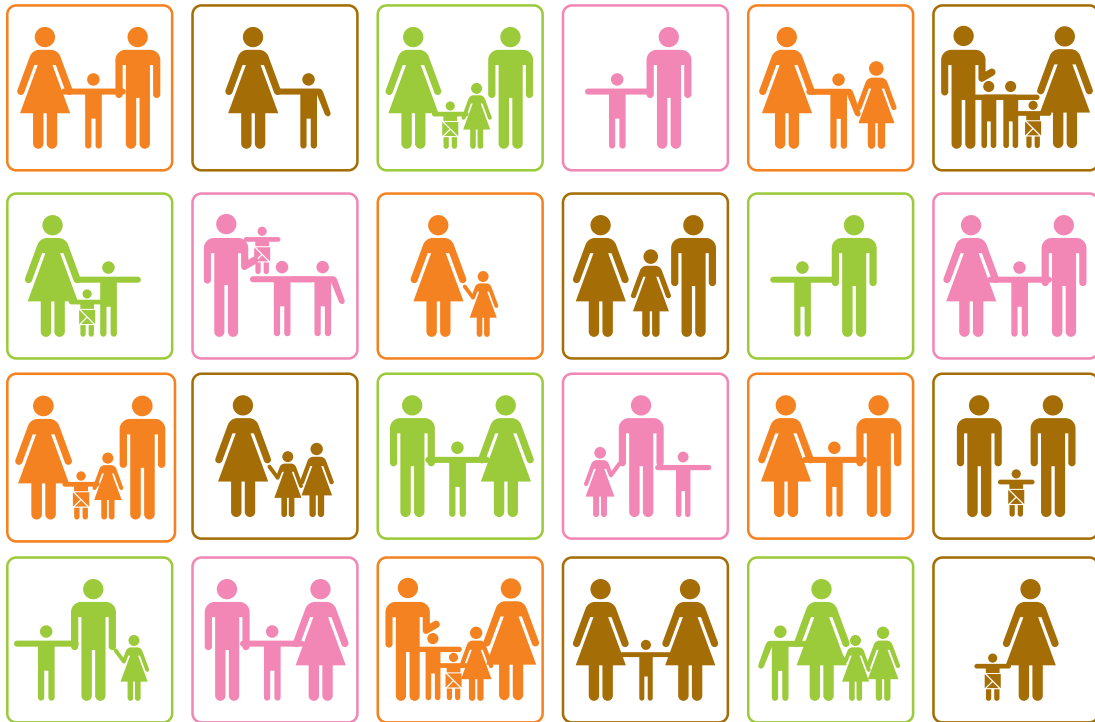


# ELTERN SEIN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG

Unterstützungsangebote in Erziehungsfragen für Eltern mit leichter geistiger Behinderung



Esther Käch Studhalter | Luzia Köppl Hafen | Ursula Bühler  
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit | Januar 2008

Diplomarbeit  
Ausbildungsgang Sozialarbeit  
Kurs TZ 2003-2008 & VZ 2004-2008

**Esther Käch Studhalter**

**Luzia Köppel Hafen**

**Ursula Bühler**

**Eltern sein mit geistiger Behinderung**

**Unterstützungsangebote in Erziehungsfragen für Eltern mit leichter geistiger  
Behinderung**

Diese Diplomarbeit wurde eingereicht im Januar 2008 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

---

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

---

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

---

Reg. Nr.:

---

## **Vorwort der Schulleitung**

Die Diplomarbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit der Diplomarbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Diplomarbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Diplomarbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Diplomarbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter/innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2008

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

---

## **Abstract**

Durch den gesellschaftlichen Wandel haben sich in den letzten Jahrzehnten Werte und Normen in den Familien verändert. Eltern müssen sich immer mehr Kompetenzen aneignen, um den Erziehungsanforderungen in einem komplexen Umfeld gerecht zu werden. Nicht alle Eltern bringen dafür die gleichen Ressourcen mit. Eltern mit einer leichten geistigen Behinderung sind diesbezüglich besonders gefordert.

Gestützt auf theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie und den daraus abgeleiteten Entwicklungsaufgaben von Kindern und den Erziehungsanforderungen an die Eltern werden in der vorliegenden Forschungsarbeit fünf Annahmen getroffen. Mittels 15 Interviews mit Expertinnen und Experten in den Kantonen Luzern, Ob- und Nidwalden wird anhand dieser Annahmen der Frage nachgegangen, inwiefern Eltern mit leichter geistiger Behinderung aus der Sicht von Fachpersonen Unterstützung bei den Erziehungsaufgaben ihrer Kinder brauchen.

Die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit zeigen auf, dass Eltern mit leichter geistiger Behinderung aufgrund kognitiver Einschränkungen nicht alle Erziehungsanforderungen aus eigener Kraft erfüllen können. Diese Einschätzung bezieht sich jedoch nur auf Eltern, die bereits mit einem Unterstützungsangebot in Kontakt sind. Insbesondere bei Veränderungen sowie bei unvorhersehbaren Ereignissen sind sie auf Unterstützung angewiesen. Wichtige Elemente hierbei sind die soziale Einbettung, die Vertrauensbasis zu beratenden Personen, die Kontinuität der Unterstützung sowie gut koordinierte Angebote, die dem Niveau der Eltern angepasst sind. Zudem gilt es neue Wohnformen für diese Familien zu prüfen.

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung .....</b>	<b>5</b>
1.1 Ausgangslage .....	5
1.2 Annahmen und Fragestellung.....	7
1.3 Zielsetzungen, Adressatinnen und Adressaten .....	8
1.4 Motivation.....	9
1.5 Eingrenzung.....	9
1.6 Abgrenzung der Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik .....	10
1.7 Aufbau der Arbeit .....	14
<b>2 Theoretischer Teil .....</b>	<b>15</b>
2.1 Geistige Behinderung .....	15
2.1.1 Behinderung als Begriff .....	15
2.1.2 Verschiedene Sichtweisen geistiger Behinderung.....	16
2.1.3 Leichte geistige Behinderung.....	18
2.1.4 Geistige Behinderung im Sprachgebrauch.....	19
2.2 Familie .....	21
2.2.1 Definition von Familie aus systemischer Sicht.....	21
2.2.2 Wechselbeziehungen in Familien.....	22
2.3 Kindeswohl.....	24
2.4 Entwicklungsaufgaben vom Säugling bis zum jungen Erwachsenen .....	25
2.4.1 Allgemeine Einführung zu Entwicklungsaufgaben .....	25
2.4.2 Entwicklungsaufgaben im ersten Lebensjahr, im Kleinkind- und Kindergartenalter .....	26
2.4.3 Entwicklungsaufgaben im Schulalter.....	29
2.4.4 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter .....	31
2.5 Bedeutung von Erziehung .....	34
2.5.1 Allgemeine Einführung zur Erziehung .....	34
2.5.2 Erziehungsanforderungen an die Eltern .....	35
2.5.3 Öffentliche Beratungsangebote.....	37

---

<b>3 Empirischer Teil.....</b>	<b>39</b>
3.1 Vorgehen und Methodik.....	39
3.1.1 Wahl der Forschungsmethode .....	39
3.1.2 Gesprächsleitfaden.....	41
3.1.3 Wahl der Beratungsstellen .....	43
3.1.4 Gesprächssetting.....	45
3.1.5 Vorgehen Auswertung.....	45
3.2 Forschungsergebnisse .....	47
3.2.1 Grundbedürfnisse befriedigen .....	49
3.2.2 Lernmöglichkeiten schaffen.....	51
3.2.3 Soziale Kontakte eingehen.....	54
3.2.4 Nähe/Distanz in der Beziehung.....	57
3.2.5 Rollen- und Identitätsfindung.....	60
3.2.6 Zusammenfassung aus Sicht der Expertinnen und Experten.....	63
3.2.7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....	70
<b>4 Schlussteil.....</b>	<b>79</b>
4.1 Überprüfung der Fragestellung.....	79
4.2 Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit .....	82
4.3 Ausblick.....	86
Dank.....	87
Quellenverzeichnis.....	88
Anhang.....	95

#### **Anmerkung zur Erarbeitung**

Diese Diplomarbeit ist in gemeinsamer Erarbeitung entstanden. Die Schlussfassung der einzelnen Kapitel wurde wie folgt aufgeteilt:

Ursula Bühler hat die Kapitel 1.1, 1.2, 1.3, 1.5, 1.7, sowie die Unterkapitel 2.4.1, 2.4.3, und das Kapitel 2.5 überarbeitet. Zudem hat sie das Vorgehen zur Methodik verfasst (3.1) und die Forschungsergebnisse unter 3.2.1, 3.2.2 und 3.2.3 zusammengefasst.

Esther Käch Studhalter übernimmt die Verantwortung für den Inhalt von Kapitel 1.6, das Kapitel 2.1, die Unterkapitel 2.4.3, 2.5.3. und 3.2.7. Im Weiteren hat sie den Schlussteil (4) überarbeitet und die Danksagung geschrieben.

Luzia Köppel Hafen hat das Abstract, die Kapitel 1.4, 2.2, 2.3 und das Unterkapitel 2.4.2 geschrieben. Zudem hat sie die Unterkapitel 3.2.4, 3.2.5 und 3.2.6 der Forschungsergebnisse zusammengefasst.





## **1 Einleitung**

In der vorliegenden Forschungsarbeit gehen die Autorinnen der Frage nach, welche öffentlichen Unterstützungssysteme Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zur Verfügung stehen und ob diese aus der Sicht von Fachpersonen auch für Eltern mit einer leichten geistigen Behinderung ausreichen.

Der nachfolgende Einleitungsteil zeigt auf, wie wir die momentane Situation im Zusammenhang mit der von uns gewählten Thematik wahrnehmen und welche Forschungsergebnisse und Literatur dazu vorhanden sind. Ebenfalls benennen wir die Grundannahmen für die Arbeit und die Eingrenzungen, welche wir getroffen haben. Dann definieren wir die Fragestellung und die Zielsetzung und beschreiben unsere Motivation. Die Thematik „Eltern sein mit leichter geistiger Behinderung“ tangiert diverse Berufsfelder. In einer Gegenüberstellung von Sozialarbeit, Sozial- und Heilpädagogik werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt. Als Abschluss der Einleitung führen wir die Leserin/den Leser in den Aufbau der Forschungsarbeit ein und zeigen auf, wo welche Fragestellung bearbeitet wird.

### **1.1 Ausgangslage**

Erziehung und Sozialisation spielen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine entscheidende Rolle, und Eltern als unmittelbare Bezugspersonen haben einen prägenden Einfluss darauf. Dabei ist es heute nicht einfach, der Elternrolle gerecht zu werden. Glaubt man Medienberichten, so bewirkt der gesellschaftliche Wandel mit veränderten Familienformen und -verhältnissen, aber auch der Werte- und Normenwandel, dass die Eltern kaum mehr fähig sind, die Erziehungsaufgaben ohne Unterstützung wahrzunehmen.

Die neuen Erkenntnisse über die physische und psychische Entwicklung des Kindes haben die Voraussetzungen für ein gutes Gedeihen neu definiert und beeinflusst und damit auch die Aufgaben der Eltern verändert. Die Erziehungsanforderungen sind nicht einfacher geworden in den letzten Jahrzehnten, und Eltern müssen immer mehr Kompetenzen erwerben. (Valérie Berset, 2001, S. 1)

Unseres Erachtens wird Erziehung jedoch häufig als Privatsache der Eltern angesehen. Der Staat greift erst dann ein, wenn das Wohl des Kindes gefährdet ist. Zudem versuchen Fachstellen und Organisationen durch Projekte und Veranstaltungen Eltern zu motivieren, zu unterstützen und zu beraten, damit diese sich verstärkt mit Erziehungsfragen befassen und sich die nötigen Kompetenzen aneignen. Ein Projekt, das dieses Ziel zurzeit sehr offensiv verfolgt, ist die nationale Kampagne „Stark durch Erziehung“ des Schweizerischen Bundes für Elternbildung (vgl. [www.e-e-e.ch](http://www.e-e-e.ch)).

Nicht alle Eltern bringen jedoch die gleichen Ressourcen für die Erziehungsaufgaben mit. Vielleicht erkennen sie den eigenen Bedarf an Beratung und Unterstützung nicht, wissen nicht, wie sie sich Hilfsangebote erschliessen können und/oder es fehlt ihnen an finanziellen Ressourcen. Und Eltern mit kognitiven Einschränkungen sind allenfalls überfordert, Angebote wie Kurse und Veranstaltungen zu nutzen.

Die Entwicklungsschritte von Kindern und Jugendlichen und verschiedene Erziehungsmethoden sind in der Literatur vielfältig und ausführlich beschrieben (vgl. Lotte Schenk-Danzinger, 2006; Christine Köckeritz, 2004; Rolf Oerter & Leo Montada, 2002; Claudia Bier-Fleiter, 2001). Dabei wird der Tatsache, dass es Eltern gibt, die aufgrund von intellektuellen oder anderen Einschränkungen die Erziehungsaufgaben nur teilweise wahrnehmen können, wenig Beachtung geschenkt. Verschiedene Fachpersonen weisen aber darauf hin, dass es mit der Enttabuisierung von Sexualität und Partnerschaft zwischen Menschen mit geistiger Behinderung vermehrt geplante und ungeplante Schwangerschaften geben werde. Dementsprechend werden Themenbereiche wie das Recht auf Sexualität, auf Schwangerschaft und Familie zunehmend diskutiert. (Miriam Staudenmaier, 2004; Ursula Pixa-Kettner, 1991 und 2006). Allerdings geht es bei der Sexualerziehung in Institutionen für Menschen mit geistiger Behinderung meistens um die Frage, wie Beziehungen ermöglicht werden können, ohne dass es dabei zu einer Schwangerschaft kommt. Häufig stehen rechtliche und ethische Fragen im Vordergrund. Vorurteile, wie die Vererbung von geistiger Behinderung, oder dass Eltern mit leichter geistiger Behinderung kein angemessenes Elternverhalten erlangen können, sind nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in Fachkreisen weit verbreitet. Diese Mythen werden allerdings durch Pixa-Kettner, Stefanie Bargfrede und Ingrid Blanken (1996) widerlegt. Sie beziehen sich dabei auf Forschungsergebnisse aus Deutschland, Kanada und den USA. (S. 4)

In der Schweiz wurde das Thema bis vor wenigen Jahren kaum bearbeitet. Staudenmaier (2004) schreibt, dass in den USA die Auseinandersetzung mit der Thematik der Elternschaft von geistig Behinderten bereits ab den 80er-Jahren begann. In Deutschland wurde das Thema vor allem im Zusammenhang mit der Sterilisationsdebatte zehn Jahre später aufgenommen. (S. 37ff.)

Im Jahr 2002 wurde am Heilpädagogischen Institut der Universität Fribourg, Schweiz, von Studierenden unter der Leitung von Barbara Jeltsch-Schudel eine Erhebung in der Deutschschweiz bezüglich Eltern mit geistiger Behinderung gemacht. Es ging dabei einerseits um die Frage, wie viele Eltern mit geistiger Behinderung in Institutionen leben. Andererseits ging es darum, bei einzelnen Eltern ihre aktuelle Lebenssituation zu erheben. (vgl. Barbara Jeltsch-Schudel, 2003, S. 266–272)

Auch Staudenmaier (2004) setzt sich in ihrer Lizentiatsarbeit mit dem Thema der Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung auseinander. Sie evaluiert die Betreuungssituation von Elternteilen mit leichter oder mittlerer geistiger Behinderung in der deutschsprachigen Schweiz.

Zudem gibt es vereinzelt Arbeiten an Ausbildungsstätten der Sozialpädagogik und -agogik, die sich mit Einzelfallanalysen oder mittels Literaturverarbeitung mit dem Thema oder einem Aspekt daraus auseinander setzen. Diese Arbeiten liefern Inputs, damit das Thema sowohl in Fachkreisen als auch in der Gesellschaft mehr Gewicht erhält.

Unserer Meinung nach fehlt es noch an der konkreten Auseinandersetzung mit dem Unterstützungsangebot für Eltern mit einer geistigen Behinderung, wenn sie selbstständig leben und wohnen, denn auch wenn wir (noch) keine konkreten Zahlen haben, so gibt es sie in unserer Gesellschaft.

Aus diesem Grund setzen wir uns in der vorliegenden Arbeit mit der Elternschaft von Menschen mit einer geistigen Behinderung auseinander, ohne die Wichtigkeit und Brisanz von ethischen, moralischen und rechtlichen Fragen zu Schwangerschaft und Elternsein zu verkennen.

## **1.2 Annahmen und Fragestellung**

Wie in der Ausgangslage beschrieben, gibt es einzelne Forschungsarbeiten, die aufzeigen, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung Eltern sind. Diese Forschungsergebnisse beziehen sich vor allem auf Menschen, die aufgrund ihrer Einschränkung in einer Institution (Wohnheim und/oder geschützter Arbeitsplatz) eingegliedert sind. Wie ebenfalls bereits erwähnt, gehen wir davon aus, dass es auch Eltern mit leichter geistiger Behinderung gibt, die mit oder ohne Beratung von Fachstellen ausserhalb von Institutionen leben und ihre Kinder erziehen.

Öffentliche Beratungsstellen, wie sie aufgrund von gesetzlichen Bestimmungen (vgl. Art. 307 Abs. 1-3 ZGB) zum Schutz des Kindes von den Kantonen bereitgestellt werden müssen, können von Eltern freiwillig genutzt werden. Wir gehen davon aus, dass die Fachpersonen dieser Stellen auch mit Eltern mit leichter geistiger Behinderung in Kontakt sind und deren Ressourcen und Schwierigkeiten in Bezug auf Erziehungsanforderungen wahrnehmen und benennen können. Unsere Vermutung ist, dass es im Unterstützungsangebot für diese Eltern Lücken gibt und entsprechende Anpassungen notwendig wären.

Dies führt uns zu folgender Fragestellung:

*Inwiefern brauchen Eltern mit leichter geistiger Behinderung aus Sicht von Fachpersonen Unterstützung bei den Erziehungs- und Betreuungsaufgaben ihrer Kinder?*

Um diese Hauptfrage beantworten zu können, stellen sich folgende Teilfragen:

1. *Welche Erziehungsanforderungen ergeben sich aufgrund der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben von Kindern für die Eltern und das soziale Umfeld?*
2. *Welche öffentlichen Beratungs- und Unterstützungsangebote in den Kantonen Luzern, Ob- und Nidwalden nehmen Eltern mit leichter geistiger Behinderung in Anspruch, um die Erziehungsanforderungen zu bewältigen?*
3. *Sind diese Angebote aus der Sicht von Fachpersonen ausreichend und/oder welche Anpassungen wären allenfalls notwendig?*

### **1.3 Zielsetzungen, Adressatinnen und Adressaten**

Durch die intensive Auseinandersetzung mit den oben genannten Fragestellungen erhoffen wir, folgende Ziele zu erreichen:

- Die Entwicklungsaufgaben von Kindern und die daraus entstehenden Anforderungen an die Eltern und an das soziale Umfeld sind uns bekannt.
- Das öffentliche Beratungsangebot für Eltern in den Kantonen Luzern, Ob- und Nidwalden ist bezüglich der Unterstützung von Eltern mit geistiger Behinderung eruiert.
- Notwendige Anpassungen oder/und zusätzliche Beratungs- und Unterstützungsangebote für Eltern mit leichter geistiger Behinderung sind erkannt und ausformuliert.

Die Adressatinnen und Adressaten der Arbeit sehen wir vor allem im Bereich der Fachpersonen, die bei ihrer täglichen Arbeit Eltern in Erziehungsfragen unterstützen und beraten. Unsere Diplomarbeit soll aufschlussreiche Erkenntnisse und anregende Inputs für weiterführende Diskussionen liefern.

## **1.4 Motivation**

Sozialarbeitende sind in diversen Berufsfeldern, wie der Ehe-, Familien- und Jugendberatung, der Schulsozialarbeit, als Mitglied der Vormundschaftsbehörde oder im Rahmen der Beratung in der Sozialhilfe mit Eltern und deren Erziehungsaufgaben direkt oder indirekt konfrontiert. Auch wenn diese Beratungsstellen nicht vorrangig Anlaufstellen für leicht geistig behinderte Eltern sind, so ist anzunehmen, dass die Beratenden doch immer wieder mit Menschen mit kognitiven Einschränkungen zu tun haben. Dies bestätigte sich auch in unseren Praktika als angehende Sozialarbeiterinnen in den unterschiedlichsten Feldern der Sozialen Arbeit. Es interessiert uns deshalb sehr zu wissen, inwiefern diese Klientel individuelle Unterstützung und Betreuung zusätzlich zum bestehenden Angebot benötigt.

Wir sind überzeugt, dass Kinder ihrem Alter entsprechend gefördert und in ihrer Entwicklung von Menschen aus ihrem Umfeld unterstützt werden müssen. Auf der anderen Seite können Kinder ihrerseits bei Eltern Ressourcen aktivieren. Aus diesem Grund vertreten wir die Ansicht, dass das System Familie, auch bei vorhandenen Defiziten seitens der Eltern, wo immer möglich aufrechterhalten werden sollte. Dazu braucht es angepasste Unterstützungsangebote. Sowohl persönlich wie auch im Hinblick auf unsere berufliche Tätigkeit wollen wir die bestehenden öffentlichen Unterstützungsangebote für Familien kennen.

Die schweizerische Organisation Pro Infirmis unterstützt Menschen mit einer Behinderung, damit sie das Leben gemäss ihren Möglichkeiten selbstbestimmt und eigenverantwortlich gestalten können. Die Beratungsstelle der Pro Infirmis Luzern, Ob- und Nidwalden setzt sich seit einiger Zeit mit den Themen Kinderwunsch, Schwangerschaft und Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung auseinander. In diesem Zusammenhang wurde eine überinstitutionelle Fachgruppe gebildet. Die beteiligten Fachpersonen bewegen sich in unterschiedlichen Berufsfeldern und sind daran interessiert zu erfahren, ob Eltern mit einer geistigen Behinderung besondere Unterstützung in der Erziehung ihrer Kinder brauchen. Im Rahmen unserer Diplomarbeit hatten wir die Gelegenheit, an mehreren dieser Netzwerk-Sitzungen teilzunehmen. Die Diskussionen in dieser Gruppe bestärkten uns zusätzlich, das Thema anzugehen.

## **1.5 Eingrenzung**

Diese Forschungsarbeit legt den Fokus auf die Entwicklungsaufgaben von Kindern, die Erziehungsanforderungen an Eltern und den sich daraus ergebenden Unterstützungsbedarf für Eltern mit leichter geistiger Behinderung. Dabei können wir im Rahmen dieser Arbeit nicht auf ethische und moralische Aspekte eingehen bezüglich des Kinderwunsches von Menschen mit geistiger Behinderung. Auch die Auseinandersetzung mit

dem Rechtsanspruch auf Ehe und Familie, sowie die rechtliche Einforderung auf die Gewährung des Kindeswohls können hier nicht ausführlich diskutiert werden. Zudem ist es nicht Inhalt dieser Arbeit, Gründe der Einschränkung elterlicher Sorge zu beleuchten. Dass wir uns nur mit der Gruppe von Eltern mit leichter geistiger Behinderung befassen, hat zwei Gründe. Einerseits gehen wir davon aus, dass diese Elterngruppe am ehesten fähig ist, ausserhalb von Institutionen zu leben und ihre Kinder – allenfalls mit Unterstützung – zu erziehen. Andererseits gehen wir davon aus, dass Eltern mit mittlerer oder schwerer geistiger Behinderung vorwiegend in Institutionen leben. Das würde für diese Arbeit bedeuten, dass wir unsere Forschung auf den stationären Bereich ausdehnen müssten, was aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen nicht möglich ist.

In unserer Forschung beschränken wir uns auf die Befragung von Fachpersonen in den Kantonen Luzern, Ob- und Nidwalden. Hintergründe zu dieser Entscheidung sind unter 3.1.1 „Wahl der Forschungsmethode“ und 3.1.3 „Wahl der Beratungsstellen“ aufgezeigt.

## **1.6 Abgrenzung der Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik**

Die von uns gewählte Fragestellung betrifft verschiedene Berufsfelder. Um den Auftrag der Sozialen Arbeit in diesem breiten Feld zu erkennen, aber auch, um die Ressourcen anderer Berufsgruppen nutzen zu können, werden wir die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Folgenden kurz aufzeigen. Wir beziehen uns dabei auf die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik, im Wissen darum, dass noch weitere Professionelle in diese Arbeit involviert sind.

Unter dem Begriff Soziale Arbeit werden heute – zumindest im Sprachgebrauch in der Schweiz – die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation subsumiert (vgl. Klaus Kühne, 1997; Beat Schmocker, 2004; Joel Orizet & Christa Kappeler, 2007).

Wolf Rainer Wendt (1995) beschreibt, dass die Vielfältigkeit der beruflichen Tätigkeiten der Sozialen Arbeit mit den Begriffen Beratung, Erziehung, fürsorgerische Begleitung, sachwaltendes Handeln, Animation und weitere zusammengefasst werden kann.

*Indes kann der Beruf die genannten Handlungsformen nicht für sich reservieren, auch nicht ein eigentümliches Mischverhältnis von ihnen. Kommt hinzu, dass BeraterInnen, ErzieherInnen, TherapeutInnen selber ihr Tun nicht unbedingt der Sozialen Arbeit zurechnen, und viele gerade mal bereit sind, den Terminus als einen unverbindlichen Über-Begriff zu gebrauchen, der ihnen weiter nichts sagt. (Wendt, 1995, S. 11)*

Diese Aussage bedeutet, dass viele Berufstätige ähnliche oder dieselben Tätigkeiten ausführen und trotzdem nicht den Anspruch erheben können, dass nur sie das Richtige tun.

Heinrich Schiller (1990) nennt im sozialen Arbeitsbereich zudem Akteurinnen und Akteure wie die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oder die Kleinkinder-erzieher/innen (S. 471ff.). Wir gehen mit diesem Autor einig, dass es im Interesse all dieser Berufskräfte sein muss, eine möglichst effektive, von allen Beteiligten mitgeprägte Teamarbeit aufzubauen. Dazu scheint es uns aber notwendig, die Entwicklung und Schwerpunkte der einzelnen Berufe ansatzweise zu verstehen.

### **Sozialarbeit**

Albert Mühlum und Eike Kemper (1990) schreiben, dass Sozialarbeit und Sozialpädagogik häufig als ein Begriffspaar in Abgrenzung zur Sonderpädagogik und Heilpädagogik verwendet werden (S. 4). Die Geschichte zeige auch unterschiedliche Wurzeln der beiden Disziplinen. Hubert Oppl (1990) sieht in dieser geschichtlichen Entwicklung die Ursache, dass Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen lange Zeit ein Nebeneinander geführt haben (S. 270). Kühne (1997) beschreibt die geschichtliche Entwicklung der Sozialen Arbeit in der Schweiz wie folgt: Armut und der Umgang damit waren bereits Ende des fünfzehnten Jahrhunderts Verhandlungsgegenstand zwischen den Kantonen. In der Zeit der Reformation und des Humanismus wurden vermehrt Armengesetze, -ämter und -anstalten geschaffen. Armut wurde verwaltet und daraus hat sich die heutige Sozialarbeit entwickelt. (S. 177–192) Gemäss Brockhaus (1994) wird Sozialarbeit definiert als „berufliche Tätigkeit, die auf individuelle Hilfen oder gesellschaftspolitische Massnahmen zur Verbesserung der Lebenslage sozial Schwacher und Gefährdeter abzielen“ (zit. in Orizet & Kappeler, 2007, S. 14).

### **Sozialpädagogik**

Erst als im achtzehnten Jahrhundert vermehrt nach den Ursachen von Armut gefragt wurde, setzte man Erziehung als Mittel zur Bekämpfung dieser ein. Daraus konnte sich die heutige Sozialpädagogik entwickeln. (vgl. Kühne, 1997, S. 177–192) Der Begriff Sozialpädagogik ist gemäss Orizet und Kappeler (2007) als Begriff für eine wissenschaftliche Disziplin seit jeher ganz unterschiedlich verstanden worden. Aber auch diese Autorin und der Autor zeigen den Zusammenhang der geschichtlichen Entwicklung zur Massenarmut auf. Die dadurch entstandenen erzieherischen Probleme hätten die Sozialpädagogik als Beruf hervorgerufen. (S. 10) Schmocker (2004) nennt diesbezüglich als Bezugsdisziplinen der Sozialpädagogik die Erziehungswissenschaften und die Pädagogik.

Mühlum und Kemper (1990) ordnen die Sozialpädagogik, sofern sich diese konsequent an Bildungs- und Erziehungsaufgaben orientiere, der Sonderpädagogik zu und

beschreiben sie sodann folgendermassen: „(...) als Ersatz und/oder Ergänzung familiärer und schulischer Erziehungsleistungen“ (S. 4). Autor und Autorin weisen darauf hin, dass eine weitere Differenzierung zwischen Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik zu machen sei. Beide Disziplinen würden als organisierte, gesellschaftliche Hilfe für Menschen mit besonderen Schwierigkeiten verstanden. Ihre Handlungsfelder und Arbeitsbereiche würden sich daher auch überschneiden.

### **Heilpädagogik**

Ähnlich wie sich die Bezeichnung Soziale Arbeit auf drei verschiedene Berufe anwenden lässt, lassen sich unter Sonderpädagogik die Heilpädagogik, die Behindertenpädagogik und die Rehabilitationspädagogik zusammenfassen. (Mühlum & Kemper, 1990, S. 3) Ebenso weist Barbara Fornefeld (2004) darauf hin, dass der Begriff Heilpädagogik häufig synonym mit Sonderpädagogik, Behinderten-, Rehabilitationspädagogik oder spezielle Pädagogik verwendet werde. Alle Bezeichnungen würden sich in irgendeiner Form auf das Behindertenerziehungswesen beziehen. (S. 11)

Dass Heilpädagogik lange als Zwischenglied von Medizin und Pädagogik verstanden wurde, hat gemäss Ulrich Bleidick und Ursula Hagenmeister (1998) damit zu tun, dass einerseits im 18. Jahrhundert von der so genannten Kinderfehlerlehre ausgegangen wurde, die durch erzieherische Massnahmen körperliche, geistige und/oder seelische Gebrechen heilen könne. Andererseits bot die Nähe zur Medizin auch eine Prestigerhöhung, welche den Pädagoginnen/Pädagogen eben gerade fehlte. (S. 66)

Hansjosef Buchkremer (1990) bezeichnet die Sonderpädagogik, wie die Soziale Arbeit, als eine Disziplin jüngerer Datums. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts habe sich Heil- und Sozialpädagogik als späte Abkömmlinge des pädagogischen Denkens entwickelt. (S. 46–73) Auch Fornefeld (2004) sieht die Einführung der Heilpädagogik als Kritik an der bestehenden Pädagogik, da diese sich zu wenig um Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gekümmert habe. Sonderpädagogik entwickelte sich als Begriff erst, als sich das Schulwesen stärker um die Besonderheit und Andersartigkeit von behinderten Schüler/innen zu bekümmern begann. (S. 11–12)

Erst die Trennung der sozial- und sonderpädagogischen Arbeitsfelder ermöglichte es, dass Erziehungs- und Unterrichtsmethoden für behinderte Menschen methodisch weiterentwickelt werden konnten. So kümmert sich die Heilpädagogik bis heute um die subsidiäre Erziehung von Menschen mit Behinderungen. Allerdings besteht für die Zukunft ein Denkansatz, der diese subsidiären Aufgaben stärker in die Pädagogik integrieren soll. (vgl. Buchkremer, 1990, S. 46–73) „Die Heilpädagogik befasst sich in Praxis und Theorie mit Behinderungszuständen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie deren Auswirkungen auf die personale Entwicklung und das soziale Leben der Betroffenen und ihrer Familien“, definiert Fornefeld (2004) das

Aufgabengebiet der Heilpädagogik (S. 13). Weil es dabei nebst erzieherischen, unterrichtlichen und therapeutischen Massnahmen auch um Sozialberatung gehe, würden interdisziplinäre Handlungsfelder entstehen, wo Ärztinnen/Ärzte, Psychologinnen/Psychologen, Heilpädagoginnen/Heilpädagogen sowie Sozialarbeiter/innen zusammenarbeiten. (Fornefeld, 2004, S. 24)

### **Zusammenfassung**

Armut und der unterschiedliche Umgang, sei es eher im verwaltenden oder im erzieherischen Sinne, hat also zu den heutigen Berufen der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik geführt. Im Weiteren haben Lernstörungen und Behinderungen die Spezialisierung der Pädagogik hervorgerufen. So kann die Heilpädagogik als eine Spezialisierung in Erziehung und Bildung von Kindern und Erwachsenen verstanden werden. Um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der heutigen Zeit sichtbar zu machen, werden die drei Berufe zum Abschluss gemäss der Website der Berufsberatung Schweiz umschrieben:

Die Sozialarbeiter/innen unterstützen Einzelpersonen, Familien oder Gruppen, die ihre sozialen Probleme nicht mehr aus eigener Kraft lösen können. Gemeinsam mit den Betroffenen wird nach Wegen und Strategien gesucht, um die Lebensumstände zu verbessern. Als Klientel werden unter anderem Menschen mit Behinderungen genannt.

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen begleiten Menschen, die kurz- oder längerfristig nicht in der Lage sind, ihr Leben alleine zu bewältigen, in stationären oder ambulanten Institutionen. Ziel ist die persönliche Entwicklung der Klientel und die (Wieder-)Eingliederung in ein soziales Umfeld oder die kontinuierliche Unterstützung bei der Alltagsbewältigung unter Wahrung der Lebensqualität. Auch hier werden unter anderem Menschen mit Behinderungen als Klientel genannt.

