

Masterarbeit
**Herausforderungen und Chancen von Begleiteten Elternschaft -
Ein Unterstützungsangebot
für Eltern und Kinder**

SRH Hochschule Nordrhein-Westfalen
Soziale Arbeit, M.A. (berufsbegleitend)
SoSe 2024

Laura Patricia Di Massa

In der Aue 9,
59174 Kamen
Matrikel-Nr.: 3401391

Modul 8: Masterthesis
Prüferin: Frau Prof. Dr. Brigitte Stiehler
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Susanne Neumann
Abgabe: 26.07.2024

Inhalt

Einleitung.....	4
2. Definition der Begrifflichkeiten.....	7
2.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	7
2.2 Elternschaft, elterliche Sorge und Elternrecht.....	9
2.3 Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung.....	11
3. Die Situation von Eltern mit Lernschwierigkeiten.....	14
3.1 Die Personengruppe	17
3.2 elterliche Kompetenzen	19
4. Das Unterstützungsangebot Begleitete Elternschaft	25
4.1 Teilvorstellung des Konzeptes der Lebenshilfe und deren Leitlinie	26
4.2 Grundprinzipen und Ziele.....	29
4.3. Unterstützungsbereiche	31
4.4. Leistungsträger und Finanzierung.....	35
5. Herausforderung und Chancen der Familien.....	37
5.1 Perspektive der Eltern mit Lernschwierigkeiten	38
5.2 Professionelle Unterstützung	43
6. Praxis- Transfer.....	44
6.1 Darstellung der Familie S.	45
6.2 Theorie – Praxis – Transfer – die Teilnehmende Beobachtung	47
6.3. Beobachtungsprotokoll – Thema: Alltagsbegleitung in der Abendroutine	49
6.4 Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	52
Interaktionen und Kommunikation.....	53
Rollen und Verantwortlichkeit	53
Kindliche Autonomie und Elternschaft.....	54
Konflikt und Konfliktlösung	56
Elterliche Reaktionen	57

Erziehungsstrategien	57
7. Fazit	58
Abbildungsverzeichnis.....	62
Literaturverzeichnis	62
Eidesstattliche Erklärung	68

Einleitung

„Während sich nicht behinderte Frauen tendenziell dafür rechtfertigen müssen, wenn sie sich kein Kind wünschen, müssen sich geistig behinderte Frauen rechtfertigen, wenn sie sich ein Kind wünschen“ (Pixa-Kettner/Bargfrede 2015, S.75).

Elternschaft ist eine komplexe Aufgabe, welche viele Herausforderungen mit sich bringt. Alle werdenden Eltern sehen sich mit diesen konfrontiert (vgl. Pixa-Kettner/Sauer 2015, S. 219). Im Gegensatz zu nicht behinderten Eltern wird Menschen mit Lernschwierigkeiten diese Rolle aber häufig per se nicht zugetraut. Die Schwangerschaft einer Frau mit Lernschwierigkeiten löst im gesellschaftlichen und professionellen Umfeld oft Unsicherheiten, Ängste und Diskussionen aus (vgl. Drüber et al. 2021, S.10).

Eltern mit Lernschwierigkeiten sehen sich mit vielen Vorurteilen und Diskriminierung konfrontiert. Beispielsweise wird ihnen unterstellt, dass sie wiederum Kinder mit geistiger Behinderung zur Welt bringen, nicht über ausreichende elterliche Kompetenzen verfügen und diese auch nicht erlernen können (vgl. Prangender 2015, S.25f).

1977 hat die Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfen für Behinderte“ ein Buch herausgegeben mit dem Titel „Sollen, können, dürfen Behinderte heiraten?“ Hierüber wurde in Fachkreisen viel diskutiert.

Es gab auch in dieser Zeit schon Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. Die Kinder wurden in der Regel zur Adoption freigegeben, oder in der Großfamilie mit aufgezogen (Lenz et al. 2010, S. 30).

Aufgrund von Normalisierungsdebatten, Empowerment- und Selbstbestimmungsbewegungen und der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, sowie die Inkraftsetzung des Bundesteilhabegesetzes, stellt sich aktuell nicht mehr die Frage, ob Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder haben dürfen, sondern wie Unterstützungsangebote gestaltet werden müssen, um Eltern und ihren Kindern ein Zusammenleben, unter Berücksichtigung des Rechts der elterlichen Sorge und des Kindeswohls, zu ermöglichen (vgl. Pixa-Kettner 2015, S.9).

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Hierbei soll das Unterstützungsangebot Begleitende Elternschaft, auf Grundlage von wissenschaftlichen Diskussionen dargestellt werden. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Frage, welche Chancen und Herausforderungen sich für die Familie durch die Hilfe der Begleitenden Elternschaft ergeben, aber auch mit welchen Herausforderungen sich die Eltern, die Kinder und die Mitarbeiter*innen konfrontiert sehen, gelegt.

Im ersten Teil dieser Arbeit wird intensiver die Begrifflichkeit „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ definiert. Im Jahr 1958 wurde der Begriff „geistige Behinderung“ von der Elterninitiative „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ eingeführt, um abwertende Begriffe wie „Idiotie“ zu ersetzen. Heute steht dieser Begriff wegen seiner stigmatisierenden Wirkung in der Kritik, bleibt jedoch sozialpolitisch relevant. Alternative Bezeichnungen wie „Intelligenzminderung“ und „Lernschwierigkeiten“ werden bevorzugt.

In dieser Arbeit wird der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ bevorzugt verwendet, um ein Zeichen gegen Stigmatisierung zu setzen und eine inklusivere Sprache zu fördern. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat das Verständnis von Behinderung verändert, indem sie Menschen mit Behinderung als vollwertige Subjekte der Menschenrechtspolitik anerkennt. Trotz vieler Versuche, durch Änderung der Terminologie Stigmatisierung zu verhindern, bleibt das Problem in den gesellschaftlichen Konnotationen der Begriffe bestehen. Das Bundesteilhabegesetz (BTHG) von 2016 zielt darauf ab, die Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung zu stärken. Die Selbstvertretergruppe „Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.“ lehnt den Begriff „geistige Behinderung“ ab und bevorzugt „Menschen mit Lernschwierigkeiten“. Diese Arbeit möchte diesen Ansatz unterstützen und die Bedeutung einer sensiblen und respektvollen Wortwahl hervorheben.

Des Weiteren werden die Begrifflichkeiten „Elternschaft/elterliche Sorge“ sowie „Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung“ näher definiert. Das Verständnis dieser Begriffe ist für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung.

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird näher auf die Situation von Eltern mit Lernschwierigkeiten eingegangen. Diese Personengruppe haben dieselben Bedürfnisse wie andere Eltern, wurden jedoch lange als „große Kinder“ betrachtet, denen Sexualität und Kinderwunsch verwehrt wurden. Trotz wachsender Akzeptanz und rechtlicher Veränderungen, wie dem Betreuungsgesetz von 1992 und der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009, kämpfen sie immer noch mit Vorurteilen und Stigmatisierung. Diese Arbeit macht es transparent, wie die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten unterstützt und gefördert werden kann. Des Weiteren wird auf die elterlichen Kompetenzen nach Petermann und Petermann eingegangen. Es wird beleuchtet, welchen wesentlichen Einfluss die elterlichen Kompetenzen auf die Entwicklung ihrer Kinder haben. Eltern spielen eine entscheidende Rolle dabei, ein unterstützendes und förderliches Umfeld für ihre Kinder zu schaffen.

Im nächsten Teil der Arbeit wird die Hilfeform der Begleiteten Elternschaft genauer durchleuchtet, wobei die Konzeption der Lebenshilfe Aalen/Ostalb als Beispiel dient. Diese basiert auf dem grundlegenden Recht jedes Menschen mit Behinderung, Kinder zu haben

und darüber selbst zu entscheiden. Die Leitlinie hebt besonders hervor, dass Menschen mit Behinderung durchaus mit Unterstützung gute Eltern sein können.

Im darauffolgenden Teil dieser Arbeit wird intensiver auf die Chancen und Herausforderung der Begleiteten Elternschaft eingegangen. Hierfür wird insbesondere das Modellprojekt "Begleitete Elternschaft NRW" beleuchtet. Da die professionelle Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten bisher wenig erforscht ist, wurden im Rahmen des dreijährigen Modellprojektes verschiedene Erhebungen durchgeführt, um Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Handlungsfeldes zu gewinnen. Bedeutsam für diese Arbeit ist, dass mittels leitgestützter Interviews, die Identifikationen von Problembereichen sowie die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern mit Lernschwierigkeiten im Fokus standen.

Im letzten Teil dieser Arbeit wird zur Veranschaulichung mit Hilfe der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung die Praxis untersucht. Hierzu werden konkrete Beobachtungen und praxisnahe, pädagogische Konzepte und Hypothesen mit realen sozialen Interaktionen verknüpft. Durch die aktive Beteiligung der Forscherin am untersuchten Kontext und die direkte Beobachtung vor Ort wird angestrebt, ein tieferes Verständnis für die untersuchten soziale Prozesse zu erlangen. Zudem soll die Gültigkeit der theoretischen Annahme überprüft werden.

Die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung orientiert sich nach Lamnek und gehört zur qualitativen Forschung.

Zum Abschluss dieser Arbeit wird im Fazit eine kurze Zusammenfassung der Kapitel folgen. Zudem wird sich auf die Beantwortung der Forschungsfrage konzentriert. Die Frage, welche Chancen sich für die Familien mit Lernschwierigkeiten durch die Hilfe der Begleiteten Elternschaft ergeben. Aber auch welche Herausforderungen sich die Eltern, die Kinder und auch die Fachkräfte*innen in diesem Kontext konfrontiert sehen, konnte eine umfangreich beantwortet werden.

Die Autorin dieser Arbeit ist seit einem Jahr in einem Projekt der Begleiteten Elternschaft bei der Lebenshilfe Witten e.V. tätig, was ihr besonderes Interesse an diesem Thema geweckt hat.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder im Rahmen der Begleiteten Elternschaft bekannter zu machen und ein Verständnis dafür zu fördern, wie diese aus der Perspektive der Eltern, der Kinder und der professionell handelnden Akteure ausgestaltet werden sollten.

An dieser Stelle noch eine formale Anmerkung zu der vorliegenden Masterarbeit: In dieser Arbeit wird, sofern nicht anders benannt, das generische Maskulinum verwendet. Dies schließt sowohl männliche als auch weibliche Personen sowie Personen, die sich keinem eindeutigen Geschlecht zuordnen, ein.

2. Definition der Begrifflichkeiten

Aufgrund der Komplexität der einzelnen Themen ist es in dieser Arbeit nicht möglich die Begrifflichkeiten „Menschen mit Lernschwierigkeiten“, „Elternschaft, elterliche Sorge“, „Elternrecht“ und „Kindeswohl, Kindeswohlgefährdung“ vollumfassend darzustellen.

Im Folgendem wird nun teilumfassend auf die Definition der Begrifflichkeiten eingegangen.

2.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten

Offiziell wurde der Begriff „geistige Behinderung“ im Rahmen, der im Jahre 1958 gegründeten Elterninitiative „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ verwendet. Somit wurden die zuvor üblichen bekannten Bezeichnungen wie „Idiotie“ und „Schwachsinn“ abgelöst (vgl. Musenberg 2020, S.201).

Mittlerweile ist auch der Begriff „geistige Behinderung“ im gesellschaftlichen Kontext zum Problem geworden und massiv in die Kritik geraten, da er stark kategorisierend sowie stigmatisierende Konnotationen aufweist. Derzeit ist diese Bezeichnung allerdings weiterhin sozialpolitisch von Relevanz. Alternativ werden beispielsweise „Intelligenzminderung“, „Intellektuelle oder kognitive Beeinträchtigung“, „Intellektuelle Entwicklungsstörung“ und „Lernschwierigkeiten“ diskutiert. (vgl. Hermes 2022, S.10)

„Versuche, durch die Auswechslung des Wortes die damit gemeinten Menschen vor Stigmatisierung zu bewahren, sind in der Geschichte des hier gemeinten Problembegriffs wiederholt unternommen worden, und zwar vergeblich [...]. Das Hauptproblem liegt offensichtlich nicht in der Bezeichnung, sondern in deren gesellschaftlicher Konnotation des gemeinten Inhalts“ (Speck 2007, S. 136).

Eine wichtige Rolle in Hinsicht auf die Betrachtungsweise und somit dem Verständnis von Behinderung spielen die verschiedenen Modelle, die sich im Laufe der Jahre entwickelt und gewandelt haben (vgl. Hirschberg 2022, S.93).

Modelle von Behinderung gestalten das gesellschaftliche Verständnis von Behinderung und haben Auswirkungen auf die Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen (vgl. Hirschberg 2022, S. 93).

Fuchs betont ebenfalls, dass die verschiedenen Begrifflichkeiten, theoretischen Ansichten und Definitionen den jeweiligen gesellschaftlichen Umgang mit den Menschen, denen diese zugeordnet werden, maßgeblich mitbestimmen (vgl. Fuchs 2022, S. 36).

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, welche für einen Paradigmenwechsel bezüglich des Verständnisses von Behinderung steht, vertritt die Haltung des menschenrechtlichen Modells. Hier werden Menschen mit Behinderung als vollwertige Subjekte der Menschenrechtspolitik wahrgenommen (vgl. Degener 2015, S. 63).

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) beschreibt Menschen mit Behinderung in Artikel 1 als „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Degener 2015, S.58). Die allgemeinen Grundsätze der UN-Behindertenrechtskonvention, wie sie in Artikel 3 festgehalten sind, umfassen mehrere wichtige Prinzipien. Hierzu gehören die Achtung der Menschenwürde in Verbindung mit dem Prinzip der Autonomie, das Recht auf Nichtdiskriminierung, die Forderung nach voller und wirksamer Teilhabe an der Gesellschaft sowie die Einbeziehung in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen. Ebenfalls betont werden Prinzipien wie Chancengleichheit und Barrierefreiheit, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung gleiche Möglichkeiten erhalten. Des Weiteren legt die Konvention großen Wert auf die Prinzipien der Partizipation und Inklusion, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung aktiv in gesellschaftliche Prozesse eingebunden sind. Schließlich wird die Diversität von Menschen mit Behinderung anerkannt und gewürdigt, wodurch ihre vielfältigen Bedürfnisse und Fähigkeiten berücksichtigt werden (vgl. Degener 2015, S. 58).

Aus dieser Perspektive ist somit die Beeinträchtigung auf individueller Ebene verortet und Behinderung als Resultat einer Interaktion eines Menschen mit Beeinträchtigung und einer Barriere, im Sinne von sozialer oder materieller Umwelt, zu verstehen (vgl. Egen 2020, S. 34).

Im Jahre 2016 wurde in Deutschland, auf Grundlage der UN-BRK, das Bundesteilhabegesetz (BTHG) zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung vom Bundestag verabschiedet (vgl. Ackermann 2021, S.14).

Seitdem trat es in Reformschritten in Kraft und hat viele Veränderungen im Sozialrecht mit sich gebracht, mit dem Ziel die „volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe“ von Menschen mit Behinderung zu erreichen (vgl. Ackermann 2021, S.14).

Die Selbstvertretergruppe „Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.“, ein Verein von und für Menschen mit Lernschwierigkeiten, lehnte den Begriff „geistige Behinderung“ aufgrund seiner stigmatisierenden und diskriminierenden Wirkung vollständig ab und positioniert sich auf ihrer Internetseite:

„Wir wollen nicht „geistig behindert“ genannt werden. Wir sind Menschen mit Lern-Schwierigkeiten“ (Menschen zuerst n. d.)

Hermes betont die Definitionsmacht von Sprache und, dass in ihr gleichzeitige Einstellung und Handeln begründet liegen. Eine sensible Wortwahl ist also von großer Bedeutung (vgl. Hermes 2022, S.9).

Obwohl auch der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ in der Literatur umstritten ist, wird dieser in der vorliegenden Arbeit fortlaufend verwendet. Damit wird dem Wunsch der Selbstvertretergruppe sowie dem Recht auf Nichtdiskriminierung und Selbstbestimmung nachgegangen.

2.2 Elternschaft, elterliche Sorge und Elternrecht

Die Begriffe „Elternschaft“ und „Familie“ sind im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) nicht definiert. Vielmehr wird im Familienrecht, welches im BGB geregelt ist, der Begriff „Verwandtschaft“ verwendet und nimmt somit Bezug auf das Abstammungsrecht (vgl. Prenzlows 2022, S.43).

„Nach § 1589 Absatz 1 BGB sind Personen, deren eine von der anderen abstammt, in gerader Linie verwandt. [...] Es sieht die Mutterschaft und die Vaterschaft und damit maximal zwei Elternteile (Zwei-Eltern-Prinzip) verschiedenen Geschlechts [...] vor, wobei die genetischen, die rechtlichen und die sozialen Elternrollen zusammenfallen“ (Prenzlows 2022, S.43).

Bei der „elterlichen Sorge“, geregelt im BGB §§ 1626 – 1689b, handelt es sich um ein sogenanntes Pflichtrecht. Hierbei haben die Eltern das Recht und die Pflicht Entscheidungen im Interesse ihres Kindes zu treffen. Das Wohl, der Schutz und die Entwicklung des Kindes stehen im Vordergrund. Außerdem liegt in der derzeitigen Fassung des BGB ein Verständnis vom Kind als Subjekt mit eigenen Rechten vor, welches nicht bloßes Objekt der Erziehung seiner Eltern ist (vgl. Prenzlows 2022, S.52).

Die elterliche Verantwortung gemäß § 1626 BGB verdeutlicht die Pflicht und das Recht der Eltern, für das minderjährige Kind zu sorgen, was als elterliche Sorge bezeichnet wird. Diese umfasst sowohl die Personensorge als auch die Vermögenssorge des Kindes. Im Zuge der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die zunehmenden Fähigkeiten und das wachsende Bedürfnis des Kindes nach selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln (vgl. Prenzlows 2022, S. 52).

Das im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG) verankerte "Elternrecht" in Artikel 6 gewährt einen besonderen Schutz für Ehe und Familie innerhalb der staatlichen Ordnung. Die Pflege und Erziehung der Kinder sind als natürliches Recht der Eltern definiert und stellen deren vorrangige Pflicht dar. Die staatliche Gemeinschaft überwacht

diese Aktivitäten. Eine Trennung der Kinder von der Familie gegen den Willen der Erziehungsberechtigten ist nur aufgrund eines Gesetzes gestattet, wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen (vgl. Prenzlöw, S. 126).

Das Elternrecht nach Art. 6 Abs. 2 GG ist dementsprechend nicht, wie andere Grundrechte, ein eigennütziges, sondern ein fremdnütziges Recht, welches dem Wohl des Kindes dienen soll. Das Grundgesetz gewährt den Eltern einen Erziehungsvorrang und das Recht ihr Familienleben nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Der Staat darf lediglich bei einer Gefährdung des Kindeswohl seitens der Eltern eingreifen.

Der Grundgedanke hierbei besteht in der vom Bundesverfassungsgericht formulierten Annahme, dass den Eltern aufgrund der naturgegebenen Beziehung zu ihrem Kind, ihnen das Wohlergehen, die Pflege und Erziehung des Kindes mehr am Herzen liegt als jede Institution oder anderen Personen (vgl. Beckmann 2021, S. 40).

Für Eltern mit Lernschwierigkeiten gelten dieselben Rechte und Pflichten wie für alle Eltern. Dies wird in Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland noch einmal deutlicher: „[...] Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (vgl. Vlasak 2015, S. 106).

Auch die Inanspruchnahme einer rechtlichen Betreuung der Eltern nach § 1896 BGB hat keine Auswirkung auf die elterliche Sorge. Eine rechtliche Betreuung ist als Hilfs- und Unterstützungsangebot konzipiert, wobei Betreuer*innen gleichwertig nebeneinander handeln und die Wünsche des/der zu Betreuenden im Vordergrund stehen (vgl. Vlasak 2015, S. 106).

„Die Voraussetzungen, Grundsätze und Ziele von Betreuung unterscheiden sich erheblich von den Voraussetzungen, die einen Sorgerechtseingriff rechtfertigen. Ziel der Betreuung ist es immer, die Situation des zu betreuenden Menschen zu verbessern und so wenig wie möglich in seine Rechte einzugreifen. Ein Sorgerechtseingriff ist immer ein „Eingriff“ in natürliche Rechte der betroffenen Eltern, der im Normalfall gegen ihren Willen erfolgt und nicht dazu führt, die Situation der Eltern zu verbessern“ (Vlasak 2015, S. 106 f).

Artikel 23 der UN-Behindertenrechtskonvention unterstreicht die Notwendigkeit, wirksame Maßnahmen zu ergreifen, um die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen in Angelegenheiten wie Ehe, Familie, Elternschaft und Partnerschaft zu beseitigen. Insbesondere verpflichten sich die Vertragsstaaten, Eltern angemessen zu unterstützen, damit sie ihre elterlichen Rechte und Pflichten wahrnehmen können. Darüber hinaus muss sichergestellt werden, dass ein Kind nicht gegen den Willen seiner Eltern von ihnen

getrennt wird, es sei denn, die zuständigen Behörden treffen eine gerichtlich überprüfbare Entscheidung, die im besten Interesse des Kindes liegt und nach den geltenden Rechtsvorschriften und Verfahren erfolgt. In keinem Fall darf das Kind aufgrund einer Behinderung entweder des Kindes oder eines oder beider Elternteile von den Eltern getrennt werden“ (UN-BRK Art. 23, Abs. 4) (vgl. Düber 2021, S. 27).

Nach § 113 (Leistung zur sozialen Teilhabe) Abs. 2 Nr. 2 SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (BTHG) in Verbindung mit § 78 (Assistenzleistungen) Abs. 3 SGB IX haben die Eltern mit Lernschwierigkeiten oder Beeinträchtigungen, im Rahmen der Eingliederungshilfe, das Recht auf Assistenzleistung bei der Versorgung und Betreuung ihrer Kinder (vgl. Remhof 2020, S. 16; Rohrmann 2021, S. 39).

Eltern mit Behinderung benötigen oft Unterstützung bei der Versorgung und Betreuung ihrer Kinder aufgrund ihrer Beeinträchtigung. Obwohl diese Leistung zuvor im offenen Leistungskatalog enthalten war, wurde sie nicht explizit im Recht der Eingliederungshilfe erwähnt. Seit dem 01. Januar 2020 ist dies jedoch anders. Die Unterstützung von Müttern und Vätern mit Behinderung ist nun ausdrücklich als mögliche Assistenzleistung im SGB IX verankert (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., n.d.).

