

**Untersuchung der Perspektive verschiedener Akteure in der Hilfe der
Begleiteten Elternschaft**

**Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)**

Hochschule Merseburg
Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur
Studiengang Soziale Arbeit
Wintersemester 2024/25

Vorgelegt von

Grimsel, Johannes

Abgabedatum: 19.02.2025

Erstgutachter: Erik Theuerkauf M.A.
Zweitgutachter: Prof. Dr. Erich Menting

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit den Perspektiven verschiedener Akteur:innen im Kontext der Begleiteten Elternschaft – einem Unterstützungsangebot für Eltern mit Lernschwierigkeiten. Auf Grundlage eines relational-konstruktivistischen Ansatzes wird untersucht, wie sich Spannungsfelder zwischen Eltern und Fachkräften innerhalb professioneller Hilfesettings darstellen und kommunizieren lassen. Im Zentrum stehen vier Dichotomien: Hilfe vs. Kontrolle, Nähe vs. Distanz, Ermutigung vs. Bevormundung sowie Angst vs. Sicherheit. Die empirische Analyse basiert auf der Sekundärauswertung zweier Studien und wird erkenntniskritisch eingeordnet. Die Arbeit zeigt, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten in institutionellen Zusammenhängen häufig als besonders kontrollbedürftig gelten und dadurch normierende Vorstellungen von Elternschaft reproduziert werden. Gleichzeitig wird das Spannungsfeld zwischen professioneller Unterstützung und elterlicher Selbstbestimmung beleuchtet. Ziel der Arbeit ist es, durch die theoretische Fundierung und kritische Reflexion institutioneller Machtverhältnisse Impulse für eine dialogischere, selbstbestimmungsorientierte Gestaltung sozialpädagogischer Unterstützungsprozesse zu geben.

Schlagwörter : **Begleitete Elternschaft; Relationaler Konstruktivismus; Relationale Soziale Arbeit; Eltern mit Lernschwierigkeiten; Hilfe- und Machtverhältnisse**

Abstract

This bachelor thesis explores the perspectives of different stakeholders within the framework of Accompanied Parenthood - a form of social support for parents with learning difficulties. Using a relational-constructivist approach, it examines how tensions between parents and professionals emerge and are communicated in support settings. Four central dichotomies are identified: support vs. control, closeness vs. distance, encouragement vs. patronization, and fear vs. security. The empirical basis is a secondary analysis of two studies, critically reflected through an epistemological lens. The thesis highlights that parents with learning difficulties are often subjected to intensified institutional oversight, reinforcing normative expectations of parenting. At the same time, the work reveals the tension between professional assistance and parental autonomy. The aim is to provide theoretical and critical foundations that encourage more dialogical and autonomy-oriented approaches within social work practice.

Keywords: **Accompanied Parenthood; Relational Constructivism; Relational Social Work; Parents with Learning Difficulties; Support and Power Dynamics**

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	2
2.	Eltern mit Lernschwierigkeiten – Begleitete Elternschaft.....	3
2.1.	Begriffsklärung	4
2.2.	Elternschaft mit Lernschwierigkeit – Von Kontrolle zur Hilfe?	5
2.3.	Begleitete Elternschaft	8
2.4.	Rahmenkonzept Begleitete Elternschaft.....	10
3.	Relationaler Konstruktivismus / Relationale Soziale Arbeit.....	10
3.1.	Radikaler Konstruktivismus nach Ernst von Glasersfeld	11
3.2.	Konzept der Viabilität	12
3.3.	Relationaler Konstruktivismus	15
3.4.	Kommunikation im Relationalen Konstruktivismus	17
3.5.	Macht und Kontrolle.....	21
4.	Praxisteil.....	23
4.1.	Perspektive der Eltern	24
4.1.1.	Hilfe und Kontrolle	24
4.1.2.	Nähe und Distanz	25
4.1.3.	Ermutigung und Bevormundung	27
4.1.4.	Angst und Sicherheit	27
4.2.	Perspektive der Fachkräfte	28
5.	Diskussion der Studien.....	30
6.	Fazit.....	36
7.	Literaturverzeichnis.....	38

