschehen meist zwischen den Gesprächen. Aber das Angebot, wechselseitig als Ansprechpartnerin zur Verfügung zu stehen und die Vereinbarung regelmäßiger, wenn auch punktueller Treffen, kann allen Beteiligten Rückhalt und Sicherheit geben und die Bereitschaft zur Kooperation stärken. Die Auftragsklärung ist kein einmaliger Akt, sondern ein fortlaufender Prozess, der ein hohes Maß an Flexibilität fordert. In diesem Prozess werden in regelmäßigen Abständen weiter bestehende und sich verändernde Anliegen und damit verbundene Erwartungen und Ziele sowohl von den Eltern als auch von Seiten der KiTa und der Frühförderung, besprochen und auf ihre aktuelle Gültigkeit hin überprüft.

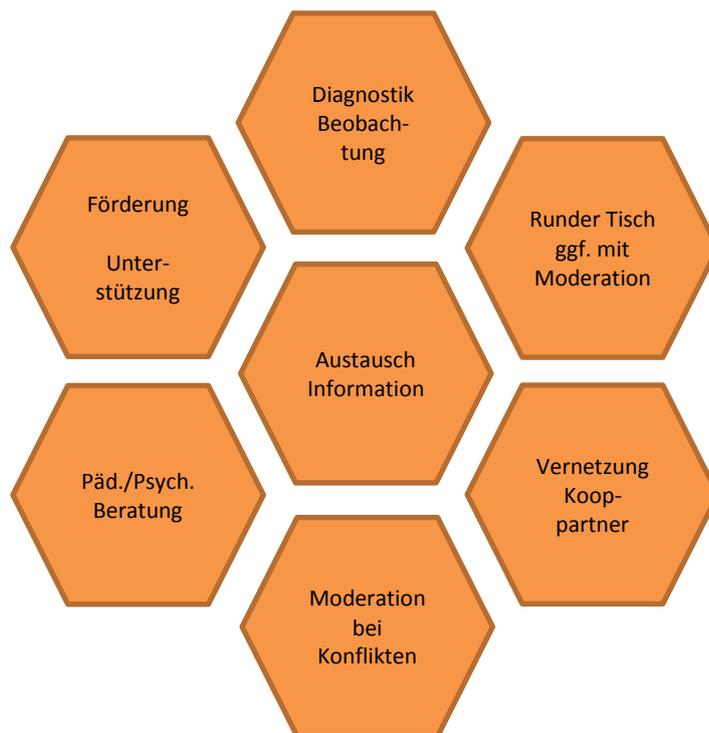
3.4.4 Der Weg ist das Ziel - den Kooperationsprozess gestalten

Wie gestalten wir den Prozess der Kooperation mit den allgemeinen KiTas konkret? Wie tragen wir dazu bei, dass ein gelingender Prozess in Gang kommt und die Kooperation für alle Beteiligten einen guten Verlauf nimmt? Wo verbergen sich Schwierigkeiten - *Stolpersteine* - die den Kooperationsprozess behindern können und wie begegnen wir diesen?

3.4.4.1 Bausteine der Kooperation im SBZ

Die Mitarbeiterinnen des SBZ verfügen über verschiedene Vorgehensweisen, um das Ziel einer gelingenden Kooperation mit KiTas zu verwirklichen. Im Folgenden wollen wir eine Art „gemeinsame Wegbeschreibung“ entwickeln und damit eine Hilfe zur Navigation durch häufig verwirrende Landschaften an die Hand geben. Wollen wir sicher ans Ziel kommen, nämlich einen für beide Seiten hilfreichen Austausch zwischen Frühförderung und KiTa zu erreichen, so sind von Anfang an begründete Entscheidungen zu treffen und immer wieder neu zu reflektieren. Die Gestaltung des Prozesses ist dabei immer abhängig von der konkreten Familie, Einrichtung und allen beteiligten Personen. So kann der Ablauf der Schritte variieren, es können einzelne Schritte wegfallen oder andere Prozesse hinzukommen; gewissermaßen wie Bausteine, die wir im SBZ optional anbieten und einsetzen. Als oberstes Prinzip gilt ein auf die Familie und alle beteiligten Personen abgestimmtes Vorgehen.

Handlungsangebote des SBZ



SBZ - Kind - Eltern - KiTa

Bei diesen Angeboten sind die Mitarbeitenden des SBZ in unterschiedlichen Rollen und mit unterschiedlichen Aufgaben beteiligt. Mal sind wir mit fachlicher Expertise gefragt, mal als Moderatorinnen und mal als Initiatorinnen einer Kooperation.

Die erste Prozessphase: Entwicklungsdiagnostik und Austausch von Informationen

In der ersten Phase, wenn Eltern mit ihrem Kind in das SBZ kommen, führen wir auf der Grundlage von deren Fragestellung in der Regel eine diagnostische Erhebung durch. Diese beinhaltet ein explorierendes, anamnestisches Gespräch mit den Eltern und ein Kennenlernen des Kindes sowie meist die Durchführung eines Entwicklungstests mit dem Kind. Im daran anschließenden Beratungsgespräch werden vor dem Hintergrund der Fragestellung der Eltern die Beobachtungen und Informationen zusammengetragen und gemeinsam eingeordnet. Findet sich eine Passung und anschlussfähige Interpretation, so unterbreiten die Mitarbeiterinnen des SBZ in der Regel mögliche Unterstützungsangebote für Eltern und Kind.

Insbesondere, wenn die KiTa bei der Fragestellung der Eltern eine Rolle spielt, die Eltern beispielsweise durch die KiTa an uns verwiesen wurden, bieten wir die Kooperation mit der KiTa als einen Baustein in der Unterstützung an. Die Kooperation versteht sich dann zunächst einmal als ein Gespräch zum Austausch von Informationen, zu dem die Eltern ihr Einverständnis in schriftlicher Form geben. Dabei wird darauf geachtet, dass die Privatsphäre der Familie gewahrt bleibt. Dieses Gespräch kann telefonisch erfolgen.

Mögliche Stolpersteine: Es werden seitens der KiTa ganz andere Eindrücke vom Kind vermittelt als durch die Eltern berichtet, es werden Vorwürfe gegenüber den Eltern formuliert, die bisher nicht benannt wurden, es werden vertrauliche Informationen durch die KiTa weitergegeben, über die wir im SBZ bislang nichts erfahren haben, die aber für das Kindeswohl bedeutsam sind oder es gibt stark abweichende Einschätzungen bezüglich der Entwicklung des Kindes. Solche Situationen sind Anlass, mit den Eltern intensiver das Gespräch zu suchen und sie können auch Grund dafür sein, einen vertieften Prozess der Kooperation anzustreben.

Vertiefter Prozess 1: Der Runde Tisch

Eine Möglichkeit der vertieften Kooperation kann sein, sich mit allen Beteiligten am Runden Tisch zu treffen.

Im Gespräch mit den Eltern entwickelt sich oftmals ein Bedarf nach einem Austausch: die Ergebnisse aus der Diagnostik im SBZ, die Eindrücke, welche die Erzieherinnen oder andere mit dem Kind arbeitende Fachkräfte, wie Heilpädagogin, Logopädin, Physio- oder Ergotherapeutin gewonnen haben, sowie die Erfahrungen der Eltern sollen zusammengetragen werden.

Mit den Eltern wird vereinbart - so sie dies wünschen und befürworten -, dass sie ihr Anliegen nach einem gemeinsamen Treffen an den Kindergarten herangetragen und ein Telefonat von einer SBZ-Mitarbeiterin ankündigen. Die Eltern melden dem SBZ zurück, ob die KiTa mit diesem Vorgehen einverstanden ist. Daraufhin nimmt die Mitarbeiterin des SBZ telefonisch Kontakt – je nach Vereinbarung - zur Leitung des Kindergartens oder zu einer Gruppenerzieherin auf.

Im Telefongespräch wird abgeklärt, ob der Wunsch der Eltern nach einem Runden Tisch auch im Interesse der KiTa liegt, welche Zeit verfügbar ist und wo das Treffen stattfinden soll. Auch die Frage, wer die Moderation des Runden Tisches übernimmt, wird angesprochen. Die Mitarbeiterin des SBZ bietet sich aktiv als Moderatorin an. Es wird sowohl mit Eltern als auch mit den Erzieherinnen bzw. der KiTa-Leitung abgestimmt, welche Personen außerdem teilnehmen sollten, und wer es übernimmt, diese einzuladen. Kommt ein Runder Tisch auf Initiative der KiTa und Wunsch der Eltern zustande, so nimmt die Mitarbeiterin des SBZ als eine Teilnehmerin mit fachlichen Beiträgen z.B. mit einem Bericht aus der Diagnostik oder Frühförderung teil. Gesprächsleitung und Konzeption liegen auf Seiten der KiTa.