2.3 Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung

Bei den Begriffen „Kindeswohl“ und „Kindeswohlgefährdung“ handelt es sich um unbestimmte Rechtsbegriffe. Genaue Definitionen sind dementsprechend nicht vorhanden, obwohl diese als Orientierungs- und Entscheidungsmaßstab gelten, an dem elterliches, aber auch familiengerichtliches Handeln ausgerichtet werden soll (vgl. Schone 2017, S. 17).

Beckmann bezieht sich bei dem Versuch, den Begriff der Pflege und Erziehung zu definieren, auf den Wortlaut von Artikel 6 Absatz 2 des Grundgesetzes, der die "Pflege und Erziehung" des Kindes unter Berücksichtigung seiner Bedürfnisse anspricht. Dabei bezeichnet "Pflege" die Fürsorge für das körperliche Wohl des Kindes und die Gewährleistung seines Lebens und seiner Gesundheit. Dies umfasst insbesondere die Bereitstellung von Nahrung, Kleidung, Hygiene, Bewegung, medizinischer Versorgung im Krankheitsfall sowie Fragen des Umgangs und der Betreuung. Im Gegensatz dazu bezieht sich "Erziehung" auf die geistige und seelische Entwicklung des Kindes, einschließlich seiner Bindung und Bildung, der Vermittlung von Werten und Grundhaltungen sowie der Festlegung des Freizeit- und Konsumverhaltens. Hierbei wird der Begriff des Kindeswohls herangezogen, um das körperliche, geistige und seelische Wohl des Kindes zu beschreiben und seine positive Entwicklung zu fördern (vgl. Beckmann, 2021, S. 42).

Dies wird auch in § 166 BGB – gerichtliche Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls, deutlich: "Wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl eines Kindes oder sein Vermögen gefährdet und sind die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage, die Gefahr abzuwenden, so hat das Familiengericht die Maßnahmen zu treffen, die zur Abwendung der Gefahr erforderlich sind.

Zu den gerichtlichen Maßnahmen gehören insbesondere Gebote, öffentliche Hilfen wie Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Gesundheitsfürsorge in Anspruch zu nehmen. Darüber hinaus können Gerichte Gebote erlassen, um sicherzustellen, dass die Schulpflicht eingehalten wird. Es können auch Verbote verhängt werden, die temporär oder dauerhaft die Nutzung der Familienwohnung oder einer anderen Wohnung einschränken, sowie Verbote, sich in einem bestimmten Umkreis der Wohnung oder anderen Orten aufzuhalten, an denen sich das Kind regelmäßig aufhält. Ebenso können Verbote erlassen werden, die die Kontaktaufnahme oder Treffen mit dem Kind einschränken. In besonders schwerwiegenden Fällen kann das Gericht die elterliche Sorge teilweise oder vollständig ersetzen oder sogar entziehen. In Angelegenheit der Personensorge kann das Gericht auch Maßnahmen mit Wirkung gegen einen Dritten treffen (vgl. Schone 2017, S.17).

Laut Schone sind die Komponenten des körperlichen, seelischen und geistigen Wohls „in der Praxis oft vielfältig miteinander verbunden. Voraussetzung für die Legimitation eines Eingriffes im Einzelfall ist, dass sich auf mindestens einer dieser Ebenen bei der weiteren Entwicklung des Kindes mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Schädigung prognostizieren lässt“ (Schone 2017, S.22).

Um einen Eingriff in die elterliche Sorge zu ermöglichen, sieht das Gesetz laut Vlasak, vier kindeswohlgefährdende Sachverhalte vor:

- „Sorgerechtsmissbrauch der Eltern (z.B. Misshandlung oder Missbrauch des Kindes)
- Vernachlässigung des Kindes (z.B. Verwahrlosung, mangelnde Ernährung, Unterlassen einer ärztlichen Behandlung oder die Weigerung das Kind zur Schule zu schicken)
- Unverschuldetes Versagen der Eltern (z.B. Kindeswohlgefährdung durch eine psychische Erkrankung oder religiöse Einstellung der Eltern)
- Das Verhalten eines Dritten (Unfähigkeit, das Kind vor einem Dritten zu schützen, der das Kindeswohl verletzt, z.B. vor dem Lebensgefährten der Mutter)“ (Vlasak 2015, S.103).

Des Weiteren muss zusätzlich eine mangelnde Bereitschaft oder Fähigkeit der Sorgeberechtigten zur Gefahrenabwehr durch das Gericht festgestellt werden, um einen Eingriff zu rechtfertigen (vgl. Vlasak 2015, S. 103).

Nach § 8 a Sozialgesetzbuch VIII (SGB) – „Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung“, sind die staatlichen Behörden (Jugendämter) bei gewichtigen Hinweisen auf eine Gefährdung des Kindeswohls verpflichtet eine Gefahreneinschätzung vorzunehmen:

(1) Sobald dem Jugendamt gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt werden, ist es verpflichtet, das Gefährdungsrisiko in Zusammenarbeit mit mehreren Fachkräften einzuschätzen. Sofern dies die wirksame Sicherung des betroffenen Kindes oder Jugendlichen nicht beeinträchtigt, sollte das Jugendamt die Erziehungsberechtigten sowie das Kind oder den Jugendlichen in die Bewertung der Gefährdung einbeziehen und, falls erforderlich, einen direkten Eindruck von dem Kind und seiner persönlichen Umgebung gewinnen. Falls das Jugendamt zur Abwendung der Gefährdung die Bereitstellung von Hilfen als geeignet und notwendig erachtet, ist es verpflichtet, diese den Erziehungsberechtigten anzubieten.

(2) Sollte das Jugendamt das Eingreifen des Familiengerichts als erforderlich erachten, ist es verpflichtet, das Gericht anzurufen. Dies gilt auch, wenn die Erziehungsberechtigten nicht bereit oder in der Lage sind, bei der Bewertung des Gefährdungsrisikos mitzuwirken. In Fällen dringender Gefahr, bei denen die Entscheidung des Gerichts nicht abgewartet werden kann, ist das Jugendamt verpflichtet, das Kind oder den Jugendlichen in Obhut zu nehmen (vgl. Schone 2017, S. 18f).

Schone beschreibt die Kindeswohlgefährdung als ein rechtliches und normatives Konstrukt. "Dieses Konstrukt basiert auf dem Bestehen objektiver Sachverhalte (z.B. unterernährtes Kind, Kind mit Hämatomen) und deren Bewertung im Hinblick auf die oben genannten Kategorien. Es ist ein rechtliches Konstrukt in dem Sinne, dass die unbestimmten Rechtsbegriffe des § 8a SGB VIII und des § 1666 BGB auf konkrete Einzelfälle angewendet werden und diese Rechtsbegriffe durch die Sachverhalte aus den Einzelfällen konkretisiert werden müssen. Es ist ein normatives Konstrukt durch die unvermeidliche Einbeziehung von Normen und Wertvorstellungen von SozialarbeiterInnen und RichterInnen in die Bewertung des Kindes. In jedem Einzelfall erfolgt eine komplexe Abwägung durch SozialarbeiterInnen und RichterInnen bezüglich der Gefährdungsgrenze, die, wenn sie unterschritten wird, das elterliche Erziehungsprimat nicht antasten darf, und wenn sie überschritten wird, das Eingreifen des Staates zum Schutz der Kinder unvermeidlich macht" (vgl. Schone 2017, S. 24f).

Bevor ein Kind gegen den Willen der Eltern in Obhut genommen wird, müssen gemäß § 1666a BGB – „Grundsatz der Verhältnismäßigkeit; Vorrang öffentlicher Hilfen“ die Hilfsangebote der Jugendämter ausgeschöpft werden, die im Sozialgesetzbuch (SGB VIII) – „Kinder- und Jugendhilfe“ geregelt sind (vgl. Vlasak 2015, S. 105).

Im § 1 SGB VIII – „Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe“ wird der Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe definiert: Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Die Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht, jedoch unter der Aufsicht der staatlichen Gemeinschaft. Die Jugendhilfe hat die Aufgabe, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Ihr Ziel ist es, jungen Menschen entsprechend ihrem Alter und ihren individuellen Fähigkeiten zu ermöglichen oder zu erleichtern, selbstbestimmt in allen Lebensbereichen zu interagieren und gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Darüber hinaus berät und unterstützt die Jugendhilfe Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung, schützt Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl und trägt dazu bei, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien zu erhalten oder zu schaffen. Dies schließt die Schaffung einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt mit ein.

Bei der Aufgabenbeschreibung der Kinder- und Jugendhilfe gemäß § 2 SGB VIII wird zwischen „Leistungen“ und „anderen Aufgaben“ unterschieden (vgl. Prenzlów 2022, S. 172).

Zu den Leistungen zählen unter anderem Angebote der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit, der Schulsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes, Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie, Angebote zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege, Hilfe zur Erziehung und ergänzende Leistungen, Hilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche und ergänzende Leistungen sowie Hilfe für junge Volljährige und Nachbetreuung (vgl. Prenzlów 2022, S. 172f).

3. Die Situation von Eltern mit Lernschwierigkeiten

„Eltern mit Lernschwierigkeiten unterscheiden sich nicht von anderen Eltern. Sie haben dieselben Bedürfnisse, Wünsche und Ängste wie andere Eltern auch“ (Düber et al. 2021, S. 10).

Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden jedoch lange Zeit als „große Kinder“ betrachtet, „für die Sexualität und Partnerschaft sowie ein Kinderwunsch kein Thema zu sein schien bzw. aus verschiedenen Gründen nicht zu sein hatte“ (Born/Schulze 2019, S.26).

Auch in den 1980er Jahren geführten Integrations- und Normalisierungsdebatten wird „die Frage möglicher Folgen der Sexualität in der Regel nicht weiter erörtert, so als gebe es eine teils ausgesprochene, teils stille Übereinkunft, dass Nachkommenschaft selbstverständlich zu verhindern sei“ (Pixa-Kettner et al. 1996, S.2).

„Zwar hat es selbstverständlich auch schon früher Kinderwunsch und Elternschaft geistig behinderter Menschen gegeben [...] allerdings ist darüber recht wenig bekannt, und es scheint sich nach wie vor um ein tabuisiertes Thema zu handeln“ (Pixa-Kettner et al. 1996, S.2).

Durch das 1992 in Kraft getretene Betreuungsgesetz, welches die Zwangssterilisation von Menschen mit Lernschwierigkeiten verbietet, wurde die Diskussion bezüglich Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten angefacht (vgl. Born/Schulze 2019, S.26).

„Die Novellierung des Betreuungsrechts und die damit einhergehende Veränderung der Sterilisationspraxis, der Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe hinzu Normalisierungsdebatten und Selbstbestimmung, der Ausbau ambulanter Unterstützungsangebote für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (nicht zuletzt aus Kostengründen), führte zu einem Anstieg der Geburten einerseits und machten andererseits eine Auseinandersetzung mit dem Thema erforderlich“ (Lenz et al. 2010, S.26).

Auch heutzutage sehen sich Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf Kinderwunsch und Elternschaft mit diskriminierenden und stigmatisierenden Haltungen des sozialen, aber auch des professionellen Umfeldes konfrontiert (vgl. Rauch 2021, S. 69).

Aufgrund von bestehenden Vorurteilen und Mythen ist die Elternschaft oder allein der Kinderwunsch bei Menschen mit geistiger Behinderung oft mit Herausforderungen konfrontiert. In der allgemeinen Auffassung der Gesellschaft und sogar unter Fachkräften wird häufig angenommen, dass eine geistige Beeinträchtigung und Elternschaft nicht miteinander vereinbar sind. Diese falsche Vorstellung führt dazu, dass Eltern mit geistiger Behinderung oft auf hinderliche Kontextfaktoren stoßen, die ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben einschränken (vgl. Rauch 2021, S. 69).

Es existieren verschiedene Mythen und Vorurteile im Zusammenhang mit Elternschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung. Dazu gehören unter anderem die Annahmen, dass Kinder von Eltern mit geistiger Behinderung zwangsläufig selbst geistig behindert sein werden, dass die Kinderanzahl in Familien mit geistig behinderten Eltern

überdurchschnittlich hoch ist, und dass diese Eltern eine mangelhafte elterliche Kompetenz aufweisen, inklusive Misshandlung und Vernachlässigung ihrer Kinder. Ein weiteres falsches Vorurteil ist, dass Eltern mit geistiger Behinderung nicht in der Lage sind, elterliche Kompetenzen zu erlernen. Diese Vorstellungen basieren oft auf der Annahme, dass Menschen, die nicht selbstständig für sich sorgen können, auch nicht in der Lage sind, ein Kind zu versorgen und zu erziehen (vgl. Lenz et al. 2010, S. 25).

Bargfrede erklärt, dass sich, aufgrund der in den letzten dreißig Jahren gewachsenen Sensibilität für die Bedürfnisse von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern, die Betreuungssituation in Deutschland verbessert hat. Mittlerweile trauen sich mehr Fachkräfte zu, die notwendige Unterstützung zu leisten. So sind mehrere stationäre und ambulante Angebote sowie verschiedene Initiativen für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder entstanden (vgl. Bargfrede 2015, S. 283).

Eine Initiative, die sich aus der Situation von Eltern mit Lernschwierigkeiten und dem gesellschaftlichen Wandel heraus entwickelt hat, ist die Unterstützung der Begleiteten Elternschaft. Die Hilfe wird im Kapitel 4 weiter thematisiert.

In den 80er Jahren war schon langsam ein Einstellungswechsel zu erkennen; zunehmend wurde eine größere Akzeptanz und das Recht auf Sexualität in Fachkreisen sowie auch in den Einrichtungen vertreten.

Die Verabschiedung des Betreuungsgesetzes (1992) machte die bis dahin übliche Sterilisationspraxis unmöglich. Bis in die 90er Jahre hinein war die Fremdunterbringung direkt nach der Geburt die gängige Lösung.

Aufsehen erregte in Deutschland ein Urteil des Berliner Landgerichts vom August 1988: „Ein Jugendamt hat nicht das Recht, Eltern ihr Kind wegzunehmen, nur weil sie geistig behindert, sind“ (vgl. Frankfurter Rundschau vom 23.08.1988).

Ebenso aufsehererregend war der „Fall Kutzner“ im Jahr 2002 (vgl. Spielfilm: In Sachen Kaminski).

Dem Elternpaar Kutzner wurde 1997 die elterliche Sorge für ihre beiden Kinder entzogen, insbesondere, weil die Eltern nicht die erforderlichen intellektuellen Fähigkeiten hätten, um ihre Kinder zu erziehen. Die Kinder wurden daraufhin getrennt voneinander in Pflegefamilien untergebracht.

Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte entschied 2002, dass den Kutzners Unrecht geschehen ist. Nach einem fünfjährigen Prozessmarathon urteilten schließlich die Richter in Straßburg am 26. Februar 2002, dass die Kutzners „unverschuldet als nicht erziehungsfähig“ eingestuft wurden. In der Begründung heißt es: „Das Gericht erinnert daran, dass allein die Tatsache, dass ein Kind in einem Rahmen aufwachsen könnte, der

seiner Entwicklung förderlicher wäre, keine Rechtfertigung dafür ist, es mit Gewalt von seinen biologischen Eltern zu trennen.“ (vgl. Frankfurter Rundschau vom 23.08.1988).

Ein weiterer Meilenstein für die Verankerung des Rechts auf Elternschaft ist die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009.

Dort steht in Artikel 23:

„In keinem Fall darf das Kind auf Grund einer Behinderung entweder des Kindes oder eines oder beider Elternteile von den Eltern getrennt werden“ (UN-Behindertenrechtskonvention 2009).

Hier wird das Recht von Menschen mit Behinderung auf Elternschaft international anerkannt und rechtlich verankert. Eine Unterscheidung nach körperlichen oder kognitiven Behinderungen findet an keiner Stelle statt, das heißt Menschen mit Lernschwierigkeiten sind selbstverständlich eingeschlossen.

Das Recht auf angemessene Unterstützung erhält somit eine hohe Bedeutung.

Zusammengefasst geht es also heute nicht mehr um die Frage, ob Menschen mit Lernschwierigkeiten oder/ und einer geistigen Beeinträchtigung Eltern sein können, sondern wie dieses unterstützt werden kann und welche Form von Unterstützung sie brauchen, damit die Elternschaft für Eltern und Kinder einen positiven Verlauf nehmen kann.

3.1 Die Personengruppe

Die Häufigkeit von Elternschaft bei Menschen mit Lernschwierigkeiten liegt laut Orthmann Bless derzeit ohne valide Angaben zur Inzidenz (Auftretenshäufigkeit pro Jahr) und Prävalenz (Anteil in Bezug auf eine Population) vor (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 63). Bisher wurden zu diesem Thema nur wenige Untersuchungen durchgeführt (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 634). In den Jahren 1993/94 führte die Forscher*Innen-Gruppe Pixa-Kettner, Bargfrede und Blanken eine bundesweite schriftliche Befragung in Einrichtungen der Behindertenhilfe durch, um Informationen über bekanntgewordene Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu sammeln (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 634). Insgesamt wurden mit 292 positiven Rückmeldungen 969 Elternschaft mit 1366 Kindern genannt" (Pixel-Kettner et al. 1996, S. 13). Im Jahre 2005 wurden in einer Follow-Up-Studie mit einer ähnlichen Erhebungsmethode 1584 Eltern mit Lernschwierigkeiten mit 2199 Kindern im Zeitraum von 1993 bis 2005 erfasst (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 634). Auch wenn die Zahlen nicht direkt vergleichbar sind, da in der ersten Erhebung nach allen Fällen von Elternschaft gefragt wurde und in der Nachfolgestudie 2005 lediglich nach Elternschaft

seit 1990, gibt es eindeutige Hinweise für eine beträchtliche Zunahme an Elternschaft und Geburten.

Eltern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung (ID) zeigen gemäß den Definitionskriterien der American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) Einschränkungen sowohl in der Intelligenz ($IQ < 70$) als auch in den adaptiven Kompetenzen (Alltagskompetenzen). Zusätzlich weisen Personen mit ID eine erhöhte Anfälligkeit für bestimmte psychische und somatische Erkrankungen auf. Im Vergleich zur allgemeinen Bevölkerung sind Eltern mit ID häufiger von risikoreichen Lebensumständen betroffen, wie beispielsweise soziale Isolation oder belastende biografische Erfahrungen (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 8).

Eltern mit Lernschwierigkeiten lassen sich bereits aus der Definition ihrer Behinderung ableiten, die aktuell hauptsächlich als Doppelkriterium von intellektueller Minderleistung und Problemen in den adaptiven Kompetenzen beschrieben wird (vgl. AAIDD 2010). Diese Definition legt nahe, dass Einschränkungen in der Erziehungsfähigkeit und somit im Kindeswohl vorliegen könnten, zumindest aber eine hohe Wahrscheinlichkeit für erheblichen Unterstützungsbedarf bei der Ausübung elterlicher Rechte und Pflichten besteht. Empirische Studien belegen Probleme im Zusammenhang mit der elterlichen Performanz, die sich in Belastungsreaktionen, Schwierigkeiten bei der Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse und problematischer Gestaltung von Eltern-Kind-Interaktionen für diese Elterngruppe manifestieren (vgl. Feldmann et al.; Aunos et al. 2008).

Eltern, die mit Lernschwierigkeiten kämpfen, bringen von Natur aus diverse Herausforderungen mit sich. Die Lernschwierigkeiten der Eltern gelten als potenzieller Risikofaktor für die kindliche Entwicklung. Empirische Studien zeigen eine vermehrte Prävalenz von gesundheitlichen, kognitiven, sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklungsbeeinträchtigungen bei Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten im Vergleich zur Gesamtpopulation (Morch et al. 1997; Keltner et al 1999; McConnell et al. 2003; Feldmann et al. 2012). Orthmann Bless argumentiert für eine nuancierte Betrachtung der kognitiven Aspekte im Zusammenhang mit Elternschaft bei Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dies wird so argumentiert, dass die Elternschaft ein äußerst komplexes Aufgabenfeld darstellt, welches allen Eltern erhebliche kognitive Anforderungen abverlangt, und nicht ausschließlich für Eltern mit Lernschwierigkeiten gilt (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 12).

3.2 elterliche Kompetenzen

Die Sorge für ein Kind zu tragen ist eine komplexe Aufgabe und bedeutet die Übernahme umfassender Verantwortung für das Leben des Kindes (vgl. Pixa- Kettner/Sauer 2015, S.19). Unter „elterlichen Kompetenzen“ oder „Erziehungskompetenzen“ werden die praktischen Fähigkeiten von Eltern bei der Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse nach Existenz, also nach körperlicher Versorgung und Schutz, nach Bindung, also die Fähigkeit dem Kind eine stabile Vertrauensperson zu sein, und Wachstum, also dem Kind Werte und Regeln zu vermitteln und grundlegende Lernchancen zu ermöglichen, verstanden (vgl. Lenz et al. 2020, S.98).

Petermann und Petermann haben, auf Grundlage verschiedener Studien und Konzepte zur Erziehungskompetenz, sechs Komponenten und dazugehörige Merkmale herausgearbeitet, „die von konkreten Fertigkeiten im Alltag und in verschiedenen Erziehungssituationen, bis hin zu emotionalen Fähigkeiten reichen“ (Lenz et al. 2010, S. 98f).

Komponenten der Erziehungsfähigkeiten nach Petermann und Petermann:

Laut Petermann und Petermann ist eine von sechs Komponenten die Beziehungsfähigkeit von Eltern zu ihren Kindern. Die Merkmale äußern sich indem positive Gefühle gezeigt werden, wie die Zuneigung von Liebe. Fürsorglichkeit und Zuverlässigkeit stärken die Beziehungen zueinander und vor allem die Empathie und die Übernahme von Perspektiven stärken eine gesunde Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern. So sollten Kinder auch Geborgenheit und Schutz vermittelt bekommen (vgl. Lenz et. al. 2010, S. 98f).