1. Einleitung

Was bedeutet es Eltern zu sein und wie sieht eine gelungene Elternschaft aus? Diese Frage stellen sich viele werdende Eltern in Erwartung auf ihren Nachwuchs. Die Existenz zahlreicher populärwissenschaftlicher Erziehungsratgeber scheinen darauf hinzudeuten, dass eine Antwort in einfacher Form nicht möglich ist. Die wenigsten Eltern müssen sich jedoch die Frage stellen, ob eine dritte Person über die eigene Erziehungsfähigkeit entscheidet und diese im Zweifel sogar in Frage stellt. Mit diesen Ängsten und Sorgen sehen und sahen sich viele Eltern mit Lernschwierigkeiten konfrontiert. (Düber et al. 2018; Pixa-Kettner & Rohmann 2012; Pixa-Kettner et al. 1996) Dabei ist das Recht auf Elternschaft für alle Menschen gleich und gleich schützenswert. In Kapitel 2.2. wird aus einer historischen Perspektive auf die Lebenssituationen von Eltern mit Lernschwierigkeiten geschaut. Es wird deutlich, dass der Umgang mit Elternschaft bei einer gleichzeitigen Lernschwierigkeit stetig in Wandel ist. Eine Komponente scheint jedoch gleich zu bleiben: Es herrscht die Annahme, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten ihre Kinder nicht ohne Hilfe zu eigenständigen und verantwortungsbewussten Menschen erziehen können.

In den Hilfen der Begleiteten Elternschaft arbeiten Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit in mehr oder weniger invasiven Settings mit ihren Adressat:innen zusammen. Sie wird in Kapitel 2.3. vorgestellt. Es wird ersichtlich, dass diese Hilfe eher als ein Arbeitsbegriff zu verstehen ist und Vereinheitlichungs- und Standardisierungsversuche erst in den letzten Jahren zur Geltung gekommen sind. Dabei stellten schon Sozialwissenschaftler:innen wie Ursula Pixa-Kettner in den 90er-Jahren in ihrem Standardwerk *"Dann waren sie sauer auf mich, daß ich das Kind haben wollte ..."* fest, dass es zahlreiche Herausforderungen in der Gestaltung der Hilfen gibt. (Pixa-Kettner, Bargfrede & Blanken 1996) Für den Autor stellt sich die Frage, wie Eltern ihre Situation in den Hilfen wahrnehmen und wie Fachkräfte die Hilfen beurteilen. In Kapitel 4 werden zwei Studien ausgewertet, um zu identifizieren, was aus der jeweiligen Perspektive als Herausforderung betrachtet wird. Aus diesem Kontext heraus ergibt sich die Forschungsfrage für diese Arbeit: Wie lassen sich Herausforderungen in der Begleiteten Elternschaft zwischen Eltern und Fachkräften kommunizieren?

Dazu lässt sich die Eingangsfrage als eine rhetorische Frage entlarven: es gibt keine objektive Antwort, weil sie jeder Mensch nur für sich beantworten kann. Im Umgang mit Eltern mit Lernschwierigkeiten wird jedoch gegenteiliges angedeutet: Es scheint, als könne eine gute Elternschaft mithilfe von objektiven Kriterien messbar sein, aus denen ersichtlich wird, ob eine