Mögliche Stolpersteine: Ein (erster) Runder Tisch ist eine insgesamt offene Situation, die schwer einzuschätzen ist. Gegebenenfalls sitzt man vielen Beteiligten gegenüber, deren Arbeitsweise, Vorstellungen und Interessen nicht bekannt oder sehr unterschiedlich sind.

Mit einer bewussten Vorbereitung kann diesen Unklarheiten ein Stück weit begegnet werden: Neben dem organisatorischen Vorlauf wird auf Seiten der SBZ-Mitarbeiterinnen inhaltlich überlegt, welche Ziele mit dem Treffen verbunden sein werden/können, welche Beteiligten in welcher Rolle anwesend sein werden und wie sie angesprochen und einbezogen werden sollen bzw. müssen (z.B. bei getrennt /im Streit lebenden Eltern).

Die (expliziten und/oder impliziten) Erwartungen und Wünsche der Eltern und ggf. anderer Beteiligter werden gemeinsam im Tandem, welches für die Familie verantwortlich ist, reflektiert. Auch die eigenen Wünsche und Erwartungen werden thematisiert. Schließlich erfolgt eine Priorisierung der „gesammelten Aufträge“. Dadurch können im Vorfeld Sicherheit und Klarheit für die Mitarbeiterin des SBZ erhöht werden, was wiederum die gleichzeitig notwendige Offenheit und Flexibilität für die konkrete Situation stärkt.

Vertiefter Prozess 2: Runder Tisch mit Moderation durch das SBZ

Übernimmt eine SBZ-Mitarbeiterin die Moderation eines Runden Tisches, so hat diese Person im Gespräch eine andere Rolle als die Person des SBZ, die einen Bericht aus der Diagnostik oder Frühförderung einbringt. Zur Aufgabe der Moderatorin gehört es, zu Beginn der Sitzung die Fragestellung zu benennen und eine Einigung über diese Fragestellung zu erreichen. Beispielsweise können folgende Fragen gesprächsleitend sein: Was benötigt das Kind, um sich in der KiTa zugehörig und wohl zu fühlen? Welche Unterstützung braucht es, um optimal lernen zu können? Beim Runden Tisch berichten dann in der Regel reihum alle Beteiligten aus ihrer Perspektive, was sie bewegt und welche Einschätzungen sie haben. Die Moderatorin achtet darauf, dass alle gehört werden. Die Eltern haben die Möglichkeit, ausführlich aus dem häuslichen und weiteren Lebensumfeld des Kindes zu berichten. Durch die Darstellung der unterschiedlichen Blickwinkel auf das Kind entwickelt sich im besten Fall ein erweitertes Verständnis bei allen Teilnehmenden. Idealerweise können in dieser Phase des Prozesses auch implizite Wünsche und Erwartungen einzelner Personen angesprochen und nochmals reflektiert werden, um den Weg für den nächsten Schritt frei zu machen.

Mögliche Stolpersteine: Es kann für Eltern eine Überforderungssituation darstellen, wenn sehr viele Personen am Runden Tisch beteiligt sind und ihre jeweiligen Sichtweisen einbringen – selbst wenn alle wertschätzend und konstruktiv mit den anstehenden Themen und Fragen umgehen. Deshalb ist es wichtig, im Vorfeld Sinn und Zweck einer „großen Runde“ zu prüfen und sich auf die notwendigen Teilnehmerinnen zu einigen. Gerade bei Gesprächen mit mehreren „Parteien“ kann es leicht geschehen, dass doch Sichtweisen von Einzelnen übersehen oder überhört werden oder sich manche Personen in den Vordergrund sprechen. Dies ist für die Moderatorin ein besonderer Punkt, auf den es zu achten gilt und ggf. lenkend einzugreifen ist.

Weitere Angebote des SBZ

Pädagogische und/oder psychologische Beratung

Sind Eltern und Kita in einen Prozess von Verunsicherung im Umgang miteinander und mit dem Kind geraten, so wird das SBZ häufig um ein unterstützendes Beratungsgespräch gebeten. Unsere Erfahrung zeigt, dass es sinnvoll und hilfreich ist, solche Beratungsgespräche im Tandem zumindest vorzubereiten, vielfach aber auch gemeinsam durchzuführen.

Bei Gesprächen mit mehreren „Parteien“ zeigt sich immer wieder, dass eine Arbeitsteilung im Tandem sinnvoll ist: Eine Mitarbeiterin (Psychologin) achtet darauf, dass jede am Gespräch beteiligte Person in ihrem Bemühen um die Sorge und Förderung des Kindes gewürdigt und geschätzt wird. Sie achtet auf die Atmosphäre und die leisen Töne im Gespräch und unterstützt die Personen, die sich weniger gut einbringen können. Sie versucht im Gespräch, die Beteiligten anzuregen, ihre Betrachtungsweise zu reflektieren und Perspektiven zu wechseln. Wie ist die Sicht des Kindes auf das Thema? Wie der Blick der Eltern? Welche Perspektive hat die Erzieherin?

Die andere Mitarbeiterin (Sonderpädagogin) stellt die Ergebnisse der Entwicklungsdiagnostik dar, gibt Erläuterungen zum Entwicklungsstand des Kindes oder berichtet aus dem Verlauf der Frühförderung. Hierbei bezieht sie sich auf die Grundlagen des ressourcenorientierten Arbeitens, setzt an den gelingenden Situationen an und analysiert, wie und warum etwas gut gelungen ist, um vom Erfolgreichen mehr zu tun. Sie versucht außerdem zu vermitteln, dass das, was als störend und auffällig beschrieben wird, als ein Signal gelesen werden kann. Und dass dieses Signal eine Botschaft enthält, die zu entschlüsseln die Aufgabe aller Beteiligten ist (reframing).

Von Bedeutung ist zudem der Blick auf die Umwelt des Kindes, sowohl in der Familie als auch im Kindergarten. Was an den Umständen und momentanen Gegebenheiten ist für die Entwicklung des Kindes

förderlich oder hinderlich? Gelingt es den am Gespräch beteiligten Personen, einige Antworten auf diese Fragen zu finden, lassen sich in der Regel neue Handlungsoptionen entwickeln und es kann etwas Anderes, Neues erprobt werden. Die Förderplanung in Kita und Frühförderung werden aufeinander abgestimmt und vereinbart. Die Eltern sind also bei der Förderplanung dabei, können Stellung beziehen, ihre Wünsche einbringen und auch selbst Vereinbarungen mit den Fachleuten treffen.

Wie auch in anderen Gesprächssituationen ist die psychologische Fachkompetenz dann gefragt, wenn es darum geht, bestimmte Themen auf der Metaebene anzusprechen, mit Hilfe psychologischer Fragetechniken zum Nachdenken anzuregen oder auch entwicklungspsychologische, bindungstheoretische oder traumatheoretische Hintergründe zu erläutern, die zu einem vertieften Verständnis beitragen könnten. Anlass für das Einbeziehen psychologisch/psychotherapeutischer Kompetenzen in der Kooperation können auch für das Kind und/oder die Eltern besonders schwierige institutionelle Wechsel oder Übergänge sein.

Mögliche Stolpersteine: Oftmals sind es äußerst schwierige Prozesse, wenn der Ausgangspunkt für den Wunsch nach Beratung eine kritische, belastete Zusammenarbeit zwischen KiTa und Eltern ist. Möglicherweise schon länger anhaltende gegenseitige Vorwürfe und Misstrauen sind in der Regel nicht durch einmalige Gespräche zu lösen und bedürfen ein Höchstmaß an Geduld und kleinen Schritten. Als hilfreich bei der Klärung und Begleitung dieser komplizierten Prozesse hat sich die Supervision im SBZ-Team erwiesen.

Beobachtung des Kindes im Kindergarten

Je nach Bedarf der Eltern und der KiTa können Beobachtungen des Kindes in der KiTa erfolgen.

Für eine Beobachtung des Kindes im Kindergarten spricht, dass bestimmte Verhaltensweisen des Kindes, die in einer Einzelsituation nicht zum Ausdruck kommen, beobachtet werden können (Bsp. beißen, schlagen, schubsen, kratzen anderer Kinder.) Auch bei reizoffenen Kindern, Kindern mit starken Rückzugstendenzen sowie bei sexualisiertem Verhalten wird der Wunsch an das SBZ geäußert, das Kind im Kindergarten zu beobachten.