Eine weitere Komponente, die zur elterlichen Kompetenz gehört, ist die Kommunikationsfähigkeit. Wenn wir die Kommunikation aus der Perspektive von Niklas Luhmann betrachten, einem der bedeutendsten Soziologen und Gesellschaftstheoretiker, wird deutlich, dass Kommunikation der Schlüssel zur Welt ist. Diesen Aspekt unterstützen auch Petermann und Petermann und benennen die Merkmale, wie mit dem Kind altersgerecht zu kommunizieren, Erzählungen zu fördern und angemessen verbal und nonverbal zu reagieren etc. (vgl. Lenz et al. 2010, S. 99).

Die dritte Komponente, die Fähigkeit zur Grenzsetzung, stellt bekanntermaßen eine Herausforderung dar, mit der sich viele Eltern konfrontiert sehen. Dazu gehört das Treffen von Absprachen, das Festlegen eindeutiger Regeln, die Umsetzung von Konsequenzen und die Konsequenz in ihrer Durchsetzung. Darüber hinaus betonen die Verhaltenstherapeuten Petermann und Petermann, dass bei unangemessenem Verhalten von Kindern positive und negative Verstärkung vermieden werden sollten (vgl. Lenz et al. 2010, S. 99f).

Die vierte Komponente, die unter der Elternkompetenzen benannt wird, ist die Förderfähigkeit. Hier runter ist zu verstehen, dass die Eltern ihre Kinder ermutigen und unterstützen sollen, Anforderungen setzten, Aufgaben und Verantwortung übertragen etc. (vgl. Lenz et al 2010, S.100f).

In der fünften Komponente werden die Eltern als eine Vorbildfunktion beschrieben, die über ihr eigenes Handeln reflektieren, Selbst- und Impulskontrolle zeigen und Selbstdisziplin zeigen.

Die fünfte Komponente, ist mit der sechsten sehr verbunden. Die sechste Komponente ist die Fähigkeit zum Alltagsmanagement. Dies beinhalten die eigene Versorgung und Pflege wie der Kinder, Organisation des Haushaltes und des Familienlebens sowie des Alltages (Lenz et. al. 2010, S. 99f).

Die Erziehungsanforderungen an die Eltern (auch an Eltern mit Lernschwierigkeiten) sind individuell zu betrachten und in Abhängigkeit von Alter der Kinder sowie dem aktuellen Entwicklungsstandes. Die oben beschriebenen Elternkompetenzen dienen demnach dazu, eine optimale Passform zwischen den altersgemäßen Bedürfnissen des Kindes und der Gestaltung der kindlichen Umwelt durch die Eltern herzustellen (Petermann/Petermann 2006, S.1)

Um die Verbindung zur Thematik dieser Arbeit transparent zu halten, ist an dieser Stelle zu betonen, dass die Elternkompetenzen von Petermann und Petermann sich an nicht beeinträchtigte Eltern richten. Dennoch ist zu hinterfragen, ob die Erwartungen an die Elternkompetenzen von nicht beeinträchtigten Eltern sich nicht indirekt auch an Eltern mit Lernschwierigkeiten richten.

Zu berücksichtigen ist, dass „Erziehung“ ein sich verändernder Prozess ist, dem sich sowohl Eltern und Eltern mit Lernschwierigkeiten kontinuierlich anpassen müssen (vgl. Lenz et al., S. 100).

Festzuhalten ist das „die Erziehungskompetenzen der Eltern die entscheidende Grundlage für die Entwicklung von Kindern“ (Petermann/Petermann 2006, S.1) ist. Die Entwicklung von Erziehungskompetenzen, sowohl bei Eltern ohne Lernschwierigkeiten als auch bei Eltern mit Lernschwierigkeiten, ist nicht standardisiert und muss individuell betrachtet werden.

Laut Lenz et al. hat „das elterliche Erziehungsverhalten einen bedeutsamen Einfluss auf die kindliche Entwicklung und kann im ungünstigen Fall einen erheblichen Risikofaktor darstellen (Lenz et. al. 2010, S.100).

So stellt sich die Frage, ob und inwieweit Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Lage sind, die elterlichen Kompetenzen zu erwerben und elterliche Aufgaben zum Wohl des Kindes zu erfüllen.

In der Vergangenheit wurde genau über dieses Thema viel und teilweise widersprüchlich diskutiert (vgl. Pixa-Kettner/Sauer 2015, S. 224).

Wie bereits oben erwähnt wurde, gibt es keinen standardisierten Prozess dafür, wie Eltern ihre elterlichen Kompetenzen erwerben. Trotzdem wird die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten rückblickend vorwiegend als negativ eingeschätzt (vgl. Pixa-Kettner/Sauer 2015, S. 232).

Das Zitat von Pixa-Kettner und Sauer beschreibt einen möglichen Grund:

„Globale Beurteilungen sprachen ihnen erforderliche Kompetenzen zur Sorge für ihre Kinder ab, ohne dabei Kriterien und Maßstäbe klar zu definieren. Des Weiteren gab es eine Konzentration der Forschung auf Missbrauch und Vernachlässigung durch geistig behinderte Eltern“ (Pixa-Kettner/Sauer 2015, S. 232).

Mittlerweile stellt sich, laut Pixa-Kettner, nicht mehr die Frage, ob Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen dürfen, sondern wie ein Zusammenleben von Eltern und Kindern ermöglicht werden kann und welche Unterstützungen sie dabei benötigen (vgl. Pixa-Kettner 2015, S.9).

Orthmann Bless betont außerdem, dass es bei Eltern mit Lernschwierigkeiten, so wie in der Allgemeinbevölkerung auch, eine große Variabilität in Bezug auf die „elterliche Performanz“ besteht (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 638).

Denn anders als bei anderen Eltern, ist bei Eltern mit Lernschwierigkeiten häufiger als in der allgemeinen Population mit gewissen Problemen zu rechnen.

Laut Orthmann Bless sind bei der Ausgangslage für die Erfüllung der elterlichen Anforderungen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten folgendes zu beachten (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 636):

„Sowohl die Intelligenz als auch die adaptiven Kompetenzen der Eltern sind eingeschränkt“ (Orthmann Bless 2021, 637).

„Intelligenz bildet eher die generelle (latente) geistige Kapazität im Sinne des abstrakt logischen Denkens, Planens und Problemlösens ab“ (Orthmann Bless 2021, S. 637).

Adaptive Kompetenzen beschreiben „erworbene, konzeptuelle, soziale und praktische Fähigkeiten“, wie die Fähigkeit zur Orientierung in der Gemeinschaft, dem häuslichen Leben in Bezug auf Sicherheit und Gesundheit, der Kommunikation, Selbstfürsorge und

der sozialen Anpassung, welche Menschen befähigen die Anforderungen des alltäglichen Lebens möglichst selbstständig zu bewältigen (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 637).

Des Weiteren besteht bei Menschen mit Lernschwierigkeiten, im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft, eine erhöhte Vulnerabilität für psychische sowie somatische Erkrankungen (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 637).

Diese kann aufgrund von der Wechselwirkung an „Mängeln im Versorgungssystem (zum Beispiel inadäquate, nicht den besonderen Bedürfnissen entsprechende medizinische Beratung wegen fehlender Erfahrung mit diesem Personenkreis)“ einerseits und von „persönlichen Limitationen [...] (zum Beispiel geringes Wissen in Bezug auf gesundheitliche Vorsorge)“ andererseits, resultieren (vgl. Orthmann Bless 2021, S.637).

„Im Vergleich zur allgemeinen Bevölkerung erhöhte Prävalenzraten bestehen zum Beispiel bei Epilepsien, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Diabetes mellitus, Depressionen und Angststörungen“ (vgl. Orthmann Bless 2021, S.637).

„Die erwähnten Komorbiditäten können zunächst Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett und später auch die Bewältigung von elterlichen Anforderungen erschweren“ (Orthmann Bless 2021, S. 637).

Außerdem treten bei Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig Merkmale des Familiensystems auf, welche als „Risiken für elterliche Überforderung und somit als Kindeswohlgefährdung gelten“ (Orthmann Bless 2021, S. 638).

Laut Orthmann Bless stellen die nachfolgenden Merkmale von Familiensystemen und ökologischen Kontexten besondere Risiken für elterliche Überforderung dar: „soziale Isolation, eigene Vernachlässigungs- und Missbrauchserfahrungen der Eltern, demografische Merkmale wie geringes Einkommen, niedriges Bildungsniveau, prekäre Beschäftigungssituation, physische und psychische Erkrankungen, Verhaltensprobleme oder Behinderung der Kinder, Sucht oder familiäre Gewalt“ (Orthmann Bless 2021, S. 638; vgl. Pixa-Kettner/Sauer 2015, S. 230).

Mehrere Studien belegen, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten über geringere soziale Netzwerke verfügen als Eltern ohne Lernschwierigkeiten und ihnen somit auch weniger Unterstützung zur Verfügung steht (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 638; vgl. Pixa-Kettner/Sauer 2015, S. 230).

Dies wird in der folgende Abbildung 1 (wobei hier „ID“ für „intellectual disability“ zu Deutsch „intellektuelle Beeinträchtigung“ steht) noch einmal deutlich.

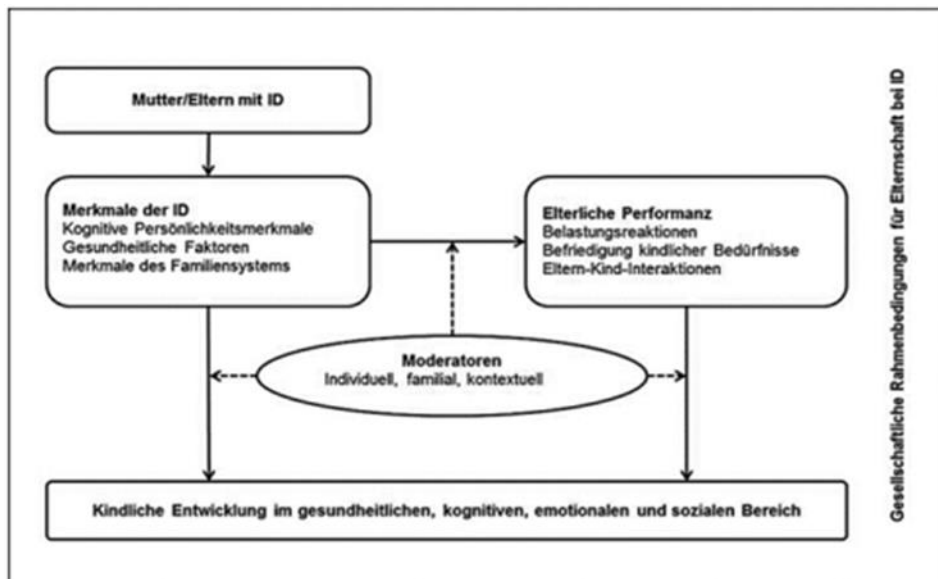


Abbildung 1: Menschen mit Lernschwierigkeiten im Kontext Elternschaft (Orthmann Bless 2021, S.636)

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass die kognitiven und adaptiven Einschränkungen für die [...] [Lernschwierigkeiten] konstituierend sind und somit bei allen Eltern mit [...] [Lernschwierigkeiten] (in unterschiedlich starker Ausprägung) anzutreffen sind. Bei den gesundheitlichen Belastungen und bei den familiären Risiken handelt es sich hingegen nur um erhöhte Wahrscheinlichkeiten, also um Merkmale, die häufiger als in der allgemeinen Bevölkerung, aber nicht bei allen Elternschaften [...] [mit Lernschwierigkeiten] vorkommen“ (Orthmann Bless 2021, S. 638).

Orthmann Bless zu Folge sind die adaptiven Fähigkeiten der Eltern, sowie die Gesamtlebenssituation mit den eben genannten Merkmalen bedeutsamer als das Ausmaß der Intelligenzminderung (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 639).

Internationale Studien haben herausgefunden, dass viele Eltern mit Lernschwierigkeiten deutliche Schwierigkeiten bei der angemessenen Sorge für Sicherheit und Gesundheit der Kinder haben (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 639). Ebenfalls bereitet den Eltern der Umgang mit Erziehungsschwierigkeiten häufig Probleme (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 639).

Studien aus Großbritannien, Australien und den USA zeigen, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten bei „juristischen Verfahren in Bezug auf Kindeswohlgefährdung, zumeist im Zusammenhang mit Vernachlässigung, überrepräsentiert sind“ (Orthmann Bless 2021, S. 639). Des Weiteren konnte ein gehäuftes Auftreten von Stressempfinden und Belastungsreaktionen bei den Eltern mit Lernschwierigkeiten bei der Bewältigung von Erziehungsaufgaben nachgewiesen werden (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 639). Mit zunehmendem Alter der Kinder wächst auch die Belastung der Eltern, vor allem bei Schuleintritt der Kinder kommen weitere Stressoren dazu (vgl. Orthmann Bless 2021, S.

639). Besonders negativ wirken sich, laut Orthmann Bless, in diesem Zusammenhang sozioökonomische Deprivation und soziale Isolation aus (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 639). Als Ausdruck hoher elterlicher Belastung konnten ebenfalls depressive Reaktionstendenzen festgestellt werden (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 640).

Es konnte ebenfalls belegt werden, dass elterliche Kompetenzen von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch gezieltes Training beeinflusst werden können (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 640). Die Wirksamkeit „individuell angepasster, häuslicher, intensiver, skillbasierter Interventionen“ konnte nachgewiesen werden (Orthmann Bless 2021, S. 642).

Pixa-Kettner und Sauer verweisen außerdem auf die „intuitiven elterlichen Kompetenzen“ (vgl. Pixa-Kettner/Sauer 2015, S. 231).

„Insbesondere im vorsprachlichen Alter reagieren Eltern intuitiv auf die Signale des Säuglings, unterstützen seine noch unreifen Regulationsprozesse und bemühen sich um das Herstellen einer Kommunikationssituation. Da diese elterlichen Reaktionen in Bruchteilen von Sekunden (200 – 600 Millisekunden) ablaufen und sich die Eltern dessen nicht bewusst sind, kann es sich nicht um geplante, absichtliche Anpassungen handeln“ (Pixa-Kettner/Sauer 2015, S. 231)“.

Zudem gibt es keine Hinweise darauf, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung über diese intuitiven Fähigkeiten nicht verfügen (vgl. Pixa-Kettner/Sauer 2015, S. 231).

Ein entscheidender Faktor für die Bewältigung elterlicher Anforderungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten scheint die soziale Unterstützung für Familien zu sein, insbesondere von Menschen mit Lernschwierigkeiten spielt eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung der elterlichen Anforderungen ein unterstützendes Umfeld. Welches der Familie helfen kann, Herausforderungen zu meistern, Ressourcen zu teilen und einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Elternkompetenzen haben kann. Es unterstreicht die Bedeutung von Gemeinschaftsressourcen und sozialer Integration für das Wohlbefinden von Eltern, unabhängig von individuellen Lernschwierigkeiten (vgl. Orthmann Bless 2021, S. 640).

„Bei Vorhandensein adäquater sozialer Unterstützung reduziert sich der [...] [elterliche] Stress, der Erziehungsstil wird konsistenter und kindliches Problemverhalten nimmt ab. Soziale Unterstützung wirkt sich auch positiv auf die psychische Gesundheit der Eltern aus und moderiert Effekte der sozioökonomischen Benachteiligung. Wenn Eltern mit [...] [Lernschwierigkeiten] auf soziale Unterstützung zurückgreifen können, verbessert sich die Qualität der häuslichen Umgebung, die sie selbst ihren Kindern bieten können“ (Orthmann Bless 2021, S. 640).

Demnach kann festgehalten werden, dass die Frage nach den elterlichen Kompetenzen von Eltern mit Lernschwierigkeiten im gesellschaftlichen und sozialen Kontext, in dem das Familienleben stattfindet, nicht außer Acht gelassen werden darf (vgl. Pixa-Kettner/ Sauer 2015, S. 233. Zudem resultieren einige Herausforderungen, denen Familie mit geistigen behinderten Eltern gegenüberstehen, nicht primär aus der Behinderung selbst, sondern eher aus ungünstigen Lebensbedingungen in der Vergangenheit und Gegenwart (vgl. Pixa Kettner/Sauer 2015, S. 223). Die Beurteilung der Qualität der Elternschaft geistig behinderter Menschen sollte nicht ausschließlich anhand ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen erfolgen, sondern auch von der Qualität und Verfügbarkeit angemessene

4. Das Unterstützungsangebot Begleitete Elternschaft

Hinter dem Begriff Begleitende Elternschaft steht kein einheitliches Konzept. Vielmehr muss jedes Angebot individuell geplant und an die vorhandenen Fähigkeiten der Eltern angepasst werden. Dies kann sowohl stationärer als ambulanter Wohnform ausgestaltet sein (vgl. Kreis 2009, S. 89).

„Unterstützung im Rahmen Begleiteter Elternschaft ist vielfältiger und wird in ganz unterschiedlichen Konzeptionen umgesetzt. Hierbei geht es um die Schaffung neuer spezialisierter Angebote, sondern insbesondere um die Öffnung und inklusive Ausgestaltung von Angeboten der Kinder-Jugendhilfe und von Angeboten aus dem Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderung“ (Düber et al. 2021, S. 13).

Bei „Begleiteter Elternschaft“ (BE) handelt es sich um einen, in der Fachpraxis entwickelten Arbeitsbegriff, dessen professionelle pädagogische Unterstützung an Eltern mit Lernschwierigkeiten adressiert ist (vgl. Düber 2021, S 27f).

In Deutschland begannen die ersten konzeptionellen Arbeiten zu Begleiteter Elternschaft Ende 1990er Jahre im Bundesland Brandenburg (vgl. Orthmann Bless/ Hellfritz 2016, S. 6). Im Jahre 2002 wurde, auf Initiative von Stefanie Bargfrede hin, die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Begleitete Elternschaft gegründet, um das Unterstützungs Angebot weiter auszuweiten und zu stärken (vgl. Orthmann Bless/ Hellfritz 2016, S. 6). Im Mai 2015 bestand die BAG aus 33 verschiedenen gemeinnützigen Einrichtungen, Projekten und Trägern aus 12 Bundesländern (vgl. Orthmann Bless/ Hellfritz 2016, S.6).

Im folgendem eine kurze Übersicht über die Entwicklung der Hilfe:

- „1996 erste bundesweite Studie zur Elternschaft von Menschen mit einer gestiegenen Behinderung (Universität Bremen)

- 2002 Gründung der Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft
- 2008 aus dem „Arbeitskreis Familienprojekt“ wird die „Landes-Arbeits-Gemeinschaft Begleitete Elternschaft Brandenburg- Berlin“
- 2008 UN-Behindertenrechtskonvention tritt in Kraft, 2009 Ratifizierung in Deutschland
- 2012 Leitfaden „Begleitete Elternschaft“ im Bezirk Lichtenberg
- 2015 Empfehlungspapier „Begleitete Elternschaft“ (1. Auflage)
- 2016 Gründung „Arbeitskreis Begleitete Elternschaft“ im Paritätischen Berlin“ (Kurrel/ Vlasak 2018, S.7).

Von 2018 bis 2020 wurde das, von der Stiftung Wohlfahrtspflege geförderte, Modellprojekt Begleitete Elternschaft NRW – “ Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein – Westfalen“ – von MOBILE – Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Planung und Evaluation (ZPE) der Universität Siegen durchgeführt (vgl. MOBILE n.d.).

„Kern des Modellprojektes war die Entwicklung des Rahmenkonzeptes mit den Leitlinien zur Begleiteten Elternschaft und den dazu gehörigen weiteren Informationen und Arbeitsmaterialien, zum Beispiel einer Arbeitshilfe Begleitete Elternschaft und dem Curriculum Begleitete Elternschaft. Hierdurch soll die Weiterentwicklung von Angeboten der Begleiteten Elternschaft gefördert werden. Das Rahmenkonzept bietet Leistungsanbietern und Leistungsträgern eine Orientierung, wie die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten qualitätsgesichert erbracht werden kann“ (Informationsportal Begleitete Elternschaft NRW 2021).

4.1 Teilvorstellung des Konzeptes der Lebenshilfe und deren Leitlinie

Die Lebenshilfe Aalen/ Ostalb ist ein im Altkreis Aalen tätiger und konfessionell unabhängiger Träger der freien Wohlfahrtspflege. Dieser hat unter anderem eine Konzeption der Begleiteten Elternschaft im Jahr 2016 entwickelt und veröffentlicht.

Beispielhaft wird teilweise die Konzeption der Lebenshilfe Aalen/Ostalb im Folgenden vorgestellt.

Die Lebenshilfe Aalen/ Ostalb ist heute zuallererst eine Interessenvereinigung und Ausdruck der Selbsthilfe- und Selbstvertretung von Menschen mit Behinderung sowie deren Eltern und Angehörigen.

Die folgende Leitlinie verfolgen:

„Jeder Mensch mit Behinderung darf Kinder haben.“

„Und jeder darf selbst entscheiden,

wie viele Kinder er haben möchte.“

Und wann er die Kinder bekommt.“

„Menschen mit Behinderung können gute Eltern sein.

Dann darf ihnen niemand das Kind wegnehmen.

Manchmal können Eltern aber nicht so gut allein für ihre Kinder sorgen.

Deutschland muss den Eltern mit Behinderung dann helfen.

*Zum Beispiel können die Eltern dann Betreuer*innen bekommen,*

die ihnen mit dem Kind dann helfen“

(Auszug aus dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung) (vgl. Lebenshilfe Aalen/Ostalb 2016, S.1)

Die Leitlinie vertritt die klare Position, dass jeder Mensch mit einer Behinderung, einschließlich Lernschwierigkeiten, das Recht auf Selbstbestimmung in Bezug auf seine gegenwärtigen oder zukünftigen familiären Bedürfnisse hat. In diesem Kontext unterstützt die Lebenshilfe Menschen mit Behinderungen in ihrem Recht auf Elternschaft und ermutigt den Wunsch nach einer eigenen Familie (vgl. Orthmann Bless 2016).

Die Hilfe der Begleiteten Elternschaft der Lebenshilfe ist das jüngste Dienstleistungsangebot und wird seit 2009 angeboten. Obwohl im Rahmen der Begleiteten Elternschaft die Leitideen und Grundprinzipien der Lebenshilfe besonders relevant sind, handelt es sich hierbei, insbesondere in Bezug auf gemeinsame Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder nach § 19 SGB VIII, um ein Angebot der Jugendhilfe (vgl. Lebenshilfe Konzeption Aalen/Ostalb 2016, S.3).