Person geeignet ist oder nicht. Der Zweifel an einer wahrnehmbaren objektiven Realität ist ein Kernpunkt im Denken des Konstruktivismus. Der radikale Konstruktivismus nach Glaserfeld stellt die Frage wie Wissen entsteht und für wen das Wissen nützlich ist. Dabei sagt er aus, dass Wissen nicht dazu da ist, um eine objektive Wahrheit zu erkennen, sondern um die eigene Erfahrungswelt *viabel* zu machen. (Kapitel 3.1.) Das Konzept der Viabilität wird im folgenden Kapitel erläutert und beschreibt ein Modell, dass die Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit mittels kognitiver Prozesse erklärt. Anschließend wird der Bezug auf die Soziale Arbeit hergestellt: Der Relationale Konstruktivismus nach Björn Kraus erweitert die Gedanken Glaserfelds mit systemischen Komponenten, übersetzt die zentralen Begriffe der Wirklichkeit und Realität ins sozialarbeiterische Vokabular der Lebenswelt und Lebenslage und richtet seinen Blickwinkel auf die Betrachtung der Relationen. In Kapitel 3.4. wird die Frage behandelt wie Kommunikation aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive zu verstehen ist, um im Anschluss die Beziehungen von Subjekten in den Kategorien von Macht und Kontrolle zu verhandeln. Ausgestattet mit einem theoretischen Rüstzeug, werden in Kapitel 5 die Ergebnisse der Studien, aus dem Blickwinkel der Relationalen Sozialen Arbeit, diskutiert. Die Erkenntnisse aus der Diskussion werden in Form von Reflektionspotenzialen resümiert. Es wird deutlich, dass Herausforderungen in der Begleiteten Elternschaft von Fachkräften sich besser kommunizieren lassen, wenn sie Machtdynamiken erkennen und reflektieren können.

2. Eltern mit Lernschwierigkeiten – Begleitete Elternschaft

In diesem Abschnitt der Arbeit wird sich dem Forschungsgegenstand der ‚Begleiteten Elternschaft‘ angehnähert. Dazu wird im ersten Abschnitt dieses Kapitels eine kurze Begriffsklärung vorgenommen und begründet warum sich für den Begriff ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ entschieden wurde, obwohl dieser im wissenschaftlichen Diskurs der Begriff nicht unumstritten ist. (1.1) Anschließend wird die Situation von Eltern mit Lernschwierigkeiten rückblickend erzählt. Es werden gängige Mythen über diese Personengruppen aufgezeigt und wie sich diese anhand von Kontrollmaßnahmen wandelten (oder auch nicht). (1.2.) Die Hilfe der Begleiteten Elternschaft stellt eine Form der professionellen Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten dar. Diese setzt sich aus mehreren Einzelhilfen zusammen und wird je nach Hilfebedarf individuell konzipiert. (1.3.) Das Rahmenkonzept der Begleiteten Elternschaft stellen 12 Leitlinien dar, die eine hohe Qualität an professioneller Hilfe bei der Begleitung und Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten ermöglichen soll. (1.4.)

2.1. Begriffsklärung

Die Bremer Sozialwissenschaftlerin Ursula Pixa-Kettner nutzt den Begriff der geistigen Behinderung und begründet es ausführlich. (Pixa-Kettner, 2015, S.12 – 14) Sie lehnt den Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* ab, der aus den USA übernommen wurde („learning difficulties“), weil er in der deutschen Übersetzung zu Missverständnissen führen kann, da dort Menschen mit eingeschlossen sind, die klassischerweise nicht zur bezeichneten Gruppe der Personen mit geistiger Behinderung gezählt wurden. Sie argumentiert, dass weitere Bezeichnungen den Begriff aufweichen und somit seine Funktion - der Beschreibung von Personengruppen - entwertet. Sie erkennt jedoch an, dass Betroffenenorganisationen den Begriff der geistigen Behinderung ablehnen und die Nutzung der Bezeichnung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ fordern. (Mensch zuerst 2025) Weitere Bezeichnungen sind beispielsweise ‚Menschen mit Beeinträchtigung‘ und ‚Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung‘. Letzter Begriff erscheint vorteilhaft, da er den sozialleistungsrechtlichen Aspekt beinhaltet, aber auch eine kritische Distanz einnimmt. Leistungen für Menschen mit Lernschwierigkeit sind in den deutschen Sozialgesetzbüchern nach wie vor Leistungen für ‚Menschen mit Behinderung‘.

In dieser Arbeit wird sich für die Nutzung des selbstgewählten Begriffs der Betroffenenorganisationen entschieden. Aus einer emanzipatorischen Perspektive lässt es sich nicht erschließen, einen Begriff für eine Personengruppe zu verwenden, der von dieser Gruppe abgelehnt wird und historisch stark negativ konnotiert ist. Diese kurze Begriffsdiskussion soll dabei einer möglichen Begriffsunschärfe entgegenwirken. Sie soll den Personenkreis umfassen, der aufgrund von Zuschreibungen, die eine Verminderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit gegenüber einer Normgesellschaft suggeriert, Barrieren in seiner persönlichen und gesellschaftlichen Teilhabe in der Gesellschaft erfährt und erfahren hat.