Die Beobachtung des Kindes in der KiTa soll dazu beitragen, das betreffende Kind in seinem Umfeld erleben und besser verstehen zu können. Hierbei sind folgende Fragen von Bedeutung: Wie interagiert das Kind mit anderen Kindern? Wie initiativ geht es auf Kinder zu oder wird von anderen Kindern einbezogen? Wie ist der Kontakt zwischen Kind und Erwachsenen? Welche Spielmaterialien, Spielformen und Spielpartner bevorzugt es? Mit welchen Herausforderungen ist das Kind konfrontiert und wie geht es damit um? Auch das Erfassen äußerer Rahmenbedingungen, wie Gruppengröße und Räumlichkeiten spielen bei der Beobachtung eine wichtige Rolle.

Je nach Fragestellung und Auftrag setzen wir unterschiedliche Methoden der Beobachtung ein:

Freie Beobachtung

In der sog. freien Beobachtung wird anhand einer Zeitleiste das Geschehen notiert. Auf Interpretationen sollte dabei möglichst verzichtet werden. Es wird festgehalten, was geschieht und was den Handlungsrahmen ausmacht:

- In der Interaktion zwischen Kind-Kind, Kind-Erzieherin, Kind-Gruppe
- In der Situation und auf der Handlungsebene (z.B. im Stuhlkreis, Freispiel, Spielen im Garten, Übergänge, Bring- und Abholsituationen)
- In der Umgebung (z.B. Lautstärke, Reizangebot, Raumaufteilung, Personen im Raum)

Strukturierte Beobachtung anhand von Entwicklungsbögen

Ein strukturierter/semistrukturierter Entwicklungsbogen ist hilfreich zur Beobachtung und Erfassung des Entwicklungsstandes eines Kindes. Eine strukturierte Beobachtung kann in der Regel nicht während eines Termins durchgeführt werden, strukturierte Beobachtungen eignen sich eher für einen längeren Beobachtungszeitraum.

Videogestützte Interaktionsbeobachtung

Bei für die Erzieherinnen besonders irritierenden und außergewöhnlichen Verhaltensweisen des Kindes kann eine gezielte Videoaufnahme einer Situation im Kindergartenalltag, die durch die Erzieherin selbst aufgenommen wurde, sinnvoll sein und als Grundlage für ein Beratungsgespräch dienen.

Unsere Erfahrung zeigt, dass es sinnvoll ist, mit der Erzieherin der Gruppe im Vorfeld den Rahmen und Ablauf einer Beobachtung abzustecken und zu klären, wie, wo und wann ein anschließendes gemeinsames Gespräch erfolgen kann. In diesem Gespräch teilt die Mitarbeiterin des SBZ ihre Wahrnehmungen der Erzieherin mit und hört umgekehrt deren Eindrücke und Einschätzungen. Sie können die jeweiligen Wahrnehmungen miteinander abgleichen und Erweiterungen des jeweils eigenen Blicks erfahren. Ein gemeinsames Ziel ist es, die kindliche Perspektive und das Verhalten des Kindes im Zusammenhang der konkreten Situation und auf der Grundlage des individuellen Entwicklungsstandes des Kindes besser zu verstehen.

Im nächsten Schritt erfolgt die Rückkoppelung mit den Eltern, mit denen die Beobachtung und die Inhalte des Gesprächs mit der Erzieherin thematisiert werden, um auch deren Sichtweise einzubeziehen, diese in die weitere Förderplanung aufzunehmen und die Transparenz gegenüber den Eltern zu gewährleisten.

Mögliche Stolpersteine: Als Stolpersteine können sich sogenannte „Tür-und Angel-Gespräche“ erweisen. Werden bestimmte Themen erst angesprochen, während man eigentlich schon am Gehen ist, so hat es sich bewährt, diese Themen wichtig zu nehmen und einen weiteren Termin für die Bearbeitung der Fragen anzubieten. Außerdem ist sensibel darauf zu achten, wie das Kind und die Gruppe auf die Situation vorbereitet werden. Manche Kinder reagieren durch den Besuch der Frühförderin sehr verunsichert und ziehen sich aus dem Geschehen stark zurück, andere wollen sie sehr für sich vereinnahmen. Diese Aspekte sind in der Vorbereitung einer Beobachtung bewusst zu bedenken und Regelungen des Umgangs mit der KiTa abzustimmen. Im Falle von videogestützter Beobachtung sind im Vorfeld ebenfalls die datenschutzrechtlichen Grundlagen zu berücksichtigen und in der Umsetzung zu beachten.

Punktuelle oder vorübergehende Frühförderung in der KiTa

Ein vorübergehendes gemeinsames Arbeiten von FF und Gruppenerzieherin mit dem Kind in der KiTa ist manchmal erwünscht, da das Kind in verschiedenen Kontakten und Situationen sehr unterschiedlich erlebt wird. Ein weiterer Grund kann sein, das Spielen des Kindes im Kontakt mit anderen Kindern zu stärken und seine in einer Einzelsituation bereits erworbenen Fähigkeiten in diesen Kontakt zu übertragen. Vor allem kann diese Form der Kooperation sehr hilfreich und sinnvoll sein, wenn ein erheblicher Bedarf zur Unterstützung der Aktivitäten des Kindes in der Peergroup besteht. Es geht in dieser Form der Frühförderung also nicht darum, ein „Einzeltraining“ des Kindes in einem separaten Raum durchzuführen, sondern das Kind in seinen Interaktionen mit anderen Kindern zu unterstützen. Die Sonderpädagogin beobachtet und handelt ggf. selbst mit in der Situation und bespricht vor allem dieses mit der Erzieherin. Im gemeinsamen Gespräch können die jeweiligen Herangehensweisen und deren Wirkungen beschrieben werden. Dadurch kann man voneinander profitieren und miteinander konkret überlegen, was förderliche und hinderliche Faktoren waren oder sind und welche Veränderungsmöglichkeiten es gibt.

Mögliche Stolpersteine: Solch eine Zusammenarbeit bedarf eines guten Vertrauensverhältnisses und einer gegenseitigen Anerkennung der Kompetenzen, da sehr leicht das Gefühl des Kritisiertwerdens durch die Frühförderfachkraft oder des Besserwissens auftreten kann. Zweifel, Unsicherheiten und Rahmenbedingungen müssen gut geklärt sein. Außerdem braucht diese Kooperation Zeit zur Entwicklung und Ressourcen, um solch intensive Gespräche und gemeinsame Reflexionen durchführen zu können. Oftmals besteht die Gefahr, dass es – aus zeitlichen und organisatorischen Gründen – nur zu einem oberflächlichen Austausch kommt, was für alle Beteiligten unbefriedigend und letztlich nicht zielführend ist. Diese Maßnahme ist folglich gut zu begründen und die entsprechenden Rahmenbedingungen sind dabei zu beachten. Außerdem ist in solchen Fällen mit in den Blick zu nehmen, welche anderen oder weiteren

Unterstützungsmöglichkeiten einbezogen und berücksichtigt werden könnten (z.B. Antrag auf Eingliederungshilfe).

Abschließende Anmerkung zur Gestaltung unserer Kooperationsprozesse

Alle hier beschriebenen Möglichkeiten und Maßnahmen, die das SBZ im Rahmen der Kooperation anbieten, bedürfen - wie dargestellt - einer guten sachlichen Begründung, sind ziel- und zweckgerichtet und erfordern ein hohes Maß an Entscheidungen in Bezug auf Rolle, Kompetenzen und Ressourcen. In der Reflexion unseres Vorgehens bei allen Bausteinen der Kooperation halten wir uns an die „Spielregeln“ für interdisziplinäre Aufgaben, die ein Gelingen der Zusammenarbeit erleichtern, wie sie im Wesentlichen in folgenden Fragen beschrieben sind (Jenni, in Sarimski, 2017, S.48):

- Sind wir uns des eigenen fachlichen und persönlichen Förder- und Beratungskonzeptes bewusst?
- Respektieren wir die (Förder-)Konzepte der anderen beteiligten Personen und Disziplinen?
- Sind wechselseitige Erwartungen aneinander geklärt?
- Haben wir uns auf ein familien-, beziehungs- und alltagsorientiertes Konzept der Förderung verständigt?
- Haben wir uns auf verbindliche Strukturen für die Zusammenarbeit verständigt?
- Haben wir Zeit für Kooperationsgespräche geschaffen?

3.4.4.2 Zwei Fallbeispiele

Elli - Sonderpädagogik und Psychologie Hand in Hand

Mit dem folgenden Fallbeispiel aus der Arbeit im SBZ soll versucht werden, in dem hier beschriebenen Kooperationsprozess die biprofessionelle Arbeit der Kolleginnen des SBZ differenziert zu betrachten und Gelingensfaktoren zu identifizieren.