Die Lebenshilfe selbst legt einen großen Anteil auf die fachlichen Kenntnisse der Mitarbeiter*innen. In der Konzeption heißt es, dass für die Unterstützung und Begleitung von Familien mit behinderten Angehörigen spezifische Kenntnisse hinsichtlich der Behinderung, der Pädagogik und der Erziehung von Kindern absolut notwendig sind (vgl. Lebenshilfe Konzeption Aalen/Ostalb 2016, S.4).

Dadurch wird deutlich, dass auch die Konzeption der Lebenshilfe an der Kinder- und Jugendhilfe sowie an der Behindertenhilfe angebunden ist (siehe hier: Kapitel 4). Das Angebot der Begleitenden Elternschaft richtet sich grundsätzlich an zwei primäre Zielgruppen, die in Bezug auf die praktisch-pädagogische und die theoretisch-rechtliche Ausrichtung voneinander differenziert zu betrachten sind:

(werdende) volljährige Mütter/Väter mit einer geistigen Behinderung oder einer Lernbehinderung und deren Kinder. Der Adressat*in der Hilfe- und Unterstützungsleistung ist die jeweilige (Kleinst-) Familie. Dies bedeutet, dass – neben dem individuellen Wohlergehen und der zieldifferenten Intervention und Begleitung der Eltern und Kinder – die Eltern-Kind-Bindung im Fokus des Angebotes Begleitende Elternschaft steht (vgl. Bowlby 2010; Lebenshilfe Aalen/ Ostalb 2016, S. 5).

Bei der Zielgruppe der Eltern mit Behinderung beziehungsweise Menschen mit Behinderung und ihr Recht auf Elternschaft handelt es sich grundsätzlich um volljährige Schwangere, Mütter und/oder Väter, die primär geistig behindert oder von einer geistigen Behinderung bedroht sind. Hierzu können auch Menschen mit einer Lernbehinderung oder einer zusätzlichen körperlichen Behinderung zählen (vgl. Lebenshilfe Aalen/Ostalb 2016, S. 5). Die Zielgruppe der Kinder differiert naturgegeben erheblich. Begleitung erfahren Kinder, die in ihrer Entwicklung vollkommen unauffällig sind, aber auch Kinder mit Entwicklungsverzögerung, drohender oder bereits festgestellter Behinderung (vgl. Lebenshilfe Aalen/Ostalb 2016, S. 5).

Die Lebenshilfe Aalen/Ostalb sieht sich primär – und historisch bedingt – als fachkompetenter und erfahrener Dienstleister im Bereich der gestiegenen Behinderung. Aus diesem Grund werden ausschließlich Eltern mit einer vorrangigen geistigen Behinderung oder Lernbehinderung begleitet. Menschen mit ausschließlich körperlicher oder seelischer Behinderung beziehungsweise solitären psychischen Erkrankungen können das Angebot der Begleitenden Elternschaft nicht in Anspruch nehmen (vgl. Lebenshilfe Konzeption Aalen/Ostalb 2016, S. 5).

Für Menschen mit körperlicher Behinderung ist die Hilfe „der Elternassistenz“ vorhergesehen.

Sollte eine körperliche Beeinträchtigung oder eine seelische Behinderung beziehungsweise psychische Erkrankung mit einer geistigen Behinderung einhergehen oder zu dieser hinzukommen, wird individuell geprüft, ob eine Begleitung durch die Lebenshilfe Aalen/Ostalb möglich ist. Im Fall der Begleitung einer zusätzlichen seelischen Behinderung beziehungsweise psychischen Erkrankung findet grundsätzlich eine Kooperation mit einem fachkompetenten und versierten Dienstleister im Bereich der Begleitung von Menschen mit seelischer Behinderung beziehungsweise psychischer Erkrankung statt (vgl. Lebenshilfe Konzeption Aalen/Ostalb 2016, S. 6).

Mit dem Angebot der Begleiteten Elternschaft hat die Lebenshilfe Aalen/Ostalb ihre fachliche Ausrichtung um die Perspektive und das Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe erweitert. Die Leistungen richten sich zwar, wie zuvor ausgeführt, an die

(Kleinst-) Familien. Dennoch muss sich jede Form der professionellen Begleitung stets und primär am Kindeswohl ausrichten (vgl. Lebenshilfe Konzeption 2016, S. 6).

4.2 Grundprinzipen und Ziele

Im oberen Abschnitt wurde exemplarisch ein Teil der Konzeption der Lebenshilfe dargestellt, um dem Hintergrunde der Hilfe transparent zu machen (Recht auf Familie). Anschließend wurde die Zielgruppe bzw. der Personenkreis definiert. Die Konzeption der Lebenshilfe bzw. die Arbeit mit den (Kleinst-) Familien richtet sich an den nachfolgenden aufgeführten Grundprinzipen aus. An dieser Stelle ist klar zu betonen, dass dem Angebot der Begleiteten Elternschaft fachlich- pädagogische und sozialrechtliche Richtlinien zugrunde liegen, die die Mitarbeiter*innen in die Position von „Co – Erzieher*innen“ bringen. Diese Richtlinien werden mit der Mutter und dem Vater besprochen und dokumentiert.

Ein Grundprinzip welches die Mitarbeiter*innen in ihrer Arbeit unterstützt ist die „Ganzheitlichkeit“. Hier runter ist zu verstehen, dass die Hilfe der Begleiteten Elternschaft sich auf die gesamte Situation und Entwicklung der Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern mit all ihren Stärken und Schwächen fokussiert. Zudem verfolgt die Lebenshilfe die Grundhaltung „Familienorientiert“ zu arbeiten. Die Hilfe der Begleiteten Elternschaft hat das gesamte Familiensystem mit all seinen Wechselwirkungen im Blick. Die Unterstützung ist alltagsorientiert und findet deshalb in der Familie und in deren Einzugsbereich statt. Aus diesem Hintergrund heraus, gilt es, das Familiensystem zu achten und behutsam-zurückhaltend tätig zu sein. Die Hilfe der Begleiteten Elternschaft sollte grundsätzlich niederschwellig gestalten werden. Es ist wichtig, dass die Eltern mit Lernschwierigkeiten und ggf. ihre Kinder zunächst einen möglichst leichten Zugang zur Hilfe der Begleiteten Elternschaft finden können. Dies gilt vor allem für die Erstberatung. Ein wichtiger Aspekt, welches das Grundprinzip der „Niederschwelligkeit“ ergänzt, ist das die Hilfe auf einer Freiwilligkeit basiert. Die Realisierung des Angebotes erfolgt selbstverständlich unter Beachtung der konzeptionellen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen, die durchaus höher sein können. Die Lebenshilfe verfolgt außerdem das Grundprinzip „Ressourcenorientiert“ zu arbeiten. Die Hilfe orientiert sich sowohl im Hinblick auf die Eltern mit Lernschwierigkeiten als auch auf das Kind oder die Kinder an den individuell vorhandenen Ressourcen der (Kleinst-) Familie und deren sozialem Umfeld. Hinsichtlich der (Kleinst-) Familien ist es bedeutsam, deren Lebensentwürfe anzuerkennen und achtsam ihre Stärken, aber auch ihre Grenzen wahrzunehmen.

Zudem steht das „Empowerment“ im Fokus, indem Eltern mit Lernschwierigkeiten vom ersten Kontakt an als Experten*innen in der Rolle als Eltern sowie in der Entscheidungs- und Definitionsmacht als Eltern angesehen werden. Es gilt, die Eltern in ihrer

Eigenverantwortlichkeit ernst zu nehmen und sie in einer selbstbestimmten Lebensgestaltung zu stärken. Die Haltung als Grundprinzip steht nicht im Gegensatz zur Wahrnehmung des Kindeswohls, sondern entspricht originär dem doppelten Mandat in der Sozialen Arbeit (vgl. Lebenshilfe Konzeption 2016, S. 8). „Die Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit“ in der Beratung, Begleitung und Unterstützung der Eltern ist von hoher Bedeutung ergänzend dazu gelten dennoch die fachlich-pädagogischen und sozialrechtlichen Richtlinien der Hilfe, die die Mitarbeiter*Innen in die Position von „Co-Erzieher*Innen“ bringen. „Emanzipation“ beschreibt einen Prozess zunehmender Unabhängigkeit. Die Hilfe versucht die Eltern mit Lernschwierigkeiten dabei zu unterstützen, von der Hilfe unabhängiger zu werden, insbesondere von institutioneller Hilfe. In letzter Konsequenz hat die Soziale Arbeit und somit auch die Hilfe der Begleiteten Elternschaft das Ziel, sich selbst im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe überflüssig zu machen (vgl. Lebenshilfe Konzeption 2016, S. 9). Dabei vertritt die Lebenshilfe das Grundprinzip der „Integration und Teilhabe“ und somit der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft beziehungsweise der Gesellschaft. Die Hilfe unterstützt alle Familienmitglieder der jeweiligen (Kleinst-) Familie bei der Teilnahme am öffentlichen und kulturellen Leben. Dabei liegt der Fokus nicht nur auf Integration, sondern auch auf Inklusion. Inklusion steht, ebenso wie Integration, für die Einbindung von Menschen mit Behinderungen in das gesellschaftliche System. Sie betont jedoch den Gedanken, dass nicht der Mensch mit Behinderung [oder Eltern mit Lernschwierigkeiten] sich an das gesellschaftliche System anpassen sollte, sondern vielmehr das System selbst sich verändern und weiterentwickeln muss. Die „Inter- und Multidisziplinarität“ in der Hilfe unterstützt den Prozess der oben genannten Grundprinzipien und wirkt durch die Mitarbeiter*Innen aus pädagogisch-psychologischen, therapeutischen und pflegerischen Berufsgruppen die eng zusammenarbeiten, mit unterschiedlichen Qualifikationen, Erfahrungen und Perspektiven in der Arbeit ergänzend und bereichernd (vgl. Lebenshilfe Konzeption 2016, S. 10).

Die Grundprinzipien der Lebenshilfe verdeutlichen einen Bezug zu Herausforderungen und Chancen. Zusammengefasst besteht durch die fachliche Haltung der Mitarbeiter*innen die Möglichkeit, Eltern mit Lernschwierigkeiten in ihrer Rolle zu unterstützen. Sie können sich selbstbestimmt als Expert*innen sehen und sich in der Gemeinschaft positionieren. Dabei wird berücksichtigt, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten laut Literatur andere Ressourcen und spezifische Problemlagen in die Elternschaft mitbringen als Eltern ohne Lernschwierigkeiten.

Im Folgenden wird weiter auf die Ziele der Hilfe der Begleiteten Elternschaft eingegangen. Wie in Kapitel 5.1 beschrieben, richtet sich die Zielgruppe der Hilfe an Eltern mit Lernschwierigkeiten, um diese in ihrer Elternschaft und-rolle zu beraten, zu begleiten und zu unterstützen. In Bezug auf die Eltern mit Lernschwierigkeiten sind Zielsetzungen der

Leistungsangebote im Einzelnen, der Aufbau und Festigung einer tragfähigen Mutter-Vater-Kind- Beziehung, Unterstützung bei der Pflege, Erziehung und Förderung sowie der damit verbundene Aufbau einer altersgerechten Versorgungs- und Erziehungskompetenz, Persönlichkeitsentwicklung, Aufbau geeigneter sozialer Kontakte und Unterstützungsmöglichkeiten, Kontakte zu Herkunftsfamilie sowie die Erschließung deren Ressourcen. In Bezug auf das Kind oder die Kinder sind die Zielsetzung der Leistungsangebote im Einzelnen, Aufbau von Vertrauen zu sich und dem Umfeld sowie eine Festigung einer tragfähigen Mutter-Vater-Kind-Beziehung, Ermöglichung einer altersgemäßen Entwicklung, Raum schaffen für kindliches Verhalten, präventives beziehungsweise Bearbeiten von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten und Erhaltung der Chance, dass das Kind von den Eltern mit Lernschwierigkeiten trotz Problemen versorgt und erzogen wird (vgl. Lebenshilfe Konzeption 2016, S. 11).

4.3. Unterstützungsbereiche

Während der Recherche haben sich Unterstützungsbereiche (Alltagsmanagement, Versorgung der Kinder, Förderung der kindlichen Entwicklung, psychosoziale Beratung der Eltern, Schutz und Unterstützung der Kinder) in der Begleiteten Elternschaft besonders herausgebildet. Diese sind zwar nicht in der Konzeption der Lebenshilfe Aalen/Ostalb festgeschrieben, dennoch ist auch die Alltagsbegleitung, die Förderung der Kinder und die Psychosoziale Begleitung der Eltern sowie die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen ein wichtiger Teil, der benannt werden sollte.

Fachkräfte, die in der Begleiteten Elternschaft tätig sind, sollten die Unterstützungsbereiche als Teilzeile sehen, da sie den Prozess hin zu dem oben beschriebenen Ziele fördern. Die Unterstützungsbereiche im Rahmen Begleiteter Elternschaft können alle Komponenten des täglichen Lebens umfassen und finden demnach überwiegend in Form von Alltagsbegleitung statt (vgl. Lenz et al. 2010, S. 103).

„Neben Dialog und Beratung stehen dabei vor allem Anleitung und Begleitung der Eltern in unterschiedlichen Bereichen (zum Beispiel Ernährung, Haushalt, Erziehung und Förderung) im Vordergrund. [...] vor dem Hintergrund der Kompensation, aber auch Entlastung, kann jedoch auch die *Übernahme* von Aufgaben bedeutsam werden (zum Beispiel Begleitung bei den Hausaufgaben)“ (Düber 2021, S. 28).

Düber erklärt außerdem, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten häufig über „eher kleine und instabile soziale Netzwerke verfügen“, sodass Netzwerkarbeit ein weiteres wichtiges

Element der pädagogischen Arbeit im Rahmen der Begleiteter Elternschaft darstellt (vgl. Düber 2021, S. 28). In welchem Maß Unterstützung in den verschiedenen Bereichen notwendig ist und wie diese gestalten werden sollte, ist jeweils individuell auf die Familie abzustimmen (vgl. Lenz et al. 2010, S. 103). Laut Lenz bildet der Bereich der alltäglichen Lebensführung, die Grundlage, um ein Zusammenleben der Familie unter Berücksichtigung des Wohles des Kindes sicherzustellen (vgl. Lenz et al. 2010, S. 103). Dies beinhaltet alltägliche Bereiche, wie wohnungsbezogene Angelegenheiten (Wohnungsanmietung und – Einrichtung), Hilfe in der Haushaltsführung wie beispielsweise das Erstellen eines Haushaltsplanes und neue Bildung von Routinen. Zur Alltäglichkeit gehören auch die Behördlichen Angelegenheiten, wie das Bearbeiten von Post oder die Unterstützung von Kooperation zwischen der (Kleinst-) Familie und der gesetzlichen Betreuer*innen (vgl. Lenz et al. 2016, S. 106f). Zudem benötigen die (Kleinst-) Familien oftmals Unterstützung in der Mobilität beispielsweise in der Begleitung bei Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Ein weiterer größerer Teil der Begleitung umfasst die Unterstützung und Beratung bei der Erziehung, Entwicklungsförderung, Pflege und Versorgung der Kinder. Hierzu gehören Bereiche wie das Begleiten von regelmäßiger, gesunder und altersgemäßer Ernährung. Das Gemeinsame aufstellen von Tischregeln und die Unterstützung bei der Durchsetzung dieser durch die Eltern (vgl. Lenz et al. 2010, S. 107f). Es ist sehr bedeutsam, Eltern mit Lernschwierigkeiten bei der angemessenen Körperpflege ihrer Kinder zu unterstützen. Die gemeinsame Erarbeitung von Routineabläufen beim Waschen und Zähneputzen kann nicht nur dazu beitragen, die Hygiene zu verbessern, sondern auch eine positive Gewohnheit zu schaffen. Durch die Zusammenarbeit mit den Eltern können die Kinder eine solide Grundlage für eine gute Körperpflege entwickeln und dies als einen normalen und positiven Teil ihres Alltags betrachten. Die Beratung bei der Auswahl witterungsgerechter Kleidung sowie die Unterstützung beim Aufstehen und Zubettgehen und beim An- und Ausziehen der Kinder ist seitens der Fachkraft eine ergänzende Hilfe für Eltern mit Lernschwierigkeiten (vgl. Lenz et al. 2010, S. 108f). Ein Unterstützungsbereich, der stark im Fokus aller Fachkräfte stehen sollte, ist die Beratung und Begleitung im Krankheitsfall. Hierunter ist zu verstehen, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten eine Erörterung und Vorbereitung ihres Verhaltens benötigen, ebenso wie Unterstützung bei der Organisation von Arztterminen und der korrekten Verabreichung von Medikamenten, welche in Begleitung einer Fachkraft erfolgen sollte (vgl. Lenz et al. 2010, S. 109f). Weitere Beratungs- und Unterstützungsgebiete im Bereich der Kindersicherheit sind essenzielle Aufgaben, bei denen Fachkräfte stark eingebunden und gefordert sind. Der Fokus liegt dabei darauf, Eltern mit Lernschwierigkeiten für mögliche Gefahrensituationen (z.B., in der Wohnung oder im Straßenverkehr) zu sensibilisieren. Oft beinhaltet dies die gemeinsame Festlegung von Regeln im Straßenverkehr, wie zum Beispiel das "an der Hand gehen". Bei der Umsetzung

solcher Regeln benötigen die Eltern häufig Unterstützung, um sie erfolgreich durchzusetzen (vgl. Lenz et al. 2010, S.110f).

Der Bereich der kindlichen Entwicklung ist äußerst komplex und umfasst verschiedene Unterstützungsbereiche. Dazu gehören Beratung und Hilfestellung bei der Erstellung sowie Einhaltung von Tages- und Wochenstrukturen, wie beispielsweise geregelte Mahlzeiten, einen festen Tag-Nacht-Rhythmus und den Wechsel von Aktivitäts- und Ruhephasen. Zusätzlich beinhaltet dies die Unterstützung bei der Strukturierung, Gestaltung und Wahrnehmung von Terminen sowie den Besuch des Kindergartens und der Schule. Ein wichtiger Aspekt zur Förderung der kindlichen Entwicklung ist das gemeinsame Erarbeiten von Ritualen und Regeln, wobei die Fachkräfte die Einhaltung aktiv unterstützen. Hierbei spielt der Prozess selbst eine entscheidende Rolle, der durch Reflexionsgespräche und spezifische Beratungen zwischen den Fachkräften und den Eltern mit Lernschwierigkeiten begleitet wird. Diese Interaktionen tragen dazu bei, eine unterstützende Umgebung für die kindliche Entwicklung zu schaffen (vgl. Lenz et al. 2010, S. 112ff). Häufig benötigen Eltern mit Lernschwierigkeiten Unterstützung und Beratung, um den Entwicklungsstand ihres Kindes richtig einzuschätzen. Die Fachkräfte sensibilisieren die Eltern auf die natürlichen Bedürfnisse der Erkundung und Selbstwirksamkeit des Kindes. Sie können die Eltern mit Lernschwierigkeiten dabei unterstützen, angemessen zwischen "fördern und überfordern" im Sinne des Alters des Kindes zu handeln. Demnach beraten die Fachkräfte nach altersgerechten Spielmaterialien und Aktivitäten. Sie geben Anregungen, Begleitung und Unterstützung der Eltern mit Lernschwierigkeiten bei Erfahrung- und Spielmöglichkeiten, zum Beispiel malen, basteln, kneten, Bilderbücher ansehen und vorlesen. Dies umfasst auch die Anregung, Motivation und Begleitung von Freizeitaktivitäten wie beispielsweise Spielplatzbesuche und Waldspaziergänge (vgl. Lenz et al. 2010, S. 120f).

Die psychosoziale Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten ist ein bedeutsamer Unterstützungsbereich in der Hilfe. Diese Form der Begleitung zielt darauf ab, die Eltern nicht nur in praktischen Angelegenheiten wie oben teils beschrieben, sondern auch in emotionalen und sozialen Aspekten zu unterstützen. Viele Eltern mit Lernschwierigkeiten haben einen Bedarf an Begleitung und Unterstützung im Alltagsmanagement und psychosozialen Fragen. Die Hilfestellung im Rahmen von Begleiteter Elternschaft kann Beratungs-, und Entlastungs-, und Reflexionsgespräche, Organisation externer Hilfen, wie Beratungsstellen und Therapeut*innen, und die Begleitung zu diesen beinhalten (vgl. Lenz et al. 2010, S. 123). Die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten umfasst die Auseinandersetzung, den Umgang sowie die Begleitung bei und mit Lebenssituationen und -fragen. Dies schließt Themen wie Freizeit und Freizeitstrukturierungen ein, wie die Gestaltung der eigenen Freizeitbedürfnisse, die Nutzung von Freizeitangeboten und Urlaubsplanungen. Ebenso beinhaltet es den Bereich Arbeit, einschließlich des Umgangs

mit Arbeitslosigkeit, der Arbeitssuche und der Auseinandersetzung mit Problemen auf der Arbeitsstelle. Die Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten erstreckt sich auch auf die Bereiche der eigenen Gesundheit und des Verhaltens im Krankheitsfall. Dies beginnt oberflächlich mit der Förderung des Gesundheitsbewusstseins, indem Eltern mit Lernschwierigkeiten für eine gesunde Ernährung und einen ausgewogenen, aktiven Lebensstil sensibilisiert werden. Falls erforderlich, werden auch Therapiemaßnahmen begleitet. Um sozialer Isolation entgegenzuwirken und ein soziales Netzwerk aufrechtzuerhalten, werden die Eltern mit Lernschwierigkeiten gestärkt, soziale Beziehungen aufzubauen – sei es zu Freunden*innen Arbeitskollegen*innen oder anderen Kontakten (vgl. Lenz et al. 2010, S.122). Darüber hinaus erlernen die Eltern mit Lernschwierigkeiten einen Umgang mit ihrer Beeinträchtigung und setzen sich mit Schönheitsidealen, gesellschaftlichen Erwartungen und Diskriminierungserfahrungen auseinander (vgl. Lenz et al. 2010, S. 125f). Diese ganzheitliche Betrachtung fördert das Wohlbefinden der Eltern und trägt zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes bei. Genauso wie die Auseinandersetzung mit der Rolle als Partner oder Partnerin ist für Eltern mit Lernschwierigkeiten von großer Bedeutung. Es geht dabei darum, sich nicht nur als Elternteil zu definieren. In diesem Kontext ist Beratung und Unterstützung in verschiedenen Themenbereichen relevant, darunter Paarproblematiken, die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität (die Menschen mit Lernschwierigkeiten lange Zeit nicht zugestanden wurde) und die weitere Auseinandersetzung mit einem Kinderwunsch (vgl. Lenz et al. 2010, S. 126ff). Den Inbegriffen brauchen Eltern mit Lernschwierigkeiten auch Begleitung und Unterstützung sich in der Rolle der Eltern und der Elternschaft zu finden. Das beinhaltet die Auseinandersetzung mit der Schwangerschaft, mit der neuen Lebenssituation und den folgenden Aufgaben und die kommende Verantwortung für ein Kind zu übernehmen.