Heilpädagoginnen und Heilpädagogen unterstützen Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Erziehung, Bildung und Förderung infolge Behinderung lang andauernd erschwert sind. Sie arbeiten unter anderem mit lern- und/oder geistig behinderten Menschen im schulischen und ausserschulischen Bereich. Die psychologischen, pädagogischen und sozialen Massnahmen überschneiden sich teilweise mit Tätigkeiten von Fachpersonen der Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Psychologie und weiteren verwandten Fachbereichen. (vgl. <http://www.berufsberatung.ch/dyn/1005.asp>)

Der Rückblick auf die Entstehungsgeschichte der drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik und die heutige Beschreibung der Berufe soll deutlich machen, dass bei der Beantwortung der Frage, inwiefern Eltern mit leichter geistiger Behinderung Unterstützung bei der Erziehungs- und Betreuungsarbeit benötigen, verschiedene Disziplinen berücksichtigt werden müssen. Es wird uns im Rahmen

dieser Diplomarbeit nicht möglich sein, das Wissen und die Fachliteratur aller drei Berufsrichtungen gleichwertig mit einzubeziehen. Unser Interesse aus Sicht der Sozialarbeit liegt darin, unseren Auftrag wahrzunehmen, an sozialen Themen in der Öffentlichkeit mitzuwirken und zu Veränderungen anzuregen. Erziehung und Betreuung von Kindern erachten wir als eine Aufgabe, die der Staat sowohl in finanzieller wie struktureller Hinsicht unterstützen soll. Die Auseinandersetzung mit dem Unterstützungsbedarf von Eltern mit leichter geistiger Behinderung kann also durchaus in das Aufgabengebiet der Sozialarbeiterin/des Sozialarbeiters fallen. Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit sollen aufzeigen, in welchen Bereichen welche Berufsgruppen zusätzlich gefordert sein könnten.

## **1.7 Aufbau der Arbeit**

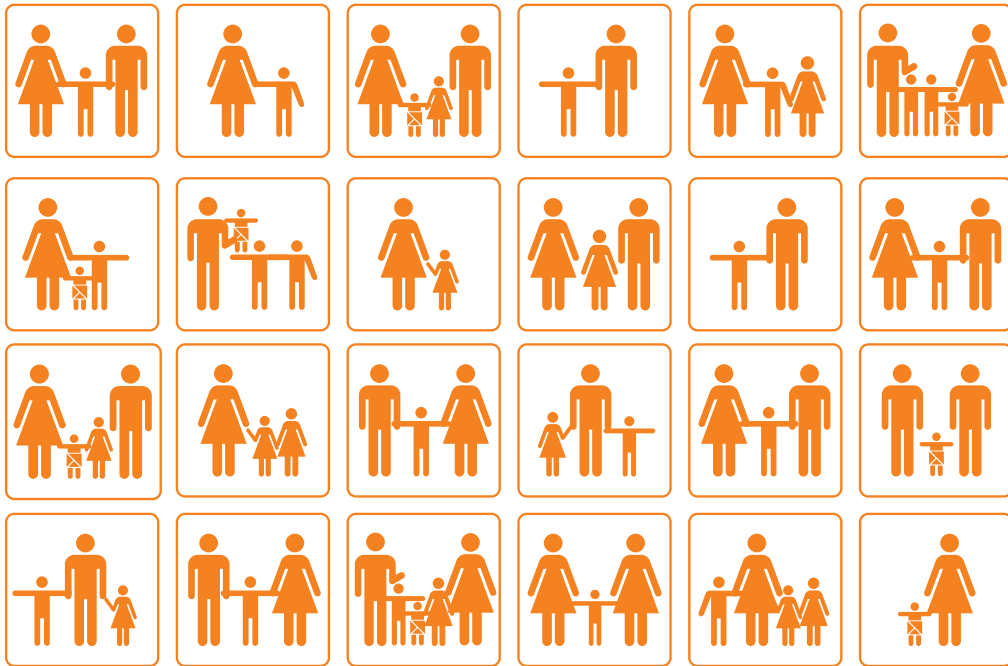
Die vorliegende Forschungsarbeit ist in vier Bereiche gegliedert. Es sind dies die bereits dargelegte Einleitung, die Theorie, die Empirie und der Schlussteil.

Im nun folgenden theoretischen Teil – Kapitel 2 – sind die Begriffe Behinderung, Familie, Kindeswohl beleuchtet und unser Verständnis beschrieben, das der anschliessenden Forschung zugrunde liegt. Dann werden die Entwicklungsaufgaben vom Säugling bis zum jungen Erwachsenen aufgezeigt, um in einem nächsten Schritt die Erziehungsanforderungen für Eltern und das soziale Umfeld abzuleiten. Dies führt zur Beantwortung der ersten Teilfrage. Im letzten Teil der Theorie werden kurz die Grundlagen der öffentlichen Unterstützung bei der Erziehung dargestellt.

Der empirische Teil – Kapitel 3 – gibt zuerst einen Überblick zum Vorgehen und zur gewählten Forschungsmethode der leitfadengestützten Expertinnen- und Experteninterviews. Anschliessend wird aufgezeigt, wie die Auswahl der Beratungsstellen stattgefunden hat. Es folgt das Kernstück dieser Arbeit, nämlich die Präsentation der Forschungsergebnisse aus den 15 Interviews mit insgesamt 16 Personen. Abschliessend fassen wir die Resultate der Forschung zusammen und verknüpfen sie mit anderen Forschungsergebnissen sowie mit der bestehenden Literatur zum Thema.

Im Schlussteil der Arbeit – Kapitel 4 – zeigen wir auf, inwiefern wir zu Antworten hinsichtlich der zugrunde liegenden Fragestellungen gelangt sind. In einem weiteren Schritt benennen wir aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand unsere Erkenntnisse für die Soziale Arbeit und formulieren abschliessend einen weiterführenden Ausblick.

## THEORETISCHER TEIL



## **2 Theoretischer Teil**

In diesem Teil der Arbeit definieren wir die relevanten Begriffe für unseren Forschungsgegenstand und stellen diese in Bezug zu Theorien und Modellen, welche für die Beantwortung unserer Forschungsfrage hilfreich sind. In einem ersten Schritt definieren wir den Begriff Behinderung, mit dem speziellen Augenmerk auf leichte geistige Behinderung. Dann beleuchten wir die Begriffe Familie und Kindeswohl. Anschliessend beschreiben wir die Entwicklungsaufgaben, die Kinder ihrem Alter entsprechend bewältigen müssen und leiten daraus die Erziehungsanforderungen für Eltern ab. Zum Schluss des theoretischen Teils setzen wir uns mit der öffentlichen Unterstützung bei den Erziehungsaufgaben auseinander.

### **2.1 Geistige Behinderung**

Jegliche Klassifizierungen von Menschen und/oder deren Verhalten bergen ein grosses und gefährliches Potenzial der Stigmatisierung<sup>1</sup>. Trotzdem scheint es uns für die vorliegende Arbeit notwendig, eine Begriffsbezeichnung zu wählen, welche die Personengruppe beschreibt, mit deren Bedarf an Unterstützung wir uns auseinander setzen werden. Wir tun dies im Bewusstsein, dass jeder Begriff relativ bleibt und keine einheitliche Definition festgelegt werden kann.

Einleitend wird der Begriff Behinderung grundsätzlich aus der Sicht verschiedener Autorinnen und Autoren beleuchtet. Danach folgt eine Differenzierung, was unter geistiger Behinderung und im Speziellen unter leichter geistiger Behinderung verstanden werden kann.

#### **2.1.1 Behinderung als Begriff**

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Behinderung als eine Schädigung von Organen, die eine Beeinträchtigung zur Folge hat, da sie die Fähigkeiten der Betroffenen im Vergleich zu nicht geschädigten gleichen Alters einschränke. Dadurch erfolge eine Benachteiligung im körperlichen und psychosozialen Feld. (vgl. Bleidick und Hagenmeister, 1998, S. 11) Bleidick und Hagenmeister (1998) vertreten die Ansicht, dass Behinderung ein relativer Tatbestand sei und die Beschreibung, wie sie die WHO für Behinderung vorschlägt, für das Alltagsverständnis schwierig anwendbar sei. Faktoren, wie die Art der Behinderung und die subjektive Bedeutung für die

---

<sup>1</sup> Stigma/Stigmatisierung: Physisches, psychisches oder soziales Merkmal, durch das eine Person sich von allen übrigen Mitgliedern einer Gruppe oder der Gesamtheit negativ unterscheidet und aufgrund dessen ihr soziale Deklassierung, Isolation oder sogar allgemeine Verachtung droht (Karl-Heinz Hillmann, 1994, S. 843).

Betroffenen, spiele eine entscheidende Rolle. Für den persönlichen Umgang mit der Behinderung habe wiederum die soziale Teilhabe des behinderten Menschen einen entscheidenden Einfluss. Soziale Folgewirkungen, so Bleidick und Hagenmeister, sind bestimmt durch die Einstufung, was ein abweichendes Verhalten ist und wie dieses Abweichende von der Gesellschaft bewertet wird. Diese Folgen können für Menschen mit einer Behinderung sogar erheblich schwerwiegender empfunden werden als die körperliche Schädigung. (S. 18f.)

Fornefeld (2004) zeigt auf, dass bei jedem behinderten Menschen dessen organische Schäden und seelische oder soziale Folgen individuell anders sind. Die Lebenswirklichkeit der Betroffenen, die durch diese Folgen bestimmt sei, könne als solche nur begrenzt objektiv erfasst werden. Zudem sei es nicht unwesentlich, aus welcher Profession heraus Behinderung definiert würde. (S. 46f.) Der Begriff ist also zweckbestimmt. Die Medizin geht beispielsweise von einem kausalorientierten Behinderungsbegriff aus und hat das Ziel, die Ursache, die zur Behinderung führt, zu heilen. Akteurinnen und Akteure aus dem Sozialrecht wiederum verwenden den Begriff Behinderung so, dass klar wird, wer aufgrund welcher Einschränkung Anrecht auf soziale Hilfe hat. (vgl. Bleidick & Hagenmeister, 1998, S. 23)

Auch Stefan Osbahr (2003) weist darauf hin, dass Behinderung den Beobachterinnen und Beobachtern als Bezeichnung dient, um eine Unterscheidung zu machen. Behinderung ist also ein Erklärungsprinzip, das körperlich oder geistig nicht von Einschränkungen betroffene Menschen konstruieren. Sie wollen Verhalten von Menschen erklären, welches der gesellschaftlichen Norm nicht entspricht. (S. 99)

Bereits aus dieser allgemeinen Umschreibung von Behinderung wird ersichtlich, dass eine Behinderung nie nur aufgrund der körperlichen Schädigung beschrieben werden kann. Gerade bei der Erklärung von geistiger Behinderung scheint es uns wichtig, sich der verschiedenen Sichtweisen, wie wir sie im Folgenden beschreiben, bewusst zu sein.

### **2.1.2 Verschiedene Sichtweisen geistiger Behinderung**

Bei der inhaltlichen Definition von geistiger Behinderung lassen sich medizinische, psychologische, soziologische, aber auch pädagogische, rechtliche, ethische oder philosophische Denkansätze erkennen. Wir zeigen im Folgenden die drei Sichtweisen auf, welche uns für unseren Forschungsgegenstand und das Leidfadeninterview relevant erscheinen.

#### **Die medizinisch-biologische Sichtweise**

Die Medizin betrachtet die Ursachen von geistiger Behinderung als organische Abweichungen und bezeichnet geistige Behinderung als „psychische Schwächezustände,

die dadurch charakterisiert sind, dass sie erstens vererbt oder frühzeitig, d. h. in der Schwangerschaft, während der Geburt oder in früher Kindheit erworben wurden und zweitens hauptsächlich die Intelligenz betreffen“ (Hubert Harbauer, 1971, S. 167 zit. in Otto Speck, 1990, S. 45). Bei der Beschreibung von geistiger Behinderung wird also auf die kognitiven Fähigkeiten Bezug genommen, die aufgrund von organisch-genetischen Bedingungsfaktoren eingeschränkt sind. Damit sind die mentalen Fähigkeiten gemeint, Informationen zu verstehen, zu verarbeiten und mit bestehendem Wissen zu verknüpfen oder als neuen Inhalt im Gehirn zu speichern. Allerdings bleibt bei einem beachtlichen Teil von als geistig behindert diagnostizierten Menschen die Ursache ungeklärt. (vgl. Speck, 1990, S. 44f.)

### **Die psychologische Sichtweise**

Der psychologische Ansatz bezieht sich auf die Eigenheit des beobachtbaren Verhaltens. Dabei werden nebst der Entwicklung und Retardierung der Intelligenz auch die soziale Anpassungsfähigkeit und das Lernverhalten beurteilt. Die WHO wählt für die Beschreibung von geistiger Behinderung den Begriff Intelligenzminderung und beschreibt sie als

*(...) eine sich in der Entwicklung manifestierende, stehen gebliebene oder unvollständige Entwicklung der geistigen Fähigkeiten, mit besonderer Beeinträchtigung von Fertigkeiten, die zum Intelligenzniveau beitragen, wie z. B. Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten (zit. in Horst Dilling, Werner Mombour, Martin H. Schmidt & Elisabeth Schulte-Markwort, 1993, S. 254).*

Das Anpassungsverhalten sei stets beeinträchtigt, allerdings falle dies je nach Schweregrad der Intelligenzminderung und abhängig von der unterstützenden Umgebung mehr oder weniger auf. Für intelligenzgeminderte Personen bestehe ein höheres Risiko, ausgenutzt zu werden. In der internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD) wird die geistige Behinderung eingeteilt in leichte, mittelgradige, schwere, schwerste, sonstige und nicht näher bezeichnete Intelligenzminderung. Die letzten beiden Kategorien werden verwendet, wenn die Beurteilung wegen sensorischer oder körperlicher Beeinträchtigungen besonders schwierig oder unmöglich ist, respektive wenn die Informationen aus der Diagnosestellung nicht hinreichend sind für eine Zuordnung zu den voran genannten Kategorien. Allerdings weist die WHO darauf hin, dass diese Kategorisierung eine willkürliche ist und die zur Diagnosestellung verwendeten Intelligenzquotienten als Richtlinien zu verstehen sind. (zit. in Dilling et al., 1993, S. 254–260)

Fornefeld (2004) kritisiert, dass der heute gebräuchliche Begriff „geistige Behinderung“ die intellektuelle Beeinträchtigung zu stark in den Vordergrund stelle. Allerdings weist sie auch darauf hin, dass gerade die WHO auf internationaler Ebene massgeblich an der Einstellungsveränderung beteiligt war, indem sie 1998 das

Klassifikationsschema der psychischen Erkrankungen revidierte und den Gedanken der Partizipation für die Definition von Behinderung neu einführte. (S. 44ff.)

Auch Speck (1990) weist darauf hin, dass eine geistige Retardierung wohl mittels Intelligenztests diagnostiziert werden könne, doch sei auch die Fähigkeit massgebend, ein angepasstes Verhalten zu zeigen, welches vom Alter und der kulturellen Gruppe her erwartet wird. Somit ist auch der Intelligenzbegriff umweltabhängig. (S. 48)

### **Die soziologische Sichtweise**

Die gesellschaftlichen Bedingungssysteme, die eine geistige Behinderung beeinflussen oder bestimmen, werden durch den sozialwissenschaftlichen Ansatz untersucht. Diverse Studien weisen gemäss Staudenmaier (2004) darauf hin, dass Auftretens- und Verbreitungshäufigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung in hohem Masse von sozialen Bedingungen wie der familiären Situation, der Schichtzugehörigkeit oder der Einstellung der Umwelt abhängen. Diese sozialen Komponenten werden von den Fachleuten mehr oder weniger stark betont, indem Behinderung als Interaktion zwischen dem behinderten Menschen und der Umwelt verstanden wird. Eine Behinderung wird erst zu einer solchen im gesellschaftlichen Kontext. (S. 15)

### **2.1.3 Leichte geistige Behinderung**

Die leichte geistige Behinderung wird in der ICD-Klassifikation als leichte Intelligenzminderung mit einem Intelligenzquotienten (IQ) von 50–69 beschrieben. Dies entspricht bei einer erwachsenen Person dem Intelligenzalter von 9 bis 12 Jahren. 68 % der Bevölkerung haben einen durchschnittlichen IQ von 100. Gemäss Alexander von Gontard (1999) gehören rund 80 % der Menschen mit einer geistigen Behinderung zur Gruppe mit leichter Intelligenzminderung. (S. 27, zit. in Fornefeld, 2004, S. 58)

Sie erlangen meistens volle Unabhängigkeit in der Selbstversorgung wie essen, sich waschen und bekleiden, sowie in praktischen und häuslichen Tätigkeiten. Dabei ist das Entwicklungstempo jedoch deutlich langsamer als beim Durchschnitt der Menschen. Auch die Sprache erwerben sie allenfalls verzögert, beherrschen diese jedoch in einem für den täglichen Umgang ausreichenden Umfang. Allerdings kann das Sprachverständnis eingeschränkt sein. Sie können im Erwerbsleben in einer Arbeit angelernt werden, wenn diese eher praktische denn schulische Kompetenzen verlangt. Eine allfällig verzögerte oder wenig entwickelte emotionale und soziale Reife kommt je nachdem, welche Anforderungen das soziale Umfeld stellt, mehr oder weniger zum Ausdruck. Probleme mit der Anpassung an kulturelle Überlieferungen und Erwartungen können auftreten.

Vor allem in pädagogischen Berufen wird auch von Menschen mit Lernbehinderungen gesprochen. Speck (1990) erwähnt, dass eine Trennklassifizierung von Lernbehinderung und leichter geistiger Behinderung nicht objektivierbar sei. Er vertritt die Ansicht, dass die Einteilung für eine adäquate Wahl des Schultyps notwendig sei. Dabei müsse aufgrund von intensiver Beobachtung des Lernverhaltens, der psychisch-physischen Belastbarkeit und Störanfälligkeit, sowie des inhaltlichen Lerninteresses ein Entscheid getroffen werden, der sich somit nicht alleine auf die Intelligenzleistungen abstützt. (S. 56–58)

Da sich unsere Forschungsarbeit mit den Anforderungen an erwachsene Menschen auseinander setzt, wird der Unterscheidung von Lernbehinderung und leichter geistiger Behinderung keine Wichtigkeit beigemessen. Zudem wird auf die weitere Beschreibung der anderen Formen der Intelligenzminderung verzichtet, da unser Augenmerk sich auf Eltern richtet, die in ihrer Selbstversorgung unabhängig sind und einer vorwiegend praktischen Arbeit nachgehen können.

#### **2.1.4 Geistige Behinderung im Sprachgebrauch**

Speck (1990) schreibt, dass der Begriff geistige Behinderung inzwischen zwar geläufig und als Bezeichnung akzeptiert sei, im Gegensatz zu seinen Vorläufern wie Blödsinn, Idiotie und Schwachsinn. Es könne jedoch keine Rede davon sein, dass der Begriff klar sei und sein Inhalt sich überprüfen lasse. Aber auch wenn der nun verwendete Begriff keine semantische<sup>2</sup> Klarheit schaffe, so sei mit dieser Bezeichnung eine gravierende Beeinträchtigung intellektueller Funktionen hinreichend erklärt. Dabei sei die Beeinträchtigung durch die Teilfaktoren organische Schädigung, individuelle Persönlichkeitsfaktoren und soziale Bedingungen und Einwirkungen beeinflusst. (S. 39f.) Der Autor weist auch darauf hin, dass jede Definition zwar die Gefahr der Stigmatisierung mit sich bringt, vertritt aber aus wissenschaftlicher Sicht eine entsprechende Klassifikation, damit einzelne Sachverhalte vergleichbar erforscht und beschrieben werden können.

Auch Pixa-Kettner et al. (1996) weisen darauf hin, dass den Begriff geistige Behinderung eine geradezu verblüffende Allgemeinverständlichkeit auszeichne, obwohl die damit bezeichneten Menschen sich bezüglich ihrer Eigenschaften und Verhaltensweisen keineswegs ähnlich seien. Die Autorinnen vertreten aber auch die Ansicht, dass jeder neue Begriff über kurz oder lang zu neuer Stigmatisierung führen werde, solange die gesellschaftliche Position behinderter Menschen unverändert bleibe. (S. 7)

---

<sup>2</sup> Semantik: Bedeutungslehre; Bedeutung sprachlicher Ausdrücke/Inhalte (eines Wortes, Satzes oder Textes) (Duden Fremdwörterbuch, 1990, S. 780).

Der Exkurs über die Begriffe Behinderung und geistige Behinderung zeigt auf, dass die Umschreibung dieser Begrifflichkeiten in erster Linie den Menschen ohne Beeinträchtigung dient, um eine Beschreibung von Andersartigkeit zu machen. Trotz der Gefahr, die solche Festlegungen in sich bergen, da die Klassifizierung häufig eine Abwertung und Stigmatisierung mit sich bringt, sind sie für unsere Forschungsarbeit nützlich und notwendig. Um Fachpersonen zu einer Teilpopulation ihrer Klientel befragen zu können, muss ein ähnliches Begriffsverständnis bei den Forschenden und den Interviewten hergestellt werden. Für unsere Interviewpartnerinnen und -partner haben wir die Umschreibung von Eltern mit leichter geistiger Behinderung folgendermassen gewählt:

*Wenn wir von Eltern mit leichter geistiger Behinderung sprechen, meinen wir Menschen mit einer leichten Intelligenzminderung. Sie können für eine Arbeit angelernt werden, haben Stärken eher im praktischen Bereich, Einschränkungen eher im Kognitiven als im Sozialen. Es ist uns bewusst, dass eine klare Abgrenzung schwierig ist. Wir möchten es Ihnen überlassen, zu entscheiden, von welchen Beispielen Sie ausgehen. Wichtig scheint uns, dass Sie davon ausgehen, dass die Erziehungsanforderungen aufgrund von Intelligenzminderung nicht ganz erfüllt werden können.*

(siehe Anhang II, Gesprächsleitfaden)

Es ist uns bewusst, dass wir mit dieser Formulierung die psychologische Sichtweise in den Vordergrund stellen. Wir meinen jedoch, dass diese Umschreibung es den Fachpersonen am ehesten erlaubt, eine gewisse Auswahl ihrer Klientel zu treffen. Zudem vermuten wir, dass das Interview mit den offenen Fragen durchaus auch ermutigt, die soziologische Sichtweise mit einzubeziehen.

## 2.2 Familie

Die Entwicklung und das Verständnis des Begriffs Familie verlangt eine differenzierte Betrachtungsweise. Die Realität von Familien basiert heute nicht mehr nur auf dem Subsystem der Ehe von Frau und Mann. Gesellschaftliche und politische Veränderungen beeinflussen die Formen, Funktionen, Aufgaben und die Rahmenbedingungen von Familien wesentlich. (vgl. Matthias Petzold, 1999; Klaus A. Schneewind, 2000) So gibt es heute eine Vielfalt von Familienformen: Neben der traditionellen Kernfamilie mit der biologischen Mutter, dem biologischen Vater und ein oder mehreren Kindern, gibt es die Ein-Eltern-Familie (Mutter oder Vater mit Kindern), Adoptionsfamilie, zusammengesetzte Fortsetzungs- oder Stieffamilie mit oder ohne gemeinsame Kinder, Pflegefamilie, Zwei- oder Mehrgenerationenfamilie, nichteheliche Lebensgemeinschaft mit Kindern, Familie mit gleichgeschlechtlichen Partner/innen. Wie Bier-Fleiter (2001) in diesem Zusammenhang jedoch ausführt, ist die dominante Lebensform einer Familie immer noch die Eltern-Kind-Familie mit formaler Eheschliessung (S. 19). Huxley Aldous (1996) formuliert zudem folgende Grundannahmen für den Prozess der Familienentwicklung:

- *Familiäres Verhalten im „Hier und Jetzt“ hängt von den vorangegangenen Erfahrungen der einzelnen Familienmitglieder ab und bestimmt auch deren Zukunftserwartungen.*
- *Trotz einer zunehmenden Pluralisierung familiärer Lebensformen zeigen diejenigen Familien, die sich in derselben Lebensspanne befinden, vergleichbare Verhaltensmuster.*
- *Familien und ihre Mitglieder werden im Laufe ihres Zusammenlebens mit bestimmten Aufgaben konfrontiert, die sie sich entweder selbst stellen oder die von aussen in Form von gesellschaftlichen Erwartungen an sie herangetragen werden. (zit. in Schneewind, 2002, S. 108)*

Wenn in der folgenden Arbeit die Begriffe Familie und Eltern erwähnt werden, sind damit selbstverständlich alle die oben erwähnten Eltern- und Familienformen gemeint. Nachfolgend werden wir den Begriff Familie genauer beleuchten und zu definieren versuchen, da er in der vorliegenden Arbeit von zentraler Bedeutung ist.

### 2.2.1 Definition von Familie aus systemischer Sicht

Es gibt weder in der Alltags- noch in der Wissenschaftssprache eine allgemein anerkannte Definition von Familie. Für unsere Arbeit haben wir uns für die Definition von Hans-Peter Nolting und Peter Paulus (1999) entschieden. Die beiden Autoren gehen von einer systemischen Perspektive aus und definieren Familie als „ein intimes Beziehungsnetz von Eltern und Kindern mit einem gemeinschaftlichen Lebensvollzug“

(S. 168). Dieses intime Beziehungsnetz zeichnet sich durch Ganzheitlichkeit, zirkuläre Kausalität, Zielgerichtetheit, Homöostase und Hierarchie aus. Mit diesen Umschreibungen meinen die Autoren, dass die Familie als Ganzes mehr als die Summe der einzelnen Mitglieder ist. Diese beeinflussen sich gegenseitig und als System Familie in einer Art, wie sie es in einem anderen Gefüge allenfalls nicht tun würden. Da Ursache und Wirkung dieser Beeinflussung nicht voneinander getrennt werden können, kann von einer zirkulären Kausalität gesprochen werden. Durch die Zielgerichtetheit, die mehr oder weniger bewusst ist, erhält das gemeinschaftliche Leben in der Familie Sinn und Kontinuität. Mit Homöostase meinen Nolting und Paulus, dass die Familie bestrebt ist, einen Gleichgewichtszustand aufrecht zu erhalten. Da es in jedem Familiengefüge wiederum Subsysteme gibt (z. B. die Eltern, die Geschwister) entstehen immer auch Hierarchien. (1999, S. 168)

### **2.2.2 Wechselbeziehungen in Familien**

Nach Kurt Kreppner (2000) bedeutet die Geburt des ersten Kindes für die Eltern nicht nur eine Erweiterung der Paarbeziehung, sondern eine grundsätzliche Veränderung der Beziehungsform. Aus dem Paar wird eine Familie. Es kommt zu einer Zunahme der Beziehungskonstellationen innerhalb des Systems Familie. Auf der Hand liegt, dass eine solche Neustrukturierung eine Herausforderung für das Beziehungsgerüst einer Familie ist und dieses auch zum Schwanken bringen kann. Kreppner beschreibt diese Herausforderung als kritischer Übergang im Rahmen der Eltern-Kind-Beziehung. Für ihn bedeutet dies aber nicht nur,

*dass die Eltern auf die sich verändernden Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder adäquat eingehen müssen, sondern auch, dass in der gesamten Familie während der unterschiedlichen Phasen der Entwicklung der Kinder ein kontinuierliches Aufgeben, Suchen und Finden von Beziehungsformen stattfindet, die allen in der Familie gerecht werden (S. 175).*

Diese Forderung nach einer passenden Beziehungsform für die ganze Familie kann als Auftrag für alle Familienmitglieder verstanden werden.

Im Rahmen der Familienforschung sind die Mutter-Kind-Beziehung, Vater-Kind-Beziehung, Geschwisterbeziehungen und Beziehung der Partner/innen ausführlich erforscht und beschrieben worden. (vgl. Oerter & Montada, 2002) Aufgrund von verschiedenen Untersuchungen zieht Kreppner die Schlussfolgerung, dass „die Qualität der Beziehung zwischen den Eltern ausserordentlich relevant ist“ für die Entwicklung des Kindes. (S. 174–195) Auch Kitty Cassée (2007) misst der Beziehung des Elternpaares eine wichtige Bedeutung zu. Sie definiert die bewusste Gestaltung und Pflege der Paarbeziehung inklusive der Bewältigung von Belastungen als eine der Entwicklungsaufgaben, die Eltern im Rahmen der Entwicklung von Kindern leisten müssen. Es lässt

sich zudem ableiten, dass Kinder nicht nur mit Zweierbeziehungen aufwachsen, sondern dies in der Dynamik des ganzen Familienbeziehungsnetzes geschieht. Aus einer systemischen Sicht spielen auch ausserfamiliäre Systeme wie Freundschaften, schulische und berufliche Kontakte eine wichtige Rolle (Schneewind, 2002, S. 123). Diese systemische Sichtweise bringt unseres Erachtens eine entlastende Wirkung mit sich. Da längst nicht alle Paarbeziehungen die von Kreppner und Cassée geforderten Leistungen erbringen können, ist es hilfreich zu wissen, dass auch Systeme/Personen ausserhalb der Familie diese wechselseitigen Beziehungen gewährleisten können.

Für die Soziale Arbeit bedeuten die Aussagen zum Thema Familie, dass sie sich auf neue, sich im Laufe der Zeit verändernde Familienformen einlassen muss. Dabei gilt es den systemischen Hintergrund eines Familiengefüges zu beachten und sich bewusst zu sein, dass die einzelnen Familienmitglieder immer von ihren gemachten Erfahrungen geprägt sind. Die Mitglieder beeinflussen sich und ihr Verhalten gegenseitig und sind bestrebt, einen Gleichgewichtszustand zu erhalten, auch wenn von Aussen betrachtet die Lebensumstände dies kaum zulassen. Weil das Familiensystem nicht in sich geschlossen ist, sondern auch über Beziehungen zu anderen Systemen verfügt, können daraus Ressourcen erschlossen werden. Hilfreich für die Profession – und die spätere Vergleichbarkeit der Resultate der vorliegenden Forschungsarbeit – ist auch die Erkenntnis, dass Familien in derselben Lebensspanne vergleichbare Verhaltensmuster zeigen.

## 2.3 Kindeswohl

Gelingende Beziehungen in Familien sind ein wichtiger Beitrag für das Kindeswohl. Allerdings ist selten abschliessend definiert, was darunter zu verstehen ist. Wir stützen uns deshalb auf die Umschreibung in der Schweizerischen Zivilgesetzgebung (ZGB). Art. 301 Abs. 1 ZGB besagt, dass die Eltern mit Blick auf das Wohl des Kindes seine Pflege und Erziehung leiten und unter Vorbehalt seiner eigenen Handlungsfähigkeit die nötigen Entscheidungen treffen. Auch die Kinderrechtskonvention, als Übereinkommen über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen, die am 20. November 1989 abgeschlossen und in der Schweiz im März 1997 in Kraft getreten ist, formuliert in der Präambel, dass Kinder Anspruch auf besondere Fürsorge und Unterstützung haben ([www.admin.ch/ch/d/sr/i1/0.107.de.pdf](http://www.admin.ch/ch/d/sr/i1/0.107.de.pdf)). Diese Konvention konkretisiert die Menschenrechte für die Lebensbereiche des Kindes. Dem Kinde soll Schutz und Unterstützung bei der Entwicklung seiner Persönlichkeit gewährleistet werden. Kinder sollen sich in körperlicher, geistiger, psychischer und sozialer Hinsicht optimal entwickeln können. (vgl. Wörterbuch der Sozialpolitik: [www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=340](http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=340))

Im Handbuch der Fachstelle für das Pflegekinderwesen (2001) ist das Kindeswohl als der zentrale Begriff im schweizerischen Familien- und Kinderrecht erwähnt. Für das Wohl des Kindes seien in erster Linie die Eltern zuständig. Allerdings werde auf Gesetzesebene nicht festgeschrieben, was das Wohl des Kindes inhaltlich bedeute. Die Fachstelle verweist zur Klärung des Begriffs unter anderem auch auf die UNO-Kinderrechtskonvention und das ZGB. Die fachlichen Standards für das Pflegekinderwesen beschreiben sodann die Bedürfnisse und Rechte des Kindes und den Anspruch, dass diese geschützt werden. Diese Befriedigung der existentiellen Bedürfnisse umfasst:

- Angenommensein in seiner Eigenart und mit seiner Geschichte
- Aufgenommensein in einer Gemeinschaft, sich zugehörig fühlen können
- Ermöglichung und Unterstützung seiner individuellen Entwicklung
- uneigennützigere Zuwendung
- mindestens eine verlässliche Bezugsperson
- Schutz und Geborgenheit
- Befriedigung seiner physischen Grundbedürfnisse
- materielle Grundversorgung

Alle oben genannten Umschreibungen zum Kindeswohl haben kulturelle, historische und gesellschaftliche Hintergründe. (S. 243)

## **2.4 Entwicklungsaufgaben vom Säugling bis zum jungen Erwachsenen**

In diesem Kapitel folgt eine allgemeine Einführung zum Thema Entwicklung, um danach die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben zu erläutern. Wir beschränken uns auf das Lebensalter von 0 bis 20 Jahren. Danach, so scheint uns, müssen die Eltern keine zwingenden Erziehungsaufgaben mehr übernehmen.

### **2.4.1 Allgemeine Einführung zu Entwicklungsaufgaben**

Die Psychologie der Entwicklung, so Montada (2002), hat die Aufgabe, Wissen bereitzustellen, damit sich altersspezifische Entwicklungsaufgaben, Leistungsinventare und Entwicklungsnormen beschreiben lassen. Dabei sind aber interindividuelle Unterschiede ebenso zu beachten, wie Geschlechts- und Kulturzugehörigkeit. (S. 14)

Entwicklung passiert folglich einerseits durch die biologischen und psychischen Anlagen im Menschen selber, aber auch aufgrund von Einflüssen durch die Familie, den Freundeskreis, die Schule, die Gesellschaft. „Entwicklung kann als Anpassungsprozess verstanden werden, der sich in einem beständigen Austausch des Individuums mit der Umwelt vollzieht“ (Köckeritz, 2004, S. 19).

Der Begriff Entwicklungsaufgabe wurde vom Erziehungspsychologen James Havighurst geprägt. Er definierte 1948 ein Konzept über sechs Entwicklungsstufen. Dabei bezeichnete er die Entwicklungsaufgaben als spezifische Aufgaben, die es in bestimmten Lebensabschnitten zu bewältigen gilt. Er verfolgte mit dem Konzept das Ziel, entwicklungspsychologisches Wissen zur Förderung pädagogisch kompetenten Handelns zu nutzen. (Oerter & Eva Dreher, 2002, S. 268)

Die Quellen von Entwicklungsaufgaben sieht Havighurst auf den drei Ebenen:

- biologische Veränderungen innerhalb des Organismus
- Aufgaben, die durch die Gesellschaft gestellt werden
- Werte und Ziele des Individuums selbst

(Montada, 2002, S. 43f.)