Familie M. mit Elli⁶

Die Eltern kamen mit ihrer Tochter Elli, 4; 2 Jahre alt, ins SBZ. Der Kindergarten, den das Mädchen seit ihrem 3. Lebensjahr besucht, hatte die Eltern gebeten, Kontakt zum SBZ aufzunehmen, da es Elli sehr schwerfalle, soziale Kontakte aufzubauen und an Aktivitäten in der Gruppe teilzunehmen. Sie sei sehr unruhig und benötige häufig eine 1:1 Betreuung durch eine erwachsene Person, die sie in ihrem Verhalten reguliere.

Im Anamnesegespräch erfuhr die Psychologin viel über die Hintergründe des im Alter von 2 Jahren aus dem Ausland adoptierten Mädchens. Über die ersten Lebensjahre des Mädchens gibt es keine Informationen. Die Eltern erleben ihre Tochter als sehr aufgeschlossenes, fröhliches Mädchen, das undifferenziert zu allen erwachsenen Personen Kontakt aufnehme und auch im häuslichen Umfeld sehr unruhig sei. In der Entwicklung ihrer Sprache habe Elli große Fortschritte gemacht, diese sei aber noch nicht altersgemäß. Die Eltern wünschten neben einer Entwicklungsdiagnostik im SBZ, dass wir Elli auch im Kindergarten beobachten und mit den Erzieherinnen sprechen.

Mit diesem Wunsch der Eltern begann der Prozess der Auftragsklärung.

Auftragsklärung

Ziel ist es in dieser Phase, zum einen mit den Eltern zu klären, welche Wünsche und Erwartungen sie mit einer Kooperation mit der KiTa verbinden und zum anderen mit den Erzieherinnen der KiTa Erwartungen und Fragestellungen zu klären.

Das Anliegen der Eltern

Diesen Teil der „Vorarbeit“ übernimmt die Psychologin, die während der Diagnostik die Hauptbezugsperson für die Eltern darstellt und im günstigsten Fall bereits eine Vertrauensbasis mit den Eltern schaffen konnte. Eine vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern ist ein Faktor, der zum Gelingen der Koopera-

⁶ Name geändert

tion beitragen kann. Auch kann die Psychologin die Rollendynamiken in der Familie bereits ansatzweise verstehen und begleiten.

Im vorliegenden Fall wurden folgende Aspekte deutlich:

- Die Eltern wünschten, dass wir Elli in ihrem Kindergartenumfeld erleben, um sie so besser diagnostisch einschätzen zu können. Neben dem professionellen Wissen der Sonderpädagogin war hier auch die Psychologin/Spieltherapeutin mit ihrem traumatherapeutischen Hintergrund von Bedeutung
- Ein Austausch der eigenen Beobachtungen mit den Erfahrungen der Erzieherinnen sollte erfolgen und schließlich ein
- Gespräch mit den Erzieherinnen, um ihnen die Verhaltensweisen von Elli vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen (Adoption, Kinderheimaufenthalt, traumatische Erfahrungen etc.) verständlich zu machen. Auch hier war das fachspezifische traumatherapeutische Wissen der Psychologin relevant
- Gemeinsam mit den Erzieherinnen sollte überlegt werden, welche Unterstützungsmaßnahmen für Elli denkbar wären
- Eine Rückmeldung an die Eltern sollte unsererseits erfolgen, um mit dem Kindergarten einen gemeinsamen Weg zu finden.

Von der Psychodynamik der Familie her betrachtet, war in diesem Praxisbeispiel das Verständnis der Eltern als Adoptiveltern mit einem großen Bedürfnis nach Gestaltung einer sicheren Bindung und erheblichen Unsicherheiten gerade auf diesem Gebiet von Bedeutung. Den Eltern zu vermitteln, dass die psychologische Mitarbeiterin des SBZ ihnen „beisteht“, die Schwierigkeiten im Kindergarten gut zu klären, während die sonderpädagogische Mitarbeiterin die Seite des Kindes vertritt, stellte in diesem Fall einen wesentlichen Faktor zum Gelingen der Kooperation dar.

Wünsche und Bedürfnisse der Erzieherinnen

In einem Vorab-Telefonat mit dem Kindergarten versuchten wir, auch mit der Gruppenerzieherin zu klären, ob und welchen Auftrag sie an uns hat. Es zeigte sich, dass auch seitens des Kindergartens der Wunsch bestand, dass wir Elli in der Gruppe beobachten und in einen Erfahrungsaustausch mit den Erzieherinnen gingen. Auch an gemeinsamen Überlegungen bezüglich einer weiteren Unterstützung war der Gruppenleiterin gelegen.

Prozessgestaltung

Nach der Terminvereinbarung besuchten wir - eine Sonderpädagogin und eine Psychologin - den Kindergarten. Elli wurde von ihrer Mutter über den Besuch informiert und auch die Erzieherin informierte die Gruppe, dass Besucherinnen kämen. Zu Beginn besprachen wir mit der Gruppenleiterin kurz den Ablauf unseres Besuchs.

Wir vereinbarten eine Zeit für die Beobachtungsphase. Es erfolgte eine freie Beobachtung.

Im Anschluss an die Verhaltensbeobachtung trafen wir uns zum gemeinsamen Gespräch, an dem auch die Leiterin des Kindergartens teilnahm.

Die Sonderpädagogin übernahm zunächst den Part, unsere Diagnostikergebnisse mitzuteilen und unsere Beobachtungen sowohl im SBZ als auch in der Kita zu beschreiben. Die Gruppenerzieherin beschrieb differenziert, wie sie Elli im Kindergarten erlebt und wo sie Probleme im Umgang mit dem Mädchen sieht.

Im weiteren Verlauf informierte die Psychologin über die Folgen frühkindlicher Traumatisierungen infolge von Trennung nach der Geburt und Kinderheimaufenthalt sowie die Auswirkungen auf das Verhalten eines Kindes. Hierdurch wurde der Erzieherin das Verhalten von Elli verständlicher. Gemeinsam wurde darüber gesprochen, welche Unterstützungsmöglichkeiten für Elli möglich sein könnten. Im Gespräch äußerte die Erzieherin auch, dass sie selbst Unterstützung wünscht. Ihrem Gefühl der Hilflosigkeit und Überforderung mit der Situation konnte im Gespräch mit der Psychologin Raum gegeben werden. Auch die bisherigen Lösungsversuche wurden gewürdigt.

So konnte schließlich gemeinsam über Entlastungen für den Kindergarten einerseits und eine Unterstützung für Elli andererseits nachgedacht werden.

Vereinbarungen

Es wurde zum einen vereinbart, dass Elli an zwei bis drei Tagen in der Woche nur vormittags den Kindergarten besuchen und die Nachmittage mit ihrer Mutter bzw. ihrem Vater verbringen sollte. Diese Lösung wurde von allen Beteiligten befürwortet, da sie Entlastung für Elli bringen konnte sowie Entlastung für die Erzieherin, die sich sehr intensiv um Elli bemühte. Auf Seiten der Eltern trug diese Lösung ihrem Bemühen nach Intensivierung der Bindung zu ihrem Kind Rechnung, da nun mehr intensive Zeit zwischen Mutter oder Vater und Elli zur Verfügung stand.

Zum anderen sollte eine heilpädagogische Unterstützung für Elli im Kindergarten eingesetzt werden, um die Teilhabe des Mädchens in der Gruppe besser zu gewährleisten und die Erzieherin zu unterstützen. Die Eltern stellten zeitnah einen Antrag auf heilpädagogische Unterstützung und der Kindergarten schrieb einen Bericht für das zuständige Jugendamt.

Mit dem Einverständnis der Eltern fand auch zwischen SBZ und Jugendamt ein Informationsaustausch statt. Wenig später wurde die Maßnahme bewilligt und Elli erhielt eine begleitende Hilfe im Kindergarten.

Unsere Kooperation mit dem Kindergarten fand zu diesem Zeitpunkt ein vorläufiges Ende. Offenbar bestand nach Installierung der heilpädagogischen Unterstützung, kombiniert mit der bei uns angebotenen Eltern-Kind-orientierten Frühförderung, zu der Elli mit ihrem Vater ins SBZ kam, zunächst kein Bedarf nach weiterem Austausch.

Wie es weiterging...

Elli zeigte im Verlauf der EFF in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung deutliche Fortschritte.

Mit Einverständnis des Vaters nahm die Sonderpädagogin nach etwa einem Vierteljahr wieder Kontakt zum Kindergarten auf, um über unsere Arbeit und über die Entwicklung von Elli in der EFF zu berichten. Außerdem interessierte uns, wie die Erzieherinnen und die Heilpädagogin Ellis Entwicklung im Kindergarten - vor allem im Hinblick auf das soziale Miteinander - sehen und welche Einschätzung die Erzieherin bezüglich der Einschulung von Elli zum nächsten Schuljahr hat. Da diesbezüglich eine Unterstützung durch das SBZ gewünscht wurde, ging die Kooperation weiter.