Schutz und Unterstützung der Kinder, auch wenn sich die bisher dargestellten Bereiche auf die Unterstützung der Eltern beziehen, verfolgen sie in erster Linie das Ziel den Kindern ein gutes Aufwachsen und gute Entwicklungschancen zu ermöglichen und ihr Wohl sicherzustellen. Der Schutz der Kinder hat die oberste Priorität. Aufgrund dessen erscheint es sinnvoll den Fokus im Rahmen der Unterstützungsmaßnahmen auf die Kinder zu richten (vgl. Lenz et al. 2010, S. 135). Das Oberste ist die Begleitung der Kinder in Ausschluss von Gewalt und Vernachlässigung (Kindeswohlgefährdung) und der Schutz vor Parentifizierung. Die Sicherstellung der Befriedigung der kindlichen Grundbedürfnisse und die Hilfestellung bei der emotionalen, psychosozialen, kognitiven und körperlichen Entwicklung sind zentrale Aufgaben in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Dazu gehören Maßnahmen wie die Begleitung bei Konfliktsituationen, die Vermittlung sozialer Kontakte, die Förderung sozialer Kontakte, die Stärkung einer

sicheren Eltern-Kind-Bindung und die Förderung von Resilienz (vgl. Lenz et al. 2010, S. 124ff; Kreis 2009, S. 98).

4.4. Leistungsträger und Finanzierung

Zur Ergänzung der Begleiteten Elternschaft wird kurz auf die Finanzierungsgrundlage eingegangen. Aufgrund der Komplexität von Hilfen wie der Eingliederungshilfe und der Kinder- und Jugendhilfe ist es in dieser Arbeit nicht möglich, diese vollumfassend darzustellen.

„Begleitende Elternschaft bewegt sich an der Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe und dem Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderung (Düber 2021, S.28)“.

Demnach kann die Finanzierung der Hilfe Begleiteter Elternschaft aus zwei kombinierten Leistungsbereichen resultieren. Einerseits aus dem Bereich der Eingliederungshilfe gemäß Sozialgesetzbuch IX und andererseits aus der Kinder- und Jugendhilfe gemäß Sozialgesetzbuch VIII (vgl. Sprung/Riesberg 2020a, S. 4). Bei Eltern mit Lernschwierigkeiten besteht in der Regel Bedarf sowohl an Eingliederungshilfe als auch an Hilfe zur Erziehung. Ein Dienst der Begleiteten Elternschaft muss daher beide Bereiche abdecken können. Zu beachten ist, dass Angebote und Leistungen beider Bereiche häufig kombiniert werden. Da es sich bei der Begleiteten Elternschaft um eine Komplexleistung handelt, sind in vielen Fällen mehrere Leistungsträger zuständig. Dies führt oft zu verschiedenen Bedarfskonstellationen und relativ komplizierten Verfahren der Zuständigkeitsregelungen (vgl. Lenz et al 2010, S. 219).

Seit 2020 unterscheiden sich die Träger der Eingliederungshilfe je nach Bundesland. Dies liegt an den Neuregelungen im Rahmen des Bundesteilhabegesetzes (vgl. Rehadat 2023)

In Nordrhein – Westfalen können die Leistungen für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe bei den kommunalen Jugendämtern, von den (werdenden) Eltern beantragt werden. Dies lässt sich aus der Abbildung drei entnehmen (vgl. Informationsportal Begleitete Elternschaft NRW 2021b).

Finanzierungsgrundlagen Begleiteter Elternschaft



Abbildung 2: Finanzierungsgrundlage Begleiteter Elternschaft
(Informationsportal Begleitete Elternschaft NRW 2021b)

Die Abbildung 2: Finanzierungsgrundlage Begleiteter Elternschaft zeigt die beiden Hilfen und die jeweiligen Hilfemöglichkeiten, die unter der jeweiligen Hilfe fallen. Bei älteren Kindern besteht auch die Möglichkeit die Hilfen zur Erziehung in Form einer Erziehungsbeistandschaft nach §30 SGB VIII zu erbringen (vgl. Sprung/Riesenberg 2020, S.50). Zu beachten ist das die Hilfe der Begleiteten Elternschaft ambulant, teilstationär oder stationär erfolgen kann (vgl. Ackermann 2021, S. 56). Festzuhalten ist, dass sich die Hilfen am individuellen Bedarf der Familie orientieren und flexibel nach den Fähigkeiten der Eltern und Kindern ausgerichtet werden.

Die Lebenshilfe Aalen/Ostalb beschreibt in ihrer Konzeption, dass die Finanzierung der Begleiteten Elternschaft zunächst auf Basis von Einzelvereinbarungen erfolgte, was auf die Komplexität durch verschiedene Leistungsträger zurückzuführen ist. Im Jahr 2015 gelang es der Lebenshilfe, eine grundsätzliche Vereinbarung zwischen dem Kommunalverband für Jugend und Soziales, dem Landkreis Ostalbkreis sowie der Lebenshilfe Aalen/Ostalb abzuschließen. Diese Vereinbarung bildet die Grundlage für die Hilfe der Begleiteten Elternschaft. Demnach ist die Einrichtung über Tag und Nacht für stationäres Wohnen von Müttern oder Vätern mit geistiger Behinderung [mit Lernschwierigkeiten] und deren Kinder betreut (vgl. Lebenshilfe Konzeption 2016, S. 24).

Es wird klar, dass die Eingliederungshilfe und die Kinder- und Jugendhilfe sich gegenseitig bedingen. Dennoch unterscheiden sich die Hilfen teilweise in ihren Schwerpunkten, Zielen, Prinzipien und Konzepten. Die Kinder- und Jugendhilfe legt ihren Fokus auf den Schutz

und die Förderung in der Entwicklung des Kindes. Darunter fällt die Unterstützung von Minderjährigen und ihrer Erziehung durch die Eltern, die Förderung junger Erwachsener sowie die Unterstützung der gesellschaftlichen Teilhabe junger Menschen und ihrer Familien. Im Zentrum steht dabei vor allem der Schutz des Kindeswohls. Die Eingliederungshilfe konzentriert sich darauf, die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe und Selbstbestimmung von behinderten Eltern zu fördern. Dabei liegt der Fokus auf Prävention, der Milderung oder dem Ausgleich ihrer behinderungsbedingten Nachteile (vgl. Zinsmeister 2023, S. 31).

Zusammengefasst ist in den öffentlichen Verwaltungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Behindertenhilfe bezieht sich die einzelfallbezogene Planung von Leistungen in weiten Bereichen auf junge Menschen und ihre Eltern. Dennoch folgen die Eingliederungshilfe und die Kinder- und Jugendhilfe unterschiedlichen institutionellen Logiken (vgl. Zinsmeister 2013, S. 35).

5. Herausforderung und Chancen der Familien

Da der Bereich der professionellen Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten bisher nur wenig im Fokus der Forschung stand, wurden im Rahmen des dreijährigen Modellprojektes "Begleitete Elternschaft NRW" verschiedene Erhebungen durchgeführt, um die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten zu beleuchten. Ziel war es, Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Handlungsfeldes zu gewinnen (vgl. Informationsportal Begleitete Elternschaft NRW, 2021).

Im Rahmen des Modellprojektes wurde die zentrale Perspektive der Eltern in Bezug auf die Weiterentwicklung Begleiteter Elternschaft untersucht. Hierzu wurden zehn Elternpaare in Nordrhein-Westfalen mittels leitfadengestützter Interviews befragt, um einen kritischen Austausch zu verschiedenen Themen zu ermöglichen. Im Fokus standen Fragen zur Wahrnehmung der professionellen Unterstützung durch die Eltern, zur Identifikation von Problembereichen sowie zu den Wünschen und Bedürfnissen der Elternpaare hinsichtlich der Hilfe. Die befragten Elternpaare befinden sich in verschiedenen Settings professioneller Unterstützung: Sieben werden durch ambulante Hilfen unterstützt, während drei Mütter in stationären Settings leben. (vgl. Düber et al., 2018, S. 5f)

Das Vorgehen bei der Erhebung wurde an das problemzentrierte Interview nach Witzel angelehnt. Dabei wurde ein Ansatz entwickelt, der einerseits offen gestaltet war, um den Befragten zu ermöglichen, eigene Themen und Schwerpunkte zu setzen und ihrer Erzähllogik zu folgen, während andererseits ein strukturierender Rahmen geboten wurde.

Die Auswertung erfolgte computergestützt und orientierte sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz. (vgl. Düber et al. 2018, S.6)

Zusätzlich hatten weitere zwanzig Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit, sich im Rahmen eines "Workshops für Experten*innen in eigener Sache" unabhängig von ihrer eigenen Lebenssituation und -geschichte zu Begleiteter Elternschaft zu äußern und Position zu beziehen. Ihre Beiträge wurden in einem Positionspapier festgehalten, das anschließend entsprechend verbreitet wurde. (vgl. Begleitete Elternschaft, 2021)

Die empirischen Grundlagen sind dabei die Ergebnisse des Workshops mit Eltern mit Lernschwierigkeiten als Experten*innen in eigener Sache. Dieser fand Anfang 2020 im Rahmen des Modellprojektes zur Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft NRW statt. Die Motive der Eltern mit Lernschwierigkeiten für die Inanspruchnahme von pädagogischer Unterstützung sind vielschichtig. Die Lebenssituation von Eltern mit Lernschwierigkeiten ist durch eine Ansammlung von Belastungsfaktoren gekennzeichnet, einschließlich Erfahrungen gesellschaftlicher Benachteiligung und der ständigen Infragestellung ihrer elterlichen Kompetenz.

Hierbei möchte berücksichtigt werden, dass jede Familiensituation und die damit verbundenen Herausforderungen, Chancen und Ressourcen sowie fachlichen und persönlichen Perspektiven sollten individuell bewertet werden. Sie sind situationsabhängig und lassen sich nur schwer verallgemeinern.

5.1 Perspektive der Eltern mit Lernschwierigkeiten

Eltern mit Lernschwierigkeiten sind in erster Linie Eltern! Im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen wie der Enttraditionalisierung und Pluralisierung haben sich die Anforderungen an die Elternschaft deutlich verändert. Die Vorstellungen von gesellschaftlicher Normalität im Familienleben sind nicht mehr selbstverständlich, sondern werden durch gelebte Praktiken hergestellt (vgl. Mengel, 2017, S.18). Trotzdem spielen gesellschaftliche Erwartungen an Familien weiterhin eine bedeutende Rolle (vgl. Andresen, 2010). Die Kindheit wird zunehmend als ein zu gestaltender und zu lenkender Entwicklungsprozess betrachtet, bei dem es darum geht, die kindlichen Potenziale bestmöglich zu fördern (vgl. Mengel, 2007, S. 23). Die Erziehung und erzieherischen Maßnahmen werden komplexer, und die Verantwortung der Eltern wächst. Die meisten Eltern suchen daher Unterstützung sowohl in privaten Beziehungen als auch bei öffentlichen Stellen. Dies zeigt sich auch bei Eltern mit Lernschwierigkeiten, bei denen oft ein Bedarf an professioneller Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder besteht (vgl.

Düber et al., 2018, S. 7ff). Neben ihrer Lernbeeinträchtigung geben sie auch generelle Unsicherheit in Bezug auf die Elternrolle als Grund für die Inanspruchnahme von professioneller Unterstützung an.

Die Gedanken zur Lebenssituation und Perspektive von Eltern mit Lernschwierigkeiten, die Unterstützung in Anspruch nahmen, waren wie folgt:

„Weil, ich fand einfach, das erste Kind zu kriegen so, ist das schon schwierig, ne. Zusagen: Okay, was braucht ein Kind? Was musst du alles machen für ein Kind?“ (Düber et al. 2018, S.7).

„Ja und dann haben wir gesagt: Okay, bevor man uns die Kinder wegnimmt. ` Habe ich gesagt: Okay, wir nehmen die Hilfe an“ (ebd., S.8).

Andere Eltern mit Lernschwierigkeiten wiesen hingegen auf verschiedene Belastungsfaktoren hin oder empfanden eine erlebte Überforderung. Zusätzlich sind bei dieser Gruppe von Personen Ängste ein häufiges Motiv, professionelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Neben der Befürchtung einer möglichen Überforderung in Bezug auf die Elternrolle besteht auch die große Sorge, möglicherweise nicht dauerhaft als Familie zusammenzuleben. Die Ängste entstehen vor allem daher, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten nach wie vor oft mit der Infragestellung ihrer elterlichen Kompetenzen konfrontiert sind – teilweise von vornherein aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten. (Düber et al. 2021, S. 50f)

Gerade Frauen bzw. Mütter mit Lernschwierigkeiten stoßen, wenn sie schwanger werden, nicht selten auf ablehnende Reaktionen in ihrem sozialen Umfeld, bis hin dazu, dass ihnen ein Schwangerschaftsabbruch nahegelegt wird. Das mangelnde Vertrauen und die fehlende Akzeptanz in Bezug auf die Elternrolle begegnen Menschen mit Lernschwierigkeiten sowohl in ihrem sozialen Umfeld als auch von Seiten der professionellen Unterstützung. (vgl. Düber et al 2021, S. 52). Ein wichtiger Hintergrund für ein besseres Verständnis von Eltern mit Lernschwierigkeiten ist, die Tatsache, dass ihre elterlichen Kompetenzen angezweifelt und kritisch betrachtet werden. Für diese Eltern ist dies sehr präsent.

Dies bestätigt die nachfolgende Aussage, die im Rahmen des Workshops-Austauschs gemacht wurde:

„Mich hat das natürlich enttäuscht, dass die Betreuer*innen so im Misstrauen waren. Das war das Einzige, was mich enttäuscht hat, dass die / Sie wussten, dass ich

immer eigentlich sehr hartnäckig bin und sehr, sehr ehrgeizig bin. Trotzdem misstrauen sie mir“ (Düber et al. 2021, S. 50).

Aus dem Misstrauen, dem die Eltern gegenüberstehen, resultiert in der Regel ein hoher Druck, ihre Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Oftmals werden sie verstärkt beobachtet und kontrolliert im Gegensatz zu Eltern ohne Lernschwierigkeiten (vgl. ebd.).

Dabei wird die Herausforderung, sich mit Stigmatisierung und der kritischen Infragestellung ihrer elterlichen Kompetenzen auseinanderzusetzen oder sogar dagegen anzukämpfen, noch deutlicher sichtbar. Obwohl es keine wissenschaftlichen Belege dafür gibt, dass kognitive Fähigkeiten direkt mit elterlichen Kompetenzen korrelieren (vgl. Pixa-Kettner/Rischer, 2013, S. 251), stehen Eltern mit Lernschwierigkeiten vor einer bedeutenden Herausforderung: Sie werden oft mit dem "Bruch gesellschaftlicher Normalitätserwartungen" konfrontiert, der weiterhin die Familiengründung von Menschen mit Lernschwierigkeiten betrifft. Trotz fehlender Beweise für einen Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten und elterlichen Kompetenzen erfahren diese Eltern eine deutliche Stigmatisierung und Zweifel an ihrer Fähigkeit, angemessen für ihre Kinder zu sorgen. Dies führt dazu, dass sie sich einem erhöhten Druck ausgesetzt sehen, ihre Fähigkeiten zu beweisen, und oft einer verstärkten Überwachung und Kontrolle unterliegen (vgl. Düber 2021, S. 51). Zusätzlich zu den bereits erwähnten Herausforderungen stellt sich die Lebenssituation vieler Eltern mit Lernschwierigkeiten insgesamt als belastend dar. Oftmals kommen zu den Lernschwierigkeiten noch biografische Belastungen und familiäre Risikofaktoren hinzu, wie beispielsweise Gewalterfahrungen in der Herkunftsfamilie oder das Aufwachsen in Heimen. Darüber hinaus verfügen Eltern mit Lernschwierigkeiten oft über ein sehr kleines soziales Netzwerk und gehören daher zu einer der am stärksten isolierten Elterngruppen (vgl. ebd.). Eine weitere Herausforderung für Eltern mit Lernschwierigkeiten sind existenzielle Sorgen, da sie in der Regel nicht in der Lage sind, ihren Lebensunterhalt durch Erwerbsarbeit zu bestreiten und daher auf staatliche Transferleistungen angewiesen sind. Die meisten Menschen mit Lernschwierigkeiten, einschließlich der Eltern, arbeiten in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, was oft zu einer Situation der Armut führt, die sich auch auf ihre Familienbeteiligung auswirkt. Aufgrund finanzieller Einschränkungen können Angebote für Familien häufig nicht wahrgenommen werden. Zudem stehen ihnen kaum Alternativen und Perspektiven außerhalb einer Werkstatt zur Verfügung. (Düber et al 2021, S. 53).

Dies sind natürliche Ängste und Belastungen, welche Eltern mit Lernschwierigkeiten oftmals betreffen. Vor diesem Hintergrund kann pädagogische, professionelle Hilfe eine große Ressource und somit als eine Chance auf ein harmonisches Familienleben gesehen

werden. Diese Perspektive wird von Eltern mit Lernschwierigkeit laut dem Zitat nach Düber auch gesehen.

„Ja, einfach Unterstützung auch bei der Erziehung (...) mit dem, wenn sie jetzt größer wird, wie wir dann damit umgehen. Ja. Und alle dann noch kommenden, anfallenden Sachen. Das wir dann einfach auch wissen, dass wir noch jemanden hinter uns haben, wenn wir Probleme haben. Das nimmt einem dann auch schon einen Stein von der Seele“ (Düber et al. 2018, S.18).

Das Zitat, das aus dem Workshop entstanden ist, beschreibt deutlich den Wunsch nach Sicherheit im Umgang mit den Kindern. Viele Eltern mit Lernschwierigkeiten äußern explizit Wertschätzung gegenüber den Fachkräften der Begleiteten Elternschaft. Sie erleben die Hilfe als etwas Gewinnbringendes (vgl. ebd., S. 17ff). In Workshops und auch in nachfolgenden Interviews wird immer wieder deutlich, dass sich Eltern mit Lernschwierigkeiten mit den aktuellen Entwicklungsphasen ihrer Kinder auseinandersetzen und dazu gerne die Hilfe der Fachkräfte nutzen (vgl. Düber et al. 2021, S. 53). Die Eltern mit Lernschwierigkeiten haben auch eine erwünschte Erwartungshaltung an die Hilfe. Sie können klare Positionen vertreten und haben differenzierte Erwartungen an professionelle Hilfe. Sie möchten durch professionelle Unterstützung ein Zusammenleben der Familie ermöglichen, wobei diese Hilfe sich an die gesamte Familie richtet. Diese sollte sich wiederum an den Bedürfnissen und Wünschen der Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern orientieren (vgl. Düber et al. 2021, S. 54). Die Hilfe für Eltern mit Lernschwierigkeiten sollte darauf abzielen, ihre Selbstbestimmung zu fördern, ohne ihre Freiheit einzuschränken. Sie sollte beendet werden, wenn die Eltern sie nicht mehr benötigen oder sich weiterentwickelt haben, sodass andere Formen der Unterstützung geeigneter wären. Dieser Übergang sollte professionell begleitet werden. Ein wichtiger Hintergrundaspekt in der Perspektive der Eltern mit Lernschwierigkeiten ist der Prozess der Entstigmatisierung. Aus ihrer Sicht sollte Hilfe nichts Besonderes sein, sondern selbstverständlich. Dies gilt insbesondere, da auch Eltern ohne Lernschwierigkeiten auf unterschiedliche Formen der Hilfe in der Erziehung und Begleitung ihrer Kinder angewiesen sind. (vgl. Düber et al. 2021, S. 54)

Dennoch äußern viele Eltern mit Lernschwierigkeiten auch Kritik an professioneller Unterstützung. Im Folgenden wird kurz die kritische Perspektive der Eltern mit Lernschwierigkeiten beleuchtet, um auf die Probleme seitens der Eltern aufmerksam zu machen und zu sensibilisieren.

Gemäß Düber verschärfen sich die Probleme zunehmend. Viele Eltern, die in Einrichtungen leben, fühlen sich größtenteils bevormundet, eingeschränkt und in ihrer elterlichen Autorität

eingeschränkt. Sie äußern den Wunsch nach mehr Privatsphäre, da einige Familien sehr eng von Fachkräften betreut werden, was bedeutet, dass ein erheblicher Teil ihres Familienalltags gemeinsam mit diesen Fachkräften gestaltet wird, zumindest zeitweise. Dies verstärkt den ohnehin schon vorhandenen Leistungsdruck, den Eltern mit Lernschwierigkeiten verspüren, und lässt sie kaum zur Ruhe kommen. Zudem wird kritisiert, dass einem Elternteil mit Lernschwierigkeiten Misstrauen entgegengebracht wird, sobald ein nicht erwünschtes Verhalten gezeigt wird. Es gibt kaum Raum für eine Fehlerkultur. Gleichzeitig sind sich die Eltern mit Lernschwierigkeiten bewusst, dass die verschiedenen Regularien dazu dienen, ihre Kompetenzen zu stärken und Risiken für die Kinder abzuschätzen. Das bedeutet, dass sie in diesem engmaschigen Setting ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen müssen, bevor sie eine Ausweitung ihrer Handlungsspielräume erfahren. (vgl. Düber et al 2021, S. 57)

Hier sind zwei Zitate, die die Ängste und Bedenken der Eltern mit Lernschwierigkeiten verdeutlichen könnten:

- (1) „Und jetzt muss ich halt beweisen, dass ich das mit Moritz auch kann.“ (Düber et al. 2021, S. 57)
- (2) „Mutter: [...] aber das wissen die Betreuer hier auch. Dass ich Angst habe, dass ich den wieder abgeben muss [...].
Interviewerin: „Und, was sagen die Ihnen dann?“
Mutter: „Naja, dass ich das halt ganz gut mache, in Moment und dass die halt in Moment ganz gut zufrieden sind. Und dass sie halt keinen Grund sehen, mir den wegzunehmen.“ (Düber et al. 2021, S. 58)

Zusammengefasst spielt das Element der Kontrolle eine wichtige Rolle. Dabei wird deutlich, dass die Demonstration und die Kompetenzen einer professionellen Fachkraft ein wichtiges Kriterium sind. Neben den strukturellen Herausforderungen im Zusammenhang mit professioneller Unterstützung und Kontrolle berichten Eltern mit Lernschwierigkeiten auch über Probleme auf der Ebene der zwischenmenschlichen Interaktion. Dazu zählt insbesondere der häufige Wechsel des Betreuungspersonals, der die Kontinuität und Zuverlässigkeit in der Begleitung beeinträchtigt. Des Weiteren empfinden sie unterschiedliche pädagogische Ansätze und Perspektiven im Team als störend.