Körperliche Reifungsprozesse werden gemäss Havighurst also als Basis für die Entwicklungsaufgaben angesehen. Diese würden sich kulturell nur wenig unterscheiden. Die gesellschaftlichen Erwartungen an die Entwicklung drücken sich durch Normen aus, die altersbezogen, aber auch historisch einem Wandel unterliegen. Dazu kommen sodann noch die individuellen Ziele, wobei auch diese gesellschaftlich beeinflusst werden.

Köckeritz (2004) meint ergänzend dazu, dass die Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung auch abhängig sind vom Geschlecht und der Lebenslage der Individuen, die mit ihnen konfrontiert sind (S. 23). Innerhalb der Lebensspanne gibt es Zeiträume, die für bestimmte Entwicklungsschritte mit den dazugehörigen Lern- und

Bewältigungsprozessen besonders geeignet scheinen. Dabei ist die jeweilige Aufgabe aber in sich nie abgeschlossen.

Kitty Cassée, Barbara Los-Schneider und Karin Werner (2003), die sich ebenfalls auf Havighurst beziehen, definieren Entwicklungsaufgabe als „(...) eine Aufgabe, die sich einem Individuum in einem bestimmten Lebensabschnitt aufgrund biologischer Faktoren, gesellschaftlicher Erwartungen und/oder individueller Wünsche und Zielsetzungen stellt“ (S. 32). Sie unterscheiden zwischen physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Aufgaben und beschreiben diese entlang des Lebensalters. Dabei wählt Cassée (2007) folgende Einteilung:

- erstes Lebensjahr (0–12 Monate)
- Kleinkind- und Kindergartenalter (01–06 Jahre)
- Schulalter (07–12 Jahre)
- Jugendalter (13–20 Jahre)
- frühes Erwachsenenalter (20–40 Jahre)

(S. 283–294)

Die von Cassée gewählte Einteilung scheint uns sehr praxisbezogen. Sie verwendet Begriffe, die auch in der Sozialen Arbeit Relevanz haben. Aus diesem Grund beschreiben wir im Folgenden die Entwicklungsaufgaben anhand dieses Rasters, wobei wir uns auf die Lebensspanne von 0–20 Jahre beschränken. Die ersten zwei Lebensphasen (0–12 Monate und 01–06 Jahre) bearbeiten wir zusammen.

#### **2.4.2 Entwicklungsaufgaben im ersten Lebensjahr, im Kleinkind- und Kindergartenalter**

Bereits die Geburt verlangt vom Menschen gemäss Hellgard Rauh (2002) eine enorme Leistung im Sinne einer Anpassungsleistung. Es gilt, den Körper sowohl innerlich (z. B. Herz und Kreislauf) wie auch äusserlich (Motorik und Sinne) den neuen Gegebenheiten anzupassen. (S. 142)

Für das darauf folgende Kleinkindalter sieht Cassée (2007) wie eingangs schon erwähnt die Regulation in den Lern- und Anpassungsprozessen des Kindes als zentral. Die nachfolgende Phase bis zum Kindergartenalter steht ganz unter dem Motto „sich und die Welt erkunden und erkennen“. Das Kind entwickelt eine grosse Neugierde bezüglich sich selber wie auch anderen Menschen gegenüber. Parallel nimmt die Selbstständigkeit im Verrichten alltäglicher Dinge zu und die Sprachentwicklung schreitet rasant voran. Die sich daraus ergebenden Entwicklungsaufgaben umschreibt Cassée wie folgt:

Im physischen Bereich geht es im ersten Lebensjahr hauptsächlich darum, dass das Neugeborene das physiologische Gleichgewicht aufrechterhalten und weiterentwickeln

kann. Dazu gehören die Nahrungsaufnahme, der Schlaf-Wach-Rhythmus und ein ruhig-aufmerksamer Wachzustand. Hinzu kommt mit zunehmendem Alter eine kontrollierte, differenzierte und koordinierte Steuerung der Grob- und Feinmotorik. Diese beinhaltet Saugen, gezieltes Greifen sowie Krabbeln, Laufen, Sitzen, Stehen. (S. 282–284) Rauh spricht in diesem Zusammenhang auch von der Entwicklung des räumlichen Referenzsystems, das sich aufgrund eigenaktiver Fortbewegung innerhalb weniger Wochen verändert. Zudem sieht sie im Laufenlernen die erste und komplexe Entwicklungsaufgabe des Kindes. (S. 163 und S. 196) Bis zum sechsten Lebensjahr gilt es laut Cassée (2007), eine grosse Sicherheit im grobmotorischen Bereich zu erlangen, im feinmotorischen Bereich eine verfeinerte Augen-Hand-Koordination zu entwickeln und zu lernen, die Ausscheidungsvorgänge zu kontrollieren (S. 284).

Bezüglich sozialer Bedürfnisse und sozialem Verhalten hat gemäss Köckeritz (2004) die empirische Säuglingsforschung mittels Feldbeobachtungen und experimenteller Vorgehensweisen zur Erkundung der Interaktionen von Säuglingen und ihren engsten Bezugspersonen wesentliche Impulse gegeben (S. 26). Laut Cassée (2007) soll der Säugling in dieser Lebensphase Kontakt zu seiner Umgebung aufnehmen und deren Kontaktangebote erwidern. Dies sichert sein biopsychisches Überleben. Im Weiteren entwickelt er zu einer oder mehreren Bezugspersonen eine Bindung, die sich in der Qualität von jenen zu anderen Menschen klar unterscheidet. Bis zum Alter von 18 Monaten ist zudem die Objektpermanenz gesichert. Das heisst, dass das Kleinkind weiss, dass Dinge – auch Personen – existieren, auch wenn es sie nicht direkt sehen kann. (S. 283) Nach Köckeritz (2004) entwickeln Kinder in diesem Alter ein Gespür für Erwartungen Erwachsener und sind zudem imstande, aktiv tröstend im Bezug auf Gefühlsäusserungen anderer Personen zu handeln. Die Autorin umschreibt im Weiteren die Beziehung zu den Eltern in der nachfolgenden Phase als „von widersprüchlichen Verhaltensweisen des Anklammerns und Wegstossens, des Festhaltens und Fortlaufens, des Suchens nach Nähe und Distanz gekennzeichnet“ (S. 33f.). Mit zunehmendem Alter gewinnt das Erlernen der Sprache als Entwicklungsaufgabe an Bedeutung. Nach Cassée (2007) spielen dabei verschiedene Aspekte eine wichtige Rolle. Einerseits geht es darum, dass das Kind über die Sprache mit seiner Umwelt kommunizieren lernt und dieser seine Befindlichkeiten mitteilen kann. Andererseits ermöglicht die Sprache auch die Kommunikation mit und das Nachdenken über sich selbst, das heisst, einen „inneren Monolog“ zu führen. Im Weiteren soll das Kind in der Lage sein, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich in die Gedankenwelt seines Gegenübers hineinzusetzen. Zudem erweitert es in dieser Kleinkindphase sein Beziehungsumfeld entscheidend. Gleichaltrige als Spielkameraden und damit die Entwicklung sozialer Kompetenzen gewinnen zunehmend an Bedeutung. (S. 284) Auch Hannelore Grimm und Sabine Weinert (2002) sehen im Erwerb der Sprache eine wichtige Entwicklungsaufgabe im frühen Kindesalter. Mittels der Sprache – im

Verarbeiten, im Verstehen, im aktiven Anwenden als Ausdrucks- und Steuerungsmittel in der Interaktion mit anderen – wachse das Kind in eine Kultur hinein und bilde eine gesellschaftliche und persönliche Identität aus. Sie beschreiben zudem den Prozess des Erlernens der Sprache als äusserst komplexe Aufgabe. Darüber, wie die Sprachaneignung im Detail – zum Beispiel, ob die Kernelemente grammatischen Wissens angeboren oder im Verlauf der Entwicklung erworben werden – geschieht, sind sich die Forschenden noch uneinig. Übereinstimmung herrscht aber darüber, dass sowohl innere Voraussetzungen auf Seiten des Kindes, wie auch äussere Lernbedingungen eine Rolle spielen. (S. 517–520)

Auf der emotionalen Ebene beschreibt Cassée (2007) für den Zeitraum der ersten zwölf Monate die Entwicklung der primären Emotionen wie Interesse, Freude, Ekel, Ärger, Überraschung, Trauer und Angst. Je weiter das Kind im Verlaufe der weiteren Entwicklung eine Identität herausgebildet hat und über ein inneres Wertesystem verfügt, desto differenzierter soll es sekundäre Emotionen wie Verlegenheit, Schüchternheit und Scham entwickeln und diese auch regulieren können. Diese Identitätsbildung zeigt sich zudem darin, dass das Kind mit 20 Monaten sich selbst im Spiegel erkennt und bis zum Eintritt in den Kindergarten auch seine Geschlechtsidentität gefestigt hat. Das „Ich“ und das „Mein“ ist entdeckt. Bezüglich der Entwicklung eines Werte- und Normensystems ist das Kind bis ins Alter von vier Jahren auf externale Kontrollen und Vorgaben angewiesen. Mit sechs Jahren hat es eigene Werte und Normen internalisiert und verfügt über ein inneres Bewertungssystem. (S. 283 und S. 285)

Was die Entwicklung auf der kognitiven Ebene anbelangt, so ist das Kleinkind im ersten Lebensjahr auf konkrete Gegenstände angewiesen, die es gezielt zu manipulieren lernt und damit sensumotorische Erfahrungen sammeln kann. Durch dieses Handeln findet eine erste Kategorisierung der Welt statt. Grundlage dazu bildet die sich zunehmend entwickelnde Koordination von Wahrnehmung und Motorik. Mit fortschreitendem Alter ist das Kleinkind nicht mehr auf konkrete Gegenstände angewiesen. Es hat Vorstellungen verinnerlicht und weiss, dass Objekte auch durch Symbole repräsentiert werden können. (Cassée, 2007, S. 283–285)

Als Besonderheit bezüglich des kindlichen Verstehens nennt Köckeritz (2004) die Egozentrizität. Gemeint ist die Unfähigkeit des Kleinkindes, eine andere ausser der eigenen Perspektive zu sehen. Eine Veränderung bezüglich dieser Fähigkeiten vollzieht sich zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr. Das Kind beginnt die Perspektive anderer mit einzubeziehen und erkennt, dass diese für seine Gefühlslage und sein Handeln bedeutsam ist. Im Laufe dieses Prozesses wird das Kind zuerst fähig, sich nach den Erwartungen anderer auszurichten, und später differenziert es zwischen der eigenen und der Perspektive anderer. (S. 36–38)

### 2.4.3 Entwicklungsaufgaben im Schulalter

Cassée (2007) ordnet der Phase des Schulalters die Zeit zwischen dem 7. und 12. Lebensjahr zu. In der Fachliteratur wird diese Zeitpanne oft „Späte Kindheit“ genannt, die mit dem Schuleintritt beginnt und mit der Vorpubertät endet. (vgl. Oerter, 2002; Schenk-Danzinger, 2006)

Diese Phase ist nach Schenk-Danzinger (2006) gekennzeichnet „durch eine zunehmend realistische Einstellung dem Leben gegenüber und durch die Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt der Schule“ (S. 200). Nach Oerter (1987) ist die Schule, „(...) sowohl was die räumliche Abgegrenztheit, als auch was die Tätigkeit in ihr betrifft, eine Umwelteinheit, die ein für sich funktionierendes System darstellt – ein Setting“ (zit. in Schenk-Danzinger, 2006, S. 211). Weiter bezeichnet Oerter (2002) den Einfluss der Schule als eine „(...) grundsätzliche kognitive Umstrukturierung“ (S. 241). So ordne die Schule Wissen und Umwelterfahrung neu. Zu den bisherigen Alltagserfahrungen des Kindes werden neue Kategorien hinzugefügt und somit in einen neuen Zusammenhang gestellt. (S. 241) Das Kind muss sich demzufolge mit den Anforderungen der Schule auseinandersetzen. Die bisherige Lebenswelt des Kindes erfährt eine weitgehende Erweiterung und Umstrukturierung. Eine Vielzahl von Regeln bestimmen nun den Tagesablauf: feste Zeitstruktur von Aufstehen, Mahlzeiten einnehmen, Schulweg zurücklegen, Schulunterricht besuchen, Hausaufgaben erledigen. Dementsprechend wird der Teil der unstrukturierten Zeit geringer.

Es liegt auf der Hand, dass viele der anstehenden Entwicklungsschritte zwischen dem 7. und 12. Lebensjahr stark durch den Einfluss des Settings Schule geprägt sind. Cassée (2007, S. 286–288) beschreibt für diese Zeitspanne folgende Entwicklungsaufgaben:

Im physischen Bereich steht das Erlernen motorischer Fertigkeiten wie Radfahren, Schwimmen, Rollschuhlaufen, Fussballspielen usw. im Vordergrund. Allgemein gewinnen die motorischen Leistungen zunehmend an Sicherheit in der Bewegungskoordination und der Reaktionsgeschwindigkeit. Eine altersgemässe Körperkraft, Körperbeherrschung und ein guter Gleichgewichtssinn sind wichtige Voraussetzungen für sportliche Aktivitäten. Kinder dieses Altersbereichs zeigen eine ausgeprägte Bewegungslust, die mit dem Beginn der Pubertät wieder etwas zurückgeht (Schenk-Danzinger, 2006, S. 218).

Im sozialen Bereich muss das Kind den Umgang mit Altersgenossinnen und Altersgenossen lernen und sich zurechtfinden in formellen (Klassenverband) und informellen (Freizeit, Pausen) Bereichen. Gemäss Oerter (2002) wird die/der Gleichaltrige (Peer) zur wichtigsten Bezugsperson. Die Interaktionen mit Gleichaltrigen sind, im Gegensatz zu den Interaktionen mit Erwachsenen, symmetrisch. Diese Symmetrie fördert die Entwicklung eines Sozialverhaltens, welches auf Gleichheit und

Gerechtigkeit aufbaut und ist wichtig für das Selbstkonzept des Kindes. (S. 243) Das Kind lernt mit Gleichaltrigen zu kooperieren, zu konkurrieren, Kompromisse einzugehen und/oder sich durchzusetzen. Dieser Austausch und die Leistungsrückmeldungen im Schulunterricht geben dem Kind Rückschlüsse über seine Position und Beliebtheit in der Gruppe und ermöglichen ihm, eine Selbsteinschätzung vorzunehmen. So verfügen Kinder im Grundschulalter bereits über ein differenziertes und relativ stabiles Selbstkonzept. (Oerter, 2002, S. 213–217)

Im Schulalter verfestigt sich das Geschlechterbewusstsein. So verbringen Kinder im Schulalter ihre Zeit bevorzugt mit Gleichaltrigen des gleichen Geschlechts. Es findet eine Segregation<sup>3</sup> statt. In diesen homogenen Gruppen entwickeln sich jeweils andere Kulturen und Spielverhalten. (Hanns Martin Trautner, 2002, S. 659f.)

Das 7- bis 12-jährige Kind gestaltet seine Lebenswelt zunehmend autonom und erobert sich immer grössere Freiräume. Es steht weniger unter der Kontrolle einzelner Bezugspersonen, erhält aber auch weniger ungeteilte Aufmerksamkeit. Nach Schenk-Danzinger (2006) weitet sich der Horizont des Kindes und die Fähigkeit des logisch-kritischen Denkens entsteht, das Kind wird kritischer gegenüber seiner Umwelt. Diese zunehmende Wirklichkeitsbezogenheit macht auch vor den engsten Bezugspersonen – meist den Eltern – nicht halt. Deren Verhalten wird einer kritischen Beobachtung und Beurteilung durch das Kind unterzogen. (S. 233–334) Schenk-Danzinger (2006) beschreibt diese Phase folgendermassen:

*Im neunten Lebensjahr kommt es in der Regel zu einer gewissen inneren Distanzierung von den Eltern, denn auch ihnen steht das Kind nun mit einer neuen Sachlichkeit gegenüber. Auch von ihnen erwartet es Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit. (...) Das Kind versucht auch, in die Lebenssphäre der Erwachsenen einzudringen, ihre Motive, die Ursachen ihrer Stellungnahme und Handlungen zu ergründen. Dabei entdecken praktisch alle Kinder, dass die meisten Erwachsenen lügen. (S. 233)*

So prüfen die Kinder die Erziehungsmassnahmen genau, und Massnahmen, die ihnen sinnlos oder ungerecht erscheinen, werden nicht akzeptiert. Kinder reagieren in dieser Entwicklungsphase sensibel auf inkonsequentes Erziehungsverhalten. Es besteht die Gefahr, dass die Autorität der Eltern in Frage gestellt wird. Grundsätzlich verlieren diese aber nicht an Bedeutung, denn in diesem Alter beeinflusst der Status der Eltern direkt das Selbstwertgefühl des Kindes. (Schenk-Danzinger, 2006, S. 233f.)

*Es ist das Alter, in dem sich die Kinder nicht nur mit den Statussymbolen der Eltern identifizieren, sondern auch mit deren sozialen Vorurteilen. Prahlerei mit dem Einfluss, dem Besitz, dem Können, dem Ansehen der Eltern sind in diesem*

---

<sup>3</sup> Segregation: Ausscheidung, Absonderung; isolierte, abgesonderte Lebensweise von Bevölkerungsteilen (Hillmann, 1994, S. 768).

*Alter an der Tagesordnung. Wo diese fehlen, werden sie oft erfunden. (Schenk-Danzinger, 2006, S. 234)*

Im Schulalter wird Leistung zu einer zentralen Aufgabe im emotionalen Bereich. Von einem Schulkind wird die Bereitschaft zur Arbeitsleistung erwartet, um mit den verschiedenen Anforderungen der Schule relativ selbstständig umgehen zu können. Dies bedingt eine gewisse emotionale Reife. So muss ein Schulkind in der Lage sein, Leistungen konzentriert, sorgfältig, aufmerksam und in einer vorgegebenen Zeitspanne zu erbringen. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben ist ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung des Selbstwertgefühls (Schenk-Danzinger, 2006, S. 200–205).

Ebenfalls muss ein Schulkind – um den schulischen Anforderungen gewachsen zu sein – im Bereich der kognitiven Entwicklungsaufgaben über Denkschemata des konkret-operationalen Stadiums verfügen. Gemäss der Entwicklungstheorie von Jean Piaget, die er in Stufen beschreibt, werden im Schulalter die Gruppierungsgesetze erworben. Die Denkopoperationen des Kindes sind wesentlich flexibler geworden. Sie bedürfen allerdings noch immer konkreter Handlungen und Wahrnehmungen. (zit. in Georg Wilhelm Rothgang, 2003, S. 56f.) Grundsätzlich wird von Schulkindern erwartet, dass sie am Ende der Schulzeit die grundlegenden Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) und eine gewisse Allgemeinbildung erworben haben. Gemäss Schenk-Danzinger (2006) gewinnen moralische Prinzipien wie Gleichheit, Gerechtigkeit und die Einhaltung gemeinsam aufgestellter Regeln zunehmend an Bedeutung. Wobei „(...) die Entwicklung eindeutig vom rigorosen und starren moralischen Urteil in die Richtung einer gewissen Liberalisierung verläuft.“ (S. 234–237)

#### **2.4.4 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter**

Jugend als Bezeichnung einer Lebensphase ist eine geschichtlich geprägte und gewachsene Konstruktion eines Lebensabschnittes. Gemäss Oerter und Dreher (2002) wird die Jugendphase als eigenständiger Lebensabschnitt zwischen Kind- und Erwachsensein erst im späten 19. Jahrhundert anerkannt. In der internationalen Jugendforschung ist heute auch der Begriff der Adoleszenz geläufig für diese Lebensspanne. Sie beginnt im Altersbereich von 11 Jahren und dauert bis um das 20. oder 21. Lebensjahr. Häufig wird der Beginn des Jugendalters auch durch das Eintreten der Geschlechtsreife markiert. (S. 258)

Eva Dreher und Michael Dreher (1985) widersprechen den traditionellen Theorien, welche Krisen und abweichendes Verhalten als Kennzeichen des Entwicklungsabschnittes des Jugendalters bezeichnen. Das Typische der Adoleszenz besteht für sie

darin, dass sich die Jugendlichen bei der Übernahme von neuen Aufgaben und Rollen mit unterschiedlichen Anforderungen auseinander setzen und neue Bewältigungsstrategien erarbeiten müssen. (S. 56)

Cassée (2007) vertritt die Ansicht, dass Jugendliche durch die Modernisierung und Individualisierung heute vermehrt zur Selbststeuerung fähig sein müssen, weil verbindliche Vorgaben weggefallen sind. Dreher und Dreher (1985) ermittelten bereits in ihrer Befragung zur Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben bei Jugendlichen, dass die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, Gewinn von Selbstständigkeit, Selbstsicherheit und Selbstkontrolle im Vordergrund stehen (S. 64). Diese Ansprüche und Herausforderungen lassen sich gemäss Cassée (2007) teilweise nur schwer vereinbaren (S. 288). Für das Jugendalter (13–20 Jahre) umschreibt sie folgende Entwicklungsaufgaben:

Im physischen (biologischen) Bereich sind Jugendliche während der Adoleszenz mit rasanten Veränderungen konfrontiert. Dabei stellt sich nebst der angemessenen Körperpflege und Ernährung auch die Aufgabe des Akzeptierens des veränderten Körperbildes sowie des Einsatzes und Umgangs mit dem Körper. Gerade bei der Bewältigung dieser Aufgabe zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede (Oerter & Dreher, 2002, S. 283). Die eigene Sexualität muss entdeckt und in Beziehungen ausprobiert werden.

Diese Herausforderung betrifft auch den emotionalen und sozialen Bereich. Auch die Gestaltung der Rolle als Frau oder als Mann gehört in diese Lebensphase. Gerade dabei kann sich die schwierige Balance zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Erwartungen zeigen.

Beziehungen zu Gleichaltrigen helfen, sich im Jugendalter von zu Hause abzulösen, erst emotional, in einem späteren Zeitpunkt auch örtlich. In Peergroups kann neues Sozialverhalten ausprobiert werden. In diesen Gruppen, aber auch in der Schule und/oder im Ausbildungsbetrieb, müssen Jugendliche sich mit anderen normierenden Wirkungen auseinander setzen, als sie sich bis anhin in ihrer Herkunftsfamilie gewohnt waren. Das Familienleben verliert zunehmend an Bedeutung und die freie Zeit muss selbstverantwortlich gestaltet werden. Bezüglich des jugendlichen Ablösungsverhaltens betonen Dreher und Dreher (1985) die Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt. Das Ablösungsverhalten steht immer in Relation zu elterlichem Festhalten. (S. 60)

Die zunehmende Ablösung von der Familie und die vermehrte Übernahme von Selbstverantwortung bedeuten gemäss Cassée (2007) auch vermehrte Autonomie. Eine gelingende Ablösung von den Eltern und das Sich-Einlassen auf Gleichaltrige ist abhängig von den Bindungserfahrungen, die der/die Jugendliche bis anhin machen konnte. Vor allem im Kontext der Schule kann sich die Autonomiebestrebung vorübergehend

auch im Rückgang der Lernbereitschaft zeigen (Köckeritz, 2001, S. 56). Es muss gelernt werden, mit Machtunterschieden in den sozialen Beziehungen, z. B. zu Eltern, Lehrpersonen, Ausbilderinnen/Ausbildern und Behördenvertreterinnen/-vertretern umzugehen und diese zu akzeptieren. Im Weiteren nennt Cassée (2007) das angepasste Konsumverhalten als Entwicklungsaufgabe im diesem Lebensalter. Dabei soll die Auswahl bedürfnisgerecht, aber auch den finanziellen und intellektuellen Ressourcen angepasst sein. Zum Konsum gehört auch der verantwortliche Umgang mit legalen (und allenfalls auch illegalen) Suchtmitteln.

Im kognitiven Bereich beschreibt Cassée (2007) als Entwicklungsaufgaben im Jugendalter die Auseinandersetzung mit Werten und Normen der umgebenden Kultur (S. 292). Da diese Vorgaben nicht einheitlich und verbindlich sind, müssen Jugendliche lernen, hypothetisch und abstrakt zu denken. Erst wenn die eigenen Gedanken Gegenstand des eigenen Denkens werden, ist Introspektion und Selbstreflexion möglich. Es müssen zunehmend mehr Aspekte in den eigenen Denkprozess einbezogen und verarbeitet werden. (Oerter & Dreher, 2002, S. 274)

*Mit der zunehmenden Reflexion ist ein Wandel des Bewusstseins verbunden: Der Jugendliche sieht nicht nur die eigene Person und die Umwelt gegenübergestellt, sondern versteht sich selbst als jemand in der Umwelt (Dreher & Dreher, 1985, S. 60).*

Zur Bewältigung der schulischen Anforderungen kommt zunehmend die Auseinandersetzung mit der Wahl eines Berufes, wie Cassée (2007) weiter erläutert. Obwohl heutzutage eine erste Berufswahl nicht eine abgeschlossene Entscheidung ist, werden in dieser Lebensphase wichtige Entscheidungen bezüglich der beruflichen Zukunft getroffen. (S. 292)

Als übergeordnete Entwicklungsaufgabe in der Phase der Adoleszenz, die jedoch den ganzen Lebenslauf begleitet, gilt gemäss Cassée die Entwicklung der eigenen Identität. Der/die Jugendliche soll sich als einmalig, unverwechselbar und als eigenständige Person wahrnehmen können.

Diese Entwicklungsaufgaben und die zuvor gemachten Aussagen zu Familie und Kindeswohl führen im folgenden Kapitel zur Formulierung von Anforderungen an die Eltern in der Erziehung.

## 2.5 Bedeutung von Erziehung

Nebst einer allgemeinen Einführung zur Erziehung werden in diesem Kapitel die Erziehungsanforderungen an die Eltern formuliert, wobei sowohl auf die Entwicklungsaufgaben Bezug genommen, als auch aus verschiedener Literatur ergänzt wird.

### 2.5.1 Allgemeine Einführung zur Erziehung

Elterliche Kompetenzen, so scheint uns, werden als selbstverständlich und gegeben angeschaut. Es scheint, als sei Erziehung ein sehr intimes, persönliches Thema, das vor allem bei Schwierigkeiten wenig mit anderen Eltern diskutiert wird. Mögliche Unterstützungsangebote für die Erziehung werden oft erst in Betracht gezogen, wenn Eltern durch das Rechtssystem als unmündig und/oder in ihrer Handlungsfähigkeit als eingeschränkt bezeichnet, oder wenn Meldungen über die Gefährdung des Kindeswohles gemacht werden. Auch Carmen Pinazza, Patrizia Stadelmann und Ursina Vaterlaus (2004) schreiben in ihrer Arbeit, dass den Eltern eine Reihe von Kompetenzen abverlangt und diese erstmal als selbstverständlich gegeben angeschaut werden (S. 15). Beim Begriff der Kompetenz beziehen wir uns auf die Definition von Cassée (2007):

*Kompetenz bemisst sich daran, ob das Verhalten in konkreten Situationen als angemessen beurteilt wird. Was adäquat ist, ist nicht objektiv festgelegt, sondern hat mit den Normen und Erwartungen der sozialen Umgebung und der Gesellschaft zu tun (S. 29).*

Als wichtigste Voraussetzungen für Elternschaft formulieren Pinazza et al. (2004):

- die Sicherung der ökonomischen Existenz
- die Befriedigung der Grundbedürfnisse des Kindes
- das Bindungsangebot gegenüber dem Kind
- die Unterstützung des Sozialisationsprozesses

(S. 15f.)

Somit setzt elterliche Kompetenz Kenntnisse über die Entwicklung des Kindes und seine Bedürfnisse voraus, aber auch emotionale Fähigkeiten, um eine Beziehung einzugehen und aufrechtzuerhalten. Zudem müssen Eltern fähig sein, die Normen der Gesellschaft einzuhalten und sich zu integrieren, damit sie ihrem Kind Vorbild sein können.

## 2.5.2 Erziehungsanforderungen an die Eltern

Die Beschreibung der Erziehungsanforderungen wird nicht mehr entlang des Rasters von Cassée (2007), mit der Aufteilung nach Lebensphasen, gemacht. Wir meinen, dass es hier zu oft Überschneidungen gibt, da die Anforderungen meistens über mehrere Lebensphasen Gültigkeit haben. Wo sinnvoll, werden wir aber im Text auf die speziellen Anforderungen in einem bestimmten Lebensalter aufmerksam machen.

Cassée (2007) umschreibt die Anforderungen, die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder bewältigen müssen, als Entwicklungsaufgaben von Eltern. Diese seien erwartbare Anforderungen und Aufgaben, um biologische Bedürfnisse der Kinder zu befriedigen und den gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden. (S. 40) Bier-Fleiter (2001) konkretisiert die Anforderungen an Eltern, indem sie das Ziel der Erziehung wie folgt definiert: „Eltern stehen vor der Aufgabe, in ihrer Erziehung eine tragfähige Wertorientierung zu vermitteln, die es dem heranwachsenden Kind ermöglicht, aus der Vielfalt von Angeboten und Möglichkeiten auszuwählen und seine Persönlichkeit zu entwickeln“ (S. 19). Sie sollen nebst der Beschaffung des Lebensunterhaltes für die Kinder auch verlässliche Beziehungspartner/innen sein. Dabei würden die eigenen Erziehungserfahrungen der Eltern ebenso einfließen, wie die gesellschaftlichen Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen. (S. 19–30) Hania Luczak (2000) formuliert den Einfluss der Erfahrungen folgendermassen: „(...) jeder [und jede] ist und bleibt irgendjemandes Kind – und die Familie bildet das machtvollste System, in das Menschen geraten. Jeder [und jede] ist eingebunden in die Geschichte seiner Vorfahren“ (S. 38, zit. in Bier-Fleiter, 2001, S. 20).

Auch Georg-Wilhelm Rothgang (2003) betont, dass die eigene Persönlichkeit der Eltern nicht unwesentlich ist bei der Erziehung: „Eltern gestalten die Lebensumwelt von Kindern entsprechend ihren eigenen Wert- und Zielvorstellungen, ihren finanziellen und sonstigen Möglichkeiten und Interessen, ihrer Persönlichkeitsstruktur und Lebensgeschichte“ (S. 117).

Elternschaft wird von Gisela Wiegand (2001) „(...) auf wissenschaftlicher Ebene als komplexer biologischer, psychischer und sozialer Veränderungsprozess, als einschneidendes Ereignis bzw. Abschnitt im Lebenslauf betrachtet“ (S. 51).

Gemäss Schneewind (2002) sollen Eltern für das Kind Interaktionspartner/in, Erzieher/in und Arrangeur/in sein. Als Interaktionspartner/in geht es darum, dem Kind Bindungserfahrungen zu vermitteln, die wiederum seine zukünftigen Sozialbeziehungen beeinflussen. Gelungene Bindungserfahrungen stärken das Selbstvertrauen und das Wohlbefinden des Kindes. (S. 117–122)

Die Erziehung soll strukturiert und gegenüber dem Kind akzeptierend sein. Dies trägt dazu bei, dass das Kind emotional angepasst, trotzdem eigenständig, leistungsfähig und sozial kompetent ist. (Diana Baumrind zit. in Schneewind, 2002, S. 119)

Als Arrangeur/in von Entwicklungsgelegenheiten schaffen Eltern inner- wie ausserfamiliär anregende Bedingungen, die es ermöglichen, dass das Kind seinen Lern- und Erfahrungshorizont erweitern kann. Diese Arrangements müssen dem Kind aber ausreichend physische und psychische Sicherheit gewähren. Zudem sollen Eltern die sozialen Beziehungen unterstützen, diese aber auch kontrollieren. Die Kontrolle soll im Sinne eines Monitoring sein, indem Eltern wissen, wann, wo und mit wem sich ihr Kind aufhält und was es dabei tut. (Schneewind, 2002, S. 123)

Kinder brauchen gemäss Ronnie Gundelfinger (1996) glücklicherweise keine perfekten Eltern (zit. in Pinazza et al., 2004, S. 26), aber eine Basisfürsorge muss gewährleistet sein.

Im Art. 301 Abs. 1 ZGB wird die elterliche Sorge allgemein umschrieben und könnte als die oben genannte Basisfürsorge verstanden werden. Bezüglich der Erziehung wird im Art. 302 Abs. 1 ZGB präzisiert, dass die Eltern das Kind ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen haben.

Cassée (2007) konkretisiert die oben formulierten Erziehungsaufgaben und beschreibt folgende Kompetenzen von Eltern:

Die ökonomische Basis der Familie muss mit der Geburt eines Kindes sichergestellt werden. Dabei beginnen die Überlegungen, ob das Erwerbseinkommen von einem Elternteil für die ganze Familie ausreicht, bereits während der Schwangerschaft. Eventuell ist es nötig, die Haus- und Erwerbsarbeit neu aufzuteilen. Ebenso ist allenfalls die ausserfamiliäre Kinderbetreuung einerseits in finanzieller Hinsicht zu regeln. Andererseits müssen bei externer Betreuung die Erziehungsvorstellungen von Eltern und Krippe oder Hort abgestimmt werden.

Die Befriedigung der Grundbedürfnisse des Kindes ist sehr stark vom Alter abhängig. Während ein Säugling noch ganz darauf angewiesen ist, dass die Eltern sowohl bezüglich Nahrung, Schlaf-Wachrhythmus, Körperpflege, witterungsangepasster Kleidung die Aufgaben ganz übernehmen, kann das wachsende Kind zunehmend Selbstständigkeit darin entwickeln. Allerdings braucht das Kind dafür die notwendige Förderung und Anleitung im Sinne von Stimulation und Anregungen. Zudem muss ihm der Raum zugestanden werden, damit es seine Neugier und Autonomie leben kann.