Jonathan⁷ – eine Kooperation mit einer Krippe

Ausgangssituation

Wir lernten Jonathan im Alter von 2; 4 Jahren im SBZ kennen. Der Mutter (alleinerziehend, aus Brasilien stammend, Muttersprache Spanisch; mit guten Deutschkenntnissen) war durch die Erzieherin in der Krippe empfohlen worden, den Jungen im SBZ vorzustellen. Grund hierfür war, dass Jonathan durch sein Interaktionsverhalten stark auffalle und kaum spreche; er imitiere Sprache nicht und nehme keinen Blickkontakt auf. Auf Veränderungen im Tagesablauf reagiere er mit heftigem Schreien. Er habe eine besondere Art wahrzunehmen, indem er an den Dingen in seiner Umgebung mit den Fingern entlang streiche. Die Mutter brachte aus der Krippe Beobachtungsnotizen der Erzieherin mit sowie eine Einordnung der Entwicklung in das Raster der Grenzsteine. Die Mutter wünschte eine Einschätzung der Entwicklung ihres Sohnes durch das SBZ und Beratung hinsichtlich Förderung und Unterstützung für zuhause - und für die Krippe, denn sie hatte Sorge, dass die Krippe den Jungen nicht lange halte, „da er so schwierig sei“.

Der Beginn der Frühförderung

Nach unserer Beobachtung des Kindes in der diagnostischen Phase, unter Einbezug des Berichts der Mutter und der Krippe, empfahlen wir der Mutter, Jonathan mit Verdacht auf eine Autismus-Spektrum-Störung bei einer Kinder- und- Jugendpsychiaterin vorzustellen.

⁷ Name geändert

Wir begannen parallel eine wöchentliche Eltern-Kind-orientierte Frühförderung. Wichtigste Ziele dieser Frühförderung waren, Hilfen zur kommunikativen Verständigung für Mutter und Kind in Alltags- und Spielsituationen zu entwickeln. Außerdem sollten Hilfen zur Reizverarbeitung für Jonathan durch die Gestaltung einer förderlichen Umgebung gefunden werden. Darüber hinaus wurden gute Erfolge mit der Erweiterung des Gesteneinsatzes in Verbindung mit einfachen akustischen Signalen erreicht.

Gleichzeitig berichtete die Mutter immer wieder besorgt, dass die Erzieherin in der Krippe sich sehr viel Mühe mit Jonathan gebe, er überall dabei sein dürfe, sie aber befürchte, dass sowohl Jonathan als auch die Erzieherin einfach überfordert seien. Nun sei noch ein neues Kind in die Gruppe gekommen und Jonathan schreie vermutlich deshalb noch häufiger. Sie selbst „komme ganz gut mit ihm zurecht“ und sie lasse ihn manchmal zuhause, weil sie ihren Sohn „niemandem zumuten wolle“.

Die Kooperation mit der Krippe

Die Sonderpädagogin regte ein gemeinsames Gespräch in der Krippe an und mit der Einverständniserklärung der Mutter nahm sie telefonisch Kontakt zunächst mit der Krippenleitung, dann mit der Erzieherin auf. Beide zeigten sich erfreut und erleichtert. Sie wünschten Informationen zur Entwicklung von Jonathan, gerne Genaueres zur diagnostischen Einschätzung und vor allem Anregungen zum Umgang mit dem Kind.

Das Gespräch fand in der Krippe statt. Außer der Sonderpädagogin des SBZ nahmen die Mutter, eine Gruppenerzieherin und die Leiterin der Krippe teil, die auch durch das Gespräch führte:

- Die Sonderpädagogin konnte auf das Verhalten des Jungen und den Verdacht einer Autismus-Spektrumstörung (ASS) genauer eingehen und die nächsten notwendigen Schritte bezüglich einer Diagnose erläutern und Ansprechpartner nennen.
- Jede anwesende Person brachte ihre Beobachtungen von Jonathan im Krippenalltag ein, sodass ein gemeinsames, differenziertes Bild entstand.
- Dem Wunsch nach Anregungen im Umgang mit Jonathan wurde im Gespräch Raum gegeben anhand der Fragen: Was benötigt das Kind am Vordringlichsten zu einer gelingenden Teilhabe? Was fördert diese? Was gelingt schon gut? Was soll das Kind als nächstes lernen?
- Ein heikler Punkt kam am Ende des Gesprächs noch durch die Erzieherin zur Sprache: Wie geht es weiter nach dem 3. Geburtstag von Jonathan? Er könne altersbedingt nicht in der Krippe bleiben, aber gleichzeitig war es für alle schwer vorstellbar, wie der Junge einen Wechsel in einen Kindergarten mit einer noch größeren Gruppe verkraften könne. Die Frage wurde aufgegriffen und gewürdigt, eine Bearbeitung aber zunächst zurückgestellt, nachdem bereits sehr intensiv über die vorangegangenen Themen gesprochen wurde. Gleichzeitig wurde ein weiteres Treffen vereinbart und die Sonderpädagogin übernahm die Aufgabe, die Mutter zwischenzeitlich über mögliche Wege und Alternativen zu informieren, mit ihr in Ruhe darüber zu sprechen und sie bei notwendigen Schritten und Entscheidungen zu begleiten.

Wie es weiterging...

Beim nächsten Gespräch in der Krippe schien es sinnvoll, dass die Mutter selbst berichtet, welche Gedanken sie sich inzwischen gemacht hat und welche konkreten Schritte daraus erfolgt sind. Zur Alternative standen ein Schulkindergarten, der Jonathan aber erst in einem halben Jahr aufnehmen könne, oder der Wechsel direkt zum 3. Geburtstag in einen allgemeinen Kindergarten, der bereit wäre, den Jungen mit einer Eingliederungshilfe aufzunehmen. Die Mutter wünschte sich aber vorrangig die Aufnahme des Kindes in den Schulkindergarten. Sie habe sich den Schulkindergarten angeschaut und einen entsprechenden Antrag gestellt. Mit Sorge und Aufregung sehe sie aber die Zeit bis zu einem möglichen Wechsel, d.h. erst in etwa 6 Monaten. Sie habe natürlich auch noch keine Zusage, ob der Platz überhaupt genehmigt werde. Mutig fragte die Mutter, ob es irgendeine Möglichkeit gäbe, dass Jonathan doch bis zu einem Wechsel in den Schulkindergarten in der Krippe bleiben könne: Mit dem Angebot der Frühförderung, weiterhin unterstützend für Mutter und Kind zur Verfügung zu stehen sowie mit Anregungen für die Krippe tätig zu sein, konnte erreicht werden, dass die Krippe der Mutter diese Zusage gab. Seitens der Krippe wurde der Mutter auch zurückgemeldet, wie gut sie auf ihren Sohn eingehe und ihn unterstütze. Am Ende des Gesprächs: eine gestärkte Mutter auf ihrem Weg mit ihrem Sohn.

3.4.5 Blick in die Zukunft

Das Thema Inklusion und die damit eng verknüpfte Notwendigkeit und Bedeutung der Kooperation beschäftigt die verschiedenen Institutionen und Personen, die an der Entwicklung und Bildung des Kindes beteiligt sind: Kinderkrippen, Kindergärten, Schulen, Frühförderstellen. Als Fachkräfte der Sonderpädagogik und der Psychologie/Psychotherapie stehen wir im SBZ zum einen den Kindern und Familien zur Verfügung. Zum anderen sind wir mit der Fortbildung der Mitarbeiterinnen der Frühförderung im Land befasst. In diesen Zusammenhängen sehen wir das, was wir in näherer und fernerer Zukunft tun werden, aber auch beachten müssen:

- Konsequentes Weiterentwickeln der einzelnen dargestellten Kooperationsaspekte und Vertiefungen der Schwerpunkte „Übergang in die Schule“ und „Kooperation mit Krippen“
- Der erhöhte Zeiteinsatz für die Kooperationen mit KiTas erfordert es, einen guten Umgang mit den zeitlichen und personellen Ressourcen zu finden. So können zum Beispiel durch eine effektivere Organisation, Durchführung und Auswertung die Abläufe günstiger gestaltet werden (Dokumentationsformen, Beobachtungsmethoden, Entwicklungspläne, Ideenpool etc.). Zum anderen muss über die Notwendigkeit von Veränderungen nachgedacht werden - denn es können nicht beliebig mehr Aufgaben in der gleichen Zeit und mit gleichbleibender personeller Ausstattung erfüllt werden.
- Andere sonderpädagogische Beratungsstellen zum Fachaustausch einladen: Wie gestalten diese die Kooperation mit KiTas? Welche Angebote machen sie? Wie gehen sie vor? Was ist aus deren Sicht zielführend und zukunftsweisend? Wo bestehen Schwierigkeiten und wie versuchen sie, diese zu lösen?
- Fallbesprechungen und Supervisionen zur Reflexion der Kooperationstätigkeit als Angebot an andere sonderpädagogische Beratungsstellen.
- Das Thema Kooperation per Selbstevaluation beleuchten.
- Das Netzwerkdenken stärken: z.B. die Zusammenarbeit im Arbeitskreis Interdisziplinäre Frühförderung vor Ort nutzen im Sinne des „Pakts für gute Bildung und Betreuung“ (2019) und Unterstützungsangebote digital besser zugänglich machen.
- Eine Zusammenarbeit mit dem zukünftigen mobilen Fachdienst und den Qualitätsbegleitern Inklusion von Anfang an konstruktiv gestalten.
- Anknüpfend an die Darstellungen des Leitfadens zu den sonderpädagogischen Kernprozessen den Unterpunkt „Kooperation“ vertiefen und differenziert(er) darstellen.
- Anregung zu einem gemeinsamen „Thementag“ von SBZ und ÜAstFF zum Thema „Kooperation mit KiTas“.
- Ein Vertiefungsbaustein zum Kurs „Gespräche führen“ mit dem Schwerpunkt: konfliktreiche Kontakte mit der KiTa.
- Neues mobiles Fortbildungsangebot: „Inklusion braucht Kooperation“

3.4.6 Literatur

- Ainsworth, M.D. (1977). Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber Signalen des Babys. In: Grossmann, K.E. (1977). Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. München: Kindler, 98-107.
- Albers, T. (2012). Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt
- Breuninger-Schmid, I. (2018). Leitfaden der Kernprozesse sonderpädagogischer Frühförderung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Sonderpädagogischen Beratungsstellen. Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Baden-Württemberg- Pädagogischer Bereich, Stuttgart.
- Günnewig, K; Reitz, S. (2017). Inklusive Menschenrechtsbildung in der frühen Kindheit. In: Amirpur, D, Platte, A. (2017). Handbuch Inklusive Kindheiten, Stuttgart: UTB, 301 – 320.
- Hacker, W. (1998). Arbeitspsychologie. Bern: Huber.
- Klawe, W. (1995). Institutionelle Kooperation und Vernetzung im Alltag der Kita, In: Krenz,A. (1995) Handbuch für Erzieherinnen, München, 58.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, KVJS (2017). Jugendhilfe – Service. Inklusive Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderungen in Kindertageseinrichtungen. 24 -25. Mit Verweis auf: Vielfalt leben – Schulkindergarten und Kindergarten unter einem Dach; Überregionale Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung und Frühförderung (Hrsg.).
- Maywald, J. Das Kind als Träger eigener Rechte: Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention In: Amirpur, D, Platte, A. (2017). Handbuch Inklusive Kindheiten. Stuttgart: UTB, 321 - 335.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg. Frühkindliche Bildung (2019). Land und Kommunen schließen „Pakt für gute Bildung und Betreuung“.
- Mitzlaff, (1988). In: Schweitzer, J. (1998). Gelingende Kooperation. Weinheim, München Juventa.
- Möllering, G. (2007). Grundlagen des Vertrauens: Wissenschaftliche Fundierung eines Alltagsproblems. Köln: Max-Planck-Gesellschaft.
- Ochs, M. & Orban, R. (2012). Gelingende Kooperation gestalten als ein Kernkonzept systemischen Arbeitens .*KONTEXT* 43, 2, 154-166.
- Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. (Fassung vom 15. März 2011). Freiburg: Herder.
- Pretis, M. (2016). ICF-basiertes Arbeiten in der Frühförderung. München: Ernst Reinhardt
- Sarimski, K. (2017). Handbuch interdisziplinäre Frühförderung. München: Ernst Reinhardt.
- Schmid, I. (2016): Frühförderung bei Kindern mit Lernbehinderungen und Entwicklungsverzögerungen – Drei Leitgedanken zur praktischen Umsetzung und zur Weiterentwicklung. In: Eser, K.H., Ziegler, M., Ziegler, M. (2016). Lernbehinderung, die Behinderung „auf den zweiten Blick“. Stuttgart: LERNEN FÖRDERN-Bundesverband
- Schweitzer, J. (1998). Gelingende Kooperation. Weinheim: Juventa Verlag.
- Sozialministerium Baden-Württemberg: Rahmenkonzeption (1998). Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Baden Württemberg. Stuttgart, Juli 1998.
- Spieß, E. (1998). Formen der Kooperation-Bedingungen und Perspektiven. Göttingen: Hogrefe.
- Tibussek S. (2017). Die Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Interdisziplinärer Frühförderung im Sinne inklusiver Kindheiten . In: Amirpur, D., Platte, A. (2017). Handbuch Inklusive Kindheiten, 475 – 491.

Internetseiten

<https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kooperation&oldid=186522101>

4 Schlussworte

4.1 Das war die Konzeptionsentwicklung 2016-2019

Es war nicht immer leicht...

- ... Zögern und Hadern zu überwinden: Was denn noch alles? Warum? Wozu? Für wen?
- ... durch strittige Zeiten mit offenen und verdeckten Meinungsverschiedenheiten zu gehen und dem Tauziehen eine Richtung zu geben
- ... persönliche Gedanken, Ideen, Überzeugungen zu kommunizieren und in schriftlicher Form zu fassen
- ... sich zu einigen, was nun fertig ist oder nochmal überarbeitet wird und zu akzeptieren, dass selbst das Fertige fragmentarisch ist und im Wandel begriffen bleibt.

Einige persönliche Statements der Mitarbeitenden im SBZ

Es war nicht immer leicht, mitunter aufreibend, aber auf jeden Fall bereichernd.

- ... *Die Auseinandersetzungen der Berufsgruppen Psychologie und Pädagogik, die sich durch alle Themen zog, hat mein Selbstverständnis gestärkt.*
- ... *Die Beschäftigung mit vorurteilsbewusster Beratung und Familienkonstellationen war für mich bereichernd, denn ich hatte das Gefühl, wir alle schauen einmal über unseren Tellerrand hinaus.*

Positiv waren zudem ...

- ... *das erneute Eintauchen in Theorien, das Auffrischen, das Herstellen neuer Verknüpfungen und das Verankern im praktischen Tun*
- ... *die Reflexion des eigenen Handelns*
- ... *der Austausch, die Offenheit für andere Sichtweisen und die Kompromisse*
- ... *die Teammitglieder als aufmerksame Zuhörer zu erfahren*
- ... *das Zusammenkommen in verschiedenen Arbeitsgruppen und mit verschiedenen Kolleginnen und die Ergebnisse, die entstanden sind*
- ... *das Wahrnehmen, wieviel Überschneidung zwischen Pädagogik und Psychologie in meiner täglichen Arbeit stattfindet – gerade durch die Versuche der Abgrenzung*
- ... *die vielen Ideen für die Konzeptionsentwicklung, die bei der Arbeit mit Kind und Eltern kamen.*

Uns ist gelungen...

- ... *dass verschiedene Personen einen zusammenhängenden Text schreiben*
- ... *jeder sich auf seine Art und Weise eingebracht hat*
- ... *die Wertschätzung von Stärken der anderen Personen aus dem Team*
- ... *vom Einzelnen über die Diskussion und durch Konflikte hindurch zum Hand in Hand und Konsens zu kommen*
- ... *von der Vielfalt über die Verwirrung und das Chaos wieder zur Ordnung, zur Reduktion und zum Ergebnis zu gelangen.*

Letztlich bleibt...

- ... *die Erinnerung an die Zeittafel, die anfangs entsetzlich groß und herausfordernd war und im Nachblick doch geschafft und erfolgreich bearbeitet wurde.*

Wir freuen uns über die gemeinsame Fertigstellung und das erzielte Ergebnis der Konzeptionsentwicklung 2016-2019 und setzen unsere Arbeit im SBZ auf dieser Basis mit Freude und Engagement fort.