„Und was nervig ist, dass die manchmal, wenn man jetzt gerade mit den Kindern irgendwie, weiß ich nicht, (nennt den Namen ihres Sohnes) läuft im Endeffekt die Treppe allein und die eine Betreuerin sagt: „Ja ist doch gut, dass er das allein macht!“ und die nächste Betreuerin sagt: „Ne, das will ich aber nicht, dass er so läuft.“ Die können sich manchmal nicht einigen“ (Düber et al. 2018, S. 24).

Eltern mit Lernschwierigkeiten beklagen, dass sie in entscheidenden Kommunikationsprozessen nicht mit einbezogen werden. Sie beanstanden, dass vertrauliche Informationen ohne ihre Zustimmung weitergegeben werden, Entscheidungen ohne ihre Mitwirkung getroffen werden oder dass sie wichtige Informationen entweder nicht oder verspätet erhalten. (vgl. Düber et al 2021, S. 60)

5.2 Professionelle Unterstützung

Viele Eltern mit Lernschwierigkeiten haben aufgrund ihrer Vergangenheit eine enge Bindung zu Unterstützungsformen wie Wohngruppen und/oder Mutter-Kind-Einrichtungen, die sie bereits aus ihrer Kindheit kennen. Diese langjährigen Beziehungen sowie die Erkenntnis, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten oft ein begrenztes soziales Netzwerk haben, unterstreichen die Bedeutung der Beziehung zu den betreuenden Fachkräften. Wie Düber zusammenfasst, prägt die Erfahrung, die Eltern mit Lernschwierigkeiten in der Gestaltung ihrer Beziehungen zu Fachkräften gemacht haben, ihre Wahrnehmung stark. Aufgrund von Mobilitätseinschränkungen haben Eltern mit Lernschwierigkeiten oft nur begrenzte Möglichkeiten, andere soziale Netzwerke aufzubauen oder aufrechtzuerhalten. Daher werden die Beziehungen zu den Fachkräften oft als besonders intensiv empfunden. Es besteht die Gefahr, sie nicht nur als professionell, sondern auch als "freundschaftlich" oder "emotional" nah zu betrachten (vgl. Düber et al. 2021, S. 172).

Daher ist es für die Fachkräfte wichtig, eine erforderliche professionelle Haltung zu entwickeln, die von Offenheit und Wertschätzung geprägt ist. Dies wird gefördert, indem die Arbeitsschritte und die Beteiligung der Eltern mit Lernschwierigkeiten am gesamten Hilfearrangement transparent gehalten werden, was letztendlich ihre Selbstwirksamkeit ermöglicht. Die Problematik, die Düber anspricht, besteht darin, dass Fachkräfte in manchen Fällen, in denen eine eigenverantwortliche Einschätzung erforderlich ist, zu Fehlentscheidungen neigen können, welches im Worst-Case-Szenario das Kindeswohl gefährden könnte. Die Begleitung der Elternschaft und andere Formen der Unterstützung werden zunehmend von den Jugendämtern oder Familiengerichten mit teils offenen Kontrollaufträgen betraut, die darauf abzielen, das Kindeswohl zu sichern. Dieser auferlegte Auftrag steht im deutlichen Widerspruch zur Forderung nach Beteiligung und Transparenz (vgl. Düber et al. 2021, S. 179). Eine klare Transparenz über mögliche Kontrollaufträge, verbunden mit einer einfachen Sprache, wirkt für Eltern mit Lernschwierigkeiten oft entlastend und ermöglicht den Aufbau einer professionellen Beziehung.

Darüber hinaus ist es nützlich, wenn die Fachkräfte der Begleitenden Elternschaft über die Zuständigkeiten der beteiligten Institutionen informiert sind und in der Lage sind, diese an geeigneter Stelle einzubeziehen (ebd.).

Im Verlauf der Unterstützung ist es bedeutend, dass Fachkräfte ein realistisches und vorurteilsfreies Bild von der Familie entwickeln. Dabei sollten nicht nur die bestehenden Schwierigkeiten, sondern auch die vorhandenen Ressourcen berücksichtigt werden. Praktische Erfahrungen zeigen, dass auch in Familien mit Lernschwierigkeiten viele Ressourcen vorhanden sind, die den Eltern selbst teilweise nicht bewusst sind. Daher ist es entscheidend, diese zu erkennen und den Eltern zu vermitteln, um ihr Selbstbewusstsein und ihre elterlichen Kompetenzen zu stärken. Die Steigerung des Selbstwertgefühls bei Eltern mit Lernschwierigkeiten ist laut Pixa-Kettner von wesentlicher Bedeutung für eine erfolgreiche Unterstützung (vgl. Pixa-Kettner 1998, S. 120). Die ressourcen- und netzwerkorientierte Arbeit bietet die Möglichkeit, sich von einem defizitorientierten Blick abzuwenden. Dennoch müssen die Mitarbeiter*innen der Begleiteten Elternschaft auch vorhandene Probleme und Schwierigkeiten erfassen, um den Eltern mit Lernschwierigkeiten darin zu unterstützen, damit umzugehen und zu lernen. Dabei sollte vermieden werden, dass alle vorhandenen Problemlagen aus der unmittelbaren Behinderung resultieren. Denn wie die Praxis uns zeigt, sehen sich viele Eltern mit Lernschwierigkeiten auch mit Herausforderungen konfrontiert, die ebenfalls bei Eltern ohne Lernschwierigkeiten auftreten.

Das Positionspapier, das aus dem Treffen einer Arbeitsgruppe mit Eltern mit Lernschwierigkeiten hervorgegangen ist, definiert, wie die Unterstützung zwischen Fachkräften der Begleiteten Elternschaft und den Eltern mit Lernschwierigkeiten gestaltet werden sollte. Ein wesentlicher Aspekt, der berücksichtigt werden muss, ist, dass die Beziehung zwischen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern leidet, wenn Fachkräfte und Eltern nicht auf einer Linie sind.

6. Praxis- Transfer

Die Autorin ist seit dem 01.09.2023 im Projekt der Begleiteten Elternschaft bei der Lebenshilfe e.V. tätig. Seitdem untersucht sie die Verbindung zwischen Theorie und Praxis für ihre Arbeit. Das Projekt der Begleiteten Elternschaft begann am 15.06.2021 als Pilotprojekt bei der Lebenshilfe Witten e.V. Diese direkte Beteiligung ermöglicht es der Autorin, Einblicke in die praktischen Herausforderungen und Erfolge zu gewinnen. Ihr Ziel ist es, die theoretischen Konzepte mit den praktischen Erfahrungen in Einklang zu bringen und so die Qualität der Unterstützung für Eltern mit Lernschwierigkeiten zu verbessern.

Um den Datenschutz zu gewährleisten, wurden die persönlichen Daten der beteiligten Familien anonymisiert. Es werden nur die Teilaspekte der Familie beleuchtet, die zur Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind.

6.1 Darstellung der Familie S.

Zu Beginn des Praxisteils wird die (Kleinst-) Familie S. kurz vorgestellt. Die Kindesmutter (36 Jahre) und der Kindesvater (37 Jahre) haben beide eine diagnostizierte Lernschwierigkeit. Beim Kindesvater lässt sich die Lernschwierigkeit auf das Noonan-Syndrom zurückführen, eine angeborene genetische Störung, die durch Mutationen in bestimmten Genen verursacht wird. Diese Gene sind entscheidend für die normale Entwicklung und das Wachstum des Körpers. Die begleiteten Symptome des Noonan-Syndroms können von Kleinwuchs, Herzfehlern bis hin zu besonderen Gesichtszügen wie breiter Stirn, kurzem Hals und nach hinten gedrehten Ohren reichen. Auch Entwicklungsverzögerungen, Lernschwierigkeiten, Verhaltensprobleme oder Gerinnungsstörungen können auftreten. Das Noonan-Syndrom ist vererbbar.

Die Kindesmutter ist zu 80 Grad Schwerbehindert und besitzt das Merkzeichen "G" und "B". Das Merkzeichen "G" steht für "erhebliche Beeinträchtigung der Bewegungsfähigkeit im Straßenverkehr." Personen, die dieses haben, sind in ihrer Mobilität stark eingeschränkt. Bei der Kindesmutter zeigt sich dies beim Gehen und bei der Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln. Weshalb sie auch für das Merkzeichen "B" berechtigt ist, denn sie benötigt aufgrund ihrer Lernschwierigkeit (-behinderung) eine ständige Begleitung, um dadurch ihre Sicherheit zu gewährleisten und tägliche Aktivitäten wie z.B. das Einkaufen auszuführen. Im Umgang mit ihren Kindern wirkt die Mutter häufiger überfordert und inkonsequent. Das macht sich bemerkbar, indem sie anfängt zu schimpfen und höhere Konsequenzen anordnet. Die Konsequenzen beinhalten oft das Verbot von Aktivitäten oder Süßigkeiten, die das Kind gerne hat.

Die Eltern mit Lernschwierigkeiten haben ihre erste Tochter 2015 bekommen. Die Mutter, der Vater und die Tochter zogen in eine Mutter-Vater-Kind-Einrichtung. Die erste geborene Tochter hatte gesundheitliche Probleme gezeigt unter anderem war sie stark untergewichtig. Das zuführen von Nahrung gestaltete sich schwierig. So folgten lange Krankenhausaufenthalte. Durch den anschließenden Aufenthalt und die professionelle, unterstützende Hilfe in der stationären Mutter-Vater-Kind-Einrichtung wurde die Familie in ihren elterlichen Kompetenzen gestärkt. Sie erlernten und gewannen erste Erfahrungen im

Umgang mit ihrem Nachwuchs. Durch ein Testverfahren, das von der Humangenetik durchgeführt und anhand eines Bluttests festgestellt wurde, konnte das Noonan-Syndrom bei der Tochter diagnostiziert werden. Dieses Syndrom ist bereits beim Vater des Kindes bekannt. Es wurde ebenso eine Entwicklungsverzögerung bei der Tochter erkannt.

Die (Kleinst-) Familie bekam 2017 einen Sohn. Dieser war wie seine Schwester Entwicklungsverzögert und positiv auf das Noonan- Syndrom getestet worden. Die Familie wurde weiterhin von der Mutter-Vater-Kind-Einrichtung betreut, allerdings hat ein Einrichtungswechsel stattgefunden. Das Paar zeigte konflikthafte Verhalten in Bezug auf die Paarbeziehung. Zusätzlich kamen unterschiedliche Meinungen zum Erziehungsstil der beiden Kinder auf. Die Eltern mit Lernschwierigkeiten zeigten eine Überforderung und große Schwierigkeiten, mit den dynamischen und komplexen Entwicklungsschritten der Kinder mitzuhalten.

Somit war es für die Fachkräfte der Mutter-Vater-Kind-Einrichtung schwer abzuschätzen, inwieweit die Eltern konstant mit den Bedürfnissen der Kinder umgehen können. Dies führte zur Inobhutnahme durch das zuständige Jugendamt. Die Eltern leiden bis heute unter der Trennung von ihren beiden Kindern und wünschen sich eine Rückführung. Auf die genauen Hintergründe der Inobhutnahme sowie die Regelungen der Umgangskontakte wird ausführlicher verzichtet, da diese für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant sind.

Die erstgeborenen Kinder wurde gem. §33 SGBVIII (Vollzeitpflege) untergebracht.

Die Eltern mit Lernschwierigkeiten bekamen im Jahr 2020 eine weitere Tochter, welche ebenfalls das Noonan-Syndrom diagnostiziert, bekommen hat. Mit Beginn der Schwangerschaft der Kindesmutter wurde durch die Anfrage der Eltern, dass Projekt der Begleiteten Elternschaft in der Lebenshilfe Witten e.V., ins Leben gerufen. Seit 2021 ist die Familie, in das „Pilotenprojekt“ der Lebenshilfe Witten e.V., eingebunden.

In dem „Pilotenprojekt“ wurde im September 2023 eine weitere Tochter namens E. hineingeboren.

Das Lebensnahe „Pilotenprojekt“ gestaltet sich räumlich wie folgt, die (Kleinst-) Familie ist in die obere Wohnung im Haus der Lebenshilfe eingezogen. Diese ist im normalen Mietverhältnis an die Familie S. vermietet. Die unterste Wohnung im Haus dient als Mitarbeiter*innen Wohnung. Das Haus der Lebenshilfe ist eine Mietergemeinschaft und

weitere Bewohner*innen, welche ambulant an weiteren Hilfsangeboten der Lebenshilfe angebunden sind, bewohnen zusätzliche Wohnungen im selben Haus.

Die (Kleinst-) Familie hat eine ganzjährige rund um die Uhr Betreuung. Die Mitarbeiter*innen sind einschließlich für die Familie mit Lernschwierigkeiten im Dienst und unterstützend tätig. Das Team ist zehn – köpfig und in verschiedene Verantwortungsbereichen aufgeteilt. Diese Verantwortungsbereiche sind unterteilt in BEWO (ambulantes Wohnen) mit dem Hauptfokus auf die Eltern und ihre Bedürfnisse. Die HPFH (Heilpädagogische Familienhilfe) hat den Hauptfokus auf die Kinder, Erziehungsberatung. Es finden regelmäßige Teamsitzungen und einen gemeinsamen fachlichen Austausch durch die täglich mehrfach stattfindende Übergabe statt.

Die Zielbereiche der Hilfe umfassen die Förderung der Selbstständigkeit bei alltäglichen Aufgaben, die Verbesserung der Erziehungskompetenzen der Eltern sowie die Förderung innerfamiliärer Beziehungen und die Sicherstellung des Kindeswohls. Zusätzlich umfasst die Hilfe die Unterstützung bei der Freizeitgestaltung, die Versorgung der emotionalen- und Grundbedürfnisse sowie die Förderung einer gesunden Lebensführung.

6.2 Theorie – Praxis – Transfer – die Teilnehmende Beobachtung

In diesem Kapitel wird versucht, den theoretischen Teil durch das Instrument der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung in der Praxis zu veranschaulichen und zu validieren. Hierzu werden konkrete Beobachtungen und Erfahrungen aus der Hilfe vorgestellt, um die theoretischen Konzepte und Hypothesen mit realen sozialen Interaktionen zu verknüpfen. Durch die aktive Beteiligung am untersuchten Kontext und die direkte Beobachtung vor Ort wird angestrebt, ein tieferes Verständnis für die untersuchten sozialen Prozesse zu erlangen. Zudem soll die Gültigkeit der theoretischen Annahmen überprüft werden. (vgl. Martin 2014, S. 50).

Die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung orientiert sich nach Lamnek. Diese Methode gehört zur qualitativen Forschung, bei der der Beobachter (Forscher) aktiv am untersuchten sozialen Kontext teilnimmt. Bei dieser Forschungsmethode nimmt der Forscher die aktive Rolle des Beobachters ein, indem er sich in die Situation einfügt, mit den Teilnehmenden interagiert und die Aktivitäten aus erster Hand beobachtet. (Lamnek 2005, S. 556ff.)

Ein wesentliches Merkmal der Teilnehmenden Beobachtung ist, dass der Forscher aktiv an den Aktivitäten, Interaktionen oder Ereignissen beteiligt ist, welche er untersucht. Dies kann bedeuten, dass der Forscher an Gruppenaktivitäten teilnimmt, Gespräche führt oder sich

an bestimmten Praktiken oder Ritualen beteiligt. Im vorliegenden Fall nimmt die Forscherin an der Abendroutine der Familie S. teil und ist als eine primäre Beobachterin in der Teilnahme am beobachteten Geschehen zu sehen. Zu berücksichtigen ist daher, dass die Teilnahme und die Beobachtung zu erheblichen Rollenkonflikten führen kann. Es wurde darauf geachtet, bei der Teilnehmenden Beobachtung eine Rolle einzunehmen, welche für das Handlungsfeld selbstverständlich ist. Demnach hat die Forscherin die ihre bekannte und professionelle Rolle der Betreuerin ("Co – Erzieherin") eingenommen (Lamnek 2005, S. 335ff). Lamnek hat für die teilnehmende Beobachtung zur Orientierung Regeln für das Verhalten im Feld definiert. Unter anderem hat er definiert, dass der Beobachter den beobachteten Interakteuren mit Empathie und ohne Abneigung zu begegnen ist. Gleichwohl soll sich der teilnehmende Beobachter um korrekte Beobachtung und unverzerrte Wahrnehmung bemühen – trotz eines vorhandenen, gewissen Vorverständnis. Mit den vorgenannten Regeln konnte sich die Forscherin identifizieren (vgl. Lamnek 2005, S. 599).

Dabei ist die Einnahme der Perspektive entscheidend. Der Forscher versucht, die Perspektive der Teilnehmenden einzunehmen, um die sozialen Dynamiken besser zu verstehen. Dies erfordert eine enge Interaktion mit den Teilnehmenden, um Einblicke in ihre Erfahrungen, Werte und Überzeugungen zu gewinnen. Durch die Anbindung in die Hilfe ist die Autorin auch gleichzeitig in der Rolle der Forscherin, die seit September an die Familie mit Lernschwierigkeiten angebunden ist. Sie verfügt über die benötigten Feldkenntnisse, um eine teilnehmende Beobachtung durchzuführen (vgl. Lamnek 2005, S. 606). Zudem ist es für die teilnehmende Beobachtung wichtig, dass der Forscher sich selbst in der Beobachtung reflektiert. Denn der Forscher ist Teil der beobachteten Situation und sollte sich über eigene Standpunkte, Vorannahmen und Erfahrungen im Klaren sein. Die Reflexivität hilft unter anderem dabei, potenzielle Verzerrungen oder Vorurteile zu erkennen und diese gegebenenfalls kritisch zu hinterfragen.

Es wurde sich für die teilnehmende Beobachtung nach Lamnek entschieden, da diese Methode durch die direkte Teilnahme der Forscherin Einblicke in die sozialen Zusammenhänge, Verhaltensweisen und Interaktionen innerhalb der untersuchten Situation ermöglicht. Zudem wird die teilnehmende Beobachtung häufig in der Anthropologie, Soziologie, Ethnografie und anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen eingesetzt, um qualitative Daten über komplexe soziale Phänomene zu sammeln und zu analysieren. Sie ermöglicht es den Forschenden, tiefergehende Einsichten zu gewinnen, die durch rein beobachtende oder rein interviewbasierte Ansätze möglicherweise nicht erreicht werden können (vgl. Lamnek 2005, S. 550).

Es ist wichtig zu bedenken, dass die Methode der teilnehmenden Beobachtung auch Grenzen hat, die bei der Planung berücksichtigt werden müssen. Die teilnehmende

Beobachtung ist durch die Reichweite und die Auswahl der menschlichen Sinnesorgane räumlich begrenzt. Sowohl ihr Gegenstand als auch ihre Methode sind zeitlich begrenzt, sodass nur bestimmte Aspekte der sozialen Realität erfasst werden können. Die teilnehmende Beobachtung konzentriert sich hauptsächlich auf Verhaltensweisen, die als soziales Handeln interpretiert, werden müssen, und nicht alle dieser Verhaltensweisen können beobachtet werden (vgl. Lamnek 2005, S. 553ff.).

Das Beobachtungsprotokoll hat die Funktion, nicht nur die Beobachtungssituation, sondern auch die Vorgänge beim Beobachter für die spätere Auswertung festzuhalten. Daher wird nun auf kurz auf die räumliche Gestaltung eingegangen. Die Beobachtung findet in der Wohnung der (Kleinst-) Familie S. statt. Die Wohnung ist ca. 80 Quadrat Meter groß. Die Räumlichkeiten sind aufgeteilt in einem Schlafzimmer der Eltern, einem Kinderzimmer, einem Badezimmer und einer Küche. Der Hauptlebenspunkt der Familie ist die Küche. Das Badezimmer, in der die Beobachtung stattgefunden hat, besitzt eine Badewanne und Sanitäranlagen. Das Bad ist recht schmal. Über dem Waschbecken befindet sich ein Spiegel und ein kleines Regal mit Hygieneartikeln. Die Familie S. führt zur Orientierung einen „Badetag“ für die Kinder ein. Dieser ist in der Regel sonntags, dienstags und donnerstags. Das Baden ist demnach eine bekannte Routine für die Familie und für die Betreuer*innen, die das Baden jeweils mitbetreuen.

Zudem ist zu nennen, dass das Beobachtungsprotokoll nicht als eine Eins zu Eins Betreuung beobachteter Wirklichkeit verstanden werden kann, sondern als „Text von Autoren, die mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihrer Beobachtungen und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verschriftlichen (vgl. Lüders 2004, S. 398ff.)

Die Auswertung erfolgt über Memos. Insbesondere zu Beginn dient die Memoschreibung der Studie dazu, die Daten auf eine konzeptuelle Ebene zu heben und zu einzelnen Konzepten zu gelangen. In der anschließenden Analyse werden die Memos weiter ausgearbeitet, indem die Eigenschaften dieser Konzepte genauer aufgeschlüsselt und in Verbindung gebracht werden (vgl. Lamnek 2005, S. 555ff).