In dieser Arbeit wird das soziale und kulturelle Modell von Behinderung nach Waldschmidt bevorzugt genutzt. (Waldschmidt 2005, S. 20f.) Behinderung wird demnach nicht als individuelles Problem gesehen, das mit körperlichen Schädigungen oder funktionellen Beeinträchtigungen gleichgesetzt wird und nur durch medizinisch-therapeutische Behandlung behoben werden kann. Behinderung wird (auch) als ein Resultat sozialer Ausgrenzung betrachtet, durch welcher Menschen durch Barrieren in der Gesellschaft an einer gleichberechtigten Teilhabe gehindert werden. (Waldschmidt 2005, S.20) Ziel dieser Herausstellung soll sein, zu zeigen, dass nicht eine Normabweichung in Form einer wie auch immer gearteten Form einer ‚Lernschwierigkeit‘ problematisch ist, sondern Normierungs- und

Ausschlussprozesse in gesellschaftlichen Strukturen, die zwangsläufig in einer Hierarchisierung und Bewertung von Leben enden, wobei die Kriterien dafür – dem Zeitgeist folgend – wandelbar sind.

2.2. Elternschaft mit Lernschwierigkeit – Von Kontrolle zur Hilfe?

Die Situation für Eltern mit Lernschwierigkeiten war im Verlauf der letzten 100 Jahre geprägt von Kontrollmaßnahmen seitens staatlicher Institutionen. Diese begründeten sich in Vorurteilen und Mythen, die durch damalige wissenschaftliche Studien verstärkt wurden. Ohne einen zu langen Blick in die Vergangenheit zu werfen, möchte ich vier gängige Mythen über Elternschaft mit Lernschwierigkeit wiedergeben und dazu das sich wandelnde Verständnis von Elternschaft mit Lernschwierigkeit anhand von Diskursen und Studien nachzeichnen. Hieraus lässt sich ableiten, dass diese Personengruppe konsequent Opfer von staatlichen Kontroll- und Regulierungsmaßnahmen war. Dabei wandelten sich diese in ihrer Begründung und Maßnahmen bis in die jüngere Gegenwart. Passend dazu stellte Pixa-Kettner bereits 2007 fest, als sie Erkenntnisse ihrer quantitativ und qualitativ angelegten Studie über die Lebenssituation von Eltern mit Lernschwierigkeiten vorstellte, 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.“ (Pixa-Kettner 2015, S. 12)

Die amerikanischen Sozialwissenschaftler:innen Espe-Sherwindt und Crable arbeiteten bereits in den 90er-Jahren vier gängige Mythen über Eltern mit Lernschwierigkeiten heraus, die sich von Beginn des 20. Jahrhunderts bis teilweise in die Gegenwart durchziehen. (Prangenberg 2015, S. 25):

- Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten haben oder werden selbst eine Lernschwierigkeit entwickeln. (I)
- Eltern mit Lernschwierigkeiten haben überdurchschnittlich viele Kinder. (II)
- Eltern mit Lernschwierigkeiten haben eine geringe elterliche Kompetenz (III), die sich in Missbrauch ihrer Kinder zeigt (III.i.) und/oder in der Vernachlässigung der Kinder (III.ii)
- Eltern mit Lernschwierigkeiten können Fähigkeiten zum Elternsein nicht erlernen. (IV) (Espe-Sherwindt & Cole 1993, S. 156f.)¹

Die eugenische Debatte, die besonders in Deutschland ab dem 20. Jahrhundert bis zum Ende des 2. Weltkrieges geführt wurde, kann als Nährboden für die Ausbreitung der oben genannten

¹ Zur Widerlegung der gängigen Mythen über Elternschaft mit Lernschwierigkeit siehe Prangenberg 2015, S. 25-46)