4.1 Persönliche Gedanken der Mitarbeitenden zur Arbeit im SBZ

Im gemeinsamen Spiel die Begeisterung und Freude der Kinder am Entdecken erleben zu dürfen, ist für mich ein wunderbares Geschenk und immer wieder überraschend, auch nach 24 Jahren in der Frühförderung im SBZ.
Dora Fellhauer

„Normale Eltern“ bekommen "besondere" Kinder. Ich habe großen Respekt und Hochachtung davor, wie die Familien diese Herausforderung und (Lebens-) Aufgabe zu bewältigen versuchen und freue mich, wenn sie meine Unterstützung annehmen und als für sich hilfreich erleben.
Alfred Stephan

Mir ist wichtig, Kindern einen sicheren Ort zu geben, wo sie die Freiheit haben Entdeckungen zu machen. Und ich versuche Eltern die Möglichkeit zu geben, zu entdecken, was ihr Kind braucht, um Entdeckungen zu machen. Mir ist wichtig, mich selbst jeden Tag zu öffnen für die Menschen, die zu uns kommen, für meine Kolleginnen, für neue Wahrnehmungen und Gedanken.
Heidi Brendle

Hier im SBZ ist es mir wichtig, das Vertrauen und die Sicherheit der Eltern in ihre elterlichen Kompetenzen zu stärken, damit ihr Kind aus diesem Vertrauen und dieser Sicherheit heraus „spielerisch“ die Welt entdecken kann.
Clara Hammer

Eltern kommen ans SBZ auf der Suche nach einem guten Platz in der Komplexität ihres Lebens. Hier möchte ich in einen Austausch mit ihnen eintreten und Sichtweisen anstoßen, die mehr Möglichkeiten eröffnen und den Blick für Lösungen erleichtern.
Birgit Rotter

Die Arbeit im SBZ zeigt mir, welchen Weg ich gegangen bin und zugleich, welcher Weg noch immer vor mir liegt - in meinen Begegnungen mit den Kindern, den Eltern, anderen Fachkräften und dem SBZ-Team. Ich arbeite sehr gerne hier; es ist in hohem Maße motivierend und sinnstiftend.
Dr. Christiane Lutz

Die Arbeit im Beratungszentrum erfordert und erlaubt manchmal eine große Nähe zu den Familien. Es ist anrührend, wie in der Gemeinsamkeit beider Professionen neue und überraschende Wege für die Eltern und ihre Kinder entdeckt werden können.

Ulrike Bauer

Das Schönste ist, mit Eltern und Kindern gemeinsam auf Entdeckungsreise zu gehen, dabei die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen, mit den Ohren des Kindes zu hören und mit dem Herzen des Kindes zu fühlen und so ihre Neugierde und Freude am Tun und Wachsen wollen zu wecken.

Es ist spannend, auf der Basis guter Teamarbeit neue Ideen und Interventionen für die Familien entwickeln und erproben zu können.

Dagmar Nordtmann

In meiner Arbeit im SBZ schätze ich die Zusammenarbeit mit meinen pädagogischen Kolleginnen sehr - gemeinsam verstehen wir die Familien besser. Ich erlebe, dass der Einsatz meines Therapiehundes ganz neue Zugänge zu unseren Klientinnen ermöglicht.

Sibylle Stumpf

Im SBZ ist die Arbeit für mich erfüllend, abwechslungsreich und manchmal zauberhaft, da ich die Möglichkeit habe individuell und flexibel auf die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder und Eltern einzugehen und dabei noch mit anderen Institutionen und Fachleuten zusammen zu arbeiten.

Britta Schürmann

Durch das Lesen des Konzepts habe ich als neu hinzugekommene Mitarbeiterin einen sehr guten Überblick über die Aufgaben, Ziele und Herausforderungen des SBZ erhalten. Besonders gut am Konzept gefallen mir das ausgewogene Verhältnis von Theorie und Praxis, sowie die Gegenüberstellung von sonderpädagogischer und psychologischer Arbeitsweise.

Annette Moser

Impressum

Herausgegeben vom Sonderpädagogischen Beratungszentrum
Abteilung des SBBZ Luise von Baden
Schützenhausstraße 34
69151 Neckargemünd

Kontakt

fon 06223/807280

mail sbz@sbbzint-ngd.kv.bwl.de

www.sbbz-luise.de

Mitwirkende

Ulrike Bauer, Heidi Brendle, Dora Fellhauer, Clara Hammer, Heidi Helbig, Dr. Christiane Lutz, Annette Moser, Dagmar Nordtmann, Birgit Rotter, Britta Schürmann, Alfred Stephan, Sibylle Stumpf

5 Anhang

Anhang 1

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT
BADEN-WÜRTTEMBERG

Postfach 10 34 42 70029 Stuttgart
E-Mail: poststelle@km.kv.bwl.de

An die
Schulleitung des Hör-Sprachzentrum Hei-
delberg/Neckargemünd

Stuttgart 18.07.2016
Durchwahl 0711 279-2686
Telefax 0711 279-2945
Name Ingrid Schmid

An das
Sonderpädagogisches Beratungszentrum
Neckargemünd am Hör-Sprachzentrum
Heidelberg/Neckargemünd

Gebäude Theoretik 6 (Postquartier)
Akademisches 35-6411.700/607
(Bitte bei Antwort angeben)

Per Mail

**Konzeptionsentwicklung des Sonderpädagogischen Beratungszentrums
Neckargemünd - Beauftragung**

Gespräch am 23.03.2016

Anlagen

Protokoll des Gesprächs am 23.03.2016, Konzeptionsbausteine, Auftrags- und Aufga-
benbestimmung des SBZ; Arbeitspapier des Ref. 35 zur Konzeptionsentwicklung

Sehr geehrte Frau Soerensen,
sehr geehrte Frau Dr. Lutz,

das Kultusministerium dankt für das sehr konstruktive Gespräch am 23.03.2016 zur
konzeptionellen Weiterentwicklung des Sonderpädagogischen Beratungszentrums
Neckargemünd (SBZ) sowie die Aufbereitung der Gesprächsinhalte im Nachgang.

Anlässe für dieses Gespräch waren die Neubesetzung der Leitung des SBZ sowie die
veränderten Anforderungen bezüglich der Arbeitsinhalte des SBZ sowohl in der konkre-
ten Arbeit mit Kindern und Familien als auch im landesweiten Auftrag.

Über die Notwendigkeit und Durchführung einer konzeptionellen Neuausrichtung des
Sonderpädagogischen Beratungszentrums besteht Einvernehmen zwischen Kultusmi-

nisterium, der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung, dem Regierungspräsidium Karlsruhe, der Schulleitung des Hör-Sprachzentrums Neckargemünd und dem Sonderpädagogischen Beratungszentrum.

Die Konzeptionsentwicklung des Sonderpädagogischen Beratungszentrums (SBZ) bezieht sich auf die konkrete praktische Arbeit mit Kindern und Eltern in der Region und mit landesweitem Auftrag sowie auf die Unterstützung von Fachkräften der Frühförderung und frühkindlichen Bildung in der Region und auf Landesebene. Sie steht in Verbindung mit landesweiten Aufgaben der Frühförderung und der Schulkindergärten, die Beteiligung des SBZ in der Entwicklung von Fortbildungskonzepten für das Land, schwerpunktmäßig im Aufgabenbereich Frühförderung und Frühkindlichen Bildung für Kinder mit (drohender) Behinderung.

Das SBZ hat bereits bisher Fach- und Arbeitskonzepte erarbeitet und in Fortbildungsmaßnahmen eingebracht. Ein Schwerpunkt wird in der Erarbeitung solcher Konzepte (z.B. Videogestütztes Arbeiten, Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern, ...) liegen - teilweise gemeinsam mit der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung -, die für eine landesweite Nutzung aufbereitet und zur Verfügung gestellt werden sollen. Die besondere Konstellation des SBZ (multidisziplinäres Team, Verknüpfung von konkreter Arbeit in der Frühförderung in der Region und landesweitem Auftrag, u.a. mit Fortbildungsaufgaben) ermöglicht die Entwicklung von Fach- und Arbeitskonzepten unter Einbezug unterschiedlicher fachlicher Perspektiven und im Diskurs zwischen theoriegeleiteten Überlegungen und gelebter Praxis.

Für den Prozess der Konzeptionsentwicklung wurden nachfolgende Vereinbarungen getroffen:

- Das Sonderpädagogische Beratungszentrum erhält einen schriftlichen Auftrag des Kultusministeriums zur Konzeptionsweiterentwicklung.
- Der Prozess wird auf ca. 1 ½ bis 2 Jahre angelegt.
- Das Sonderpädagogische Beratungszentrum erhält für die Entwicklung der internen Prozesse eine Prozessbegleitung (Tandem aus Schulpsychologe und Prozessbegleiter Schulentwicklung) des Regierungspräsidiums Karlsruhe (Referat 77); die Anfrage wird über Schulleitung direkt an das Regierungspräsidium Karlsruhe gerichtet.