6.3. Beobachtungsprotokoll – Thema: Alltagsbegleitung in der Abendroutine

Name der Familie: Schmidt	Memos
Teilnehmer: Frau S. (Kindesmutter), Herr S. (Kindesvater), Eleni (Tochter, 3 Jahre	

alt), diensthabende Fachkraft Fr. Di Massa (die Beobachterin) Datum und Uhrzeit: Donnerstag, 14.03. ca. 17:00 Uhr Ort der Beobachtung: im Badezimmer der Familie S. Titel der Beobachtung: Alltagsbegleitung in der Abendroutine Beobachtung: Wir saßen gemeinsam am Tisch und die Familie aß zu Abend. Während des Essens erzählte die Familie von der Gestaltung des Tages. Das Gespräch war kontinuierlich und die Atmosphäre entspannt und ruhig. Zum Ende des Abendessens fing Frau S. an das Geschirr abzuräumen, E. trank die Milch aus ihrer Tasse aus und Herr S. stand auf, um aus dem Schlafzimmer einen sauberen Schlafanzug für E. zu holen. Diesen legte er im Badezimmer zu den Handtüchern auf dem Hocker dazu. Frau S. war fertig mit dem Abräumen des Tisches und ging zurück zum Tisch und mit E. zu sprechen. Sie sagte in einem ruhigen Ton, dass nachdem Abendbrot das Duschen für heute noch auf dem Plan steht. Herr S. ergänzte, es sei Donnerstag und Turntag in der Kita gewesen. E. sah die beiden an und wirkte auf mich, als würde sie ihre Eltern ignorieren. Herr S. forderte E. auf nun ins Badezimmer zu gehen und sich für die Dusche bereit zu machen. E. wirkte wieder, als würde sie die Aufforderung von Herrn S. zwar hören, aber nicht dem nachgehen wollen. Ich stärkte Herrn S., indem ich ihm sagte, er soll sie offen ansprechen und ihr sein Gefühl des Ignorierens transparent machen.	→ Interaktionen und Kommutation → Rollen und Verantwortlichkeiten → Kindliche Autonomie und Elternschaft → Konfliktlösung und Kompromisse
--	---

Dies half scheinbar und E. ging gemeinsam mit Herrn S. ins Badezimmer. Ich ging mit und stellte mich an die Badezimmertür. Im Bad angekommen wollte E., dass Herr S. das rosa Shampoo aus dem Schrank holt. Frau S. kam aus der Küche auch ins Badezimmer. Sie sagte, sie habe das rosa Shampoo aus dem Schrank genommen, da es nur noch Reste beinhaltet und sie die Reste der Shampoo-Flasche in das grüne Shampoo mit umgefüllt habe. Man sah E. an, dass sie das rosa Shampoo möchte. Dies äußerte sie eine kurze Zeit später, indem sie anfang, lauter zu werden und dabei erwähnte, dass sie nun nicht mehr duschen könnte, da sie das grüne nicht benutzen möchte. Darauf reagiert Frau S., indem sie ihr sagte, sie könnte es nicht ändern. Ich schritt ein und schlug vor, dass E. das grüne Shampoo für heute benutzen könne, und dass sie das rosa Shampoo beim nächsten Mal benutzen könne. E. schien zunächst unentschlossen, aber nach einer kurzen Pause stimmte sie widerwillig zu und nahm das grüne Shampoo aus der Regel. Er fügte hinzu, dass E. auch gerne sein Shampoo benutzen könne. E. schien kurz zu überlegen und schüttelte mit dem Kopf. Sie sagte, nein, das grüne. Herr S. half ihr, das Shampoo zu öffnen, und sie begann sich für die Dusche vorzubereiten.

→ Elterliche Reaktionen

Währenddessen führten Frau S. und Herr S., gemeinsam mit mir ein kurzes Gespräch darüber, wie sie E. in solchen Momenten besser unterstützen könnten, um Konflikte zu vermeiden. Sie beschlossen, klare Erklärungen im Voraus zu geben und E. mehr Auswahlmöglichkeiten zu bieten, um ihre Autonomie zu fördern.

→ Erziehungsstrategien

Ich gab dem Impuls hinein, sie während dem Duschen zu stärken. Indem sie ihr gut zu sprechen und sie ein wenig durchs miteinander sprechen unterhalten. E. nahm schließlich das Shampoo und begann sich zu duschen, während ihre Eltern ihr zusahen und sie ermutigten. Die Atmosphäre im Badezimmer wurde allmählich entspannter, und E. schien sich mit der Situation zu arrangieren. Die Eltern lobten sie für ihre Selbstständigkeit und halfen ihr, den Rest des Abends vorzubereiten. Die Beobachtung endete damit, dass die Familie S. gemeinsam die Abendroutine abschloss und sich auf die Nachtruhe einstellt.	
---	--

6.4 Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung

Zur Auswertung des Beobachtungsprotokolls werden die aus der Beobachtung entstandenen Memos (siehe Kapitel 6.2, die rechte Spalte) aus der theoretischen Analyse heraus dargestellt.

Hierbei ist hinzuzufügen, dass sich im Verlauf der theoretischen Analyse herausstellt, dass ein Memo zu oberflächlich verfasst ist, und sich dadurch ein neues Memo bildet. Da Memos einen vorläufigen Charakter haben, sind sie nie abgeschlossen, sondern können immer wieder neu bearbeitet und verändert werden. Für die Auswertung des Beobachtungsprotokolls in Kapitel 6.2 ist es ausreichend, nur die ersten resultierenden Memos konzeptuell darzustellen (vgl. Lamnek 2005, S. 789).

Insgesamt wurden sechs Memos identifiziert. Im Folgenden werden diese nun detailliert dargestellt:

Interaktionen und Kommunikation

Beschreibung der Kommunikations- und Interaktionsmuster zwischen den Familienmitgliedern während des Abendessens, einschließlich der Atmosphäre und der Art der Gespräche.

Es wurde eine entspannte und ruhige Atmosphäre während des Abendessens festgestellt, gefolgt von spezifischen Interaktionen zwischen den Familienmitgliedern. Zum Beispiel die Kommunikation über den Tagesablauf und die Planung für den Abend. Die beobachtete Interaktion und Kommunikation während des Abendessens zeigten ein kontinuierliches Gespräch innerhalb der Familie. Während sie gemeinsam am Tisch saßen und zum Abendbrot aßen. Die Familie sprach über die Ereignisse des Tages und die Planung für den Abend. Die Atmosphäre war dabei entspannt und ruhig, welches darauf hindeutet, dass die Familienmitglieder offen miteinander kommunizierten und sich in einer gemütlichen Umgebung befanden. Die Gespräche während des Essens ermöglichten einen informellen Austausch und trugen zu einer harmonischen und angenehmen Atmosphäre bei.

Die Kommunikation ist konzeptionell die Grundlage der menschlichen Gemeinschaft und somit lebensnotwendig. Sie bestimmt die Aufnahme zwischenmenschlicher Beziehungen, deren Form und Aufrechterhaltung. Kommunikation ist der Akt der Kontaktaufnahme. Sie gilt als ein menschliches Grundbedürfnis und geschieht in allen Lebensphasen. Der offene, gewaltfreie und positive Austausch zwischen Kindern und ihren Eltern ist daher für eine gesunde Eltern-Kind-Beziehung wertvoll und gilt es zu unterstützen (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 204).

Rollen und Verantwortlichkeit

Dieser Beobachtungstext zeigt deutlich verschiedene Rollen und Verantwortlichkeiten innerhalb der Familie S. während des Abendessens und der Vorbereitung auf die abendliche Routine:

Frau S.: Sieht sich verantwortlich und übernimmt das Abräumen des Geschirrs nach dem Abendessen.

Herr S.: Sieht sich verantwortlich und holt einen sauberen Schlafanzug für E. aus dem Schlafzimmer und legt diesen ins Badezimmer.

E. trinkt die Milch aus und scheint auf die Kommunikation der Eltern zu reagieren.

Zusammenfassend sind die Rollen und die Verantwortlichkeiten klar verteilt: Frau S. kümmert sich um das Geschirr und die Organisation der abendlichen Routine, während Herr S. für das Bereitstellen von E.s Schlafanzug zuständig ist. E. folgt den Anweisungen ihrer Eltern und nimmt aktiv am abendlichen Ablauf teil. Diese Aufgabenverteilung und Interaktionen

spiegeln typische Familienrollen und -dynamiken wider, die zur Organisation des Familienlebens beitragen.

Eine genaue Rollenverteilung innerhalb der Familie unterstützt das Familienleben. Eine klare Rollenverteilung hilft dabei, den Alltag effizient zu organisieren. Jedes Familienmitglied übernimmt bestimmte Aufgaben und Verantwortlichkeiten, was dazu beiträgt, dass alle notwendigen Tätigkeiten erledigt werden und Doppelarbeit vermieden wird. Zudem vermeidet eine klare Aufgabenverteilung potenzielle Konflikte und Missverständnisse innerhalb der Familie. Wenn jedem seine spezifische Rolle bekannt ist und diese auch übernimmt, gibt es weniger Raum für Unklarheiten und Streitigkeiten.

Durch die Zuweisung spezifischer Verantwortlichkeiten lernen Familienmitglieder, Verantwortung zu übernehmen und sich um bestimmte Aufgaben zu kümmern. Dies fördert die persönliche Entwicklung, insbesondere bei Kindern, welche so in Ihrer Selbstständigkeit gefördert werden. Auch Eltern mit Lernschwierigkeiten erlernen auf diese Weise und durch die Hilfe des Projektes eine Selbstständigkeit und werden sensibilisiert in Bezug auf die Herstellung der Autonomie ihrer Kinder (vgl. Albrecht et al. 2022, S. 232ff.)

Kindliche Autonomie und Elternschaft

In dieser Analyse des Memos sind zwei Konzeptionelle Ansätze enthalten. Diese bedingen sich in der Beobachtung und werden aufgrund dessen zusammengefasst.

In dem beschriebenen Abschnitt des Beobachtungsprotokolls lassen sich Hinweise auf die kindliche Autonomie und die Interaktion der Eltern erkennen: E. zeigt Anzeichen von Autonomie, indem sie die Aufforderung ihres Vaters, ins Badezimmer zu gehen und sich für die Dusche bereitzumachen, anscheinend nicht sofort umsetzt. Obwohl sie die Anweisung hört, entscheidet sie sich möglicherweise dafür, dieser nicht sofort nachzukommen. Dies kann ein Ausdruck ihres Wunsches sein, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen oder ihre Unabhängigkeit zu demonstrieren.

Kindliche Autonomie bezeichnet die Fähigkeit und das Recht eines Kindes, unabhängige Entscheidungen zu treffen, Selbstkontrolle auszuüben und Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. Es umfasst die Entwicklung von Selbstständigkeit, Entscheidungsfreiheit, Selbstregulation und Verantwortungsbewusstsein entsprechend dem Entwicklungsstand des Kindes. Autonome Kinder können bestimmte Aufgaben eigenständig bewältigen, Entscheidungen treffen und lernen, ihre Emotionen und Handlungen selbst zu regulieren. Eltern und Betreuer spielen eine wichtige Rolle bei der Förderung der kindlichen Autonomie durch die Bereitstellung angemessener Entscheidungsfreiheit und Unterstützung. (vgl. Albrecht et al. S. 168)

Zur Elternschaft

Herr S. reagiert auf E.s Verhalten, indem er sie auffordert, sich für die Dusche vorzubereiten. Seine Reaktion darauf, dass E. möglicherweise die Aufforderung zu ignorieren scheint, zeigt, dass er auf ihre Handlungen eingeht und versucht, die Situation zu lösen. Indem er konsequent bleibt und weiterhin auf die Einhaltung der Routine besteht, signalisiert er E. die Wichtigkeit dieser Aufgabe. Diese Herangehensweise deutet darauf hin, dass Herr S. bemüht ist, Struktur und Verlässlichkeit im Alltag aufrechtzuerhalten. Die Unterstützung von Herrn S. durch den Rat, E. offen anzusprechen und ihr sein Gefühl des Ignorierens transparent zu machen, zeigt ebenfalls einen Ansatz der aktiven Elternschaft. Hierbei wird Herrn S. nahegelegt, eine direkte und ehrliche Kommunikation mit E. zu pflegen, um Missverständnisse zu vermeiden und eine vertrauensvolle Beziehung zu fördern. Die Fachkraft versucht dabei, Herrn S. bei der Kommunikation mit E. zu unterstützen und die Interaktion zu verbessern. Durch die Vermittlung solcher Strategien werden die elterlichen Kompetenzen gestärkt und die Eltern-Kind-Beziehung gefestigt.

Zudem wird durch diesen Ansatz betont, wie wichtig es ist, die emotionalen Reaktionen des Kindes wahrzunehmen und darauf einzugehen. Indem Herr S. E. mitteilt, wie ihr Verhalten auf ihn wirkt, schafft er eine Grundlage für gegenseitiges Verständnis und Respekt. Diese Methode hilft nicht nur, aktuelle Konflikte zu lösen, sondern fördert auch langfristig eine offene und unterstützende Kommunikation innerhalb der Familie.

Die Aktive Elternschaft beinhaltet engagierte Beteiligung und bewusstes Verhalten von Eltern, um die Entwicklung und das Wohlergehen ihrer Kinder zu fördern. Dazu gehört unter anderem ein regelmäßiger kommunikativer Austausch, eine aktive Unterstützung in Interessen und Fähigkeiten sowie die Förderung der Bildung (vgl. Albrecht et al. 2014, S. 454).

Zusammengefasst verdeutlicht die Situation zwischen Herrn S. und E. die Prinzipien der aktiven Elternschaft, die eine engagierte Beteiligung und bewusstes Verhalten der Eltern erfordert. Herr S. reagiert auf E.s Verhalten konsequent und signalisiert die Wichtigkeit von Routine, was Struktur und Verlässlichkeit im Alltag betont. Durch die Unterstützung der Fachkraft lernt Herr S., offen und ehrlich mit E. zu kommunizieren, was das gegenseitige Verständnis und den Respekt fördert. Aktive Elternschaft beinhaltet regelmäßigen kommunikativen Austausch, Unterstützung der Interessen und Fähigkeiten der Kinder sowie die Förderung ihrer Bildung. Dieses Beispiel zeigt, wie solche Ansätze zur

Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung und zur optimalen Förderung der kindlichen Entwicklung beitragen können. (vgl. Albrecht et al. 2014, S. 454)

Konflikt und Konfliktlösung

In dieser Analyse des Memos scheint es Hinweise auf einen bestehenden Konflikt zu geben, der sich aus E.s Wunsch nach dem rosa Shampoo ergibt und der Art und Weise, wie die Eltern darauf reagieren:

Der Konflikt entsteht, als E. das rosa Shampoo aus dem Schrank haben möchte, aber ihre Mutter bereits erklärt hat, dass sie die Reste des rosa Shampoos mit dem grünen Shampoo kombiniert hat. E. signalisiert durch lauter werdendes Verhalten und möglicherweise durch ihre Vorliebe für das rosa Shampoo, dass sie mit der Situation unzufrieden ist und eine andere Lösung wünscht.

Ein Konflikt entsteht, wenn Personen oder Gruppen mit unterschiedlichen, unvereinbaren Zielen, Bedürfnissen oder Ansichten aufeinandertreffen. Typischerweise beinhaltet ein Konflikt emotionale Spannungen, Interaktion und Kommunikation sowie oft einen Wettbewerb um begrenzte Ressourcen. Konflikte können auf verschiedenen Ebenen auftreten, von persönlichen Auseinandersetzungen bis hin zu größeren ideologischen oder strukturellen Differenzen. Eine angemessene Konfliktbewältigung und -lösung ist wichtig, um negative Auswirkungen zu minimieren und produktive Ergebnisse zu fördern. (vgl. Albrecht 2014, S. 424).

Das Konfliktpotenzial fängt an, als Frau S. ihre Handlung zwar erläutert, dass das rosa Shampoo leer war und sie es ins Grüne geschüttelt hat. Vermutlich um die Verpackung des rosa Shampoos entsorgen zu können. E. scheint unzufrieden und fängt an zu protestieren. Die vorgeschlagene Lösung von der Fachkraft besteht darin, dass E. das grüne Shampoo für den aktuellen Moment benutzt und das rosa Shampoo beim nächsten Mal wieder verwenden kann. Trotz anfänglicher Unzufriedenheit stimmt E. widerwillig zu, das grüne Shampoo zu benutzen, was den Konflikt vorerst löst. Der Tabelle ist auch zu entnehmen, dass er E. sein Shampoo als Alternative anbietet.

Aus der Tabelle ist nicht zuzunehmen, dass nach der Beendigung der Beobachtung die Fachkraft mit Frau S. im Austausch war, dass es für E. auch hilfreich ist, einen sinnvollen Grund für das Handeln zu benennen. Indem Fall, wollte Frau S. die rosa Flaschen leeren, um sie zu entsorgen.

Festzuhalten ist, dass der Konflikt zeigt, wie wichtig klare Kommunikation und das Erklären von Handlungen für das Verständnis und die Zufriedenheit von Kindern sind. Die vorgeschlagene Lösung der Fachkraft und das Angebot von Herrn S. zeigen effektive

Konfliktbewältigungsstrategien. Zukünftig könnte die Erklärung der Gründe für bestimmte Handlungen helfen, ähnliche

Elterliche Reaktionen

In der Beobachtung der Familie S. lassen sich verschiedene elterliche Reaktionen erkennen, welche stark an die elterlichen Kompetenzen (siehe Kapitel 3.2) erinnern.

Herr S. fordert E. auf, sich für die Dusche bereitzumachen, und versucht, sie zu motivieren, ins Badezimmer zu gehen. Seine Reaktion zeigt augenscheinlich Entschlossenheit und Durchsetzungsvermögen, um die Abendroutine fortzusetzen. Auch im Umgang mit Konflikten, als E. das gewünschte rosa Shampoo haben möchte und lauter wird, reagieren die Eltern unterschiedlich. Frau S. erklärt zwar ruhiger, aber ungenau, warum das rosa Shampoo nicht verfügbar ist. Herr S. bietet E. sogar eine Alternative an. Später hilft er ihr die Shampoo Flasche zu öffnen. Beide Eltern zeigen Unterstützung, indem sie E. bei der Entscheidungsfindung helfen und Kompromisse eingehen. Sie versuchen, E.s Bedürfnisse zu verstehen und finden eine Lösung, die akzeptabel ist.

Insgesamt zeigen die elterlichen Reaktionen eine Mischung aus Ruhe, Durchsetzungsvermögen, Verständnis und Unterstützung, während sie mit den Herausforderungen der Abendroutine und den Wünschen ihres Kindes umgehen. Sie kommunizieren klar und versuchen, Konflikte auf eine konstruktive Weise zu lösen.

Erziehungsstrategien

Im letzten Bericht wurde die Analyse der elterlichen Strategien zur Unterstützung von E. in schwierigen Momenten diskutiert. Frau S. und Herr S. haben konkrete elterliche Strategien angewendet, um E. besser zu unterstützen und Konflikte zu vermeiden. Sie haben dies erreicht, indem sie im Voraus klare Erklärungen abgaben und den Eltern halfen, Erwartungen und Abläufe deutlich zu kommunizieren. Diese Maßnahmen können dazu beitragen, Unsicherheiten oder Missverständnisse zu reduzieren.

Des Weiteren haben sich die Eltern entschieden, E. mehr Entscheidungsfreiheit zu geben, um ihre Autonomie zu fördern. Dies kann helfen, das Gefühl der Kontrolle bei Kindern zu stärken und potenzielle Konflikte zu minimieren (vgl. Dietrich et al. 2014, S. 40).

Ein Beispiel dafür ist die positive Verstärkung, die angewendet wurde, als E. geduscht hat. Zudem unterstützen die Eltern E. dabei, sich mit den Anforderungen auseinanderzusetzen. Kinder betrachten Lernen oft als eine erfolgreiche Lebensaufgabe, die sie vorwärtsbringt und ihnen eine positive Entwicklung ermöglicht (vgl. Dietrich et al. 2014, S. 45).

Zusammenfassend zeigt die Auswertung ein positives Ergebnis bezüglich der elterlichen Fürsorge und der erworbenen Kompetenzen für Eltern mit Lernschwierigkeiten. Die Eltern

haben im Rahmen dieses Projekts ihre Kompetenzen weiterentwickelt und/ oder erweitert. Dies unterstützt die Ansicht der Lebenshilfe (siehe 4.1) dass es durchaus die Chance auf ein harmonisches, fürsorgliches und sicheres Familienleben gibt, wenn die entsprechende Hilfe vorhanden ist.

7. Fazit

Menschen mit Lernschwierigkeiten erleben bereits beim Wunsch nach einem Kind und der Familiengründung häufig Diskriminierung und Stigmatisierung, sowohl seitens der Gesellschaft als auch des professionellen Umfelds. Die Haltung gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten ist oft von Misstrauen in deren Elternrolle und elterliche Kompetenzen geprägt. Diese Haltung ist zum großen Teil durch die gesellschaftlichen negativen Konnotationen bedingt, die mit dem Begriff „geistige Behinderung“ einhergehen. Daher plädieren viele Menschen, denen eine sogenannte „geistige Behinderung“ zugeschrieben wird, für die Auswechslung dieses Begriffs durch „Menschen mit Lernschwierigkeiten“.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und dem Inkrafttreten des Bundesteilhabegesetzes ist ein Paradigmenwechsel eingetreten. Mittlerweile gilt kein rein defizitäres Verständnis von Behinderung mehr. Behinderung wird vielmehr als Wechselwirkung verschiedener Kontextfaktoren verstanden. Es wird deutlich, dass jeder Mensch das Recht hat, über sein Leben und seinen Körper selbst zu bestimmen und somit auch das Recht besitzt, eine Familie zu gründen und als Familie zusammenzuleben. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit diesem Thema muss jedem Menschen ermöglicht werden.

Die Lernschwierigkeiten von Eltern können dennoch einen Risikofaktor für die kindliche Entwicklung darstellen. Fehlende oder nur kleine und instabile Netzwerke, geringe adaptive Fähigkeiten und andere Spezifika im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten können zu Überforderungssituationen bei der Wahrnehmung der Elternrolle führen. Daher benötigen Eltern mit Lernschwierigkeiten oft Unterstützung, um ihr Familienleben adäquat gestalten und sich gegebenenfalls elterliche und Erziehungskompetenzen aneignen zu können.