Mythen betrachtet werden. (Prangenberg 2015, S. 28 – 31) Sie resultierte beispielsweise in dem ‚Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses‘ in dessen Rahmen schätzungsweise 360.000 – 475.000 Menschen in Deutschland zwangssterilisiert wurden. (Hoffmann 1996, S. 38 in Onken 2015, S. 51) Das Gesetz wurde 1946 außer Kraft gesetzt. Die Praxis der institutionalisierten Sterilisation wurde damit jedoch nicht beendet. Sterilisationen wurden jetzt auf ‚freiwilliger Basis‘ durchgeführt.² Prangenberg nennt den Zeitraum nach dem Ende des zweiten Weltkrieges bis Anfang der 70er-Jahre den ‚Zeitraum der Sterilisation und Institutionalisierung‘ (Prangenberg 2015, S. 31) Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in stationären Einrichtungen lebten, wurden häufig auf Basis einer eingeholten richterlichen Einwilligung sterilisiert. 1987 schätzte das Bundesjustizministerium die Anzahl der durchgeführten Sterilisationen auf 1.000 pro Jahr, wobei eine erhebliche Dunkelziffer nicht ausgeschlossen werden konnte. (Onken 2015, S. 53) Die Debatten in diesem Zeitraum waren stark von sozioökonomischen Gesichtspunkten geprägt. Eine Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden oft aus einer Kostenperspektive heraus betrachtet, wobei von einer zwangsläufigen staatlichen Versorgung ausgegangen wurde. Sterilisationen ließen sich als eine Reduzierung von Versorgungskosten legitimieren. (Prangenberg 2015, S. 32)

Ab den 1980er- und 1990er-Jahren beobachtete Prangenberg eine einsetzende Normalisierungs- und Deinstitutionalisierungsdebatte. (Prangenberg 2015, S. 34 – 38) Die Praxis der Sterilisationen ging messbar zurück. (Onken 2015, S. 65) Im Jahr 1992 erfolgten durch die Einführung des Betreuungsgesetzes wichtige Änderungen zum Schutz Menschen mit Lernschwierigkeiten vor institutionalisierten Sterilisationen. Ab diesem Zeitpunkt konnten weder Eltern noch Kinder in eine freiwillige Sterilisation einwilligen und die Sterilisation von Minderjährigen wurde verboten. (Onken 2015, S. 53) Neuere Forschungsfragen bestimmten eine steigende Anzahl an wissenschaftlichen Arbeiten über diese Personengruppe. (Prangenberg 2015, S. 37) Seit den 1990er-Jahren wird in Debatten vermehrt nicht mehr die Frage gestellt, *ob* Menschen mit Lernschwierigkeiten Kinder bekommen sollten, sondern der Fokus verschob sich auf die Fragen nach dem *wie* ihre Elternschaft aussieht und *welche* Unterstützung sie dabei benötigen. (Pixa-Kettner, 2015, S. 9) Grundlage bildeten hier die Forschungen von Pixa-Kettner, Bargrede und Blanken (1996), die erstmals in einer breit angelegten Studie eine quantitative Erhebung von Elternschaft mit Lernschwierigkeit in Deutschland erhoben und dabei auch die Stimme der Betroffenen in der Wahrnehmung ihrer Lebenssituation mit einbezogen. (Pixa-Kettner, Bargrede & Blanken 1996) Mit anderen Worten: Menschen mit Lernschwierigkeiten sollten nicht mehr kontrolliert werden, ob sie

² Zur Auseinandersetzung mit der Sterilisationspraxis in der BRD siehe Onken 2015, S. 51- 72)

überhaupt Kinder bekommen, sondern sie sollten Hilfe erfahren bei der Bewältigung dieser besonderen Lebenssituation.