Auch bezüglich der Bindungsangebote ist der Säugling darauf angewiesen, dass die Eltern Körper- und Blickkontakt herstellen. Dabei passiert dieser Kontakt gemäss Rauh (2002) teilweise kulturübergreifend intuitiv. So können Eltern erregte Kinder

durch rhythmische Bewegungen oder Streicheln und Singen besänftigen. (S. 190–192) Mit zunehmender Entwicklung kann das Kind eigenständig soziale Kontakte aufnehmen und Bindungen eingehen. Dabei ist die Begleitung durch die Eltern jedoch wichtig und notwendig. Sowohl die Entwicklung eines kindgerechten Lebensstils (Kommunikation, Freizeit) als auch die Bereitstellung einer angepassten Wohnsituation (eigenes Bett/Zimmer, Spielzeug usw.) sind Aufgaben der Eltern und unterstützen das Kind in seiner Selbstständigkeit, ohne dass es dabei den Kontakt zu den Eltern aufgeben muss. Bei Jugendlichen ist es wichtig, dass sie ihre Autonomie erleben können, indem Eltern Vertrauen in sie haben, ihnen Verantwortung übergeben, die Loslösung zulassen.

Im Sozialisationsprozess sind die Eltern im Kleinkindalter vor allem Vorbild und vermitteln durch ihre Erziehung die Normen und Werte der Gesellschaft weiter. Zunehmend entwickelt das Kind seine eigenen Wertvorstellungen und muss hierzu auch ab und zu die gesetzten Grenzen überschreiten. Hier sind die Eltern gefordert, durch wohlwollendes Controlling, Argumentationen und Aushandeln sowie mittels ihrer Konfliktfähigkeit dem Kind/Jugendlichen weiterhin als unterstützende/r Arrangeur/in zur Seite zu stehen.

Cassée (2007) weist darauf hin, dass Erziehungskompetenzen von Eltern nirgends verbindlich formuliert sind und deshalb den Familien einen grossen Spielraum für Interpretationen lassen. „Für Familien mit weniger Ressourcen kann dies zu einem Risikofaktor für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen werden“ (S. 295). Hier sind allenfalls Unterstützungsleistungen der öffentlichen Hand gefordert. (vgl. Cassée, 2007, S. 295–299)

### **2.5.3 Öffentliche Beratungsangebote**

In der Bundesverfassung (BV) (1999) sind die Grundwerte der staatlichen Gemeinschaft festgelegt. Sie haben unter anderem zum Zweck, die gemeinsame Wohlfahrt zu fördern und für eine möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern zu sorgen. (S. 1) Art. 14 BV gewährt das Recht auf Ehe und Familie, Art. 11 BV besagt, dass Kinder und Jugendliche Anspruch haben auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung. Mittels Sozialzielen werden Bund und Kantone verpflichtet, sich in Ergänzung zur persönlichen Verantwortung und privater Initiative dafür einzusetzen, dass Familien als Gemeinschaften von Erwachsenen und Kindern geschützt und gefördert werden. Dieser Auftrag wird durch kantonale und private Angebote umgesetzt, die die Eltern bei der Erziehung beraten und unterstützen. Chancengleichheit sollte sowohl für die Kinder wie für deren

Eltern gelten. Haben Eltern also nicht ausreichend Ressourcen, ihren Kindern eine angepasste Betreuung und Erziehung zu ermöglichen, so sollen sie finanziell und/oder von Fachpersonen unterstützt werden.

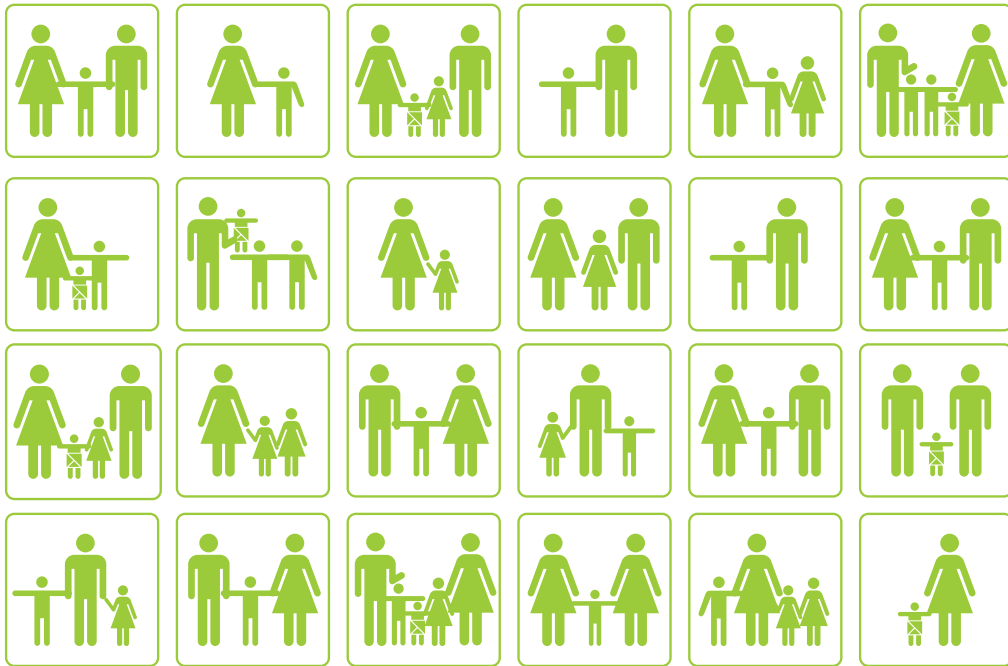
Gemäss Wiegand (2001) sollten Hilfsangebote für Eltern unter anderem drei Kriterien erfüllen:

Die Beratungsangebote sollen frühzeitig einsetzen, also bereits bei der Auseinandersetzung mit dem Kinderwunsch, während der Schwangerschaft und/oder der Babyzeit. Zudem sollen die Angebote niederschwellig sein. Niederschwelligkeit meint auch, dass die Möglichkeit besteht, eine Beratung über eine kurze Zeitdauer und unregelmässig zu nutzen. Wiegand meint, dass Kommunikations- und Gruppenangebote, die in privaten Organisationsformen stattfinden, dies eher gewährleisten. Als drittes Kriterium gilt, dass die Autonomie von Eltern gestärkt werden soll und die Unterstützung somit selbsthilfefördernd ist.

Die Autorin beschreibt im Weiteren, dass die Angebote von Beratung, Betreuung und Therapie informierend-motivierend, unterstützend-beratend und unterstützend-vernetzend sein müssen. Sie weist auch darauf hin, dass die Angebote möglichst wenige Zugangsvoraussetzungen (zum Beispiel bezüglich Finanzierung, Bildungsniveau usw.) aufweisen und von Vorteil aufsuchend sein sollen. (S. 64–67)

Im Anhang I sind Beratungs- und Betreuungsangebote der drei Kantone Luzern, Ob- und Nidwalden aufgezeigt. Wir verschaffen damit einen Überblick der kantonalen und kommunalen Angebote, im Wissen darum, dass es uns nicht gelingen wird, alle zu erfassen. Die Auflistung ist gegliedert in Fachstellen, die schwerpunktmässig Beratungen anbieten und Organisationen, die Betreuung von Mutter und Kind oder nur von Kindern/Jugendlichen gewährleisten. Zudem erwähnen wir auch zwei Beratungsstellen, die ihr Angebot speziell auf Menschen mit Behinderungen ausrichten. Wo vorhanden, wird auf Erklärungen und Beschreibungen von schweizerischen Dachorganisationen oder Verbänden hingewiesen. Ergänzend werden uns wichtig erscheinende Aussagen von den von uns befragten Stellen ebenfalls erwähnt. Es wird keine umfassende Beschreibung der Stellen angestrebt, sondern es sind vor allem die Aussagen erwähnt, die sich auf die Unterstützung der Eltern und Bezugspersonen beziehen. (siehe auch 3.1.3 „Wahl der Beratungsstellen“)

## EMPIRISCHER TEIL



### **3 Empirischer Teil**

Mit unserer Forschungsarbeit beleuchten wir den Aspekt, wie Beratungspersonen die Erziehungsfähigkeiten von Eltern mit leichter geistiger Behinderung einschätzen und inwiefern sie allenfalls zusätzlichen Unterstützungsbedarf erkennen.

Der empirische Teil ist in zwei Bereiche gegliedert. Im Kapitel 3.1 beschreiben wir das Vorgehen und die Methodik. Unter 3.2 sind die Ergebnisse der Forschung aufgeführt und zusammengefasst.

#### **3.1 Vorgehen und Methodik**

In diesem Kapitel beschreiben wir, weshalb wir uns für leitfadengestützte Expertinnen- und Experteninterviews entschieden haben. Dann schildern wir die theoretischen Grundlagen, die dem Gesprächsleitfaden zu Grunde liegen. Im Weiteren wird aufgezeigt, wie die Rekrutierung der Beratungsstellen erfolgte, in welchem Setting die Expertinnen- und Expertengespräche stattfanden und nach welchem Verfahren die Interviews anschliessend ausgewertet wurden.

##### **3.1.1 Wahl der Forschungsmethode**

Um unsere Hauptfrage – *Inwiefern brauchen Eltern mit leichter geistiger Behinderung aus Sicht von Fachpersonen Unterstützung bei den Erziehungs- und Betreuungsaufgaben ihrer Kinder?* – beantworten zu können, erschien uns die qualitative Methode des leitfadengestützten Expertinnen- und Experteninterviews zweckmässig. Folgende Überlegungen führten zu dieser Entscheidung:

In der qualitativen Forschung geht es darum, Phänomene und Sichtweisen von handelnden Menschen auszuleuchten, mit dem Ziel, Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale zu beschreiben. Dies ermöglicht ein besseres Verständnis sozialer Wirklichkeiten. (Uwe Flick, Ernst von Kardorf & Ines Steinke, 2003, S. 14ff.) Für die erfolgreiche Beantwortung unserer Forschungsfrage scheint dieser Ansatz sinnvoll und viel versprechend, weil wir dadurch bei professionellen Beraterinnen und Beratern ihre Wirklichkeitseinschätzung der Erziehungskompetenzen von Eltern mit leichter geistiger Behinderung in Erfahrung bringen können.

Eine Methode, um qualitativ zu forschen, ist das Leitfadeninterview. Diesem liegt charakteristisch ein Leitfaden mit offen formulierten Fragen zu Grunde. Dieser ist auf das Ziel ausgerichtet, konkrete Aussagen über einen Forschungsgegenstand zu gewinnen (Horst Otto Mayer, 2004, S. 36). Gemäss Winfried Marotzki (2003) haben

leitfadengesteuerte Interviews einen mittleren Strukturierungsgrad. „Ein Leitfaden besteht zum einen aus Fragen, die sicherstellen, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die jedoch andererseits so offen formuliert sind, dass narrative Potenziale des Informanten [und der Informantin] nutzbar werden können.“ (zit. in Jürgen StremLOW, 2006, S. 1) Ein Leitfaden scheint also ein Hilfsmittel zu sein, um den Interviewverlauf sanft zu strukturieren und das Gespräch im Bereich des Forschungsinteresses zu halten. Die Entwicklung des Leitfadens setzt gute Kenntnisse des Forschungsgegenstandes voraus. Ansonsten ist es kaum möglich, die relevanten Themenkomplexe herauszuschälen. Allerdings muss das Vorwissen nicht in dem Ausmass vorhanden sein, wie bei einer standardisierten Befragung. Letzt genannter Faktor kommt dem Umstand entgegen, dass bezüglich unseres Forschungsgegenstandes eher wenig empirisches und theoretisches Material vorhanden ist.

Eine Variante des Leitfadeninterviews ist das Expertinnen- und Experteninterview. Gemäss Claudia Bobens (2006) wird in der empirischen Sozialforschung häufig auf das qualitative Verfahren des Expertinnen- und Experteninterviews zurückgegriffen. Sie sind ein ökonomischer Weg, um von ausgewählten Personen spezifisches und konzentriertes Wissen über einen Gegenstand zu erhalten. Es liegt auf der Hand, dass der Wahl der Fachpersonen eine wichtige Rolle zukommt. Bobens beschreibt Expertinnen/Experten als sachkundige Personen, die über besondere Wissensbestände hinsichtlich des Forschungsgebietes und über langjährige Erfahrungen verfügen. Demzufolge werden die Expertinnen/Experten nicht als Gesamtperson befragt, sondern als Trägerinnen und Träger von fachspezifischem Wissen bezüglich des Forschungsinteresses. (S. 319–321) Daraus lässt sich ableiten, dass der Status als Expertin/Experte immer in Abhängigkeit zum Forschungsinteresse steht. Wer mit Blick auf den vorliegenden Forschungsgegenstand den Expertinnen- oder Expertenstatus erhält, ist unter 3.1.3 „Wahl der Beratungsstellen“, näher beschrieben. Trotz offen formulierter Fragen ist die Vergleichbarkeit von Leitfadeninterviews nach Marotzki (2003) gegeben. „Ein Leitfadeninterview stellt sicher, dass interessierende Aspekte auch angesprochen werden und gestattet somit eine Vergleichbarkeit mit anderen Interviews, denen der gleiche Leitfaden zugrunde lag“ (zit. in StremLOW, 2006, S. 1). Dieser Aspekt erscheint uns im Hinblick auf die spätere Auswertung wichtig.

Als Expertinnen und Experten könnten in der vorliegenden Forschungsfrage durchaus auch die Eltern mit leichter geistiger Behinderung befragt werden. Uns erscheint die Erhebung der Unterstützungsbedürfnisse bei diesen Eltern aus folgenden Gründen problematisch:

Interviews basieren auf verbaler Ausdrucksfähigkeit. Diese könnte bei den Betroffenen eingeschränkt sein. Das erhöht die Gefahr, Fragen suggestiv zu stellen. Auch könnten

bei der Auswertung zu viele Fehlinterpretationen aufgrund sprachlicher Missverständnisse passieren.

Um die Sichtweise von Eltern mit leichter geistiger Behinderung bezüglich unserer Forschungsfrage zu erfahren, würde sich die teilnehmende Beobachtung<sup>4</sup> als eine weitere Methode der qualitativen Forschung anbieten. Dafür fehlt uns jedoch der Zugang zum Personenkreis. Zusätzlich erachten wir die Gefahr als zu gross, dass wir durch Unerfahrenheit und durch die begrenzten Zeitressourcen das Forschungsziel verpassen. Es erscheint uns essentiell, zum beobachteten Personenkreis eine Vertrauensbasis zu haben. Wir sehen unsere Befürchtungen bestätigt durch die Ausführungen von Siegfried Lamnek (2005) zur Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung. Er beschreibt folgende Schwierigkeiten im Phasenverlauf: „Zugangsproblematik am Anfang, prekärer Mitgliedstatus des teilnehmenden Beobachters [und der Beobachterin] während der Erhebung und Probleme des Ausstieges am Ende der Beobachtungsphase“ (S. 600). Nach Lamnek gestaltet sich der Feldeintritt besonders schwierig, wenn es sich um Minoritäten, Randgruppen und Subkulturen handelt. Meist erfolgt der Zugang zum Feld mittels Kontakt-, Vertrauens- oder Schlüsselpersonen. Auch sollte der Abschluss von genügend langer Hand vorbereitet und der Nachbetreuung ausreichend Gewicht gegeben werden. (S. 547–640) Ein weiterer wichtiger Grund für unsere Entscheidung, nicht die betroffenen Eltern zu befragen, ist folgender: Forschungsprozesse, die eine ausgewählte Gruppe von Menschen nach bestimmten Kriterien ins Blickfeld nehmen, bergen die Gefahr der Stigmatisierung dieser Personengruppe. Diese Stigmatisierung können wir allerdings auch mit der Befragung von Fachpersonen nicht umgehen. Wir meinen jedoch, dass wir durch die indirekte Befragung die betroffenen Eltern nicht explizit mit diesem Stigma konfrontieren.

### 3.1.2 Gesprächsleitfaden

Der Leitfaden dient als Orientierungsrahmen, als roter Faden für den mutmasslichen Gesprächsablauf. Mutmasslich, weil sich das Gespräch nicht starr anhand der zuvor festgelegten Reihenfolge der Fragen entlang bewegen muss. Der Leitfaden ist vielmehr ein flexibles Gerüst und soll sicherstellen, dass nicht wesentliche Aspekte der Forschungsfrage vergessen werden. Insofern wird von der Interviewerin/vom Interviewer einiges an Konzentration und Beweglichkeit verlangt. Muss doch während

---

<sup>4</sup> Teilnehmende Beobachtung: Bei der teilnehmenden Beobachtung nimmt die/der Sozialforscher/in als Beobachter/in am Alltagsleben der interessierenden Gruppen oder Personen teil. Ziel ist, durch genaue Beobachtung etwa Interaktionsmuster und Wertvorstellungen zu explorieren, um so fremde (Sub-)Kulturen zu verstehen. (Lamnek, 2005, S. 547ff.)

des Gesprächsverlaufs entschieden werden, welche Frage bereits ausreichend beantwortet ist und somit zu einer nächsten Frage gewechselt werden kann, wo Verständnis-, Vertiefungsfragen sinnvoll sind – und dies immer mit dem Anspruch, ein kompetentes Visavis zu sein. (Mayer, 2004, S. 42ff.)

Eine gute Kenntnis des Forschungsobjektes und die „ständige und konsequente Orientierung an der forschungsleitenden Fragestellung sind bei der Erstellung des Leitfadens unumgänglich“ (Mayer, 2004, S. 44). Unserem Gesprächsleitfaden ging deshalb eine intensive Auseinandersetzung mit der Theorie hinsichtlich des Forschungsobjektes voraus.

Der Leitfaden (siehe Anhang II) ist in drei Teile gegliedert:

Im ersten Teil werden der Kontext der Arbeit und die formalen Aspekte vorgestellt.

Dann folgt eine Einführung in das Thema. Dazu gehört auch die Beschreibung, welche Definition von leichter geistiger Behinderung dieser Forschung zu Grunde liegt.

Der zweite Teil – das eigentliche Kernstück des Leitfadeninterviews – basiert auf insgesamt fünf Annahmen. Darin sind die Aufgaben, die Kinder während ihrer Entwicklung zu bewältigen haben und daraus abgeleitet die Anforderungen an die Eltern, beschrieben. Welche theoretischen Grundlagen diesen Annahmen zu Grunde liegen, ist unter 2.4 „Entwicklungsaufgaben vom Säugling zum jungen Erwachsenen“ und unter 2.5 „Bedeutung von Erziehung“ einsehbar. Die Annahmen lauten:

- Kinder brauchen je nach Lebensalter Unterstützung in der Befriedigung von ihren Grundbedürfnissen.  
→ Grundbedürfnisse befriedigen
- Kinder brauchen Stimuli und Herausforderungen, um ihre Wahrnehmung und ihr Denken zu entwickeln und ihr Handeln anzupassen.  
→ Lernmöglichkeiten schaffen
- Kinder/Jugendliche bewegen sich mit zunehmendem Alter auch in Systemen ausserhalb der Familie. In diesen Systemen gelten allenfalls Werte und Normen, die in der Familie weniger oder ein anderes Gewicht haben.  
→ Soziale Kontakte eingehen
- Kinder und Jugendliche benötigen je nach Alter und Persönlichkeit unterschiedlich viel Nähe oder Distanz zu ihren Eltern oder anderen Bezugspersonen.  
→ Mit Nähe und Distanz in Beziehungen umgehen

- Um eine eigene Identität entwickeln zu können, müssen Kinder/Jugendliche sich mit dem eigenen Körper, der Sexualität, der Rolle als Frau oder Mann, sowie eigenen Wert- und Moralvorstellungen auseinandersetzen. Dazu benötigen sie die Auseinandersetzung mit ihren Eltern, deren Wertvorstellungen und Grenzen, aber auch die bewusste Abgrenzung zu ihnen.  
→ Rollen- und Identitätsfindung begleiten

Die Expertinnen und Experten sind aufgefordert zu beschreiben, wie sie die Eltern mit leichter geistiger Behinderung bei der Bewältigung dieser Anforderungen erleben.

Im Abschlussteil haben die Fachpersonen die Gelegenheit, ein Fazit über besondere Ressourcen und Bedürfnisse von Eltern mit leichter geistiger Behinderung bezüglich Erziehungsanforderungen zu ziehen. Zudem interessiert, wie sie das bestehende Beratungs- und Unterstützungsangebot für diese Eltern einschätzen und wo sie allenfalls Lücken erkennen.

### **3.1.3 Wahl der Beratungsstellen**

Mayer (2004) stellt treffend fest, dass für eine gelungene Auswahl der Expertinnen und Experten bereits einiges an Grundkenntnissen hinsichtlich der Strukturen und des Forschungsfeldes nötig ist (S. 41). Um zu einer ersten Übersicht der Beratungs- und Unterstützungsangebote in den Kantonen Luzern, Ob- und Nidwalden zu kommen, war das Internet mit den diversen Homepages sehr hilfreich. Dass wir uns auf diese drei Kantone beschränkten liegt darin begründet, dass wir beruflich in diesen Kantonen tätig sind und über die Beratungslandschaft bereits eine gewisse Übersicht haben. Einige der Beratungsstellen, die in Luzern angesiedelt sind, decken zudem auch den Bedarf in den Kantonen Ob- und Nidwalden ab. Die Suche der Fachstellen erfolgte unter folgenden Kriterien:

- Beratung und Unterstützung von Eltern in der Erziehungsarbeit und/oder Beratung und Unterstützung von Kindern/Jugendlichen
- Angebote für die Kantone Luzern, Ob- oder Nidwalden
- Öffentliche Angebote

40 Fachstellen entsprachen gemäss unserer Einschätzung den obigen Kriterien und wurden per E-Mail kontaktiert. Einerseits ging es darum herauszufinden, ob die Fachpersonen der Beratungsstelle Kontakt mit Eltern mit leichter geistiger Behinderung haben. Andererseits klärten wir die Bereitschaft ab, an einem Interview teilzunehmen. Mit wenigen Ausnahmen bekamen wir von allen Beratungsstellen eine Rückmeldung. Schlussendlich konnten wir mit 15 Fachstellen Interviews durchführen,

die Kontakt haben zu Eltern mit leichter geistiger Behinderung. In der folgenden Auflistung sind die Beratungsstellen in Gruppen zusammengefasst. Dabei orientieren wir uns an der Altersgruppe der Kinder, deren Eltern beraten werden.

Die Forschungsergebnisse (siehe 3.2) werden gemäss der hier aufgeführten Nummerierung der Expertinnen- und Experteninterviews (E) präsentiert.

#### Beratungsstellen für Eltern von Kindern im Kleinkindalter

- E 1 Haus für Mutter und Kind, Hergiswil (NW)
- E 2 Mütter- und Väterberatung der Stadt Luzern und Umgebung und Mütter- und Väterberatung des Sozial-BeratungsZentrums Amt Entlebuch, Wolhusen und Ruswil (LU)
- E 3 Heilpädagogischer Dienst Luzern
- E 4 Heilpädagogische Früherziehung Ob-/Nidwalden
- E 5 Erziehungsberatung Sursee und Umgebung (LU)

#### Beratungsstellen für Eltern von schulpflichtigen Kindern

- E 6 Schulpsychologischer Dienst Nidwalden
- E 7 Schulpsychologischer Dienst Luzern
- E 8 Schulpsychologischer Dienst/Erziehungsberatung Obwalden

#### Beratungsstellen für Eltern mit Jugendlichen

- E 9 Jugend- und Elternberatung Obwalden
- E 10 Jugend- und Elternberatung CONTACT, Luzern
- E 11 Jugend- und Familienberatung Emmen (LU)

#### Beratungsstellen für Eltern unabhängig vom Alter des Kindes

- E 12 Fachstelle Kinderbetreuung, Luzern
- E 13 Pro Infirmis Luzern, Ob- und Nidwalden
- E 14 Beratungsstelle Hohenrain, Luzern
- E 15 Sozialpädagogische Familienbegleitung

Da wir die Entscheidung den jeweiligen Fachstellen überliessen, welche Person aus dem Team sich als Expertin oder Experte zur Verfügung stellt, konnten wir den Genderaspekt nicht steuern. Insgesamt führten wir mit 3 männlichen und 13 weiblichen Fachpersonen Gespräche. Bei einem Interview nahmen 2 Fachpersonen teil (E 2). Wir sind uns bewusst, dass wir allenfalls nicht jede Beratungsstelle in den drei Kantonen erfassten, die Eltern mit leichter geistiger Behinderung zu ihrer Klientel zählen.

### **3.1.4 Gesprächssetting**

Bis auf ein Interview fanden alle an den Arbeitsstellen der Fachpersonen statt. Einerseits, um deren Zeitaufwand möglichst gering zu halten, andererseits, um den Zugriff auf Fachunterlagen zu erleichtern. Die Interviews dauerten zwischen 50 und 90 Minuten. Alle Interviews wurden mit dem Einverständnis der Fachpersonen auf Tonband aufgezeichnet. So mussten wir während des Gesprächs entsprechend weniger Notizen machen, was eine konzentriertere Präsenz ermöglichte. Beim ersten Interview und der anschliessenden Transkription waren alle drei Autorinnen der Forschungsgruppe anwesend. Dies, um gemeinsame Standards bezüglich der Gesprächsführung und Transkription zu definieren. (vgl. 3.1.5 „Vorgehen Auswertung“) Die restlichen Interviews führten wir zu zweit durch. Eine Person war für die Gesprächsleitung, die andere für die Technik zuständig. Selbstverständlich und sinnvollerweise stellte auch letztere bei Bedarf klärende und/oder ergänzende Fragen zum Gesprächsinhalt. Das Wissen um die Anwesenheit einer zweiten Person aus der Forschungsgruppe erleichterte gemäss unserer Wahrnehmung die anspruchsvolle Rolle der Interviewerin.

Aufgrund der Rückmeldung aus dem ersten Interview (Pretest) gaben wir den Expertinnen und Experten die Annahmen zu Beginn des zweiten Teils des Gesprächs in Papierform ab. Dies ermöglichte es den Fachpersonen, die Fragestellung nachzulesen und ihre Praxiserfahrungen dazu Revue passieren zu lassen.

### **3.1.5 Vorgehen Auswertung**

Mayer (2004) beschreibt das Ziel der Auswertung von Expertinnen- und Experteninterviews darin, dass es gilt, „(...) im Vergleich der erhobenen Interviewtexte das Überindividuelle-Gemeinsame herauszuarbeiten“ (S. 46). Bobens (2006) weist auf die Gefahr einer willkürlichen und subjektiven Auswertung von qualitativen Forschungsergebnissen hin. Sie empfiehlt eine systematische Vorgehensweise bei der Bearbeitung und Interpretation von Interviewtexten, auch, um die Nachvollziehbarkeit und Transparenz zu gewährleisten. (S. 328ff.)

Unsere Auswertung gestalteten wir daher mittels des sechsstufigen Verfahrens nach C. Mühlfeld et al. (1981). Unsere Wahl fiel auf dieses Verfahren, da es als praktische und pragmatische Handlungsanweisung zur Textinterpretation gilt. (zit. in Lamnek, 2005, S. 208–211) Diese Pragmatik entsprach unseren begrenzten zeitlichen Ressourcen. Zugleich erschien uns das vorgeschlagene Auswertungsverfahren logisch aufgegliedert und gut nachvollziehbar.

Bei der Inhaltsanalyse nach Mühlfeld et al. gingen wir folgendermassen vor: Im Vorfeld wurden die Daten der Interviews aufbereitet. Konkret heisst dies, dass die Gesprächsinhalte der einzelnen Interviews mit Hilfe der Tonbandaufnahmen transkribiert und/oder sinngemäss zusammengefasst wurden. Aussagen, die für die spätere Auswertung wichtig erschienen, wurden als wortwörtliche Zitate niedergeschrieben. In einem ersten Analyseschritt wurden alle Textstellen markiert, welche Antworten auf entsprechende Fragen des Leitfadens sind. Dann wurden die einzelnen Textstellen systematisch verschiedenen Kategorien zugeordnet. Was bedeutet, dass die einzelnen Interviews zergliedert und in ein Kategorienraster gefüllt wurden. Als Kategorien konnten wir die unter 3.1.2“ Gesprächsleitfaden“ aufgeführten Annahmen verwenden:

- Grundbedürfnisse befriedigen
- Lernmöglichkeiten schaffen
- Soziale Kontakte eingehen
- Mit Nähe und Distanz in Beziehungen umgehen
- Rollen- und Identitätsfindung begleiten

Der nächste Arbeitsschritt bestand darin, innerhalb der einzelnen Kategorien eine logische Abfolge der Textstellen herzustellen. So wurden diese auf sich wiederholende, ähnliche oder gar widersprechende Aussagen untersucht und geordnet. Es erfolgte hier also bereits eine erste Gewichtung der Informationen. Aus diesem Analyseschritt wurde ein erster Text verfasst – was die Datenmenge stark reduzierte – und dieser mit Interviewzitate bestückt. Hier erfolgte nochmals eine textliche Überarbeitung. Uns wichtig erscheinende Aussagen, die nicht ausschliesslich nur einer schon bestehenden Kategorie zuzuordnen waren, wurden gesammelt. Bei der anschliessenden Überprüfung ergaben sich daraus aber keine neuen Kategorien, denn die Aussagen betrafen Themen, die Gültigkeit über alle Kategorien besitzen. Deshalb erscheinen diese Themen in der Zusammenfassung.

Die von den Fachpersonen geäusserten Fazite (Ressourcen/Bedürfnisse/Lücken im Beratungsnetz) werden im ersten Teil der Zusammenfassung unter 3.2.6 beschrieben. Hier fliessen ebenso die Aussagen zum Unterstützungsbedarf ein, die von den Interviewten bei den einzelnen Annahmen geäussert wurden. Danach folgt unter 3.2.7 die Zusammenfassung der Ergebnisse aller Kategorien aus Sicht der Autorinnen.

### 3.2 Forschungsergebnisse

Im Folgenden präsentieren wir die Ergebnisse, wie wir sie mittels der leitfadengestützten Interviews erheben konnten. Zu beachten sind dabei Faktoren wie der Auftrag und die Rahmenbedingungen der einzelnen Beratungsstellen, sowie zusätzliche Einflüsse auf die Erziehungskompetenz nebst der geistigen Behinderung.

Die Aufträge der Beratungsstellen sind unterschiedlich. Während die einen sich als Institution mit einem stationären Angebot um Mütter und Kinder kümmern (Haus für Mutter und Kind), sind andere ambulante Beratungsangebote. Zudem unterscheiden sich die Stellen insofern, als dass die einen die Bedürfnisse der Eltern im Fokus haben, für andere die Kinder und Jugendlichen mit ihren Anliegen an erster Stelle stehen. Eine spezielle Stellung nimmt diesbezüglich die Fachstelle Kinderbetreuung Luzern ein, da diese sich unter anderem auch um Fremdplatzierungen von Kindern kümmert. Zudem gilt es zu differenzieren, dass zwei Beratungsstellen sich mit den speziellen Bedürfnissen von Menschen mit geistiger Behinderung auseinandersetzen (Pro Infirmis, Beratungsstelle Hohenrain).

Im Weiteren spielen das Leitbild der Stelle und die Haltung der einzelnen Beratungspersonen eine grosse Rolle. Diese kann eher im bestärkenden (ressourcenorientierten) oder im stellvertretenden Handeln liegen.

Während die einen Fachstellen ihre Unterstützung auch in der Familie direkt anbieten (sozialpädagogische Familienbegleitung, Heilpädagogischer Dienst Luzern, Frühziehung OW/NW), beraten andere die Eltern und Kinder/Jugendlichen ausschliesslich in den Räumlichkeiten der Fachstelle.

Wir sind uns zudem bewusst, dass nebst den intellektuellen Einschränkungen von Eltern ebenso ökonomische, kulturelle, psychische Faktoren oder Suchtverhalten einen Einfluss auf die Fähigkeiten von Mutter und/oder Vater haben, Erziehungsanforderungen zu erfüllen. Eltern mit leichter geistiger Behinderung sind oft finanziell eingeschränkt, und zur geistigen Behinderung kommen häufig auch psychische Einschränkungen hinzu. Diese Aspekte fliessen ein und es gilt sie bei den heterogenen Ergebnissen zu berücksichtigen.

Die verschiedenen Expertinnen und Experten beziehen sich bei ihren Schilderungen auf aktuelle oder bereits abgeschlossene Beratungen. Dabei variiert die Anzahl von Eltern mit leichter geistiger Behinderung, auf welche die Expertinnen und Experten Bezug nehmen, von einem bis sechs Elternpaare oder Elternteile. Da es uns aber nicht um eine quantitative Auswertung geht, wird dieser Aspekt nicht weiter beachtet.

Bei der anschliessenden Darstellung der Ergebnisse werden die Kategorien, respektive die von uns aus der Theorieverarbeitung formulierten Annahmen, einleitend nochmals erwähnt. Ebenso wird die dazu gestellte Leitfrage aufgeführt. Daraufhin folgen die von den Interviewpersonen gemachten Beobachtungen, Aussagen und Vermutungen in paraphrasierter Form und ähnliche Aussagen sind zusammengefasst. Damit verzichten wir darauf, dass Aussagen den einzelnen Fachpersonen zugeordnet werden können. Ausnahmen bilden die eingefügten Zitate einzelner Expertinnen und Experten, die die Aussagen verdeutlichen sollen.

Es ist uns bewusst, dass die von den Interviewpersonen gemachten Aussagen sich nicht immer eindeutig diesem Kategorienraster zuordnen lassen. Trotzdem wählten wir diese Struktur, damit wir die Erkenntnisse übersichtlich darstellen konnten.

Am Schluss wurden die Fachpersonen gebeten, selbst ein Fazit zu ziehen, indem sie besondere Ressourcen und spezielle Bedürfnisse, sowie Lücken im Beratungsangebot für Eltern mit leichter geistiger Behinderung aufzeigen sollten. Diese Aussagen sind unter Punkt 3.2.6 zusammengefasst. Der Unterstützungsbedarf, der bereits bei den einzelnen Leitfragen geäussert wurde, wird ebenfalls in diesem Unterkapitel aufgezeigt.