Um Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern ein Zusammenleben und ein gutes Aufwachsen der Kinder zu ermöglichen, wurde das Unterstützungsangebot „Begleitete Elternschaft“ entwickelt, welches in dieser Arbeit ausführlich betrachtet wurde. Begleitete Elternschaft ist ein komplexes und vielschichtiges Unterstützungsangebot, das bisher gesellschaftlich und wissenschaftlich nur wenig Beachtung findet. Es handelt sich hierbei

um ein System an der „Schnittstelle“ zwischen Eingliederungshilfe und Kinder- und Jugendhilfe sowie im Spannungsfeld zwischen Elternrecht und Kindeswohl.

In Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass das Elternrecht beziehungsweise die elterliche Sorge fest und mehrfach im deutschen Rechtssystem verankert sind und den Eltern ein „Erziehungsvorrang“ zusteht. Nur eine vorliegende Kindeswohlgefährdung, welche in Kapitel 2.3 thematisiert wurde, rechtfertigt eine Trennung des Kindes von den Eltern. Schwierigkeiten bestehen hierbei darin, dass Kindeswohlgefährdung ein unbestimmter Rechtsbegriff ist und somit keine genaue Definition vorliegt. Dies führt häufig zu Ängsten und Unsicherheiten seitens der Mitarbeiter*innen.

Die Frage, welche Chancen sich für die Familien durch das Unterstützungsangebot der Begleiteten Elternschaft ergeben, aber auch mit welchen Herausforderungen sich die Eltern, die Kinder und auch die Fachkräfte in diesem Kontext konfrontiert sehen, konnte in Kapitel 5 umfangreich beantwortet werden. So berichteten die im Rahmen des „Modellprojekts Begleitete Elternschaft NRW“, welches in dieser Arbeit vorgestellt wurde, befragten Eltern(paare) überwiegend von positiven Erfahrungen bezüglich der Mitarbeiter*innen und einer guten Zusammenarbeit. Gleichzeitig ließen sich auch einige Spannungsfelder feststellen, die alle Beteiligten vor Herausforderungen stellen.

Aus Sicht der Autorin der vorliegenden Arbeit scheint eine komplette Auflösung dieser Spannungsfelder unwahrscheinlich, da es sich um Themenbereiche handelt, die in fast jedem Bereich der Sozialen Arbeit zu finden sind. Eine hohe Reflexionsfähigkeit, Feinfühligkeit und Empathie sowie eine professionelle und wertschätzende Haltung und angemessene und transparente Kommunikation seitens der Mitarbeiter*innen erscheinen der Autorin hierbei essenziell für eine gelingende Zusammenarbeit.

Auch die Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten, die professionelle pädagogische Unterstützung erhielten und retrospektiv zu ihren diesbezüglichen Erfahrungen befragt wurden, äußerten sich vorwiegend positiv. Sie beschrieben die kompensatorische Unterstützung der Fachkräfte, besonders im schulischen Bereich, und die Unterstützung auf emotionaler Ebene als wichtig und hilfreich. Des Weiteren konnte durch ihre Aussagen eine Abmilderung der Effekte der Parentifizierung festgestellt werden. Die Befragten schilderten ihr Aufwachsen in einer „besonderen Familie“ größtenteils jedoch als belastend.

Die im Rahmen des „Modellprojektes Begleitete Elternschaft NRW“ befragten professionell handelnden Akteure beschreiben die Begleitete Elternschaft als eine bedeutende Chance

für Veränderung im Bereich der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dieses Unterstützungsangebot bietet die Möglichkeit, Eltern mit Lernschwierigkeiten gezielt zu unterstützen und ihre elterlichen Kompetenzen zu stärken. Gleichzeitig berichten die Fachkräfte jedoch auch von zahlreichen bestehenden Hindernissen und Unklarheiten, insbesondere in Bezug auf Konzeptionen, Zuständigkeiten und Kooperationen zwischen den beteiligten Institutionen. Diese Unsicherheiten können die Effektivität des Unterstützungsangebots beeinträchtigen und die Arbeit der Fachkräfte erschweren.

Ein weiteres großes Thema ist die Angst und Unsicherheit im Umgang mit den Familien, besonders im Zusammenhang mit dem Thema Kindeswohl. Die Sorge, ob die elterlichen Fähigkeiten ausreichen, um das Wohl des Kindes zu gewährleisten, ist ein ständiger Begleiter der Fachkräfte. Diese Ängste führen oft zu intensiven Diskussionen und Reflexionen innerhalb des Teams und erfordern eine sorgfältige und kontinuierliche Weiterbildung der Mitarbeiter*innen.

Fast alle Befragten betonen die Wichtigkeit und das Erfordernis der Weiterentwicklung von Konzeptionen, klaren Informationsstrukturen und gezielten Weiterbildungen im Kontext der Begleiteten Elternschaft. Es besteht ein dringender Bedarf an klar definierten Konzepten und Zuständigkeiten, um die Kooperation und Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren zu verbessern und Unsicherheiten zu minimieren.

Die Autorin der vorliegenden Arbeit kann sich aufgrund ihrer einjährigen Tätigkeit in einem Projekt der Begleiteten Elternschaft mit den Aussagen der befragten professionell handelnden Akteure identifizieren. Die Tätigkeit in der Begleiteten Elternschaft wurde ebenfalls als ein herausforderndes und komplexes Arbeitsfeld erlebt. Wie in Kapitel vier dieser Arbeit ausführlich beschrieben, müssen die Mitarbeiter*innen über zahlreiche Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, darunter Empathie, Kommunikationsstärke und eine hohe fachliche Kompetenz. Sie müssen in der Lage sein, flexibel auf die individuellen Bedürfnisse der Familien einzugehen und gleichzeitig professionelle Standards zu wahren.

Aber nicht nur für die Mitarbeiter*innen, auch für die Familien mit Lernschwierigkeiten bedeutet die Unterstützung durch die Begleitete Elternschaft ein hohes Maß an Flexibilität, Kompromiss- und Kooperationsbereitschaft. Die Familien müssen bereit sein, sich auf die Unterstützung einzulassen und aktiv an der Verbesserung ihrer Lebenssituation mitzuwirken. Dies stellt in der Praxis, unter Berücksichtigung des Alltagslebens aus menschlicher und emotionaler Perspektive, eine stetige und anspruchsvolle Herausforderung dar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Begleitete Elternschaft sowohl für die Fachkräfte*innen als auch für die Familien eine wertvolle Unterstützung darstellt, die jedoch

noch weiterentwickelt und optimiert werden muss, um den vielfältigen Herausforderungen gerecht zu werden. Eine professionelle und wertschätzende Haltung, angemessene und transparente Kommunikation sowie kontinuierliche Weiterbildung sind hierbei essenziell für eine erfolgreiche Zusammenarbeit und die Förderung des Kindeswohls.

Um die Wahrscheinlichkeit des Gelingens von Begleiteter Elternschaft zu erhöhen und angesichts der Prognose, dass zukünftig ein weiterer Anstieg von Elternschaft bei Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erwarten ist, erscheint es der Autorin als unerlässlich, diesen Bereich wissenschaftlich weiter zu beleuchten. Eine vertiefte wissenschaftliche Untersuchung kann dazu beitragen, die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen dieser Eltern besser zu verstehen und entsprechende Unterstützungsangebote gezielt zu entwickeln.

Außerdem sollten die Beschäftigten in diesem Bereich regelmäßig in Form von Weiterbildungen für dieses Tätigkeitsfeld qualifiziert werden. Durch kontinuierliche Fortbildungen können die Fachkräfte ihre Kompetenzen erweitern und sich auf die besonderen Anforderungen der Begleiteten Elternschaft einstellen. Des Weiteren sollten den Mitarbeiter*innen die Möglichkeit gegeben werden, sich in regelmäßigen Teamsitzungen und Supervisionen mitzuteilen, auszutauschen und zu reflektieren. Diese gemeinsamen Reflexionsräume sind wichtig, um Erfahrungen zu teilen, Herausforderungen zu besprechen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln.

Das im Zuge des „Modellprojektes Begleitende Elternschaft NRW“ erstellte Rahmenkonzept mit den enthaltenen 12 Leitlinien, die in Kapitel 4.1 und 4.2 dieser Arbeit vorgestellt wurden, bietet aus Sicht der Autorin eine solide Grundlage. Es ist wünschenswert, dass die Angebote für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder stetig, unter Einbeziehung aller Beteiligten, weiterentwickelt und verbessert werden. Nur so können möglichst passgenaue Hilfen zur Verfügung gestellt werden, die den individuellen Bedürfnissen und Lebenssituationen der Familien gerecht werden.

Schlussendlich lässt sich sagen, dass die Begleitete Elternschaft für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder eine wertvolle Unterstützung darstellt. Sie ermöglicht ein Zusammenleben und eine positive kindliche Entwicklung trotz bestehender Herausforderungen. Die Analyse hat gezeigt, dass es zahlreiche Spannungsfelder und Unsicherheiten gibt, insbesondere im Hinblick auf Konzeptionen, Zuständigkeiten und die Definition von Kindeswohlgefährdung. Die Arbeit der Fachkräfte erfordert ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit, Empathie und Fachkompetenz. Angesichts der prognostizierten Zunahme von Elternschaft bei Menschen mit Lernschwierigkeiten und den bestehenden Herausforderungen ist eine weitere wissenschaftliche Erforschung dieses Bereichs

unerlässlich. Zukünftige Studien sollten sich auf die Weiterentwicklung von Konzepten, die Verbesserung der Kooperation zwischen beteiligten Institutionen und die kontinuierliche Qualifizierung der Fachkräfte konzentrieren. Nur durch gezielte Forschung und ständige Weiterentwicklung kann gewährleistet werden, dass die Begleitete Elternschaft den individuellen Bedürfnissen der Familien gerecht wird und einen nachhaltigen Beitrag zur Förderung des Kindeswohls leistet.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Menschen mit Lernschwierigkeiten im Kontext Elternschaft.....

Abbildung 2: Finanzierungsgrundlagen Begleiteter Elternschaft.....

Literaturverzeichnis

Ackermann, Ina (2021): Begleitete Elternschaft. Menschen mit geistiger Behinderung zwischen Elternrecht und Kindeswohl. Baden-Baden: Tectum.

Bargfrede, Stefanie (2015): Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern mit einer geistigen Behinderung in Deutschland. In: Pixa-Kettner, Ursula (Hrsg.): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. 3. Auflage. (S.283-299). Heidelberg: Winter

Beckmann, Janna (2021): Elterliche Selbstbestimmung im Kinderschutz. Rechtliche Analyse unter Einbeziehung ethischer und sozialpädagogischer Aspekte. Baden Baden: Nomos.

Born, Katharina / Schulze, Wolfram (2019): Kinderwunsch bei Menschen mit geistiger Behinderung. Sozialberatung von Menschen mit geistiger Behinderung, Angehörigen und Betreuungspersonal. Lage: Jacobs-Verlag.

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (n.d.): Unterstützung für Eltern mit Beeinträchtigungen. <https://www.lebenshilfe.de/informieren/familie/unterstuetzung-fuer-eltern-mit-beeintraechtigung> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2024).

Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: Degener, Theresia / Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. (S. 55 – 74). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftreihe Band 1506).

Düber, Miriam/ Koch/ Remhof, Constance / Riesberg, Ulla / Sprung, Christiane (2018): Ergebnisse der Interviews mit den Eltern. Bericht im Rahmen des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“.

https://begleitete-elternschaft-nrw.de/pdf/Ergebnisse%20Elterninterviews_bf.pdf
(zuletzt aufgerufen am 20.06.2024)

Düber, Miriam / Remhof, Constance (2020): Ergebnisse der Interviews mit erwachsenen Personen, deren Eltern man eine geistige Behinderung zuschreibt. Das Wichtigste in Kürze! Berichte im Rahmen des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen.“
https://begleiteteelternschaft-nrw.de/pdf/Miriam%20Dueber%20-%20Die%20Balance%20halten%20-%20Stand%2014.12.2018_EndNotes_bf.pdf
(zuletzt aufgerufen am 20.06.2024).

Düber, Miriam / Remhof, Constance (2020): Ergebnisse der Interviews mit erwachsenen Personen, deren Eltern man eine geistige Behinderung zuschreibt. Das Wichtigste in Kürze! Bericht im Rahmen des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein – Westfalen“.
https://begleiteteelternschaftnrw.de/pdf/Ergebnisse%20der%20mit%20erwachsenen%20Personen-%20Kurzform_bf.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.06.2024).

Düber, Miriam / Remhof, Constance (2018): Ergebnisse der Gruppendiskussionen. Bericht im Rahmen des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“. https://begleitete-elternschaft-nrw.de/pdf/Ergebnisse%20Gruppendiskussionen_bf.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.06.2024)

Düber, Miriam / Remhof, Constance (2018a): Ergebnisse der Gruppendiskussionen. Das Wichtigste in Kürze! Bericht im Rahmen des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“.
[https://begleitete-elternschaft-](https://begleitete-elternschaft-nrw.de/pdf/Ergebnisse%20der%20mit%20erwachsenen%20Personen-%20Kurzform_bf.pdf)

Düber, Miriam (2021): Behindere Elternschaft und ihre Bewältigung. Perspektive von Eltern mit Lernschwierigkeiten auf (nicht) professionelle Unterstützungsnetzwerke und allgemeine familienspezifische Angebote. Weinheim und Basel: Beltz.

Düber, Miriam / Remhof, Constance / Riesberg, Ulla, Rohrmann, Albrecht Sprung, Christiane (Hrsg.) (2021): Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. Weinheim und Basel: Beltz.

Düber, Miriam (2021a): „Mich hat das natürlich enttäuscht, dass die Betreuer so im Misstrauen waren.“ Zur Lebenssituation und Perspektive von Eltern mit Lernschwierigkeiten. In: Düber, Miriam / Remhof, Constance / Riesenberg, Rohrmann, Albrecht / Sprung, Christiane (Hrsg.): Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. (S. 47-61). Weinheim und Basel: Beltz.

Egen, Christoph (2020): Was ist Behinderung? Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkung vom Mittelalter bis zur Postmoderne. Bielefeld: Transcript Verlag.

Ernst, Martin / Wawrinowski, Uwe (2006): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. 6 Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Fuchs, Petra (2022): Behinderung – eine bewegte Geschichte. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. (S. 35 -54). Wiesbaden Springer.

Hermes, Veronika (2022): Psychologie für die Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Weinheim und Basel: Beltz.

Hirschberg, Marianne (2022): Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. (S.93 – 108). Wiesbaden: Springer.

Informationsportal Begleitete Elternschaft NRW (2021): Projektaktivitäten. <https://begleitete-elternschaft-nrw.de/projektaktivieten/> (zuletzt aufgerufen am 16.06.2024)

Informationsportal Begleitete Elternschaft NRW (2021a): Leitlinien. <https://begleitete-elternschaft-nrw.de/leitlinien/> (zuletzt aufgerufen am 13.06.2024)

- Informationsportal Begleitete Elternschaft NRW (2021b): Leitlinie 9: Finanzierung und Verfahrensabläufe. <https://begleitete-elternschaft-nrw.de/leitlinie-9-fianzierung-und-verfahrensablaeufe/> (zuletzt aufgerufen am 16.06.2024)
- Informationsportal Begleitete Elternschaft NRW (2021c): Forschung. <https://begleitete-elternschaft-nrw.de/forschung/> (zuletzt aufgerufen am 13.06.2024)
- Kreisz, Linda (2009): Wenn Mama und Papa anders sind. Sozialethische Betrachtung der Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Tectum.
- Kurrie, Markus / Vlasak, Annette (2018): Begleitete Elternschaft – Herkunft.... In: Der Paritätische Wohlfahrtsverbund (Hrsg.) Begleitete Elternschaft – kombinierte Hilfen als Balanceakt. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. (S. 6 – 9). Berlin. https://www.lebenshilfe-berlin.de/media/docs/Kinder-Jugendliche/BegleiteteElternschaft_Mai_2018_final.pdf (zuletzt aufgerufen am 28.05.2024).
- Lenz, Albert/ Riesberg, Ulla / Rothenberg, Birgit / Sprung, Christiane (2010): Familie leben trotz intellektueller Beeinträchtigung. Begleitete Elternschaft in der Praxis. Freiburg: Lambertus.
- Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V (n.d): Startseite. <https://www.menschenzuerst.de/pages/startseite.php> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2024).
- MOBILE e.V (n.d): Informationsportal Begleitete Elternschaft. <https://www.mobile-dortmund.de/2019-0-Informationsportal-Begleitete-Elternschaft.html> (zuletzt aufgerufen am 13.06.2024)
- MOBILE e.V. (Hrsg.) (2020): Positionspapier von Eltern mit Lernschwierigkeiten. https://www.mobile-dortmund.de/files/positionspapier_von_eltern_mit_lernschwierigkeiten.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.06.2024)
- Molnar, Daniela /Rohrmann, Albrecht (2020): Behinderten -und Kinder -und Jugendhilfe: Zwei Verfahren – (k) eine Zukunft?! In: ZPE-Bericht 2018/2019. (S. 83-92). Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste. Siegen: Universität Siegen. https://zpe.uni-siegen.de/wp-content/uploads/2022/07/zpe-jahresbericht_2018_19.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.06.2024)
- Musenbergh, Oliver(2020): Geistige Behinderung. In: Hartwig, Susanne (Hrsg.): Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Berlin: Springer-Verlag.

Orthmann Bless, Dagmar / Hellfritz, Karina-Linnea (2016): Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder unterstützen. Evaluation zur Begleiteten Elternschaft in Deutschland. Befunde aus der SEPA-D-Studie. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg/Schweiz

Ortmann Bless, Dagmar (2021): Elternschaft bei intellektueller Beeinträchtigung. In: Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hrsg.): Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht. (S. 632 – 663). München: Deutsches Jugendinstitut.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibis2021/SoDr_11_Bless_Elternschaft.pdf (zuletzt aufgerufen am 19.06.2024).

Petermann, Franz / Petermann, Ulrike (2006): Erziehungskompetenzen. Kindheit und Entwicklung 15 (1). (S. 1-8). Göttingen: Hofgrefe.
https://www.researchgate.net/publication/240218582_Erziehungskompetenzen.
(zuletzt aufgerufen am 15.05.2024).

Pixa-Kettner, Ursula / Bargfrede, Stefanie/ Blanken, Ingrid (1996): „Dann waren sie sauer auf mich, daß ich ein Kind wollte...“. Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistig behinderter Menschen mit Kindern in der BRD. Schriftreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Band 75. Baden-Baden: Nomos.

Pixa-Kettner, Ursula (2015): Einleitung. In: Pixa-Kettner, Ursula (Hrsg.): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. 3. Auflage. (S. 9-17). Heidelberg: Winter.

Pixa- Kettner, Ursula / Bargfrede, Stefanie (2015): Kinderwunsch von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Pixa – Kettner, Ursula (Hrsg.): Tabu oder Normalität? [Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. 3. Auflage. (S. 73 – 85). Heidelberg: Winter.

Pixa- Kettner, Ursula / Sauer, Bernhard (2015): Elterliche Kompetenzen und die Feststellung von Unterstützungsbedürfnissen in Familien mit geistig behinderten Eltern. In: Pixa – Kettner, Ursula (Hrsg.: Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. 3. Auflage. (S. 219 – 247). Heidelberg: Winter.

Remhof, Constance / Lücking, Lea Marie (2021): „Also, dass man noch vorm Loch steht und nicht mit reinrutscht dann [...]“. Herausgeforderte Professionalität – Perspektiven und Strategien pädagogischer Fachkräfte im Handlungsfeld Begleitete Elternschaft. In: Düber, Miriam / Remhof, Constance / Riesberg, Ulla / Rohrmann,

- Albrecht / Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. (S. 79 – 93). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rohrmann, Albrecht (2021): Die Notwendigkeit flexibler und personenzentrierter Hilfen für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder. In: Düber, Miriam / Remhof, Constance/ Riesberg, Ulla/ Rohrmann, Albrecht / Sprung, Christiane (Hrsg.): Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. (S.33 – 45). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schone, Reinhold (2017): Zur Definition des Begriffs Kindeswohlgefährdung. In: Münder, Johannes (Hrsg.): Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Zur Entwicklung von Entscheidungsgrundlagen und Verfahren zur Sicherung des Kindeswohls zwischen Jugendämtern und Familiengerichten. (S. 16 – 38). Basel: Beltz.
- Speck, Otto (2007): Geistige Behinderung. In: Theunissen, Georg/Kulig, Wolfram/ Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik. (S. 136 – 137). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sprung, Christiane / Riesberg, Ulla (2020): Rahmenkonzepte Begleitete Elternschaft in Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.) von MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. <https://begleitetelternschaft-nrw.de/pdf/Rahmenkonzepte-Gesamtdokumente.pdf> (zuletzt aufgerufen am 13.06.2024).
- Sprung, Christiane / Riesberg, Ulla (2020a): Mustervorlage Arbeitshilfe Begleitete Elternschaft. Zuständigkeiten, Abläufe und Aufgaben freier und öffentlicher Träger. (Hrsg.) von MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. <https://begleitetelternschaft-nrw.de/pdf/Arbeitshilfe%20Begleitete%Elternschaft:bf.pdf> (zuletzt aufgerufen am 06.06.2024).
- Vlasak, Annette (2015): Rechtliche Fragen im Zusammenhang der Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Pixa-Kettner, Ursula (Hrsg.): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder (S. 91 – 126). 3.Auflage. Heidelberg: Winter.
- Zinsmeister, Julia (2021): Intersektionale Diskriminierung: (k) ein Thema für die Psychologie? Workshop zu Intersektionen von Geschlecht und Behinderung am 05.05.202. Universität Bonn. Institut für Psychologie. Diversitäts – AG. <https://www.psychologie.uni-bonn.de/de/unser-institut/diversitaets-ag/4-zusammenfassunggeschlecht-und-behinderung.pdf> (zuletzt aufgerufen am 21.06.2024).

Zinsmeister, Julia (2013): Begleitete Elternschaft an der Schnittstelle von Jugend- und Sozialhilfe. Vortrag auf dem Workshop des Vereins Mobile e.V. Zur begleiteten Elternschaft am 12.12.2013 in Dortmund. https://www.mobile-dortmund.de/files/begleitete_elternschaft_schnittstelle_jugend_und_sozialhilfe_zinsmeister.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.06.2024).

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht.

Hamm, 20.07.2024

X