Bis in die 90er-Jahre hinein war es gängige Praxis, dass Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten fast automatisch zwangsuntergebracht wurden. (Rohmann 2015, S. 133 / Pangenberg 2015, S. 44) Dies änderte sich im Verlauf der Jahre. So stieg der Anteil der Kinder, die mit ihren Eltern zusammenlebten, stark. In ihrer Nachfolgestudie von 2007 konnte Pixa-Kettner eine Zunahme von 57 % gegenüber dem ersten Erhebungszeitraum 1993 feststellen. (Pixa Kettner 2007, S. 309) Der Umgang mit Eltern mit Lernschwierigkeiten seitens staatlicher Institutionen kann nicht als einheitlicher Prozess verstanden werden. Genauso wenig vollzieht sich ein gesellschaftlicher Wandel stets einheitlich. Für Eltern mit Lernschwierigkeiten war es vom Zufall abhängig, ob sie mit oder ohne Kind leben konnten: Erhebungen aus diesen Studien zeigten, dass es starke regionale Abweichungen gab, ob ein Kind von den Eltern getrennt wurde oder nicht. Lebte in Schleswig-Holstein ‚nur‘ jedes vierte Kind von den Eltern getrennt, lebte im gleichen Zeitraum in Bremen nur jedes dritte Kind mit den Eltern zusammen. (Pixa-Kettner 2007, S. 318)

Trotz einsetzender Normalisierungsdebatten und mehr (dokumentierten) Elternschaften bleibt eine Elternschaft weiterhin eine krasse Ausnahme. Unterschiedliche Schätzungen vermuten, dass nur bei jeder 500 – 10.000 Geburt ein Elternteil mit Lernschwierigkeiten involviert ist. (Orthmann Bless/Chevalley & Hellfritz 2015, S. 364) Dementsprechend wird auch eine sehr dünne Forschungsgrundlage festgestellt, da (auch international) wenig Daten erhoben worden sind. (ebd. S. 368) Dennoch dient es als Begründung für die Formulierung von Hilfemaßnahmen.

Neuere Studien, wie die Sepia-D-Studie der Universität Freiburg, stellen bei der Untersuchung von Familien mit Lernschwierigkeiten fest, dass es einen erhöhten Handlungsbedarf bei der Unterstützung der Eltern bei ihren Erziehungsaufgaben gibt, obwohl es noch unzureichende Kenntnisse über die Entstehungsbedingungen der eigentlichen Bedarfe gibt. (ebd. S. 364) Sie kommen zu dem Ergebnis, dass „Einschränkungen bei der Bewältigung von Erziehungsaufgaben [zu] erwarten [sind].“ (ebd. S. 368) Dabei berichten sie beispielsweise davon, dass Mütter mit Lernschwierigkeiten häufig hohen Stress bei der Ausübung von Erziehungsaufgaben erleben und der Stress steigt, je älter das Kind wird und mit anderen staatlichen Institutionen wie (weiterführende) Schulen in Berührung kommt. (ebd. S. 368) Sie stellen außerdem ein erhöhtes Risiko für Entwicklungsverzögerungen bei Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten fest, welche entweder vererbt werden oder aus der ‚elterlichen Performanz‘ resultieren. (ebd. S. 364f.) Über die Hintergründe der Entwicklungsrisiken und

Wirkmechanismen gibt es jedoch wenig differenzierte Erkenntnisse.