Alle Ergebnisse beziehen sich auf Familien, Eltern oder Elternteile, die ein Beratungsangebot in Anspruch nehmen. Es ist uns bewusst, dass es eine Dunkelziffer von Eltern mit leichter geistiger Behinderung gibt, von denen wir nicht wissen, wie sie die Erziehungsanforderungen abdecken, da sie mit keiner der von uns besuchten Beratungsstellen in Kontakt sind.

### 3.2.1 Grundbedürfnisse befriedigen

Unsere Annahme:

Wir gehen davon aus, dass Kinder je nach Lebensalter Unterstützung in der Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse brauchen. Dabei denken wir an altersgemässe und gesunde Ernährung, der Jahreszeit und dem Wetter angepasste Bekleidung, regulieren und kontrollieren des Schlaf-Wach-Rhythmus, genügende Gesundheitsvorsorge und einen strukturierten Tagesablauf.

Leitfrage an die Expertinnen/Experten:

Welche Erfahrungen machen Sie diesbezüglich in der Beratung mit Eltern mit einer leichten geistigen Behinderung?

#### Beobachtungen der Expertinnen und Experten

Allgemein äussern die Expertinnen und Experten, dass Eltern mit leichter geistiger Behinderung beim Befriedigen vieler Grundbedürfnisse an Grenzen stossen, ohne dass sich dies jedoch für die Kinder bereits bedrohlich auswirken muss.

Bereits beim Strukturieren des Tagesablaufs können bei diesen Eltern Schwierigkeiten entstehen, da sie allenfalls selbst eher träge sind im Organisieren des Tages. Externe Strukturen wie Kindergarten, Schule usw. helfen, den Tag einzuteilen.

*E 3: „Sich selber Strukturen geben, sich selber richtig ernähren, den Tagesablauf gestalten. Sie waren bereits so stark mit sich beschäftigt, dass es für sie schwer wurde, diese Sachen dem Kind zu geben.“*

Bei der Ernährung kann in diversen Familien beobachtet werden, dass diese einseitig ist, und/oder unregelmässig gegessen wird. Zudem sind die Eltern bei der Einschätzung einer altersangepassten Ernährung überfordert und lassen sich eher durch Werbung beeinflussen. Im Schulalter wird anhand der Znünis erkennbar, welchen Stellenwert Eltern einer gesunden Ernährung beimessen können. Eigene Essensbedürfnisse und -gewohnheiten werden auf die Kinder übertragen. Auch scheinen teilweise übliche Tischrituale zu fehlen und Anregungen bezüglich einer Veränderung in der Ernährung für Eltern mit leichter geistiger Behinderung schwierig umsetzbar zu sein.

*E 14: „Wenn die Eltern selber mehr geistige Ressourcen hätten, würden sie wohl eher realisieren, dass sie ihr Kind mit Gemüse ernähren müssten, anstelle von Fastfood oder auf was das Kind gerade so Lust hat.“*

*E 12: „Das Kind wächst und die Bedürfnisse ändern sich. Wann geht man vom Schoppen zum Brei? Und wann zur festen Nahrung? (...) Die Anforderung, den Entwicklungsschritt vor dem Kind zu machen, passiert vermindert.“*

Bezüglich der Bekleidung der Kinder orientieren sich die Eltern nicht immer an den gegebenen Wetterverhältnissen und es fehlt der Überblick über das Kleidensortiment der Kinder. Wenn die Eltern der Bekleidung wenig Beachtung schenken, können Kinder verwahrlost erscheinen.

Wann Kinder schlafen gehen, scheint einerseits von den eigenen Bedürfnissen der Eltern abhängig zu sein. Andererseits gelingt es Eltern nicht immer, sich gegenüber dem Kind durchzusetzen und konsequent zu sein.

Bei der Gesundheitsvorsorge sind die Eltern schnell verunsichert oder es fehlt ihnen die Voraussicht hinsichtlich möglicher Gefährdungen. Eine andere Fachperson sieht diesbezüglich aber keine Schwierigkeiten.

*E 1: „Die Mutter konnte nicht einsehen, dass es Komplikationen geben könnte [bevorstehende Operation es Kindes]. (...) Sie wäre nicht vorbereitet auf den Notfall, weil sie es sich nicht vorstellen kann, dass es einen Notfall geben könnte.“*

Die Beurteilung, was ein sinnvolles Freizeitverhalten ist, fällt den Eltern schwer (z. B. Umgang mit Medien, Aufenthalt im Freien).

Die Berater/innen haben allerdings den Eindruck, dass ein normaler Alltag gemeistert werden kann. Vor allem bei kleinen Kindern können die Grundbedürfnisse ausreichend befriedigt werden. Nicht nur intellektuelle Fähigkeiten, sondern auch ökonomische, emotionale und soziale Ressourcen haben einen entscheidenden Einfluss. Zudem scheinen die Eltern die Grundbedürfnisse aus einem gewissen Instinkt heraus wahrzunehmen und zu befriedigen. Allerdings sind sie eingeschränkt im Erkennen von Zusammenhängen zwischen der Entwicklung des Kindes und dem adäquaten Befriedigen der Grundbedürfnisse. Die Konsequenzen einer falschen, respektive ungenügenden Befriedigung können nicht abgeschätzt werden.

*E 10: „Ich denke, die Grundbedürfnisse werden innerhalb einer gewissen Bandbreite erfüllt. (...) Bei den Grundbedürfnissen geht es auf.“*

*E 15: „Ich habe auch schon in Familien gearbeitet, bei welchen eine grosse Selbstverständlichkeit bestand. (...) Es war selbstverständlich, was man mit Kindern macht.“*

### 3.2.2 Lernmöglichkeiten schaffen

Unsere Annahme:

Kinder brauchen Stimuli und Herausforderungen, um ihre Wahrnehmung und ihr Denken zu entwickeln und ihr Handeln anzupassen.

Wir denken dabei an Anregungen durch altersangepasste Spiele und Spielorte, ein altersangepasstes Sprachverhalten (grundsätzlich Kommunikation mit dem Kind, Erklärungen der Umwelt, Argumentationen zu Sachverhalten), Unterstützung und Kontrolle des schulischen Lernens. Wir meinen, dass diese Anregungen nicht nur auf der sprachlichen Ebene, sondern vor allem auch durch Vormachen erfolgen.

Leitfrage an die Expertinnen/Experten:

Wie erleben Sie in Ihrer Beratung Eltern mit leichter geistiger Behinderung bezüglich dieser Anforderungen?

#### Beobachtungen der Expertinnen und Experten

Gezielte Lernanregungen können von den Eltern kaum selbst geleistet werden. Einerseits wird geäußert, dass die Spielmöglichkeiten nicht angepasst werden, andererseits wird beobachtet, dass die Eltern die Ludotheken für lernfördernde Spiele nutzen. Allerdings wissen die Eltern nicht, welche Spielzeuge dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst sind und können das Spielverhalten des Kindes nicht immer altersangepasst unterstützen. Den Eltern fehlen oft eigene Erfahrungen mit Spielen, aber auch mit (Bilder-)Büchern. Daher können sie dies ihren Kindern auch nicht gut weitergeben und haben Angst, sich zu blamieren. Es fällt den Eltern schwer, altersgemässe Bedürfnisse der Kinder nach Stimulation wahrzunehmen, respektive, es fehlt ihnen das Wissen, wie Kinder stimuliert werden können.

E 12: *„Die Eltern brauchen Anregungen, welches Spielzeug aktuell angepasst ist, da ihnen das ‚Vorausdenkende‘ fehlt.“*

E 3: *„Meist haben die Eltern selber keinen Bezug zu Büchern. Sie kennen es nicht aus ihrer eigenen Kindheit. (...) Wenn man selber nicht gut lesen kann, schafft man sich auch keine Bücher an. Dann schaut man lieber Fernsehen. (...) Das ist auch praktisch. Dann sind die Kinder ruhig und sind ‚büschelet‘ und laufen nirgends hin.“*

Da Eltern teilweise einen einfachen Wortschatz haben und die Kommunikation sich vor allem auf das Alltagsgeschehen beschränkt, kann das Kind allenfalls keine adäquate Sprache entwickeln. Erschwerend wirkt dabei, wenn ein Elternteil fremdsprachig ist oder selbst eine Sprachstörung hat. Die Kinder erhalten eher wenig Anregung durch familiäre Diskussionen.

E 6: *„Ich mache die Erfahrung, dass bei diesen Eltern die Kommunikation stark eingeschränkt ist – dass sie mit den Kindern eher weniger reden – und dass die Kommunikation etwas eingeschränkt ist, auf das Existentielle oder auf den Alltag, wenn man zusammen isst.“*

Die kognitiven Fähigkeiten der Eltern reichen meist nicht, um das schulische Lernen der Kinder zu unterstützen. Trotzdem messen sie der schulischen Leistung ihrer Kinder einen grossen Stellenwert zu. Es wird auch beobachtet, dass die Fragen der Kinder mit zunehmendem Alter nicht mehr beantwortet werden können.

E 6: *„Ganz klar eine Überforderung für diese Eltern auf inhaltlicher und struktureller Ebene.“*

E 7: *„Hier können die Eltern auch nicht auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, weil sie den Transfer zwischen den Unterrichtsgenerationen nicht leisten können.“*

E 10: *„Aus der Angst heraus – wir sind nicht ... – kann ein Antrieb entstehen, dem Lernen eine besonders grossen Stellenwert zu geben. Strategien wie, ‚Lernen ist das Wichtigste‘ können entstehen.“*

Allerdings betonen die Fachpersonen auch, dass persönliche Anlage und Umwelt beim Lernen eine Rolle spielen. Kinder mit normaler Intelligenz können sich Lernmöglichkeiten auch ohne Unterstützung der Eltern erschliessen (z. B. über Schule/Medien). Vor allem das lebenspraktische Wissen können sich Kinder in ländlichen Regionen gut aneignen. Was Kinder von ihren geistig behinderten Eltern zudem lernen können, ist die Fähigkeit, sich auch mit wenigen Ressourcen durchs Leben zu „schlängeln“. Zudem zeigt sich ihre Unterstützung im Lernen eher in klaren Handlungsanweisungen als über die sprachliche Auseinandersetzung. Mehrere Fachpersonen meinen, dass auch Faktoren wie Migration und Scheidung einen Einfluss auf das Lernen von Kindern haben.

E 10: *„Wenn Kinder eine normale Intelligenz haben, merkt man fast nichts. Irgendwie ergibt es sich einfach. Ich denke, diese Kinder haben auch gespielt. Vielleicht haben sie etwas mehr Fernsehen geschaut als andere Kinder.“*

E 7: *„Neugierige, vife Kinder können sich in einer kindergerechten Umgebung selbst Reize verschaffen – und dies ist zum Teil auf dem Land eher gegeben, da die Betätigungsfelder kindergerechter sind. Das Kind kann so eine lebenspraktische Intelligenz entwickeln.“*

E 8: *„Ich vermute, dass es Kinder in ländlichen Gebieten einfacher haben. Diese Kinder kommen trotzdem zu ‚Futter‘, da sie noch andere Sachen haben. Vielleicht ist die Grossmutter noch da, es gibt einen Stall und sie sind viel draussen. Hier sind genügend Anregungen da.“*

### 3.2.3 Soziale Kontakte eingehen

Unsere Annahme:

Kinder/Jugendliche bewegen sich mit zunehmendem Alter auch in Systemen ausserhalb der Familie: zum Beispiel Spielgruppe, Schule, Peergroups, Berufsausbildung usw. In diesen Systemen gelten allenfalls Werte und Normen, die in der Familie weniger oder ein anderes Gewicht haben: Regeln und Vorschriften, Konsumverhalten, Respekt vor Autoritäten.

Die Leitfrage an die Expertinnen/Experten:

Wie unterstützen und begleiten (im Sinne eines Controllings, in welchen Systemen sich ihre Kinder bewegen) Eltern mit leichter geistiger Behinderung ihre Kinder im Zugang zu und im Umgang mit diesen Systemen?

#### Beobachtungen der Expertinnen und Experten

Mehrfach wird von den Beratungspersonen genannt, dass Eltern Angst vor Kontrolle und Rivalität haben, wenn sie oder ihre Kinder sich in anderen sozialen Systemen bewegen. Und dies unabhängig davon, ob es sich um professionelle Unterstützungssysteme, nachbarschaftliche Kontakte, Schule usw. handelt. Ausserhalb der eigenen Familie werden Defizite schneller ersichtlich, die Eltern schämen sich dafür. Sobald sich andere Systeme auch um die Bedürfnisse der Kinder kümmern (Spielgruppe, Früherziehung, Kindergarten), haben Mütter zudem Angst, ihre Rolle als Mutter zu verlieren.

*E 13: „Inputs von aussen werden schnell zu einer Rivalität, da die Mutter sich ihrer Grenzen sehr wohl bewusst ist. Was sie bieten kann und was das Umfeld bieten kann.“*

*E 3: „Vielfach getrauen sich die Eltern nicht, hinauszugehen. Sie genieren sich. Sie gehen gar nicht so gerne auf den Spielplatz. (...) Sie fühlen sich zum Teil nicht wohl.“*

Auch möchten die Eltern ihre Kinder schützen, weil sie befürchten, dass diese sich in anderen Systemen nicht wehren können, negative Kritik erfahren oder gehänselt werden. Eine Fachperson ist überzeugt, dass Kinder aus Familien mit wenig intellektuellen und/oder ökonomischen Ressourcen eher ausgegrenzt werden. Zudem beobachten mehrere Fachpersonen, dass es Eltern schwer fällt, sich in einem Umfeld zu bewegen, wo sie dem intellektuellen Niveau nicht gewachsen sind (Kurse, Veranstaltungen, Vereine, Elternabende). Es ist anzunehmen, dass die Eltern sich durch Regeln in anderen Systemen schnell verunsichern lassen. Deshalb finden soziale Kontakte vor allem mit Personen in ähnlichen Lebensverhältnissen statt. Dies beobachten die Fachpersonen sowohl bei den Eltern wie auch bei den Kindern.

E 5: *„Kinder aus einfachen Familienverhältnissen werden sehr schnell ausgegrenzt.“*

E 7: *„Die Kinder finden sich. Sie suchen sich etwas Ähnliches.“*

E 14: *„Bei Kontakten mit anderen Eltern im Rahmen des Schulalltages fällt mit der Zeit auf, wie stark jemand intellektuell ist. Das führt dann schnell zu einer Ausgrenzung.“*

Mehrere Fachpersonen erleben die Eltern – wenn es gelingt eine gute Vertrauensbasis aufzubauen – als offen und dankbar für die Unterstützung. Eine Fachperson beschreibt, dass die Eltern sehr sensibel auf Wohlwollen und Achtung reagieren, die ihnen entgegengebracht werden. Als häufiges Problem wird beschrieben, dass die Eltern den Sinn und die Bedeutung der Unterstützung nicht einzusehen vermögen und darum nicht kooperativ reagieren können.

E 1: *„Wir probieren ganz stark zu vermeiden, der Mutter immer wieder zu zeigen, ‚Du reichst nicht als Mutter.‘“*

E 14: *„Es braucht jedoch eine gute Beziehung. Wenn es (...) gelingt, eine gute Vertrauensbasis aufzubauen, dann kann ganz viel wachsen, dann kann ganz viel entstehen.“*

E 11: *„Diese Menschen haben ein unglaubliches Sensorium. Sie spüren, diese Person meint es gut mit mir.“*

Für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern scheint das Thema der sozialen Kontakte noch weniger Gewicht zu haben. Wenn Jugendliche sich in ausserfamiliären Systemen bewegen und die Eltern den Überblick verlieren, beobachten Fachpersonen, dass die Eltern entweder direktiv reagieren oder sich nicht mehr um ein Controlling der sozialen Kontakte ihrer Kinder kümmern.

E 14: *„Teils ‚blocken‘ die Eltern die Jugendlichen ab. ‚Das machst du nicht. Du gehst nicht.‘“*

E 10: *„Eltern mit leichter geistiger Behinderung reagieren eher mit rigiderer Erziehung. ‚Du bleibst zu Hause.‘ Das System ist eher eng. (...) Es gibt eher Ablösungsschwierigkeiten.“*

Drei Fachpersonen betonen, dass die Gefahr besteht, dass die Kinder ohne die elterliche Unterstützung nicht in, sondern zwischen den Systemen stehen. Auch weil zum Beispiel unterschiedliche Regeln von den Eltern nicht erklärt werden können.

Hingegen sagt eine andere Fachperson, dass Kinder, die keine Einschränkung haben, es sehr wohl selbst schaffen, sich zwischen den verschiedenen Systemen zu bewegen. Oftmals sind die Eltern durch ihre ökonomischen Verhältnisse bereits von einem oder mehreren öffentlichen Systemen (wirtschaftliche Sozialhilfe, Alimenteninkasso) abhängig und dadurch auch kontrolliert. Sie entwickeln dann Strategien, sich solchen Systemen zu entziehen.

*E 10: „Teils entwickeln sie Strategien der Abschottung vor den Behörden und deren Kontrollmechanismen. Wenn es [die Probleme] zu offensichtlich wird, ziehen sie um.“*

Während die eine Fachperson beobachtet, dass die Kinder von Eltern mit leichter geistiger Behinderung Mühe haben, sich an Regeln in anderen Systemen zu halten, betont eine andere Fachperson, dass die Eltern den Kindern stark den Respekt vor Autoritäten vermitteln.

Die Expertinnen und Experten sehen die Schwierigkeiten dieser Eltern im Eingehen von sozialen Kontakten darin, dass ihnen die Reflexionsfähigkeit fehlt und sie sich verbal auch nicht differenziert ausdrücken können.

### 3.2.4 Nähe/Distanz in der Beziehung

Unsere Annahme:

Wir gehen davon aus, dass Kinder und Jugendliche je nach Alter und Persönlichkeit unterschiedlich viel Nähe oder Distanz zu ihren Eltern oder anderen Bezugspersonen benötigen. Kleinkinder sind auf körperliche Nähe angewiesen, Jugendliche sind auf verlässliches Dasein angewiesen, auch wenn sie sich distanzieren.

Die Leitfrage an die Expertinnen/Experten:

Wie schätzen Sie den Umgang von Eltern mit leichter geistiger Behinderung bezüglich dieses Nähe-Distanz-Bedürfnisses ein?

#### Beobachtungen der Expertinnen und Experten

Grundsätzlich zeigen die Aussagen vieler Fachpersonen, dass es den Eltern gelingt, Beziehungen herzustellen und darin auch eine Stabilität zu gewährleisten. Allerdings scheint es für die Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder schwierig zu sein, diese loszulassen und die Nähe weniger über die körperliche Nähe zu leben.

E 8: *„Eltern mit leichter geistiger Behinderung können sehr gut Beziehungen herstellen.“*

E 11: *„Ich glaube nicht, dass der Umgang bei Eltern mit leichter geistiger Behinderung anders ist als bei anderen Familien. Ich glaube, sie können gut körperliche Nähe geben – ähnlich wie normal intelligente Eltern. Ich würde hier keinen grossen Unterschied machen.“*

Vor allem Fachpersonen, die Eltern mit Kindern im Säuglings- und Kleinkindalter beraten, beobachten, dass eine grosse körperliche Nähe von Seiten der Mütter gelebt wird. Allerdings zeigt sich auch, dass bei dieser körperlichen Beziehung die Qualität der Interaktion unterschiedlich ist: zum Beispiel wenig oder kein Blickkontakt, wenig Feedbacks. Zudem scheint es für Eltern mit leichter geistiger Behinderung teilweise schwierig zu sein, dem Alter des Kindes angepasste Nähe respektive Distanz wahrzunehmen.

E 3: *„Bei den Babys beobachten wir einfach manchmal (...), dass ein Halten und ‚Schätzele‘ sein kann, aber nicht in einem Dialog endet.“*

E 12: *„Können sie die Bedürfnisse des Kindes richtig interpretieren? Regungen aufnehmen? (...) Oder Gefühle, welche nicht so offensichtlich sind? Da habe ich meine Zweifel.“*

Vor allem, wenn Eltern mit dem Alltagsgeschäft stark gefordert oder überfordert sind, gelingt es ihnen nicht immer, die Prioritäten zwischen der Befriedigung der physischen Bedürfnisse des Kindes und der emotionalen Zuwendung zu ihm adäquat zu setzen. Die Anforderungen der Gesellschaft verursachen bei ihnen so viel Stress, dass ihre Ressourcen nicht mehr ausreichen, eine genügende Bindung zum Kind herzustellen.

E 2: *„Die Mutter ist oft sehr beschäftigt – sie will es ja besonders gut machen. Das heisst zum Beispiel auch, dass das Kind auf dem Sofa und nicht in den Armen der Mutter liegt, wenn es krank ist.“*

E 3: *„Die Eltern spüren nicht immer, was jetzt im dem Moment das Richtige für das Kind ist.“*

E 6: *„Da die Eltern sich der Wichtigkeit [von Nähe und Distanz] nicht bewusst sind, können sie sie nicht bewusst steuern, reflektieren, einsetzen. So sind sie bei jüngeren Kindern eher auf das Alltagspraktische fixiert und die körperliche Nähe wird eher vernachlässigt – wird irgendwie aus dem Auge verloren.“*

Von den Fachpersonen wird häufig die Vermutung geäussert, dass Mütter ihr eigenes Bedürfnis nach Nähe stark ausleben und die Reaktionen der Kinder auf diese Nähe nicht wahrnehmen, differenzieren und interpretieren können. Zudem bergen gerade Beziehungen mit wenig ausserfamiliären Kontakten – dies betrifft vor allem das Vorschulalter – die Gefahr, dass sich symbiotische<sup>5</sup> Verhältnisse ergeben.

E 12: *„Tragen die Eltern das Kind umher, weil es das Bedürfnis des Kindes ist? Oder ist es ihr eigenes Bedürfnis? Können sie unterscheiden zwischen ihren eigenen Bedürfnissen und denen der Kinder? Da habe ich so meine Zweifel.“*

E 2: *„Entweder wusste sie nicht, wann das Kind Nähe braucht, oder sie erdrückte das Kind fast, wenn sie selbst Nähe brauchte. (...) Bezüglich ‚sChind hebe‘ befriedigte sie eher ihr eigenes Bedürfnis, denn jenes des Kindes.“*

Eine Herausforderung scheint für die Eltern auch zu sein, wenn die Kinder mit zunehmendem Alter ihre körperliche Nähe zurückweisen. Sie empfinden dies als Ablehnung ihrer Person und versuchen vielleicht auch deshalb, ihre Kinder „klein zu halten“.

E 2: *„Viele Eltern fühlen sich auch oft vom Kind in ihren Fähigkeiten persönlich angezweifelt und zurückgewiesen; zum Beispiel wenn das Kind nicht mehr auf den Schooss will oder widerspricht, oder trotzt. Das macht den Eltern Angst – Angst davor, dass ihr Kind sie nicht mehr gerne hat.“*

---

<sup>5</sup> Symbiose: dauerndes, enges Zusammenleben zweier Lebewesen zum gegenseitigen Nutzen (Duden, Fremdwörterbuch, 1990, S. 757).

In der Pubertät, so die Meinung einiger Expertinnen und Experten, scheint das Verhältnis von Nähe und Distanz grundsätzlich ein herausforderndes Thema für Eltern zu sein. Während eine Fachperson äussert, dass viel Nähe der Eltern mit leichter geistiger Behinderung den Jugendlichen peinlich ist, sagt eine andere Fachperson, dass Eltern das Distanzbedürfnis der Jugendlichen gut akzeptieren können.

*E 6: „Ich erlebe häufig, dass bei älteren Kindern, denen die Nähe langsam nicht mehr so angenehm ist, sich die Eltern einerseits nicht an das Alter und die Situation des Kindes anpassen und andererseits, dass sie die Reaktionen der Kinder nicht interpretieren können. (...) Die Regulation ist für diese Eltern äusserst schwierig. Wie viel Nähe? Wie viel Distanz?“*

*E 12: „Eltern drängen sich kaum gegen den Willen der Kinder auf.“*

Es scheint, dass, auch wenn innerfamiliäre Auseinandersetzungen zwischen den pubertierenden Jugendlichen und den Eltern stattfinden, gerade diese Jugendlichen sich gegen aussen solidarisch mit ihren Eltern/Familien zeigen. Allenfalls kehrt sich hier die Rolle sogar um, indem Jugendliche eine beschützende Rolle für ihre Eltern übernehmen. Wenn diese Jugendlichen ausreichend in anderen sozialen Systemen eingebunden sind, erscheint diese Rollenumkehrung einer Fachperson auch nicht zwingend problematisch.

*E 10: „Die Jugendlichen realisieren zwar, etwas ist nicht da, zugleich ist es aber auch selbstverständlich. Man könnte es so bezeichnen: Es ist ein Kampf in der Familie, aber eine Solidarität nach aussen.“*

*E 11: „Zudem mache ich die Erfahrung (...), dass Kinder auf dieser Ebene ‚viel verlied‘. (...) Wichtig sind in diesem Fall zum Beispiel gute Lehrpersonen, Menschen, die es unterstützen.“*

Gerade beim Eingehen und Gestalten von Beziehungen wird von einer Fachperson darauf hingewiesen, dass die eigenen (Bindungs-)Erfahrungen sehr prägend sind für die Eltern. Da es ihnen nicht gelingt, diese Kindheitserfahrungen zu reflektieren, können sie diese nur aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen weitergeben und nicht anpassen.

*E 7: „Nähe und Distanz sind nicht primär intellektuelle Leistungen, sondern emotionale. Was ich jemandem an Bindung weitergeben kann, beruht auf der Grundlage, was ich selbst erlebt habe.“*

### 3.2.5 Rollen- und Identitätsfindung

Unsere Annahme:

Um eine eigene Identität entwickeln zu können, müssen Kinder/Jugendliche sich mit dem eigenen Körper, der Sexualität, der Rolle als Frau oder Mann sowie eigenen Wert- und Moralvorstellungen auseinandersetzen. Dazu benötigen sie die Auseinandersetzung mit ihren Eltern, deren Wertvorstellungen und Grenzen, aber auch die bewusste Abgrenzung zu ihnen.

Die Leitfrage an die Expertinnen/Experten:

Nehmen Eltern mit leichter geistiger Behinderung diese Thematik bei ihren Kindern wahr und äussern sie sich in der Beratung dazu?

#### Beobachtungen der Expertinnen und Experten

Grundsätzlich sehen alle befragten Fachpersonen der Beratungsstellen hier einen grossen Unterstützungsbedarf, weil die Eltern die Themen häufig nicht von sich aus benennen. Allerdings fordert die Thematik viele Menschen heraus, nicht nur Eltern mit leichter geistiger Behinderung.

Die Eltern mit kognitiven Einschränkungen sind meistens sehr bestrebt, den gesellschaftlichen Normen zu entsprechen, wobei es ihnen nicht immer gelingt, diese Normen und Werte, die an eine Mutter/einen Vater gestellt werden, richtig zu erfassen.

*E 1: „Die Identität dieser Mutter entspricht dem Selbstbild, von dem die Mutter denkt, dass es dem gesellschaftlichen Durchschnitt entspricht. Die Einschränkung besteht darin, dass es zwischen den Wertvorstellungen der Gesellschaft und denen der Mutter Unterschiede gibt.“*

*E 12: „Sie übernehmen Wertvorstellungen und können diese nicht hinterfragen – das ist, so denke ich, eine Realität.“*

*E 15: „Ich habe manchmal das Gefühl, wir sind in einer Zeit, wo diese Menschen aufgrund der Überflutung von allen Seiten, wann jemand wie gut ist, gar nicht mehr auf ihre Erfahrungen vertrauen. Oder sie können diese nicht einfließen lassen, weil sie von aussen aufnehmen, was man sollte, könnte, täte.“*

Zwei Berater/innen äussern, dass die Eltern Themen zur Rollen- und Identitätsfindung bei ihren Kindern nicht selber wahrnehmen und häufig in ihrer eigenen Identität verunsichert sind. Auch wenn sie durch ihre Kinder/Jugendlichen mit Fragen konfrontiert werden, messen sie dieser Auseinandersetzung nicht eine hohe Wichtigkeit bei. Sie erkennen mögliche Probleme, die für Kinder und Jugendliche diesbezüglich entstehen könnten, eher nicht.

E 5: *„Ich treffe selten Eltern mit dieser Einschränkung [leichte geistige Behinderung], die das ihrem Kind vermitteln können. Sondern das nagt noch so an ihnen. Sie müssen zuerst mit sich im Reinen sein.“*

Dass sich das Kind mit dem eigenen Körper, mit Rollenbildern, mit Werten und Moralvorstellungen auseinander setzen muss, scheint gemäss einigen Fachpersonen für die Eltern mit leichter geistiger Behinderung auf der kognitiven Ebene schwierig nachvollziehbar zu sein.

E 6: *„Ich könnte mir vorstellen, dass es für die Eltern bereits schwierig ist, den Kindern zu erklären, warum etwas gut oder nicht gut sein könnte.“*

E 7: *„Um diese Auseinandersetzung kommt man nicht, denn die Kinder bringen diese von selbst. Die Anforderungen an Kinder und somit auch an die Eltern sind (...) komplexer geworden (...) und es braucht neue Werte für neue Bereiche, die entwickelt werden müssen und die die Eltern noch gar nicht brauchten. Und diese Reflexion darüber, was ich will und was ich nicht will, ist, so denke ich, bei vielen Eltern mit leichter geistiger Behinderung eingeschränkt.“*

Allerdings sagen hier Fachpersonen auch, dass Eltern sehr wohl ein Sensorium haben und spüren, was bei ihren Kindern und Jugendlichen vor sich gehe. Ihre Form der Unterstützung bei diesem Entwicklungsschritt kann aber allenfalls eher ungewohnt sein.

E 10: *„Der Mensch ist ja seit Jahrtausenden Mutter und Vater (...) und da entsteht ein Gespür für Kinder. (...) Halt einfach für die Gebildeten ist es falsch.“*

E 11: *„Ich denke sehr wohl, dass sie [die Eltern] spüren, dass sie anstehen, dass sie nicht mehr begreifen, warum ihr Kind nun so reagiert. (...) Ich erlebe, dass sie die Sensoren haben, was rundherum abgeht, aber dann halt nicht reflektieren können.“*

Das Thema Rollen vorleben oder Vorbild in einer Rolle sein bezeichnen die Fachpersonen für Eltern mit leichter geistiger Behinderung als besonders schwierig. Sie können nur weitergeben, was sie selbst erlebt haben, weil ihnen die Fähigkeit zur Reflexion von unterschiedlichen Rollenbildern fehlt. Zudem ist allenfalls durch ihre Behinderung das eigene Rollenbild nicht gefestigt. Das kann sich insofern auswirken, dass Kinder, mangels Vorbilder und Anleitung, Aufgaben übernehmen, die nicht ihrem Alter entsprechen. Dies kann bis zur Rollenumkehr führen.

E 4: *„Sie nehmen sich dann komische Bilder raus, weil es die Eltern nicht können [das Rollen vorleben].“*

Zwei Fachpersonen erwähnen, dass sie bei Kindern ohne intellektuelle Einschränkung dies nicht als Problem einstufen, wenn Vorbilder und Begleitung im sozialen Umfeld vorhanden sind. Die Rollen- und Identitätsfindung sei nicht nur von den intellektuellen Fähigkeiten der Eltern beeinflusst, sondern auch durch Beziehungen in der Familie und weiteren sozialen Systemen.

E 7: *„Wenn es da gute Leute hat, dann kommt das gut. Wichtig ist, dass auch diese Kinder die Möglichkeit haben, verschiedene Formen zu sehen und dies ist in der heutigen Zeit sicher gewährleistet – heute vielleicht sogar zu viel.“*

E 10: *„Was gibt denn Identität? Das eine ist, wie man überlebt, wie die Geschichte sich entwickelt, das Quartier, Bursche oder Mädchen – da spielt die geistige Behinderung keine grosse Rolle. (...) Es ist ja manchmal auch erstaunlich, was Kinder alles machen. (...) Ich denke, bis zu einem gewissen Grad können Kinder Eltern schon beibringen, was sie brauchen.“*

Allerdings können sehr gegensätzliche Werte und Normen in verschiedenen sozialen Systemen, die mit den Eltern nicht geklärt werden können, bei Kindern zu Dilemmas und Verunsicherung in ihrer Identität führen.

E 7: *„Das ist das Problem, dass es kein passiver Prozess ist, der über Medien, Peers und über die Schule passiert, sondern wirklich die Auseinandersetzung (...), wo reflektiert wird über das, was ich will und nicht will und mit den Eltern gestritten wird. Und das denke ich, ist in vielen Feldern bei Eltern mit leichter geistiger Behinderung eingeschränkt.“*

E 12: *„Das ist ein wichtiger Grund für uns, warum diese Kinder nicht bei ihren Eltern sind, weil sie noch etwas anderes brauchen als ihre Eltern für ihre Entwicklung.“*

Da Jugendliche die kognitiven Einschränkungen ihrer Eltern sehr wohl wahrnehmen, ihre Eltern aber gleichwohl als Vorbilder behalten möchten, kann es bei ihnen Schamgefühle auslösen, wenn sie merken, dass sie ihren Eltern überlegen sind. Wenn Eltern Defizite bei sich wahrnehmen, sei es bei der Reflexion oder beim Argumentieren, weichen sie allenfalls auf rigorose Regeln und Normen aus. Aufgrund ihrer kognitiven Überforderung kann aber auch Resignation erfolgen.

E 12: *„Argumente fehlen diesen Eltern zum Teil. Manchmal kommt das ganz rigoros – das macht man nicht. Aber wenn das Kind dann fragt warum, sind sie bald in der Not, dies zu begründen.“*

### 3.2.6 Zusammenfassung aus Sicht der Expertinnen und Experten

Als Abschluss der Leitfadeninterviews wurden die Expertinnen und Experten um ein Fazit bezüglich des Forschungsgegenstandes gebeten. Dabei sollten sie zusammenfassend die wichtigsten Ressourcen und Bedürfnisse von Eltern mit leichter geistiger Behinderung bei der Bewältigung der Erziehungsaufgaben formulieren. Ebenso sollten sie die aus ihrer Sicht bestehenden Lücken im Unterstützungsangebot für diese Eltern benennen, sofern sie diese nicht schon bei den einzelnen Leitfragen geäußert hatten.