- Die Priorisierung der vereinbarten Themen und Aufgaben ist Teil des Prozesses und wird durch das SBZ vorgenommen. Die Beschreibungen der Themen (Familienorientierung, emotionale und soziale Entwicklung, Inklusion und Kooperation, Kinder von 0-3 Lebensjahren, Übergänge gestalten) sind Teil des Auftrags im Sinne von Arbeitshypothesen.
- Herr Asmussen stellt den Kontakt her zum Referat Prävention und schulpсихologische Dienste im Kultusministerium (Herr Rapp, KM).
- Das Referat 35 richtet einen „Begleitkreis“ als Mitdenkende und kritische Begleiter ein. Dieser kann ggf. themenbezogen erweitert werden. Der Begleitkreis tagt ca. zweimal jährlich.

Die genannten Anlagen sind Bestandteil des Auftrags zur Konzeptionsentwicklung.

Das Referat 35 des Kultusministeriums erteilt hiermit dem Sonderpädagogischen Beratungszentrum Neckargemünd den Auftrag zur Konzeptionsentwicklung. Die genannten Anlagen sind Bestandteil des Auftrags zur Konzeptionsentwicklung.

Das Kultusministerium dankt allen Mitwirkenden in diesem Prozess und wünscht eine erfolgreiche Arbeit.

Mit bestem Dank und freundlichen Grüßen



Asmussen

**Arbeitspapier zur Konzeptionsentwicklung des Sonderpädagogischen Beratungszentrums (SBZ)
aus der Sicht des Ref. 35 des Kultusministeriums und der Überregionalen Arbeitsstelle Frühförderung**

Die landesweiten Aufgabe des SBZ liegen schwerpunktmäßig in

- o der Entwicklung von Arbeits- und Fortbildungskonzepten für den Bereich Frühförderung und Schulkindergärten
- o der Planung und Mitwirkung bei Fortbildungsangeboten
- o der Unterstützung von Mitarbeiter/innen der Reg. Arbeitsstellen Frühförderung, der Frühförderung und der Schulkindergärten

Bisher	Weiterentwicklung
Zusammenarbeit SBZ und ÜASTFF	
<ul style="list-style-type: none"> • jährlicher Gesprächstermin mit dem Team im SBZ 	<ul style="list-style-type: none"> • jährlicher Gesprächstermin mit dem Team im SBZ • jährlicher Gesprächstermin der Ltg. SBZ mit dem Ref. 35 und der ÜASTFF
<ul style="list-style-type: none"> • Absprachen im Einzelfall mit Ltg. / einzelnen Kolleg/innen 	
<ul style="list-style-type: none"> • Die Leitung des SBZ ist derzeit benanntes Mitglied in der Interministeriellen Kommission Frühförderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Klärung (KM): Die Leitung des SBZ ist Mitglied in der Interministeriellen Kommission Frühförderung
Entwicklung von Arbeits- und Fortbildungskonzepten für den Bereich Frühförderung und Schulkindergärten	
<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Erarbeitung eines Fortbildungskonzepts für das Thema „Videogestütztes Arbeiten in der Frühförderung und im Schulkindergarten“ mit der ÜASTFF und dem Ref. 35 des KM.
<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung von Konzepten zu aktuellen Themen und Fragestellungen der Frühförderung und ggf. auch des Schulkindergartens gemeinsam mit der ÜASTFF und ggf. dem Ref. 35 des KM.
<ul style="list-style-type: none"> • Einbezug in AGs - themenspezifisch – v.a. Ltg. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkung der Leitung des SBBZ in Arbeitsgruppen des Kultusministeriums und der ÜASTFF auf Anfrage. • ggf. Mitwirkung einzelner Mitarbeiter/innen des SBBZ in Arbeitsgruppen des Kultusministeriums und der ÜASTFF auf Anfrage

1

Planung und Mitwirkung bei Fortbildungsangeboten	
<ul style="list-style-type: none"> • Akademietagung Gesprächsführung – jährlich + fester Vertiefungstag + variabler Vertiefungstag 	<ul style="list-style-type: none"> • Akademietagung Gesprächsführung – jährlich + fester Vertiefungstag + variabler Vertiefungstag
<ul style="list-style-type: none"> • einzelne Akademietagungen (ca. 1 /Jahr) in den Themenschwerpunkten Familienorientierung, schwierige Kinder, 	<ul style="list-style-type: none"> • Übernahme von festen Themenstellungen in z.B. zweijährigem Rhythmus : <ul style="list-style-type: none"> o Videogestütztes Arbeiten in der Frühförderung und im Schulkindergarten o
<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkung themenspezifisch bei Fortbildungstagen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkung themenspezifisch bei Fortbildungstagen zu Themen aus der Schwerpunktsetzung des SBZ
<ul style="list-style-type: none"> • bisher: gemeinsame Ltg. der Jahrestagung der Reg. ASTFF Ltg. SBZ mit ÜASTFF 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkung bei der Planung und Leitung der Jahrestagung der Reg. ASTFF durch die Leitung des SBZ
<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkung an einem halben Tag beim Einführungskurs FF – 2. Teil - themenabhängig 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkung beim Einführungskurs FF zu Themen aus der Schwerpunktsetzung des SBZ •
<ul style="list-style-type: none"> • Mobile Fortbildungsangebote – Themen aus Vorschlägen des SBZ und Anfragen von der ÜASTFF → Absprachen 	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung der Mobilen Fortbildungsangebote – Themen und Schwerpunktsetzungen in Abstimmung mit der ÜASTFF
Unterstützung von Mitarbeiter/innen der Reg. Arbeitsstellen Frühförderung, der Frühförderung und der Schulkindergärten	
<ul style="list-style-type: none"> • Hospitationsmöglichkeiten • Tel. Beratung • gemeinsame Beratung mit Eltern in besonders gelagerten Fällen 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptionelle Weiterentwicklung der Unterstützungsmöglichkeiten für die o.g. Mitarbeiter/innen

KM – Zusage: Konzeptionsentwicklung mit Begleitung

Name	Berufsbezeichnung / Titel	Qualifikationen
Ulrike Bauer (bis 30.4.2019) (0,5 VZstelle)	Diplom-Psychologin Psychologische Psychotherapeutin	Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapeutin Traumatherapeutin
Clara Hammer (0,5 VZstelle)	M.Sc. Psychologie	Spieltherapeutin (Inholland Academy), Amsterdam, Holland
Annette Moser (ab 1.5.2019) (0,5 VZstelle)	Diplom-Psychologin	System. Therapeutin und Beraterin Kursleiterin. Starke Eltern-starke Kinder Kursleiterin für Autogenes Training
Birgit Rotter (0,5 VZstelle)	Diplom-Psychologin	Systemische Familientherapeutin (SG) PEKiP-Gruppenleiterin Gestalt-Therapeutin (Integrative Gestalt & Körperarbeit nach Leland Johnson)
Alfred Stephan (1,0 VZstelle)	Diplom-Psychologe Psychologischer Psychothera- peut/Verhaltenstherapie	Transaktionsanalytiker/ Psychothe- rapie Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie (PITT) Somatic experiencing Practitioner
Sibylle Stumpf (0,5 VZstelle)	Diplom-Psychologin, Psychologische Psychotherapeutin	Personzentrierte Gesprächspsy- chotherapie Systemische Einzel-, Paar- und Familientherapie Psychoimaginative Traumatherapie nach L. Reddemann Personzentrierte Kinder-, Jugendli- chen- und Familientherapie Ausbildung zum Therapiebegleit- hundteam (mit den Hunden Rosi und Luzie) 1. Ausbildung: Staatlich anerkannte Erzieherin
Heidi Brendle (1,0 VZstelle)	Sonderschullehrerin	Fachrichtungen: Geistigbehindertenpädagogik Lernbehindertenpädagogik Zusatzausbildung zur STEEP- Beraterin
Dora Fellhauer (1,0 VZstelle)	Fachoberlehrerin	Person-zentrierte Spieltherapeutin nach AKT 1. Ausbildung: Staatlich anerkannte Erzieherin
Dagmar Nordtmann (1,0 VZstelle)	Sonderschullehrerin	Fachrichtungen: Sprachbehindertenpädagogik Lernbehindertenpädagogik Zusatzqualifikation: Marte Meo Practitioner
Britta Schürmann (1,0 VZstelle)	Fachoberlehrerin	1. Ausbildung: Staatlich anerkannte Erzieherin Zusatzausbildung: Marte Meo Practitioner Zaubertherapeutin
Elke Bossert (0,5 VZstelle)	Verwaltungsangestellte	
Christine Knopf (0,5 VZstelle)	Verwaltungsangestellte	
Dr. paed. Christiane Lutz (1,0 VZstelle)	Fachschulrätin Abteilungsleitung	Fachrichtungen: Hörgeschädigtenpädagogik Lernbehindertenpädagogik