Wir weisen nochmals darauf hin, dass sich alle Ergebnisse auf Eltern beziehen, die aufgrund eines erkannten Unterstützungsbedarfes bereits mit Fachpersonen in Kontakt sind.

#### **Ressourcen der Eltern bei der Erziehung**

Als Stärke nennen die Fachpersonen die innige Beziehung, die Eltern mit leichter geistiger Behinderung zu ihrem Kind leben. Die Freude am Kind wird diesem auch vermittelt. Es ist ein wichtiger Teil im Leben dieser Eltern und sie stehen zu ihren Kindern. Vor allem Müttern mit leichter geistiger Behinderung wird viel Geduld im punktuellen Betreuen der Säuglinge zugestanden. Mehrere Fachpersonen bezeichnen die emotionale Kompetenz dieser Eltern als besondere Stärke. Zwei Fachpersonen können allerdings nicht explizit sagen, dass Eltern mit leichter geistiger Behinderung auf der emotionalen Ebene mehr Potenzial mitbringen als andere Eltern.

E 14: *„Sie wissen, ich habe ein Kind, ich habe eine Verantwortung und sagen ja zu dem und nehmen diese Aufgabe wahr.“*

E 12: *„Ich habe vorhin gesagt, es sind vielleicht Zufallsschwangerschaften, aber ich denke, es besteht ein sehr grosses Engagement für ihr Kind, wenn es auf der Welt ist. Ich denke, sie haben es dann sehr gerne und es ist ein ganz wichtiger Teil ihres Lebens.“*

E 4: *„Eine besondere Ressource ist sicher die starke Beziehung von Kind und Mutter. Sie ist das einzige Mammi und die einzige, die das Kind so herzlich umarmen kann. Das ist sicher eine Ressource, mit welcher man arbeiten kann, dass die Bindung so stark vorhanden ist.“*

E 5: *„Man sagt ja schnell mal, sie [Eltern mit geistiger Behinderung] seien auf der emotionalen Ebene empfänglicher. (...) Das ist pauschalisierend und es stimmt nicht für mich, denn es gibt Eltern mit geistiger Behinderung (...), die genau dort ein Manko haben.“*

Als eine weitere Ressource bezeichnen die Expertinnen und Experten eine gewisse Unbeschwertheit oder eine teilweise verspielte, fröhliche Art der Eltern. Dies wirke sich auch positiv auf das Kind aus. Ihre verlangsamte Denkweise – geistige Beeinträchtigung ist häufig gekoppelt mit Langsamkeit – lässt die Eltern allenfalls gelassener auf Veränderungen reagieren. Dadurch lassen sie sich auch nicht so schnell verunsichern durch neue Tendenzen.

*E 3: „Die Ressource kann sein, dass sie so sind, wie sie sind. Dass sie sich ja gar nicht verstellen können.“*

*E 15: „Das ‚Nicht-verbildete‘, das manchmal Kindliche, das diese Eltern in sich haben, ist eine Ressource, eine Freude für die Kinder – etwas Unverfängliches, Verspieltes, (...) das sie mitgeben können.“*

*E 7: „Möglicherweise sind diese Eltern etwas ruhiger, bringen weniger hysterische Komponenten mit. Diese Gemächlichkeit kann – gekoppelt mit einer gewissen emotionalen Kompetenz – einen Boden geben.“*

Häufig haben Mütter eine hohe Motivation, es gut zu machen. Sobald eine Vertrauensbasis zu helfenden Personen hergestellt ist, nehmen sie gerne Hilfe an und zeigen ein hohes Engagement. Sie sind dann oft unkompliziert und spontan im Umgang, haben aber auch feine Sensoren, wie ihr Umfeld reagiert.

*E 9 macht die Erfahrung, „dass Eltern mit leichter geistiger Behinderung, wenn es gelingt, zu ihnen eine Vertrauensbasis aufzubauen, sehr offen und dankbar sind bezüglich Unterstützung und Hinweise.“*

### **Bedürfnisse der Eltern bei der Erziehung**

Alle Fachpersonen sagen klar, dass Eltern mit leichter geistiger Behinderung in gewissen Bereichen auf ein Helfer/innen-System angewiesen sind. Mütter zum Beispiel bräuchten bereits beim Betreuen und Erziehen der Säuglinge Unterstützung, weil Grundbedürfnisse nicht immer planmässig befriedigt werden könnten.

*E 14: „Sie sind dem Elternsein alleine nicht gewachsen, (...) das Kind durch das Leben zu bringen. Sie sind auf Helfersysteme angewiesen. Sie würden es intellektuell nicht schaffen, das alles zu ‚verschaffen‘, sich in alles einzulesen und es dann umzusetzen.“*

*E 9: „Wenn man diese Eltern nicht in die Überforderung kippen lässt und sie über Jahre im Sinne einer Erziehungsbeistandschaft unterstützen könnte, kann dies für die Kinder dieser Eltern ‚ein tolles Umfeld‘ sein. Aber wenn sie allein gelassen werden, kommen sie sicher in Überforderungssituationen.“*

E 3: *„Sie bräuchten eine freundschaftliche, klar strukturierte Bezugsperson, die sie im Alltag unterstützt, auch bei Alltags- und Erziehungsfragen. Und dies häufiger als einmal im Monat oder einmal in der Woche.“*

Zusätzlich sehen die Expertinnen und Experten Einschränkungen sowohl in der Kommunikationsfähigkeit der Eltern wie auch bei der Reflexion über den Umgang und die Beziehungen in der Familie. Gerade im Bereich von Nähe und Distanz wird geäußert, dass die Eltern beim Deuten von averbalen Reaktionen ihrer Kinder Unterstützung brauchen. Sie benötigen Hinweise, wie sie ihre Liebe, nebst der körperlichen Nähe, ihrem Kind gegenüber ausdrücken können. Die Rollen- und Identitätsfindung ist ebenfalls ein Lebensbereich, der gemäss den Beratungspersonen sowohl mit den Eltern wie mit den Jugendlichen angesprochen werden müsste. Gesellschaftliche Normen und Werte, die von den Eltern allenfalls nicht, oder ungenügend vermittelt werden können, müssen von externen Personen eingebracht werden.

Es wird auch als wichtig erachtet, dass Kinder mit den Unterschieden und Einschränkungen ihrer Eltern frühzeitig konfrontiert werden. Hier brauchen Eltern ebenfalls Stärkung, aber auch konkrete Hilfe beim Formulieren ihrer Schwächen. Jugendliche von Eltern mit leichter geistiger Behinderung brauchen allenfalls ein besonderes Augenmerk, damit sie ihre beschützende Rolle wieder verlassen und die Distanz zu ihren Eltern leben können. Hier sind das soziale Umfeld und Lehrpersonen gefordert.

E 14: *„Verbal sind die lernbehinderten Menschen nicht so stark, so passiert vieles über ‚Abluege‘.“*

E 8: *„Wir müssen dementsprechend unser Gespräch anpassen. Das Niveau der Eltern ist zentral. Sonst rede ich an den Leuten vorbei. (...) Wie differenziert kann ich mit den Eltern reden?“*

E 12: *„Zum Beispiel dem Kind erklären, wieso es nicht bei ihnen wohnt, stattdessen in einer Pflegefamilie. Wenn die Eltern bereit sind, helfen wir ihnen, dies zu formulieren und aufzuschreiben, damit sie es dann dem Kind erklären können.“*

E 3: *„Es muss im ganz jungen Alter passieren, dass über das gesprochen wird, was ist. Dann weiss das Kind, das oder jenes kann meine Mutter nicht oder sie ist langsam dabei. Man muss schon ganz kleinen Kindern sagen, was Sache ist.“*

E 11: *„Der Unterschied liegt in der Fähigkeit des Reflektierens. Es gibt auch viele [andere Menschen], die reflektieren könnten, es aber nicht wollen oder*

*machen. Eltern mit leichter geistiger Behinderung haben nicht die Wahl, ob sie reflektieren wollen oder nicht, sie können es nicht.“*

*E 7: „Da passieren ja ganz viele Sachen. Man muss aushandeln, muss Grenzen setzen, gewisse Konsequenz haben. Es ist ein Zusammenspiel von Vertrauen haben und die Kinder gehen lassen können und trotz allem ein Controlling haben. Ich fände es gut, wenn die Eltern in dieser heiklen Phase Unterstützung bekämen.“*

Die Unterstützung, um oben erwähnte Defizite zu kompensieren, soll aus Sicht der Fachpersonen direkt in der Familie, zusammen mit Eltern und Kindern, stattfinden. Gerade auch im Zusammenhang mit der Befriedigung von Grundbedürfnissen wird dies als sinnvoll und wichtig formuliert. Beratung alleine über das gesprochene Wort, über Vorträge oder mittels Literatur führen nicht zum Ziel einer verbesserten Erziehungsfähigkeit. Auch Elterngruppen oder ähnliche Angebote von Schulen und Fachstellen, die einen Austausch über das Thema Erziehung ermöglichen, sind für Eltern mit leichter geistiger Behinderung oft nicht angepasst. Die Hürde mitzumachen scheint hoch zu sein. Die Fachpersonen haben den Eindruck, dass die Eltern sich in diesen Gruppen nicht wohl fühlen.

*E 2: „Erziehungsberatung ‚am Tisch‘ funktioniert nicht. Es braucht Leute, die zu den Eltern nach Hause gehen. (...) Diese Eltern brauchen kontinuierliche Begleitung, weil sich die Kinder ja auch entwickeln und immer wieder neue Themen anstehen.“*

*E 5: „Durch ihr ‚Eingeschränktheit‘ brauchen Eltern mit leichter geistiger Behinderung sicher eine längere Begleitung und Beratung, (...) weil sie nicht so schnell fähig sind, dies alles auf den Alltag zu übertragen. Das hat direkt mit dem Intellekt zu tun. (...) Sie brauchen eher eine handlungsorientierte als eine intellektuelle Begleitung (...). Insofern haben sie auf dieser Ebene klar andere Bedürfnisse.“*

*E 7: „Eltern mit leichter geistiger Behinderung brauchen handfeste Unterstützung, respektive Beratung. Oft ist die Beratung auf einer zu abstrakten Ebene, die die Eltern nicht verstehen. Der Level muss heruntergebrochen werden.“*

*E 3: „Wir müssen dementsprechend unser Gespräch anpassen. Das Niveau der Eltern ist zentral. Sonst rede ich an den Leuten vorbei. Ich muss sie gewinnen.“*

E 14: *„Die Eltern eigenen sich Wissen nicht über Bücher, sondern über die Erfahrung der anderen an.“*

E 2: *„Was auch fehlt, sind soziale Netze im Sinne von Austauschgruppen unter Gleichgesinnten, respektive ‚gleichen Leuten‘, auf gleicher Ebene. Eltern mit leichter geistiger Behinderung fühlen sich in den bestehenden Gruppen nicht wohl.“*

Zudem ist es wichtig, diese Eltern in der Beratung wertschätzend und bestärkend zu begleiten. Ihre Leistungen, die sie trotz geistiger Behinderung bringen, müssen gewürdigt werden. Gerade im Zusammenhang mit dem Bedarf an Unterstützung beim Zugang zu anderen sozialen Systemen sind diese Kriterien wichtig, um eine gute Vertrauensbasis zu schaffen. Bezüglich Fremdplatzierung der Kinder müssen die realistischen Ängste der Eltern ernst genommen werden.

E 3: *„Die Eltern müssten eine Wertschätzung erhalten, dass sie den Mut hatten, eine Familie zu gründen.“*

E 4: *„Sie so nehmen, wie sie sind. (...) Sie annehmen und wertschätzen, in dem, was sie können. (...) Konstanz und Sicherheit geben. (...) Den Müttern etwas zutrauen.“*

E 15: *„Nein, mein Kind braucht doch nicht eine andere Familie [Tagesfamilie]. Ich bin die Mutter und das Kind braucht doch nicht eine andere Mutter.“*

### **Lücken im Unterstützungssystem**

Eindeutig und klar betonen alle Fachpersonen, dass die Kinder auf externe Anregungen beim Lernen angewiesen sind. Dies kann durch andere Kinder, Personen aus dem sozialen Umfeld, die Schule, die Medien, Fachpersonen usw. geschehen. Auch wenn die Kinder sich diese Ressourcen ab einem gewissen Alter selbst erschliessen können, brauchen sie vor der Einschulung (mit sechs Jahren) externe Personen, die sie in ihrem Lernen fördern und unterstützen. Eine Lücke der Unterstützung bis zum Schuleintritt wird trotz Spielgruppenangeboten dabei nicht nur von den Mütter- und Väterberaterinnen erwähnt, sondern auch von Fachpersonen, die Eltern mit Kindern im Schulalter beraten. Zudem müssen die Eltern unterstützt werden bei der Erschliessung von externen Unterstützungsangeboten und beim Einschätzen, wann welcher Entwicklungsschritt beim Kind ansteht.

Die Heilpädagogische Früherziehung erfasst nur den Unterstützungsbedarf von Eltern, deren Kind bereits ein auffälliges Verhalten zeigt. Dies genügt nicht. Kinderärztinnen

und -ärzte könnten hier jedoch motivierend auf Eltern wirken, Beratung in Anspruch zu nehmen, wenn sie Schwierigkeiten in der Erziehung wahrnehmen.

E 3: *„Sie [die Kinder] brauchen sicherlich noch ein anderes Umfeld, andere Vorbilder.“*

E 12: *„In diesem Bereich [Lernmöglichkeiten schaffen] kommen die Einschränkungen der Eltern ganz fest zur Geltung und der Unterstützungsbedarf ist hier klarer gegeben, als beispielsweise bei den Grundbedürfnissen.(...) Hier braucht es viel, viel Unterstützung.“*

E 9: *„Ich denke, dass es bereits Angebote gibt, damit Kinder von Eltern mit leichter geistiger Behinderung genügend angeregt werden – Spielgruppe, Kinderhort etc. Diese Angebote müssten jedoch, zum Beispiel über die Hausärzte, den Eltern empfohlen werden. Diese hätten diesbezüglich eine Schlüsselposition. Ihre Aufgabe wäre es, diese Familien zu verknüpfen, zum Beispiel mit staatlichen Beratungsstellen.“*

E 3: *„Es gibt sicher Lücken und es werden viele Kinder nicht erfasst. (...) Die Kinderärzte – gerade auch zum Beispiel bei Kindern, bei denen die Sprache ‚nicht kommt‘ – sagen, dass es für sie ganz schwierig ist, weil so viele Kinder angst haben, zum Doktor zu gehen. Dann reden sowieso die meisten nichts. Und wenn er dann fragt – redet es den schon? – und die Mutter sagt ja und alles sonst bei diesem Screening ist in Ordnung, dann ist das ganz schwierig.“*

E 6: *„Im Vorschulalter ist das Kind noch nicht im Schulsystem, die Kinder respektive die Familien werden etwas spät erfasst. (...) Im Alter von 6–7 Jahren wird dann der Schulpsychologische Dienst eingeschaltet. Dies ist dann jedoch bereits etwas spät.“*

Einige Fachpersonen wünschten sich bezüglich der vorhandenen Unterstützungsangebote eine bessere Koordination und vermehrten Austausch. Sobald mehrere professionelle Unterstützungssysteme involviert sind, ist es wichtig, die Eltern bei der Koordination der verschiedenen Helferinnen/Helfer zu stützen.

E 3: *„(...) und bei den Familien, von welchen wir hier reden, ist vielfach der ‚runde Tisch‘ sehr gross. (...) Ein riesen Zirkus um die Familien herum.“*

E 2: *„Diese Eltern brauchen andere Menschen, die für sie einstehen; zum Beispiel die vielen involvierten Dienste koordinieren.“*

E 3: *„Da frage ich mich, welches ist meine Rolle? (...) Es müsste eine neutrale Person geben, die die verschiedenen Sichtweisen [der Fachpersonen] (...) erfragt. Die Federführung hat.“*

Der Bedarf an Unterstützung der Eltern mit leichter geistiger Behinderung bei der Erziehung fordert gemäss den Fachpersonen andere Wohnformen. Eine kontinuierliche Begleitung direkt in der Familie kann über punktuelle Besuche nicht abgedeckt werden. Wohnformen, die einer Institution angegliedert sind, könnten eine professionelle Unterstützung auch in nicht planbaren, unvorhergesehenen Familiensituationen gewährleisten. Zudem dürften diese nicht auf einen gewissen Zeitrahmen beschränkt sein. Dadurch könnte allenfalls vermieden werden, dass Kinder von ihren Müttern getrennt und in Pflegefamilien platziert werden müssen.

E 13: *„Es braucht ein angepasstes Angebot für die Mütter, respektive Eltern, damit bei der Geburt eines Kindes geschaut werden kann, was diese brauchen: Ist es möglich, dass sie zusammen in einer Wohnung leben? Gibt es Aussenwohngruppen? Gibt es Wohngemeinschaften? Betreutes Wohnen?“*

E 1: *„Eine Möglichkeit wäre, dass die Mutter mit ihren Kindern zusammen in einer Stiftung oder Institution wohnt, in einem sozialpädagogischen Rahmen. (...) Daneben hätte die Mutter einen geschützten Arbeitsplatz in einer Institution. (...) Eine Mutter-Kind-Wohngemeinschaft beispielsweise. Die Kinder könnten von daher in die Schule, in den Kindergarten, in die Spielgruppe, oder was es dann braucht. Morgens, abends, mittags und am Wochenende wären Fachpersonen da, und daneben würden die Mütter die Arbeit erledigen.“*

E 12: *„Wir bekommen immer wieder Anfragen (...) Eltern und Kinder aufzunehmen. Damit die Eltern mit dem Kind zusammen in einer Institution, vielleicht auch in einer Pflegefamilie sein könnten und das Kind so näher wäre. Aber hier bräuchte es noch viel Vorarbeit, viel Konzeptarbeit. (...) Aber das wäre an und für sich schon eine Form, bei der man dranbleiben könnte.“*

Fachpersonen sehen einen Grund für diese Lücken auch im mangelnden politischen Bewusstsein und in der ungenügenden Finanzierung durch die öffentliche Hand.

E 11: *„Die Sensibilität der Gesellschaft kann zum Beispiel durch die Politik oder die Behörden gefördert werden, indem Menschen auf dieses bestimmte Thema [Elternschaft von leicht geistig behinderten Menschen] sensibilisiert werden.“*

E 3: *„Was es bräuchte, wäre Geld und dass selbstverständlich in jeder Gemeinde Leute da wären, die die anderen unterstützen könnten.“*

### 3.2.7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In der folgenden Zusammenfassung werden die vielfältigen Aussagen aus den Leitfadeninterviews mit den 16 Expertinnen und Experten beschrieben. Dabei kommt zum Ausdruck, welche Schwerpunkte wir aus den Interviews erkennen. Einzelne Aspekte werden mit bereits erwähnten Aussagen im Theorieteil (Kap. 2) oder mit zusätzlicher Literatur verknüpft. Zudem fließen Ergebnisse aus deutschen Forschungen mit ein. Wiederum weisen wir darauf hin, dass sich auch unsere Erkenntnisse von Aussagen ableiten, welche sich auf Eltern beziehen, die aufgrund einzelner fehlender Kompetenzen Beratung und Unterstützung in Anspruch nehmen.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass in den Interviews immer wieder geäußert wurde, dass gewisse Schwierigkeiten von Eltern bei der Erziehung nicht nur die Mütter und/oder Väter mit leichter geistiger Behinderung betreffen, sondern auch Eltern ohne Einschränkungen immer wieder an ihre Grenzen stossen. Pixa-Kettner (2006), die sich in Deutschland intensiv mit der Thematik beschäftigt, sagt dazu:

*Die Tatsache, dass Elternschaften Probleme mit sich bringen können, ist keine Besonderheit von Menschen mit geistiger Behinderung. Als einzige, recht durchgängig zu beobachtende Besonderheit der Gruppe geistig behinderter Mütter und Väter ergab die Untersuchung, dass diese Eltern die am strengsten kontrollierte und überwachte Elterngruppe in unserer Gesellschaft sind, an die bisweilen sogar höhere Massstäbe angelegt werden, als an andere Eltern.*  
(S. 12)

Zudem weist Köckeritz (2004) darauf hin, dass Entwicklungsaufgaben, sobald sie inhaltlich klassifiziert werden, immer die Gefahr beinhalten, dass der Bezug zu Geschlecht und Lebenslage der Kinder vernachlässigt wird. Einzelne Entwicklungsschritte stellen sich für Mädchen in einem anderen Lebensalter als für Jungen (z. B. Ablösung vom Elternhaus). Sie können zudem auch kulturabhängig und geprägt von den ökonomischen Verhältnissen sein. (S. 23) Ungleiche Verteilung von Wohlstand, Bildung und sozialen Beziehungen, so Bier-Fleiter (2001), seien bedeutend für die Erziehung (S. 20). Entwicklung verläuft somit nie linear. Auf diese Zusammenhänge wird von einigen Expertinnen und Experten in den Interviews ebenfalls hingewiesen.

Mehrere interviewte Fachpersonen äussern, dass die Erfahrung der Eltern bei allen von uns getroffenen Annahmen eine entscheidende Rolle spielt. Auch in der Literatur ist dieser Zusammenhang aufgezeigt: Bier-Fleiter (2001) beschreibt, dass zu beachten sei, dass die Erziehung immer generative Aspekte enthalte. Sie meint damit, dass Erziehungserfahrungen der Eltern und ihre Bilder von Mutter- und Vaterschaft die Erziehung ihrer eigenen Kinder wiederum prägen. Sie erwähnt in diesem Zusammenhang

die „zähen Familienbande“ und sagt, dass die individuellen Erfahrungen und die Verarbeitung dieser das Erziehungsverhalten beeinflussen. (S. 20)

Pixa-Kettner et al. (1996) haben im Rahmen ihres Forschungsprojektes zur Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung herausgefunden, dass nur wenige der 27 interviewten Elternpaare oder -teile in ihrer Kindheit positive elterliche Autorität, Fürsorge und Wärme erfahren konnten (S. 69).

Nebst diesen allgemeinen Bedingungen, die für alle Eltern mehr oder weniger beeinflussend sind, zeigt die Auswertung der Interviews mit den Fachpersonen der verschiedenen Beratungsstellen jedoch, dass bei Eltern mit leichter geistiger Behinderung in einigen Bereichen spezielle Bedürfnisse entstehen, damit die Erziehungsanforderungen unter dem Aspekt des Kindeswohles gewährleistet werden könne.

### **Grundbedürfnisse befriedigen**

Bei der Befriedigung der Grundbedürfnisse scheint es für Eltern mit leichter geistiger Behinderung schwierig zu sein, die Entwicklungsschritte ihrer Kinder zu verfolgen und zu erkennen, wann zum Beispiel bezüglich der Ernährung eine Umstellung notwendig ist. Die Elterngruppe, die zur Klientel der befragten Fachstellen zählt, hat eher Mühe, Konsequenzen abzuschätzen oder vorausschauend zu handeln, sei es bezüglich einer gesunden Ernährung, einer angepassten Bekleidung oder körperlicher Anzeichen einer Erkrankung. Diese Schwierigkeiten lassen sich damit erklären, dass bei einer leichten geistigen Behinderung die kognitiven Fähigkeiten ausreichen für eine unabhängige Selbstversorgung, wie dies unter 2.1.3 „Leichte geistige Behinderung“ erläutert wurde. Wenn allerdings die Bedürfnisse von anderen mit einbezogen werden müssen und diese sich zudem, wie bei einem Säugling oder Kleinkind, verändern, stossen diese Eltern allenfalls an Grenzen.

Auch Lebensberichte von Eltern mit geistiger Behinderung, die in den letzten Jahren in (Fach-)Zeitschriften erschienen sind, weisen darauf hin, dass diese Eltern mit den Entwicklungsfortschritten des Kindes überfordert sind oder es ihnen schwer fällt, Situationen einzuschätzen und das Folgerichtige zu tun (vgl. Urs Frey, 2007 und Angelika Ohland, 2003).

Die Beratungspersonen äussern mehrmals die Vermutung, dass die Befriedigung der Grundbedürfnisse instinktiv und aufgrund von Erfahrungen in der Herkunftsfamilie, aber auch aufgrund von eigenen Bedürfnissen (bezüglich Ernährung, Freizeit, Tagesstruktur) passiert. Hier besteht also eine gewisse Gefahr, dass die Befriedigung der Grundbedürfnisse nicht dem Kind, sondern den eigenen Bedürfnissen angepasst ist oder aus einer antrainierten Gewohnheit heraus passiert. Zudem bringen einige Eltern nicht nur hilfreiche und/oder positive Erfahrungen aus ihrer Herkunftsfamilie mit. Dieses Defizit kann sowohl mit mangelnder Fürsorge von Seiten der eigenen Eltern

und/oder mit knappen finanziellen Ressourcen zusammenhängen. So beschreibt auch Silke Sparenberg (2001), dass Versorgungsprobleme nicht linear auf mangelnde Fähigkeiten der Eltern mit geistiger Behinderung zurückzuführen seien, sondern dass sie ebenso aus Faktoren wie Armut oder sozialer Benachteiligung resultieren könnten (S. 114).

Brigitte Grimm (2002) folgert aus einer Studie bei 31 Kindern mit Jahrgang 1979–1991 und ihren Eltern in Norddeutschland, dass die Versorgung alleine durch die geistig behinderten Mütter oder Eltern für die meisten Kinder nicht ausreichend war (S. 302). Allerdings verweist Dietke Sanders (2006) mit Bezug auf verschiedene Autorinnen und Autoren, dass die Schwierigkeiten bei der Versorgung von Kleinkindern, der Mangel an alltagspraktischen Fähigkeiten und/oder mangelnde Organisationsqualitäten auf mangelnde Informationen und fehlende positive Erfahrungen dieser Eltern zurückgeführt werden könne. Eltern würden durchaus über eine Bandbreite von Fähigkeiten verfügen oder diese erlernen können. Die Grundversorgung von kleinen Kindern könne durch professionelle Begleitung und Unterstützung der Eltern gesichert werden. (S. 176)

Durch die praktische Bildungsfähigkeit der leicht geistig behinderten Eltern erscheint es uns realistisch, sie im häuslichen Bereich und in der Versorgung von Kindern anzulernen, wenn dies schrittweise und bei sich verändernden Bedingungen immer wieder von Neuem erfolgt. Dabei ist es jedoch wichtig, Sprache und Inhalt dem intellektuellen Niveau dieser Eltern anzupassen. Einige interviewte Expertinnen und Experten vermuten, dass eine Begleitung und Unterstützung direkt in der Familie die besten Erfolge zeigen könnte.

### **Lernmöglichkeiten schaffen**

Lernmöglichkeiten für ihre Kinder zu schaffen, ist gemäss Einschätzung der Berater/-innen für Eltern mit leichter geistiger Behinderung sehr schwierig. Auch hier ist wieder ausschlaggebend, dass sie die Entwicklungsschritte ihrer Kinder nicht voraussehen können und somit nur unmittelbar auf Äusserungen und Verhalten des Kindes reagieren. Gezielte Stimuli mittels altersangepassten Gegenständen und/oder Spielen sind sie erst fähig zu geben, wenn sie von anderen darauf aufmerksam gemacht werden. Bezüglich der Unterstützung des schulischen Lernens sind ihnen ihre Kinder bald überlegen. Dies zeigt auch die Einteilung durch die ICD-Klassifikation, die die leichte geistige Behinderung mit einem Intelligenzalter von 9 bis 12 Jahren angibt (vgl. 2.1.3 „Leichte geistige Behinderung“). Oerter (2002) erwähnt zudem, dass Bilderbuchanschauen und Geschichtenerzählen als wichtige Vorläufer des Lesens gelten (S. 241). Die interviewten Fachpersonen erwähnen einige Male, dass in den Familien unserer Zielgruppe jedoch Bilderbücher weitgehend fehlen.

Ein wichtiger Faktor des Lernens ist auch die Sprache. Eltern mit leichter geistiger Behinderung beherrschen einen Wortschatz, der für den täglichen Umgang ausreicht. Gerade bei komplexen Argumentationen reicht jedoch ihr Sprachverständnis allenfalls nicht mehr aus. Grimm und Weinert (2002) weisen darauf hin, dass die Sprache im Säuglingsalter vor allem über die Beziehung und den Kontakt zur Bezugsperson gelernt wird. Dabei nehme das Kleinkind die hohe Tonlage und die häufig übertriebene Satzmelodie wahr. In diesem Entwicklungsstadium soll und darf der Wortschatz einfach sein. Später müsse die Sprache aber ausgeweitet werden mit einfachen Dialogstrukturen, die vom Kind zunehmend einen aktiven Beitrag einfordern. Die Eltern müssen dann die sprachlichen Äusserungen ihres Kindes bestätigen und korrektiv rückmelden. (S. 546–549) Hier scheinen Eltern mit leichter geistiger Behinderung gemäss den Aussagen in den Interviews an ihre Grenzen zu stossen. Auch Erfahrungsberichte (z. B. Nicole Althaus, 2007) weisen darauf hin, dass der Wortschatz dieser Kinder allenfalls eher kleiner ist als jener von Gleichaltrigen, sie von ihrer Umgebung deswegen aber nicht als behindert wahrgenommen werden.

Da bei der kognitiven Entwicklung von Kindern nicht nur die Umwelt einwirkt, sondern immer auch die persönlichen Anlagen beeinflussen, denken einzelne Fachpersonen allerdings, dass Kinder ohne kognitive Einschränkungen sich die Lernmöglichkeiten in ihrem Umfeld weitgehend selber erschliessen können. Zudem können lebenspraktische Erfahrungen, die das Kind mit seinen Eltern durchaus sammeln kann, auch zum Lernen beitragen, wenn in der Schule auf diese zurückgegriffen wird. Dieses Wissen müsse neu geordnet und Kategorien gebildet werden, wie Oerter (2002) erläutert (S. 241). Allerdings wird in diesem Zusammenhang beim abschliessenden Fazit von einigen Fachpersonen geäussert, dass der Zeitraum zwischen Mütter- und Väterberatung und der Einschulung zu lange sei, wenn in diesem Lebensabschnitt nicht gezielte, externe Förderung für das Kind erfolge.

Im Sinne der Chancengleichheit scheint es uns wichtig, dass bei Kindern und Jugendlichen von Eltern mit kognitiven Einschränkungen externe (Fach-)Personen beigezogen werden, um Lernprozesse dieser Kinder adäquat zu unterstützen. Je nach Lernthema können dies Personen aus dem sozialen Umfeld sein (Bekannte, Nachbarinnen und Nachbarn, erwachsene Geschwister der Eltern, Grosseltern). Bei Entwicklungsverzögerungen der Kinder sollen Früherzieher/innen unterstützen. Auch die Angebote der Spielgruppen können einen Teil der notwendigen Lernmöglichkeiten für das Kind schaffen. Während des Schulalters wäre es für Kinder, deren Eltern die Kulturtechniken nicht oder nur teilweise beherrschen, notwendig, dass sie unabhängig von ihren finanziellen Ressourcen Hausaufgabenhilfe beanspruchen könnten. Sanders (2006) weist darauf hin, dass Eltern mit geistiger Behinderung sich sowohl bei Hausaufgaben wie bei schulischen Veranstaltungen (z. B. Elternabend) überfordert fühlten. Dadurch

seien sie nicht nur schlechter informiert, sondern hielten sich zunehmend fern aus Schulzusammenhängen. Kinder müssten mit dem Widerspruch leben lernen, dass sie ihren Eltern in den Kulturtechniken überlegen, in anderen Bereichen aber auf ihre Anleitung und/oder Erlaubnis angewiesen seien. (S. 176f.) Unserer Meinung nach könnten hier gerade Lehrpersonen, aber auch andere (Fach-)Personen, die Kinder stützen und begleiten. Diese Angebote müssen der individuellen Situation der Familie angepasst und mit den Eltern abgesprochen werden.

### **Soziale Kontakte eingehen**

Schneewind (2002) ist der Ansicht, dass Eltern einen erheblichen Einfluss auf die Herstellung ausserfamiliärer Kontakte zu Gleichaltrigen nehmen. In Studien werde nachgewiesen, „(...), dass Kinder, deren Eltern einen ausgedehnten Freundeskreis haben, mehr Beziehungen zu Gleichaltrigen und mehr Schulfreunde haben“ (S. 122). Die Berater/innen schildern, dass Eltern mit leichter geistiger Behinderung eher Mühe haben, soziale Kontakte einzugehen. Dies kann sowohl mit der Befürchtung zu tun haben, dass ihre Behinderung sichtbar wird und sie daraus abweisende und ausgrenzende Reaktionen erfahren, wie auch mit der Angst, dass ihnen die Kinder weggenommen werden. Teilweise ist ihre Fähigkeit vermindert, sich immer adäquat an gesellschaftliche Erwartungen anzupassen (vgl. 2.1.2 „Verschiedene Sichtweisen geistiger Behinderung“ und 2.1.3 „Leichte geistige Behinderung“). Dafür schämen sie sich und wollen auch ihre Kinder vor ausgrenzendem Verhalten der Umwelt schützen. Auch dies wird in einem Erfahrungsbericht bestätigt: „Andrea hat ausserhalb der Schule kaum Kontakt mit Gleichaltrigen. Ihre Eltern haben Angst, die Kameraden könnten ihr Kind auslachen, wenn sie sehen, wo es wohnt.“ (Althaus, 2007, S. 96) (Die Eltern wohnen mit ihrem Kind in einer sozialpädagogischen Lebensgemeinschaft in einer eigenen Wohnung.) Wenn soziale Kontakte bestehen, sind es Beziehungen zu Menschen in ähnlichen Lebensverhältnissen.

Oben gemachte Erkenntnisse lassen die Folgerung zu, dass Eltern mit leichter geistiger Behinderung und ihre Kinder im Aufnehmen von Kontakten allenfalls Unterstützung brauchen. Dabei gilt es zu beachten, dass diese Eltern dem intellektuellen Niveau der Angebote (Mütter-Kaffee, Verein, usw.) gewachsen sind. Dies weist darauf hin, dass die Anbieter/innen über die speziellen Bedürfnisse der Eltern informiert sein müssen. Auch die bereits mehrmals erwähnten Erfahrungsberichte (Althaus, 2007; Frey, 2007; Ohland 2003) zeigen auf, dass diese Kinder Pflegefamilien, Kindertagesstätten oder andere Angebote nutzen, damit sie regelmässig Kontakt zu nichtbehinderten Menschen haben.

Sobald sich professionelle Helferinnen/Helfer um die Familie und im Speziellen um die Kinder kümmern, scheinen Mütter einen Sinnverlust ihrer Mutterrolle zu

befürchten. Allerdings hilft hier der Aufbau einer guten Vertrauensbasis, dank dieser die Eltern mit leichter geistiger Behinderung die Hilfe als Unterstützung erfahren, ohne dass ihnen ihre Defizite immer vor Augen geführt werden. Zudem muss es gelingen, den Eltern ihre Funktion als Mutter und Vater weitgehendst zu belassen. Erfahren sie externe Dienste vorwiegend als kontrollierend und am Defizit orientiert, reagieren diese Eltern mit Rückzug. Wenn verschiedene Fachstellen involviert sind, scheint es wichtig zu sein, dass die Unterstützung koordiniert wird. Sanders (2006) weist im Zusammenhang mit Unterstützung von Eltern mit geistiger Behinderung jedoch darauf hin, dass selten kritisch hinterfragt werde, ob die Eltern durch zu intensive Unterstützung nicht auch „ent-fähigt“ werden könnten (S. 190).

### **Nähe und Distanz in der Beziehung**

Die Einschätzung bezüglich der Nähe und Distanz, die Eltern mit leichter geistiger Behinderung ihren Kindern geben, respektive zu ihnen halten, zeigt bei den Beraterinnen und Beratern unterschiedliche Ergebnisse. Es scheint, als könnten diese Eltern vor allem bei Kleinkindern viel Geduld aufwenden, diese in den Armen wiegen und Emotionen zeigen. Dabei taucht aber auch die Frage auf, wie stark vor allem die Mütter ihr eigenes Bedürfnis nach Nähe und Liebe dadurch leben. Daraus können sich gerade im Jugendalter familiäre Spannungen ergeben, weil die Jugendlichen diese Nähe zurückweisen und die Eltern dies als Ablehnung ihrer Person empfinden. Auch zeigt sich, dass die körperliche Nähe nicht immer mit einer guten Interaktionsqualität (Blickkontakt, Stimme) einhergeht. In der Forschungsliteratur aus Deutschland werden diese Fähigkeiten von Eltern mit geistiger Behinderung unterschiedlich beschrieben. Pixa-Kettner (2006) schreibt:

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

Sanders (2006) aber weist darauf hin, dass fehlende Zärtlichkeit und Körperkontakt sowie verbal wenig Lob und Zuneigung als Themen wiederholt in der Literatur auftauchen würden. Allerdings würde hierbei nicht beachtet, ob dieses Verhalten typisch für Eltern mit geistiger Behinderung sei oder auch milieu- und familienabhängig sein könnte. (S. 168)

Wenn Eltern zudem Prioritäten erkennen und setzen müssen zwischen dem Erledigen der Alltagsaufgaben, Befriedigen der Grundbedürfnisse und der emotionalen Zuwendung, gelangen sie an ihre Grenzen. Anforderungen auf verschiedenen Ebenen

können dann zu einer (vorübergehenden) Vernachlässigung der emotionalen Bedürfnisse des Kindes führen. In diesem Zusammenhang betont Rauh (2002), dass, wenn Eltern eine ambivalente Einstellung zu ihrem Kind haben oder an ihren Kompetenzen als Eltern zweifeln, dies ihr intuitives Verhaltensrepertoire beeinträchtigt (S. 192). Schneewind (2002) ergänzt, dass Armut, nicht funktionierende Paarbeziehungen sowie belastende Elternpersönlichkeiten nebst den kindlichen Temperamentsmerkmalen ebenfalls Einflüsse auf die Bindungsmöglichkeit zwischen Kind und Eltern sind. (S. 119) Gemäss Sanders (2006) verstärkt sich jedoch mit Beginn der Schulzeit der Realisierungsprozess, dass die eigenen Eltern sich von anderen Eltern unterscheiden. Dadurch können bei den Kindern und Jugendlichen Gefühle von Scham, aber auch Enttäuschung, Schuld und/oder Angst entstehen. Magnus Prangenberger (2006) schliesst aus verschiedenen Erfahrungsberichten erwachsener Kinder von Eltern mit geistiger Behinderung, dass diese sich allenfalls in eine Traumwelt flüchten. Ablehnungserfahrungen in der Gesellschaft könnten sie zudem zu einem defensiven Umgang mit der eigenen Herkunft veranlassen. Auch der Besuch von Freundinnen und Freunden sei mit Angst verbunden und sie weihen diese nur vorsichtig in die eigene Lebensgeschichte ein. (S. 203f.)

Einzelne Fachpersonen sprechen auch die Rollenumkehrung an, die in Familien passieren kann. Damit meinen sie, dass Kinder/Jugendliche Verantwortung für ihre Eltern mit geistiger Behinderung übernehmen und diese schützen wollen. Die Bindung zu den Eltern, respektive eine Mutter/einen Vater zu haben, werde von den Jugendlichen höher gewichtet, als deren Einschränkung.

Eltern mit leichter geistiger Behinderung brauchen allenfalls Unterstützung und unmittelbare Anleitung beim Deuten und Interpretieren von Reaktionen ihrer Kinder. Sie müssen gegebenenfalls bei den Alltagsverrichtungen entlastet werden, damit sie die anderen Aufgaben bewältigen können. So wie Eltern darauf aufmerksam gemacht werden sollen, dass sie ihren Kindern/Jugendlichen Freiraum gewähren und sie loslassen müssen, so müssen auch die Jugendlichen entlastet werden, damit sie die Verantwortung für ihre behinderte Mutter/ihren behinderten Vater wieder abgeben können. Allerdings wird gerade in diesem Zusammenhang von einigen Fachpersonen erwähnt, dass sie der Meinung sind, Kindern könne einiges an Belastung zugemutet werden, wenn eine Bindung zu den Eltern besteht. Im Sinne einer systemischen Sichtweise beeinflussen sich die Mitglieder einer Familie gegenseitig, sodass auch Kinder ihren Eltern beibringen können, was hilfreich ist in der Erziehung.

Hier lohnt sich ein kurzer Exkurs zur Resilienzforschung. „Resilienz wird als psychische Widerstandskraft, als Fähigkeit, schwierige Lebensbedingungen zu bewältigen, definiert“ (Sanders, 2006, S. 182). Annick Lamesch, Regina Ess, Cornelia Sarbach,

Claudia Siegrist und Martina Zedi (2002), die in ihrer Arbeit Bezug nehmen auf Michael Rutter, beschreiben verschiedene Risikofaktoren für die frühkindliche Entwicklung. Dabei sind nebst Gesundheitsproblemen von Eltern auch die chronische Disharmonie im Elternhaus, niedriger sozialökonomischer Status, Delinquenz eines Elternteiles oder häufige Trennungs- und Verlusterfahrungen erwähnt. Erst das Zusammentreffen dieser Faktoren könne, müsse aber nicht grundsätzlich eine Bedrohung für das Kind bedeuten, denn Kinder reagierten unterschiedlich und flexibel. (S. 59f.) Eine Kausalität zwischen einer geistigen Behinderung der Eltern und den Belastungen von kindlichen Lebenssituationen sollte als nicht einfach linear angenommen werden. Sanders (2006) weist auch darauf hin, dass Langzeitwirkungen und biographische Belastungen durch die Behinderung der Eltern bei Kindern heute noch unzureichend erforscht und darum grösstenteils Spekulationen seien (S. 192). Für die professionelle Beratungstätigkeit leiten wir die Folgerungen ab, dass nicht nur die Eltern bei den Erziehungsaufgaben Unterstützung benötigen. Auch die Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen müssen in die Hilfeplanung einfließen. Verlässliche Bezugspersonen, beispielsweise auch Grosseltern, Geschwister, Tanten, Onkel, können im Sinne der Resilienz als Schutzfaktoren dienen. Zudem sind auch das Verbalisieren der familiären Situation und der offene Umgang mit Problemen anstelle der Tabuisierung hilfreich, wie Prangenberger (2006) aufgrund der Auswertung von Erfahrungsberichten erwähnt (S. 203).

### **Rollen- und Identitätsfindung**

Bei der Rollen- und Identitätsfindung können Eltern mit leichter geistiger Behinderung nur bedingt unterstützen. Gerade in diesem Bereich scheint die eigene Erfahrung eine grosse Rolle zu spielen. Einerseits können Eltern ihren Kindern nicht weitergeben, was sie in ihren Herkunftsfamilien nicht selber erlebt haben an Werten, Normen und Rollenbildern. Andererseits ist es auch nicht immer sinnvoll, dass alle Erfahrungen aus früheren Jahren an die Kinder weitervermittelt werden. Erwartungen der Gesellschaft und kulturelle Übermittlungen können diese Eltern nur teilweise erfüllen und sind so ihren Kindern nur bedingt Vorbilder. Eltern müssen vorsichtig an geltende Normen und Regeln herangeführt und ihre persönlichen Werte mit den gesellschaftlichen verglichen werden. Gemäss Oerter und Dreher (2002) übt die Familie zeitlebens einen Einfluss auf die Identitätsentwicklung der Kinder aus. Im Jugendalter ist dieser Einfluss aber zu teilen mit Peers, Schule und Beruf. (S. 305)

Bezüglich der Rollen- und Identitätsfindung kann bei den Kindern und Jugendlichen nicht unmittelbar ein Verhalten beobachtet werden. Darum ist es schwierig, diese Themen mit den Eltern zu besprechen, weil sie in ihrer Reflexionsfähigkeit eingeschränkt und schlecht auf die Metaebene einer Diskussion wechseln können. Die so genannte Rollenumkehr, wie sie bereits unter Nähe und Distanz angesprochen

wurde, wird in der Literatur als Parentifizierung erwähnt. Dieser Begriff meint gemäss Sanders (2006), dass Eltern mit geistiger Behinderung, die die Familie nicht adäquat versorgen können, ihren Kindern die Elternrolle übertragen. Dies könne sich bei Kindern in sozialer Isolation, hoher Krankheitsanfälligkeit, schulischen Problemen und Versagensängsten äussern. (S. 169ff.) Allerdings verweist Sanders auch auf Untersuchungen von Tim Booth und Wendy Booth (1998), die bisher als einzige auch die Chance erkennen, dass durch dieses hohe Mass an Selbstverantwortlichkeit auch das Vertrauen in die eigenen Handlungskompetenzen entstehen könne. (zit. in Sanders, 2006, S. 169f.)

Aufgrund obiger Ausführungen erweist es sich als sinnvoll, dass die Unterstützung bei der Rollen- und Identitätsfindung bei den Kindern/Jugendlichen direkt ansetzt, wenn die Eltern sie hier nicht ausreichend begleiten können.

## SCHLUSSTEIL



## 4 Schlussteil

In diesem letzten Teil unserer Forschungsarbeit zeigen wir auf, welche Erkenntnisse wir aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand für die Soziale Arbeit gewinnen.

Als erstes werden wir die Hauptfragestellung mit den Teilfragen nochmals aufnehmen, aufzeigen, wie wir zu Antworten gelangt sind und diese kurz wiedergeben. In einem weiteren Schritt nehmen wir nochmals die Thematik der verschiedenen Berufsdisziplinen auf (siehe 1.6 „Abgrenzung der Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik“) und arbeiten heraus, wo die Aufgaben der Sozialarbeit in dieser Thematik liegen. Zum Abschluss werden wir in einem Ausblick weiterführende Fragen und Themen formulieren, die wir während der Erarbeitung als wichtig erkannt haben.

### 4.1 Überprüfung der Fragestellung

Um unsere Hauptfrage beantworten zu können, war es einerseits notwendig, gewisse Begriffe zu beschreiben und Theorien dazu aufzuzeigen. Da unser Augenmerk auf eine Teilpopulation von Eltern gerichtet war – nämlich auf die Eltern mit einer leichten geistigen Behinderung – galt es, diesen Begriff zu beschreiben. Es war unumgänglich, unser gemeinsames Verständnis von geistiger Behinderung zu konkretisieren. Zudem erhielten die Expertinnen- und Experten für die Interviews eine Beschreibung der Personengruppe, auf welche sie ihre Erfahrungen und ihr Fachwissen beziehen sollten. Im Interview rückten wir die psychologische Sichtweise von geistiger Behinderung, welche die kognitiven Einschränkungen umschreibt, in den Vordergrund. Diese Sichtweise schien uns im Zusammenhang mit der Befragung von Fachpersonen die sinnvollste. Wir meinen, dass dadurch für die Expertinnen und Experten am ehesten eine Einschränkung auf ein gewisses Klientel möglich war. Wichtig scheint uns aber zudem die Erkenntnis, dass geistige Behinderung den Beobachtenden oder den so genannt nicht behinderten Menschen dient, um eine Unterscheidung zu machen.

Die Forschungsfrage teilten wir in drei Teilfragen auf:

Um mit Expertinnen und Experten über ihre Einschätzung des Unterstützungsbedarfes von Eltern mit leichter geistiger Behinderung zu diskutieren, erarbeiteten wir uns Kenntnisse zu Erziehungs- und Betreuungsaufgaben. Deshalb lautete die erste Teilfrage:

*Welche Erziehungsanforderungen ergeben sich aufgrund der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben von Kindern für die Eltern und das soziale Umfeld?*

Aufgrund der grossen Vielfalt von entwicklungspsychologischer Literatur mussten wir eine Eingrenzung treffen. Es war uns wichtig, die Entwicklungsschritte so aufzuzeigen,

dass daraus die Anforderungen an Erziehungspersonen ersichtlich werden konnten. Wir sahen somit davon ab, einzelne Entwicklungsschwerpunkte oder einzelne Entwicklungstheorien speziell und ausführlich zu erläutern. Mit dem Modellkonzept von Kitty Cassée fanden wir eine hilfreiche Beschreibung von Entwicklungsschritten in verschiedenen Lebensaltern. Durch die Ergänzung mit allgemeiner Literatur zur Entwicklungspsychologie konnten wir die wichtigsten Entwicklungsschritte in den einzelnen Lebensaltern verständlich und übersichtlich herausarbeiten. Da oben erwähntes Modell im Besonderen auf die Interaktionsebene zwischen Erziehenden und Kindern/Jugendlichen ausgerichtet ist, war es uns auch für den weiteren Schritt der Erziehungsanforderungen eine praktische Unterstützung. Dieses Wissen erlaubte uns, fünf Annahmen bezüglich Erziehungsanforderungen zu formulieren und diese als Leitfragen für das Expertinnen/Experten-Interview zu verwenden.

Um die zweite Teilfrage

*Welche öffentlichen Beratungs- und Unterstützungsangebote in den Kantonen Luzern, Ob- und Nidwalden nehmen Eltern mit leichter geistiger Behinderung in Anspruch, um die Erziehungsanforderungen zu bewältigen?*

zu beantworten, eruierten wir die verschiedenen Beratungs- und Betreuungsangebote in den drei Kantonen. Das Spektrum der angeschriebenen Stellen reichte von der Beratung von Paaren, über Eltern mit Säuglingen, Kleinkindern, Schulkindern und Jugendlichen. Bei der Auswahl der Interviewpartner/innen legten wir das Hauptaugenmerk auf Beratungsstellen, im Bewusstsein, dass wir dadurch diverse Betreuungsangebote (Kinderkrippen, Horte, Mittagstische usw.), die vermutlich ebenfalls einen direkten oder indirekten Kontakt zu Eltern mit einer leichten geistigen Behinderung haben, ausser Acht lassen.

Die dritte Teilfrage lautet:

*Sind diese Angebote aus der Sicht von Fachpersonen ausreichend und/oder welche Anpassungen wären allenfalls notwendig?*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Fachpersonen für Eltern mit leichter geistiger Behinderung, die bereits in irgendeiner Form Beratung oder Unterstützung beanspruchen, das Angebot als ausreichend, aber noch nicht als angepasst, beurteilen. Vor allem bei Eltern mit Kindern zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr scheint es bei der Beratung eine mögliche Lücke zu geben, wenn diese Eltern oder ihr soziales Umfeld nicht selber die Initiative ergreifen können. Zudem scheinen die Kontinuität und die Unterstützung bei nicht planbaren und unvorhergesehenen Situationen noch nicht ausreichend gewährleistet zu sein. Angepasste Wohnformen fehlen hier.

Die Beantwortung der dritten Teilfrage führt uns zur abschliessenden Beantwortung der Hauptfrage:

*Inwiefern brauchen Eltern mit leichter geistiger Behinderung aus Sicht von Fachpersonen Unterstützung bei den Erziehungs- und Betreuungsaufgaben ihrer Kinder?*

Die Einschätzung der Fachpersonen, die bereits mit Eltern mit leichter geistiger Behinderung beratend oder unterstützend in Kontakt sind, zeigt Folgendes: Aufgrund kognitiver Einschränkungen können diese Eltern nicht alle Erziehungsanforderungen selbstständig erfüllen. Sie brauchen Unterstützung, wenn Bedingungen oder ein gewohnter Tagesablauf sich verändern oder unvorhersehbare Ereignisse eintreten. Es fällt ihnen vor allem in diesen Situationen schwer, die richtigen Prioritäten zu setzen und angepasst handlungsfähig zu bleiben. Allerdings können sie durch ihre praktische Bildungsfähigkeit einige Kompetenzen erlernen.

Wichtig scheint eine gute soziale Einbettung der Familie. Dadurch können Schwierigkeiten rechtzeitig erkannt und Eltern mit geistiger Behinderung unterstützt werden. Ob dies familiäre und/oder nachbarschaftliche Hilfe ist, hängt von den einzelnen Lebens- und Wohnsituationen ab. Damit Kinder aus Familien mit Eltern mit einer leichten geistigen Behinderung eine ähnliche Ausgangslage haben, wie Kinder von Eltern ohne Behinderung, ist allenfalls auch professionelle Unterstützung notwendig. Hier ist der Aufbau einer Vertrauensbasis sehr wichtig. Zudem sollten die verschiedenen Angebote von privaten und öffentlichen professionellen Helferinnen und Helfern koordiniert werden. Die Angebote müssen regelmässig stattfinden, dem Niveau der Betroffenen angepasst und grösstenteils kostenlos sein.

Bei der Frage, ob Eltern mit leichter geistiger Behinderung Unterstützung bei der Erziehung brauchen, wird sehr schnell die Anschlussfrage nach dem Kindeswohl gestellt. Aber gerade weil dieser Begriff nirgends eindeutig definiert wird, sollte nicht voreilig davon ausgegangen werden, dass dieses von Eltern mit leichter geistiger Behinderung nicht gewährleistet werden kann. Wichtig scheint uns bei der Diskussion um das Kindeswohl zu beachten, dass Kindern auch etwas zugemutet werden darf. Einige Berater/innen erwähnten, dass ohne die leiblichen Eltern aufwachsen zu müssen für die Kinder allenfalls traumatisierender sei, als Eltern zu haben, für die sie schon früh Verantwortung und Aufgaben übernehmen müssten. Bevor den Eltern ihre Erziehungsfähigkeit ganz abgesprochen wird, müsste eruiert werden, in welchen Bereichen ihre Fähigkeiten nicht ausreichen.

## **4.2 Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit**

Wenn wir im einleitenden Teil (siehe 1.6 „Abgrenzung der Berufsfelder“) formulieren, dass die Sozialarbeiter/innen Familien unterstützen, die ihre Probleme nicht mehr aus eigener Kraft lösen können, sind sie fraglos auch zuständig für Themen in Familien, wo ein Elternteil oder beide eine geistige Behinderung haben. Es geht dabei um die gemeinsame Suche nach Wegen und Strategien, um die Lebensumstände aller Beteiligten zu verbessern.

Sozialarbeitende können unserer Ansicht nach auf drei Ebenen tätig sein und die Zusammenarbeit mit anderen Professionen suchen, initiieren und koordinieren. Wir verwenden im Folgenden die Struktur eines Tagungsberichtes von Ursula Hoyningen-Süess und Staudenmaier (2004), um unsere Folgerungen aufzuzeigen:

### **Gesellschaftliche Ebene**

Die Akzeptanz für Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung beschreiben die beiden oben erwähnten Autorinnen in der Gesellschaft als gering. Gezielte und aktive Öffentlichkeitsarbeit könnte hier zur Sensibilisierung dieses Themas beitragen. Berichte von betroffenen Paaren in den Medien sind eine mögliche Variante (siehe auch aufgeführte Erfahrungsberichte von Althaus, 2007; Frey, 2007; Ohland, 2003). Aber auch, dass Institutionen (Schule) und Organisationen (Frauenvereine, Freiwilligenarbeit, Elternhaus usw.) ihre Angebote für Menschen mit leichter geistiger Behinderung noch besser bekannt und zugänglich machen, könnte zu einem besseren Verständnis beitragen. Eine Integration der Eltern mit leichter geistiger Behinderung in die Gesellschaft wirkt der Tabuisierung der Thematik entgegen. Zudem macht diese Integration sichtbar, dass Menschen mit einer leichten geistigen Behinderung das Elternsein nicht grundsätzlich abgesprochen werden muss.

### **Institutionelle Ebene**

Die sexualpädagogischen Konzepte sollten nebst den Themen der Sexualität, der Partnerschaft und der Verhütung auch den Kinderwunsch und die Elternschaft aufnehmen. Das Datenmaterial der empirischen Untersuchung der Universität Freiburg zeigt, dass Institutionen sich konzeptionell nicht auf die Betreuung bei Elternschaft ausgerichtet haben, obwohl sie angeben, dass sie sowohl Partnerschaften als auch genitale Sexualkontakte in der Institution ermöglichen. (Lamesch et. al, 2002, S. 89f.) Institutionen sind das Arbeitsfeld von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Sie begleiten Menschen in stationären oder ambulanten Settings bei der persönlichen Entwicklung, Eingliederung in ein soziales Umfeld oder bei der kontinuierlichen Unterstützung in der Alltagsbewältigung. Trotzdem kann es Aufgabe der Sozialarbeitenden sein, diese Fachpersonen auf den Bedarf von Eltern mit geistiger Behinderung aufmerksam zu machen. Dies kann sowohl die Art der Begleitung der Eltern und ihrer

Kinder, wie auch die angepasste Wohnform betreffen. Sozialarbeitende könnten aufgrund ihrer Kontakte mit Eltern im Sinne einer interdisziplinären Zusammenarbeit mitwirken bei der Bedarfsabklärung und der Evaluation von Dienstleistungen.

### **Mögliche Wohnformen**

Ein wichtiges Thema, das auch an der Tagung von Hoyningen-Süess und Staudenmaier (2004) geäußert wurde, ist die angepasste Wohnform. Eine Teilnehmerin formulierte: „Wenn Elternschaft, dann dringend gute Wohn- und Lebenssituationen mit Unterstützung zur Verfügung stellen!“ (S. 48). Dabei kann das Spektrum von der stationären Betreuung in Wohnheimen, über heilpädagogische Lebensgemeinschaften und Grossfamilien, ambulante Begleitung bis zu begleiteter innerfamiliärer Betreuung und/oder Coaching gehen. Zu beachten sind dabei die verschiedenen Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Wohnformen, wie sie Lamesch et. al (2002) in ihrer Untersuchung ebenfalls erwähnen.

Das Wohnen in der Herkunftsfamilie kann eine kontinuierliche Begleitung in der Elternrolle gewährleisten. Allerdings vergrößert diese Form auch die gegenseitige Abhängigkeit und erschwert die Ablösung der Eltern von ihrer behinderten Tochter/ ihrem behinderten Sohn und umgekehrt. Ebenso besteht auch eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass die Grosseltern die Elternrolle übernehmen und die leiblichen Eltern aufgrund ihrer geistigen Behinderung ‚entfähigen‘.

Die Wohnheime wiederum entsprechen nur teilweise dem heute in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung geforderten Normalisierungsprinzip. Dem eigenen Tagesrhythmus, der eigenen Gestaltung der Räume, dem Empfang von Besuchen ohne Kontrolle der Betreuer/innen sind durch die institutionellen Richtlinien oftmals Grenzen gesetzt. Wenn Eltern mit ihrem Kind/ihren Kindern in Wohnheimen für Menschen mit geistiger Behinderung leben, müssten zudem Strukturen geschaffen werden, die es dem Kind/den Kindern ermöglichen, mit Gleichaltrigen aufzuwachsen und erwachsene Bezugspersonen ohne Einschränkungen zu haben. Gerade beim letztgenannten Punkt besteht in einer Institution die Gefahr, dass Betreuer/innen die Elternrolle übernehmen.

Institutionen, die klare agogische Überlegungen in den Vordergrund stellen, die die Mütter befähigen sollen, ihren Möglichkeiten gemäss zunehmend mehr Verantwortung in der Elternrolle zu übernehmen, sind die Häuser für Mutter und Kind. Einerseits schliessen diese Häuser die Anwesenheit der Väter grösstenteils aus, andererseits wollen sie die Mütter auf das selbstständige Wohnen vorbereiten und sind somit in der Regel befristete Angebote. Mütter mit einer geistigen Behinderung sind aber allenfalls auf eine „lebenslange“ Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder angewiesen. (S. 23f.)

Das begleitete Wohnen, das in einigen Kantonen von Pro Infirmis (oder anderen Organisationen) angeboten wird, kann dem Anspruch einer kontinuierlichen Begleitung nicht gerecht werden. Da die Begleiter/innen nur zu bestimmten Zeiten und eine begrenzte Anzahl von Stunden zur Verfügung stehen, kann die Betreuung bei unvorhergesehenen Erziehungsaufgaben nicht gewährleistet werden.

Heilpädagogische Familien oder Grossfamilien könnten eine gute Alternative bieten, wenn den Eltern mit ihren Kindern der eigene Wohnraum zugestanden wird.

Qualifiziertes Personal ist dabei nicht nur im letztgenannten Beispiel gefordert, weil es unter anderem immer wieder gilt, das Spannungsfeld zwischen Kindeswohl und der Selbstbestimmung der Eltern zu beachten.

### **Professionelle Ebene**

Die Haltung, so die Meinung einiger Tagungsteilnehmer/innen (Hoyningen-Süess & Staudenmeier, 2004), gegenüber der Elternschaft bei geistiger Behinderung sei entscheidend, aber bei einzelnen Fachpersonen noch sehr unterschiedlich. Dies hängt mit den geltenden Norm- und Wertvorstellungen in der Gesellschaft zusammen, aber auch mit ungenügendem Informationsstand und Problembewusstsein. Nebst Fragen bezüglich des Rechts auf Elternschaft versus Kindeswohl, ist auch der Wissensstand über die Vererbung von geistiger Behinderung, aber auch die Annahmen über die Langzeitwirkungen von erschwerenden Entwicklungsbedingungen in Fachkreisen unterschiedlich vorhanden. (S. 49) Sowohl die Vernetzung von Fachpersonen, wie auch vermehrte Forschung und Publikationen in Fachzeitschriften könnten hier Abhilfe schaffen. Die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die wir als dritte Profession in der Einleitung erwähnen, sind hier mit ihrer Fachkompetenz gefragt. Sie sind allenfalls die Fachpersonen, die sich auf wissenschaftlicher Ebene am fundiertesten mit geistiger Behinderung, Auswirkungen und Bedingungen auseinandersetzen. Zudem würde sich eine vermehrte Zusammenarbeit mit ihnen lohnen, weil sie die Expertinnen und Experten bezüglich der Entwicklungsschritte von Kindern, aber auch bezüglich Lernförderung bei Menschen mit geistiger Behinderung sind.

Eltern mit geistiger Behinderung sollen autonom und unabhängig bleiben können, sollten aber dort gezielt unterstützt werden, wo ihnen nicht genügend Fähigkeiten für die Erziehungsaufgaben zur Verfügung stehen. Dies kann durch angepasste Wissensvermittlung, praktische Anleitung und durch Übernahme von Teilaufgaben durch Professionelle passieren. Dieser ressourcenorientierte Ansatz – der bei einzelnen fehlenden Kompetenzen ansetzt und nicht das Elternsein generell ersetzen will – gilt für alle involvierten Professionen. Dabei gehen wir davon aus, dass professionelle Helfer/innen den Menschen mit geistiger Behinderung mit Wertschätzung und Akzeptanz begegnen. In diesem Sinne hoffen wir, dass sich das Schlusswort in einem Artikel von Heidemarie Adam (1998) bewahrheiten wird:

*Vor 20 Jahren hat niemand den geistig behinderten Menschen zugetraut, dass sie alle förderbar sind und in eine Schule gehen. Heute ist dies Standard. Vor 10 Jahren hat ihnen niemand zugetraut, dass sie in eigenständigen Wohnungen oder kleinen Wohngruppen wohnen können. Viele tun dies heute aber. Und vor wenigen Jahren hat ihnen niemand Partnerschaft und Sexualität zugetraut, und auch dies haben sich viele heute erobert. Heute traut ihnen keine der Betreuer und Eltern zu, dass sie verantwortlich mit ihrem Kinderwunsch umgehen können. Auch dies scheint eine Frage der Kultur und der gesellschaftlichen Entwicklung zu sein. (Betheler Arbeitstexte, Nr. 6, o.J., zit. in Adam, 1998, S. 192)*

Damit möchten wir ausdrücken, dass wir nicht davon ausgehen, dass alle Menschen mit geistiger Behinderung Kinder haben und erziehen sollen. Doch auch Menschen ohne Behinderungen müssen sich die Verantwortung des Elternwerdens und -seins überlegen und stossen immer wieder an Grenzen bei den Erziehungsaufgaben. Den Menschen mit geistiger Behinderung soll weder die Möglichkeit abgesprochen werden, sich mit ihrem Kinderwunsch auseinander zu setzen, noch soll ihnen die Fähigkeit, Kinder zu erziehen von vornherein abgesprochen werden.

Unsere Forschungsarbeit hat aber gezeigt, dass die Fachpersonen einen Bedarf an Unterstützung bei diesen Eltern erkennen. Hier gilt es anzusetzen und zu überlegen, mit welchen Strukturen und welchen Fachpersonen diese Unterstützung am ehesten gewährleistet werden kann.

### 4.3 Ausblick

In unserer Forschung erhoben wir den Unterstützungsbedarf von Eltern mit leichter geistiger Behinderung aus der Sicht von Fachpersonen. Die Erkenntnisse beziehen sich folglich auf die Einschätzung der Erziehungskompetenzen von Eltern, die bereits mit einem Beratungs- resp. Unterstützungsangebot vernetzt sind.

Eine weiterführende, spannende Frage wäre der Vergleich unserer Erkenntnisse mit der Einschätzung der betroffenen Eltern selbst. Wir meinen, dass sich dafür eine interdisziplinäre Forschung anbietet, die das Fachwissen und den Zugang zum Setting von Sozialarbeiter/innen, von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie von Sozialpädagoginnen und -pädagogen nutzt.

In der deutschen Forschungsliteratur wird verschiedentlich auf die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen hingewiesen, die mit und bei Eltern mit geistiger Behinderung aufgewachsen sind. Dies ist ein weiterer Themenbereich, der auch in der Schweiz beleuchtet werden müsste. Dabei sind es einerseits die Kinder, die direkt Aussagen machen können, andererseits könnte auch hier eine interdisziplinäre Zusammenarbeit gesucht und das Wissen von Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und -pädagogen etc. gesucht werden. Im Zusammenhang mit der Resilienzforschung wären hier wohl interessante Erkenntnisse bezüglich Risiko- und Schutzfaktoren zu eruieren. Allerdings reicht dazu wohl eine einmalige Befragung nicht, sondern die Forschung müsste mittels einer Längsschnittstudie durchgeführt werden.

In der Zentralschweiz fehlt unseres Wissens aussagekräftiges Datenmaterial. So ist in Fachkreisen nicht offiziell bekannt, ob und wie viele Elternpaare oder Elternteile mit einer geistigen Behinderung in Institutionen mit oder ohne ihr(e) Kind(er) leben. Auch Daten über die Verbeiständung oder Bevormundung von Eltern, die ihre Erziehungsaufgaben aufgrund einer geistigen Behinderung nicht vollumfänglich erfüllen können, fehlen. Dies macht es schwierig, zukünftige Angebote und Unterstützung für Eltern mit einer geistigen Behinderung politisch zu vertreten. Wir vermuten, dass in Zusammenarbeit mit Vormundschaftsbehörden und den Beratungsstellen, wie wir sie in unserer Arbeit ausgewählt haben, weiterführende Erkenntnisse bezüglich der Anzahl von betroffenen Familien/Eltern(-teilen) und Unterstützungsbedarf gemacht werden könnten.

Methodisch sehen wir einen Bedarf, bestehende Beratungs- und Unterstützungsangebote daraufhin zu untersuchen, ob sie für Eltern mit leichter geistiger Behinderung geeignet sind. Dabei wären Kriterien der Zugänglichkeit/Niederschwelligkeit dieser Angebote, aber auch der angepassten Sprache und der direkten Unterstützungs- und Übungsmöglichkeiten in den Familien zu überprüfen. Geburtsvorbereitungs- und Säuglingskurse, aber auch Anbieter/innen von Vorträgen und Kursen von Schule und Elternhaus müssten dahingehend sensibilisiert werden.

## Dank

Abschliessend möchten wir einigen Personen danken, die uns in dieser intensiven Zeit der Auseinandersetzung mit dem Thema und bei der Forschungsarbeit sehr wohlwollend und kompetent unterstützten.

Uns allererster Dank gehört unseren Familienangehörigen – für ihr Dasein und ihr Verständnis in den letzten Monaten, die wenig persönlichen Freiraum erlaubten.

Wir bedanken uns bei Barbara Emmenegger, Dozentin an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, für ihre motivierende, präzise und verständliche Einführung in das Feld der Forschungsarbeit und für die Antworten auf die im Laufe des Prozesses entstandenen Fragen. Auch Marius Metzger, ebenfalls Dozent an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, hat uns mit seinen Rückmeldungen zur Disposition unterstützt.

Sehr dankbar sind wir allen 16 Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern für die Bereitschaft, uns ihre Erfahrungen mitzuteilen. Bereichernd war für uns auch die Teilnahme an den Sitzungen des Netzwerks „Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung“. Wir danken diesen Fachpersonen für ihre Offenheit.

Ganz herzlich bedanken möchten wir uns im Weiteren bei Corinne Wohlgensinger, Assistentin der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, für ihre fundierten und sehr motivierenden Rückmeldungen.

Und nicht zuletzt danken wir Valérie Papp Kunz für das Korrekturlesen und Thidi Waser für die Unterstützung bei der Gestaltung und Darstellung dieser Forschungsarbeit.

Sie alle haben mit ihrem „Dazutun“ zur Entstehung dieser Forschungsarbeit beigetragen. Danke!

## Quellenverzeichnis

- Adam, Heidemarie (1998). Wenn der schlafende Hund in den Brunnen gefallen ist ... Kinderwunsch und Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung in Lehrplänen. In Wilfried Datler; Gisela Gerber; Helga Kappus; Kornelia Steinhardt; Andrea Strachata & Regina Studer (Hrsg.), *Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse* (S.183–193). Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Althaus, Nicole (2007). Fast eine normale Familie. *Annabelle*. 19/07, S. 93–99.
- Berset, Valérie (2001). Editorial. *Familienfragen. Informationsbulletin der Zentralstelle für Familienfragen am Bundesamt für Sozialversicherung*. Nr. 3, S. 1.
- Berufsberatung.ch (ohne Datum). *Das Portal für Berufswahl, Studium und Laufbahnfragen*. Gefunden am 14. September 2007 unter <http://www.berufsberatung.ch/dyn/1005.asp>.
- Bier-Fleiter, Claudia (2001). Perspektiven der Familienerziehung. In Claudia Bier-Fleiter (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche* (S. 17–33). Opladen: Leske+Budrich.
- Bleidick, Ulrich & Ursula, Hagenmeister (1998<sup>6</sup>). *Einführung in die Behindertenpädagogik. Allgemeine Theorie in der Behindertenpädagogik*. Band I. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bobens, Claudia (2006). Das ExpertInneninterview. In Vito Flaker & Tom Schmid (Hrsg.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft* (S. 319–332). Wien-Köln-Weimar: Böhlau Verlag.
- Buchkremer, Hansjosef (1990). Heil-/Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. In Otto Speck & Klaus-Rainer Martin (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Sonderpädagogik und Sozialarbeit* (S. 46–73). Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH.
- Cassée, Kitty (2007). *Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen*. Bern: Haupt.

- Cassée, Kitty; Los-Schneider, Barbara & Werner, Karin (2003). *SIM – ein integratives Modell für die Soziale Arbeit*. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit.
- Dilling, Horst; Mombour, Werner; Schmidt, Martin H. & Schulte-Marktwort, Elisabeth (Hrsg.) (1993<sup>2</sup>). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Bern: Huber.
- Dreher, Eva & Dreher, Michael (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In Detlev Liepmann & Arne Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz: sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven* (S. 56–70). Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie.
- Duden Fremdwörter (1995<sup>5</sup>). *Das Fremdwörterbuch*. Mannheim/Wien/Zürich: Meyers Lexikonverlag.
- Fachstelle für das Pflegekinderwesen (Hrsg.) (2001<sup>2</sup>). *Handbuch Pflegekinderwesen Schweiz. Pädagogische, psychologische und rechtliche Fragen, Prävention und Qualitätsentwicklung*. Zürich: Pflegekinder-Aktion Schweiz.
- Flick, Uwe; Von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2003). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Fornefeld, Barbara (2004<sup>3</sup>). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Frey, Urs (2007). Elternschaft – eine grosse Herausforderung. *Insieme. Zeitschrift über Fragen der geistigen Behinderung*. Nr. 2, S. 8–11.
- Grimm, Brigitte (2002). Elternschaft geistigbehinderter Menschen. In Joachim Walter (Hrsg.), *Sexualität und geistige Behinderung* (5. Aufl.) (S. 299–304). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Grimm, Hannelore & Weinert, Sabine (2002). Sprachentwicklung. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 517–520). Weinheim: Beltz.
- Hillmann, Karl-Heinz (1994<sup>4</sup>). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

- Hoyningen-Süess, Ursula & Staudenmaier, Miriam (2004). Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung bedingt angemessene Unterstützungsangebote. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. Nr. 2, S. 45–50.
- Jeltsch-Schudel, Barbara (2003). Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung in der deutschsprachigen Schweiz. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, Jg. 72, (Heft 3), S. 266–272.
- Kreppner, Kurt (2000). Entwicklung von Eltern-Kind Beziehungen. Normative Aspekte im Rahmen der Familienentwicklung. In Klaus A. Schneewind (Hrsg.), *Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis* (S. 174–194). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hofgrete.
- Köckeritz, Christine (2004). *Entwicklungspsychologie für die Jugendhilfe. Eine Einführung in Entwicklungsprozesse, Risikofaktoren und Umsetzung in Praxisfeldern*. Weinheim und München: Juventa.
- Kühne, Klaus (1997). Soziale Arbeit in der Schweiz. In Ria Puhl & Udo Maas (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich* (S. 177–192). Weinheim und München: Juventa.
- Lamesch, Annick; Ess, Regina; Sarbach, Cornelia; Siegrist, Claudia & Zedi, Martina (2002). *Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. Eine empirische Untersuchung in der deutschsprachigen Schweiz*. Freiburg (Schweiz): Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Lamnek, Siegfried (2005<sup>4</sup>). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. München, Weinheim: Beltz.
- Mayer, Horst O. (2004<sup>2</sup>). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München: Oldenburg.
- Montada, Leo (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 3–52). Weinheim: Beltz.
- Mühlum, Albert & Kemper, Eike (1990). Sozialarbeit in der Rehabilitation. In Otto Speck & Klaus-Rainer Martin (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Sonderpädagogik und Sozialarbeit* (S. 3–27). Berlin: Volker Spiess GmbH.

- Nolting, Hans-Peter & Paulus, Peter (1999). *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.) (2002<sup>5</sup>). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Oerter, Rolf (2002). Kindheit. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 209–255). Weinheim: Beltz.
- Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2002). Jugendalter. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 258–317). Weinheim: Beltz.
- Ohland, Angelika (2003). Elternschaft mit Handicap. *Annabelle*. 7/03, S. 60–67.
- Oppl, Hubert (1990). Die handlungstheoretische Orientierung der Sozialarbeit. In Otto Speck & Klaus-Rainer Martin (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Sonderpädagogik und Sozialarbeit* (S. 269–282). Berlin: Volker Spiess GmbH.
- Orizet, Joel & Kappeler, Christa (2007). *Grundzüge und Entwicklung der Sozialen Arbeit. Professionalisierung von Sozialpädagogik*. Soziologisches Institut der Universität Zürich. Gefunden am 06. September 2007 unter [http://socio.ch/arbeit/t\\_orkap.htm](http://socio.ch/arbeit/t_orkap.htm)
- Osbahr, Stefan (2003<sup>2</sup>). *Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Petzold, Matthias (1999). *Entwicklung und Erziehung in der Familie. Familienentwicklungspsychologie im Überblick*. Hohengehren: Schneider.
- Pinazza, Patricia; Stadelmann, Patricia & Vaterlaus, Ursina (2004). *Kinder psychisch kranker Eltern – der Abklärungsbericht*. Diplomarbeit Ausbildungsgang Sozialarbeit Kurs ESA 7 2002–2004. Luzern: HSA.
- Pixa-Kettner, Ursula (Hrsg.) (2006). *Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Pixa-Kettner, Ursula (1991). Geistigbehindert und Mutter? *Sonderpädagogik*, Jg. 21, Heft 2, S. 60–69.

- Pixa-Kettner, Ursula; Bargfrede, Stefanie & Blanken, Ingrid (1996). *„Dann waren sie sauer auf mich, dass ich das Kind haben wollte ...“: Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistigbehinderter Menschen mit Kindern in der BRD*. Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Prangenberg, Magnus (2006). Erwachsene Kinder von Menschen mit einer geistigen Behinderung. In Ursula Pixa-Kettner (Hrsg.), *Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder* (S. 197–214). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Rauh, Hellgard (2002). Vorgeburtliche Entwicklung und Frühe Kindheit. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 129–208). Weinheim: Beltz.
- Rothgang, Georg-Willhelm (2003). *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Sanders, Dietke (2006). Risiko- und Schutzfaktoren im Leben der Kinder von Eltern mit geistiger Behinderung. In Ursula Pixa-Kettner (Hrsg.), *Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder* (S. 161–192). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Schenk-Danzinger, Lotte (2006<sup>2</sup>). *Entwicklungspsychologie*. Wien: Verlags GmbH & Co KG.
- Schiller, Heinrich (1990). Ausbildung für die Arbeit in pädagogisch-sozialen Arbeitsfeldern. In Otto Speck & Klaus-Rainer Martin (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Sonderpädagogik und Sozialarbeit* (S. 471–483). Berlin: Volker Spiess GmbH.
- Schmocker, Beat (2004). *Soziale Arbeit. Das gemeinsame Dach der Berufsgruppen Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation*. Referat gehalten am 27. August 2004.
- Schneewind, Klaus A. (2002). Familienentwicklung. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 105–126). Weinheim: Beltz.
- Schneewind, Klaus A. (Hrsg.) (2000). *Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hofgrefe.

- Schweizerischer Bund für Elternbildung. *Homepage Schweizerischer Bund für Elternbildung*. Gefunden am 10. Oktober 2007 unter <http://www.e-e-e.ch/content.asp?navigationID=98&sprache=D>
- Sparenberg, Silke (2001). Geistige Behinderung und elterliche Kompetenz. Eine Einzelfallstudie aus ökologischer Sicht. *Geistige Behinderung. Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.*, 40. Jahrgang, S. 111–124.
- Speck, Otto (1990<sup>6</sup>). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung: ein heilpädagogisches Lehrbuch*. München, Basel: Reinhardt.
- Speck, Otto & Martin, Klaus-Rainer (1990). *Sonderpädagogik und Sozialarbeit*. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH.
- Staudenmaier, Miriam (2004). *Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. Evaluation der Betreuungssituation von Eltern(-teilen) mit leichter und mittlerer geistiger Behinderung in der deutschsprachigen Schweiz*. Lizentiatsarbeit der philosophischen Fakultät I der Universität Zürich.
- StremLOW, Jürgen (2006). *Kurzbeschreibung Leitfadeninterview*. Unterrichtsunterlagen Modul 370 Diplomarbeitsmodul. Luzern: HSA.
- Trautner, Hanns Martin (2002). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 648–674). Weinheim: Beltz.
- Wendt, Wolf Rainer (1995). Berufliche Identität und die Verständigung über sie. In Wolf Rainer Wendt (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses. Beruf und Identität* (S. 11–29). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Wiegand, Gisela (2001). Mutterschaft zwischen Rückzug ins Private und gesellschaftlichem Unterstützungsbedarf. In Claudia Bier-Fleiter (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche* (S. 51–74). Opladen: Leske+Budrich.
- Wörterbuch der Sozialpolitik (ohne Datum). Kinderrechtskonvention. *Homepage Socialinfo*. Gefunden am 26. Juni 2007 unter <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=340>

**Gesetzestexte**

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, Stand am 15. Juli 2003.

Kinderrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989. (SR 0.107), Stand 20. März 2007. *Homepage der Bundesbehörden der schweizerischen Eidgenossenschaft*. Gefunden am 26. Juni 2007 unter <http://www.admin.ch/ch/d/sr/i1/0.107.de.pdf>

Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210), Stand am 1. Mai 2007.

## **Anhang**

Anhang I      Öffentliche Beratungs- und Betreuungsangebote in den Kantonen  
Luzern, Ob- und Nidwalden

Anhang II     Gesprächsleitfaden Expertinnen- und Experteninterview

## Anhang I

### Öffentliche Beratungs- und Betreuungsangebote in den Kantonen Luzern, Ob- und Nidwalden

#### Beratungsangebote

##### elbe, Ehe- und Lebensberatung Luzern

Freiwillige Ehe-, Lebens-, Sexual- und Schwangerschaftsberatung und Familienplanung mit Unterstützung in familiären Übergangsphasen unter Achtung des Rechts auf Selbstbestimmung. Das Angebot ist für alle Klientinnen und Klienten der Kantone Luzern, Ob- und Nidwalden zugänglich. Die Tarife bemessen sich nach den finanziellen Möglichkeiten der Ratsuchenden.

([www.elbeluzern.ch](http://www.elbeluzern.ch))

##### Geburtsvorbereitungskurse

Freipraktizierende Hebammen bieten Geburtsvorbereitungskurse an und führen Schwangerschaftskontrollen durch. Sie begleiten die Geburt, pflegen und betreuen Mutter und Kind im Wochenbett und bieten Beratung bei Fragen zum Stillen und zur Ernährung von Mutter und Kind an.

([www.sage-femme.ch/de](http://www.sage-femme.ch/de))

Die Mütter- und Väterberatungsstellen bieten ihre Dienstleistung im sozial- und präventivmedizinischen Bereich bezüglich der körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklung des Säuglings und Kleinkindes an. Sie beraten Mütter und Väter in ihrer neuen Rolle und unterstützen sie in der anspruchsvollen Aufgabe. Nebst Telefonberatung und Beratungsstellen in vielen Gemeinden mit regelmässigen Beratungsterminen ohne Voranmeldung, sind auch Hausbesuche möglich. Zudem werden auch Kurse zu bestimmten Themen angeboten.

([www.muetterberatung.ch/MVB/index.htm](http://www.muetterberatung.ch/MVB/index.htm))

##### Mütter- und Väterberatung Luzern (Stadt Luzern und Umgebung)

Die Fachpersonen bieten seit Januar 2007 eine Kleinkindberatung für Eltern von Kindern im Alter bis fünf Jahre an. Die Schwerpunkte sind wie beim Säugling die Themen der Ernährung, Erziehung, Gesundheit/Krankheit, Entwicklung, Prävention und psychosoziale Fragen.

([www.muetterberatung-luzern.ch](http://www.muetterberatung-luzern.ch))

Mütter- und Väterberatung des Sozial-BeratungsZentrums Amt Entlebuch,  
Wolhusen und Ruswil

Beratung und Unterstützung bei Fragen zu Erziehung, Ernährung und Pflege des Kindes bis zum zweiten Lebensjahr.

([www.sobz.ch/adressen/sobz-amt-entlebuch-wolhusen-und-ruswil](http://www.sobz.ch/adressen/sobz-amt-entlebuch-wolhusen-und-ruswil))

Erziehungsberatung Sursee und Umgebung

Persönliche Beratung bei Fragen zur Erziehung, Elterngruppen und Kursangebote.

([www.sozialamt.lu.ch/av\\_details.html?id=1400](http://www.sozialamt.lu.ch/av_details.html?id=1400))

Die Heilpädagogische Früherziehung unterstützt und begleitet entwicklungsauffällige Klein- und Vorschulkinder und deren Familien. In der Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen involvierten Fachleuten wird nach Wegen gesucht, die Lebensumwelt des Kindes so zu gestalten, dass seine Entwicklung positiv beeinflusst wird. Dabei soll das Wohl der Familienmitglieder mit einbezogen und die Eltern in ihrer besonderen Erziehungsaufgabe unterstützt und gestärkt werden.

([www.frueherziehung.ch/start.html](http://www.frueherziehung.ch/start.html))

Heilpädagogischer Dienst Luzern

Das Angebot richtet sich an Kinder von 0–7 Jahren und ihre Eltern. Ziel ist es, dem Kind in seiner Umgebung bestmögliche Entwicklungsbedingungen zu verschaffen, damit es seine Persönlichkeit und seine Fähigkeiten individuell entfalten kann. Die Eltern und andere Bezugspersonen werden in der erschwerten Erziehungsaufgabe beraten und unterstützt. Dies soll mithelfen, das Vertrauen der Eltern in ihre eigenen Fähigkeiten zu stärken und Verunsicherungen in der Erziehung entgegenzuwirken. Zudem finden in ungezwungenem Rahmen Eltern-Kind-Treffen statt, um mit anderen Familien in Kontakt zu kommen. Auch thematische Elternabende werden durchgeführt.

([www.insieme-luzern.ch](http://www.insieme-luzern.ch))

Heilpädagogische Früherziehung Ob-/Nidwalden

Das Angebot beinhaltet die gezielte pädagogische und therapeutische Erfassung, Förderung und Unterstützung des entwicklungsauffälligen oder behinderten Kindes bis zum Schuleintritt. Dazu gehört auch die Beratung und Begleitung der Eltern und Familien durch Gespräche zu offenen Fragen betreffend der Entwicklung und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes.

([www.ruetimattli.ch/index.php?id=4](http://www.ruetimattli.ch/index.php?id=4))

#### Schulpsychologischer Dienst Stadt Luzern

Beratung, Begleitung und Behandlung von Kindern und Jugendlichen bei psychischen, sozialen und emotionalen Problemen sowie diagnostische Untersuchungen und Potenzialanalysen. Beratung für Eltern und andere an der Erziehung oder Schulung beteiligte Fachpersonen bei Erziehungs-, Entwicklungs- und Schulfragen.

([www.stadt Luzern.ch/default.aspx?pageid=2278](http://www.stadt Luzern.ch/default.aspx?pageid=2278))

#### Schulpsychologischer Dienst Nidwalden

Durchführung von schulpsychologischen Abklärungen. Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen und Schulbehörden. Dabei stehen schulische Fragen im Vordergrund, Erziehungsberatung erfolgt vor allem bei Vorschulkindern oder im Zusammenhang mit Problemen in Familie und Schule.

([www.nw.ch/de/verwaltung/aemter/?amt\\_id=510](http://www.nw.ch/de/verwaltung/aemter/?amt_id=510))

#### Schulpsychologischer Dienst Obwalden

Fachberatung für kinder- und jugendpsychologische Erziehungs- und Schulfragen, wobei das Wohl der Kinder und Jugendlichen im Umfeld von Schule und Familie im Zentrum stehen soll. Abklärung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen im Schulalter sowie Potenzialanalysen und Gutachten.

([www.ow.ch/de/verwaltung/aemter/?amt\\_id=129](http://www.ow.ch/de/verwaltung/aemter/?amt_id=129))

#### Jugend- und Elternberatung CONTACT Luzern

Beratung von Jugendlichen ab 13 bis 25 Jahren mit psychischen und/oder sozialen Schwierigkeiten. Ebenso Unterstützung von Eltern und/oder Bezugspersonen im Umgang mit Jugendlichen.

([www.no-zoff.ch](http://www.no-zoff.ch))

#### Jugend- und Familienberatung Emmen

Beratung von Jugendlichen ab 12 bis 25 Jahren bei Konflikten mit Eltern oder anderen Bezugspersonen, bei persönlichen Schwierigkeiten und/oder Alltagsorgen. Eltern sollen unterstützt werden, ihr Kind beim Übergang zum Jugendlichen zu begleiten.

([www.no-zoff.ch](http://www.no-zoff.ch))

#### Jugend- und Elternberatung Obwalden

Beratung und Begleitung von Jugendlichen ab Oberstufe und jungen Erwachsenen bis circa 25 Jahre im persönlichen und sozialen Bereich. Erziehungsberatung für Eltern und Lehrpersonen, Auszubildende und Behörden.

([www.ow.ch/de/verwaltung/aemter/?amt\\_id=531](http://www.ow.ch/de/verwaltung/aemter/?amt_id=531))

### Schule und Elternhaus

Förderung und Unterstützung der konstruktiven Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Behörden. Die Eltern und die Schule sollen mit Veranstaltungen und Kursen unterstützt werden, den gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag wahrzunehmen.

([www.schule-elternhaus.ch](http://www.schule-elternhaus.ch))

### FemmesTISCHE

Erziehende setzen sich in ungezwungenen Diskussionsrunden in privatem Rahmen mit Fragen der Erziehung, des Rollenverhaltens und der Gesundheit auseinander. Dadurch werden Handlungsmöglichkeiten erweitert und soziale Netze gefördert. Im Kanton Luzern wird der Aufbau zurzeit von der Fachstelle für Suchtprävention geleitet, in den Kantonen Ob- und Nidwalden von der Fachstelle für Gesundheitsförderung und Prävention.

([www.femmetische.ch](http://www.femmetische.ch))

## **Betreuungsangebote**

### Fachstelle Kinderbetreuung

Eltern werden durch regelmässige Besuche zu Hause unterstützt im Aufbau ihrer erzieherischen Kompetenzen. Wenn Kinder aus erschwerten Lebenssituationen während einzelner Tage oder über längere Zeit ausserhalb ihrer Herkunftsfamilie in einer Pflegefamilie mit sozialpädagogischem Rahmen aufwachsen, werden sie von der Fachstelle betreut.

([www.fachstellekinder.ch](http://www.fachstellekinder.ch))

### Haus für Mutter und Kind, Hergiswil

Stationäre Angebote, die Frauen mit ihren Kindern Erholung, Schutz und Wohnraum bieten – ein Zuhause auf Zeit. Beratung im Mutterwerden und Muttersein gehört zu diesem Angebot. Zudem kann die Säuglingspflege und der Umgang mit Kindern gelernt werden.

([www.mutterundkindhaus.ch](http://www.mutterundkindhaus.ch))

### Haus Hagar, Herberge für Frauen und Kinder, Luzern

Haus für Mütter mit Kindern und allein stehende Frauen, wo begleitetes Wohnen und Beratung für Frauen und Kinder in psychosozialen Notsituationen ermöglicht wird.

([www.sozialamt.lu.ch/av\\_details.html?id=178](http://www.sozialamt.lu.ch/av_details.html?id=178))

### Mütterhaus Seevogtey, Sempach

Das Haus ist ein Brückenangebot für allein erziehende Mütter und ihre Kinder. Nebst der Wohnmöglichkeit wird eine gezielte, individuelle Begleitung geboten. Das Angebot eignet sich aber nicht für Mütter mit einer geistigen Behinderung.

([www.seevogtey.ch](http://www.seevogtey.ch))

### Spielgruppen

Spielgruppen bieten dem Kind ab drei Jahren mit dem Mittel des Spiels wichtige Erfahrungen in einer konstanten Gruppe. Dies ist eine gute Basis für die Persönlichkeits- und Lernentwicklung. Die Kinder und ihre Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt. Je nach Spielgruppe wird die Elternmitwirkung vorausgesetzt.

([www.spielgruppe.ch](http://www.spielgruppe.ch))

### Kinderbetreuung zu Hause

Ein Angebot des Schweizerischen Roten Kreuzes für erwerbstätige Eltern, deren Kind plötzlich erkrankt ist oder für Eltern, die gesundheitliche Probleme haben oder sich in schwierigen Situationen befinden.

([www.redcross.ch/activities/social/kid/index-de.php](http://www.redcross.ch/activities/social/kid/index-de.php))

### Babysitting

Babysitterinnen und Babysitter betreuen Kinder ab Geburt stundenweise zu Hause. Sie werden teilweise über Institutionen vermittelt, im Bekanntenkreis oder über Inserate gefunden. Es werden Babysitting-Kurse angeboten für interessierte Jugendliche.

([www.sozialamt.lu.ch/20060111\\_definitionen-homepage\\_neu.doc](http://www.sozialamt.lu.ch/20060111_definitionen-homepage_neu.doc))

### Kindertagesstätten, Kinderhorte oder Kinderkrippen

Für Betreuungseinrichtungen für Kinder werden die drei Begriffe oft synonym verwendet. Je nach Entstehungsgeschichte und Leitbild sind die Institutionen für Kinder im Vorschulalter oder erst ab Kindergartenalter offen. Die Kinder werden ausserhalb der Schulzeit professionell betreut, bei ihrer Freizeitgestaltung und in schulischen Belangen unterstützt.

([www.kinderkrippe-online.ch/kinderbetreuung.htm](http://www.kinderkrippe-online.ch/kinderbetreuung.htm))

### Tagesfamilien/Tageseltern

Kinder werden an ihrem Wohnort, allenfalls im Quartier von Müttern oder Vätern zusammen mit den eigenen Kindern betreut. Die Betreuungszeiten können flexibel gehandhabt werden, beinhalten aber meist keine Nachtbetreuung. Wenn diese Tageseltern einem Verein angeschlossen sind, gewährleistet dies eine bestimmte Betreuungsqualität, da die Koordinatorin/der Koordinator eine gewisse Aufsicht ausübt.

([www.tagesfamilien.ch/Home/tabid/142/language/de-CH/Default.aspx](http://www.tagesfamilien.ch/Home/tabid/142/language/de-CH/Default.aspx))

### Sozialpädagogische Familienbegleitung

Ursprünglich von der pro juventute initiiert, bietet das heute eigenständige Unternehmen Unterstützung beim Aufrechterhalten von Tagesstrukturen oder Hilfe in Krisensituationen durch plötzlich auftretende Ereignisse an. Eine Verbesserung der Situation sollte aber auch das Ziel der betroffenen Eltern sein. Familien und Einzelpersonen werden im Familienalltag durch erfahrene Mitarbeiter/innen unterstützt.

([www.spfplus.ch/index.cfm](http://www.spfplus.ch/index.cfm))

### Mittagstische

Kinder im Kindergarten- und Volksschulalter werden über die Mittagszeit verpflegt und betreut. Das Angebot kann in die Schule integriert oder unabhängig sein.

([www.kinderkrippen-online.ch/kinderbetreuung.htm](http://www.kinderkrippen-online.ch/kinderbetreuung.htm))

### Hausaufgabenhilfe

Kinder im Schulalter werden gezielt und individuell bei den Hausaufgaben unterstützt. Die Hausaufgabenbetreuung stellt in erster Linie einen ruhigen und betreuten Arbeitsplatz für die Erledigung der Hausaufgaben zur Verfügung.

([www.sozialamt.lu.ch/20060111\\_definitionen-homepage\\_neu.doc](http://www.sozialamt.lu.ch/20060111_definitionen-homepage_neu.doc))

## **Beratungs- und Unterstützungsangebote speziell für Eltern mit geistiger Behinderung**

### Beratungsstelle Hohenrain

Beratung, Ferienkurse, themenspezifische Gruppenarbeit und Freizeitangebote sowie Erwachsenenbildung für Menschen mit einer geistigen Behinderung oder Lernproblemen, die die Werkschule im heilpädagogischen Zentrum Hohenrain abgeschlossen haben. Die Beratung umfasst Begleitung und Unterstützung bei persönlichen und sozialen Fragen.

([www.hpzhohenrain.ch/05.dienste/bs.html](http://www.hpzhohenrain.ch/05.dienste/bs.html))

Pro Infirmis Luzern, Ob- und Nidwalden

Unter dem Aspekt einer hohen Selbstbestimmung und dem Recht auf eigene Lebensgestaltung bietet die Organisation Dienstleistungen für Menschen mit Körperbehinderung, einer geistigen Behinderung oder mit Langzeiterkrankungen an. In der Beratung sollen gemeinsam mit den Klientinnen und Klienten individuelle Lösungsmöglichkeiten gesucht werden bei Fragen zum Lebensalltag. Das Angebot des begleiteten Wohnens ermöglicht es, Menschen mit geistiger Behinderung dank regelmässiger Unterstützung selbstständig zu wohnen. Zudem werden Entlastungsdienste für Angehörige und Bildungskurse für Menschen mit Lern- oder geistiger Behinderung angeboten.

([www.proinfirmis.ch/de/kantone.php?kanton=lu&sub=Angebote](http://www.proinfirmis.ch/de/kantone.php?kanton=lu&sub=Angebote))

## **Anhang II**

### **Gesprächsleitfaden**

#### **Interview mit Expertinnen und Experten zum Thema „Eltern sein mit geistiger Behinderung“**

##### **Informationen Kontext HSA**

- Studierende der HSA
- Abgabe Diplomarbeit Januar 08
- Diplomarbeit ist Forschungsarbeit
- nicht Betroffene, sondern Expertinnen und Experten/Fachpersonen von 15 Stellen in den Kantonen LU, NW, OW werden befragt

##### **Formale Aspekte Interview**

- Dauer des Interviews insgesamt ca. 1 ½ Stunden
- Aufzeichnung auf Tonband: Einverständnis einholen
- anschliessend Transkription für Auswertung – wird in Diplomarbeit selbst nicht verwendet, jedoch Zusammenfassungen und allenfalls einzelne Zitate
- Tonband und Transkription werden nach Annahme der Diplomarbeit vernichtet
- gerne würden wir Stellen namentlich nennen, jedoch keine Namensangaben der Interviewpersonen (evtl. Funktion und beruflicher Hintergrund)
- „Veröffentlichung“ Diplomarbeit: in Mediothek HSA zugänglich, Copyright bei HSA

##### ***Tonband einschalten***

---

##### **Informationen zur Fachstelle**

- Bitte beschreiben Sie uns kurz, welchen Auftrag Ihre Stelle hat. (Abgrenzungen zu anderen Stellen)
  - Wer ist AuftraggeberIn und wer finanziert Ihre Stelle?
  - Was ist Ihr beruflicher Hintergrund? Wie lange sind Sie an dieser Stelle?
- 

##### **Einleitung ins Interview**

Anhand von 5 Annahmen, die wir getroffen haben, würden wir gerne von Ihren Erfahrungen zum Thema „Eltern sein mit geistiger Behinderung“ profitieren. Wir setzen am Punkt an, dass es Eltern mit leichter geistiger Behinderung gibt. Ethische und rechtliche Fragen klammern wir aus.

Wenn wir von Eltern mit leichter geistiger Behinderung sprechen, meinen wir Menschen mit einer leichten Intelligenzminderung. Sie können für eine Arbeit angelernt werden, haben Stärken eher im praktischen Bereich, Einschränkungen eher im Kognitiven als im Sozialen. Es ist uns bewusst, dass eine klare Abgrenzung schwierig ist. Wir möchten es Ihnen überlassen, zu entscheiden, von welchen Beispielen Sie ausgehen. Wichtig scheint uns, dass Sie davon ausgehen, dass die Erziehungsanforderungen aufgrund von Intelligenzminderung nicht ganz erfüllt werden können.

Können Sie uns zu Beginn sagen, auf welche Erfahrungen bezüglich unserer Zielgruppe Sie zurückgreifen können:

- Konstellationen der Familien? (Anzahl und Alter der Kinder, Ein- oder Zweielternfamilien ...)
  - Dauer der Beratungen - gibt es Begrenzungen in Zeit und Anzahl?
  - Kontext der Beratungen (Freiwilligkeit, Zuweisung von anderen Institutionen, usw.)
- 

### **1. Annahme (Grundbedürfnisse befriedigen)**

Wir gehen davon aus, dass Kinder je nach Lebensalter Unterstützung in der Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse brauchen. Dabei denken wir an altersgemäße und gesunde Ernährung, der Jahreszeit und dem Wetter angepasste Bekleidung, regulieren und kontrollieren des Schlaf-Wach-Rhythmus, genügende Gesundheitsvorsorge und einen strukturierten Tagesablauf.

Welche Erfahrungen machen Sie diesbezüglich in der Beratung mit Eltern mit einer leichten geistigen Behinderung?

---

### **2. Annahme (Lernmöglichkeiten schaffen)**

Kinder brauchen Stimuli und Herausforderungen, um ihre Wahrnehmung und ihr Denken zu entwickeln und ihr Handeln anzupassen. Wir denken dabei an Anregungen durch altersangepasste Spiele und Spielorte, ein altersangepasstes Sprachverhalten (grundsätzlich Kommunikation mit dem Kind, Erklärungen der Umwelt, Argumentationen zu Sachverhalten), Unterstützung und Kontrolle des schulischen Lernens. Wir meinen, dass diese Anregungen nicht nur auf der sprachlichen Ebene sondern vor allem auch durch Vormachen erfolgen.

Wie erleben Sie in Ihrer Beratung Eltern mit leichter geistiger Behinderung bezüglich dieser Anforderungen?

---

**3. Annahme (Soziale Kontakte eingehen)**

Kinder/Jugendliche bewegen sich mit zunehmendem Alter auch in Systemen ausserhalb der Familie: zum Beispiel Spielgruppe, Schule, Peergroups, Berufsausbildung usw. In diesen Systemen gelten allenfalls Werte und Normen, die in der Familie weniger oder ein anderes Gewicht haben: Regeln und Vorschriften, Konsumverhalten, Respekt vor Autoritäten.

Wie unterstützen und begleiten (im Sinne eines Controllings, in welchen Systemen sich ihre Kinder bewegen) Eltern mit leichter geistiger Behinderung ihre Kinder im Zugang zu und im Umgang mit diesen Systemen?

---

**4. Annahme (Nähe/Distanz in Beziehungen)**

Wir gehen davon aus, dass Kinder und Jugendliche je nach Alter und Persönlichkeit unterschiedlich viel Nähe oder Distanz zu ihren Eltern oder anderen Bezugspersonen benötigen.

Kleinkinder sind auf körperliche Nähe angewiesen, Jugendliche sind auf verlässliches Dasein angewiesen, auch wenn sie sich distanzieren.

Wie schätzen Sie den Umgang von Eltern mit leichter geistiger Behinderung bezüglich dieses Nähe-Distanz-Bedürfnisses ein?

---

**5. Annahme (Rollen- und Identitätsfindung)**

Um eine eigene Identität entwickeln zu können, müssen Kinder/Jugendliche sich mit dem eigenen Körper, der Sexualität, der Rolle als Frau oder Mann sowie eigenen Wert- und Moralvorstellungen auseinandersetzen. Dazu benötigen sie die Auseinandersetzung mit ihren Eltern, deren Wertvorstellungen und Grenzen, aber auch die bewusste Abgrenzung zu ihnen.

Nehmen Eltern mit leichter geistiger Behinderung diese Thematik bei ihren Kindern wahr und äussern sie sich in der Beratung dazu?

---

**Fazit aus Ihrer Beratungstätigkeit von Eltern mit leichter geistiger Behinderung**

Wo sehen Sie die besonderen Ressourcen dieser Eltern?

Wo sehen Sie spezielle Bedürfnisse dieser Eltern, damit sie den Erziehungsanforderungen gerecht werden können?

Welche dieser Bedürfnisse können Sie oder andere Fachstellen durch die Beratung abdecken? Wo sehen Sie Lücken? Wie könnten diese geschlossen werden?

---

**Abschluss Interview**

Gibt es noch Aspekte/Themen, die Ihnen wichtig erscheinen und die Sie noch ergänzen möchten?

---

**Dank und Verabschiedung**