Ein Kind von Eltern mit Lernschwierigkeiten zu sein, korreliert mit einem erhöhten Entwicklungsrisiko. Der Beweis für einen kausalen Zusammenhang bleibt jedoch bisher aus. Dabei lohnt es sich ein Blick auf die Lebensumstände von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu werfen: Sie sind häufig in erster Linie von Armut betroffen, da es ihnen häufig verweigert wird, eine existenzsichernde Arbeit auszuüben. (Rohmann 2020, S. 35) Die Folgen sind vielschichtig und drücken sich unter anderem in beengten Wohnverhältnissen, geringerer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, geringerer Bildung und Gesundheitsfürsorge, sowie schwächerer sozialer Netzwerke aus. (MOBILE 2020, S.1.) Dabei korreliert elterliche Performanz auch mit sozialer Integration. (Pixa-Kettner & Rohmann 2012, S. 3) Sozial isolierte Eltern haben höhere Schwierigkeiten elterliche Kompetenzen zu entfalten als sozial integrierte Eltern. Eltern mit Lernschwierigkeiten gehören häufiger zu sozial exkludierten Familien. Der Aufbau und Erhalt von sozialen Netzwerken scheint für sie besonders schwierig zu sein. „Die Tatsache, dass Elternschaften Probleme mit sich bringen können, ist keine Besonderheit von Menschen mit geistiger Behinderung.“ (Pixa-Kettner 2015, S. 12) Die Historie im gesellschaftlichen und institutionellen Umgang mit Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist gekennzeichnet durch Interventionen, Mythen, Kontrolle und Verhinderung. In den letzten Jahrzehnten lässt sich jedoch eine Normalisierungstendenz beobachten. Hilfen wie die Begleitete Elternschaft sollen Eltern mit Lernschwierigkeiten bei der Bewältigung ihrer Elternschaft unterstützen. Dabei wird jedoch auch kritisch festgehalten, dass eine professionelle Unterstützung nicht immer förderlich für das Zusammenleben von Eltern und Kindern scheint.“ (Pixa-Kettner 2007, S. 319) Ihnen wird zwar mittlerweile zugetraut, Fähigkeiten zum Elternsein zu erlernen, gleichzeitig werden bei ihnen aber auch verringerte vorhandene Fähigkeiten vermutet, die eine erhöhte Kontrolle bei der Erziehung ihrer Kinder durch staatliche Institutionen zu rechtfertigen scheinen.

2.3. Begleitete Elternschaft

Der Begriff der Begleiteten Elternschaft beschreibt eine Hilfe, die Eltern mit Lernschwierigkeiten dabei unterstützen soll, ihr Recht auf Elternschaft wahrzunehmen und gleichzeitig das Kindeswohl gewährleistet. Dabei ist er mehr als Arbeitsbegriff zu verstehen. Die Hilfe findet sich nicht ausformuliert in den gängigen Sozialgesetzbüchern wieder, sondern setzt sich aus mehreren Hilfeleistungen des VIII- und IX-Sozialgesetzbuch zusammen. Ihr Ursprung findet sich in der Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft (BAG – Begleitete Elternschaft), die sich zuerst im Jahr 2002 gründete und aus Mitarbeitenden mehrerer bundesweiter Einrichtungen bestand, die sich mit der Thematik Elternschaft mit

Lernschwierigkeit konfrontiert sahen. (BAG – Begleitete Elternschaft) Durch ihre Arbeit wollten sie eine Verbesserung der Lebensbedingungen für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder erreichen. Eine gesellschaftliche Akzeptanz für eine Elternschaft mit Lernschwierigkeit sollte angestoßen werden. (BAG – Begleitete Elternschaft) Diese Ausrichtung findet sich auch in den 12 Leitprinzipien der Begleiteten Elternschaft wieder, die weiter unten ausgeführt werden und von dem Verein MOBILE e.V. mitentwickelt wurde, welcher ein Mitgliedsverein in der BAG – Begleitete Elternschaft ist.

Durch die Einführung des Bundesteilhabegesetzes im Jahr 2020 wurde der Anspruch auf Unterstützungsleistungen für Eltern mit Lernschwierigkeiten gestärkt. Assistenzleistungen nach § 78 SGB IX umfassten nun auch explizit diese Personengruppe bei der Versorgung und Betreuung ihrer Kinder. Gleichzeitig besteht auch Anspruch auf Leistungen aus der Kinder- und Jugendhilfe wie beispielsweise der Hilfen zur Erziehung (§ 27 SGB VIII). Die Hilfen der Begleiteten Elternschaft zeichnet sich dadurch aus, dass Hilfen nach §78 SGB IX und Hilfen der Kinder - und Jugendhilfe miteinander kombiniert werden und somit an der Schnittstelle beider Sozialgesetzbücher agiert. Ein einheitliches Muster gibt es jedoch nicht. Die Hilfen werden individuell je nach Hilfebedarf und Situation gestellt und bewilligt. Meist wird eine Hilfe zur Erziehung mit Assistenzleistungen nach § 78 SGB IX kombiniert. Dabei kann aus dem ganzen Spektrum der Kinder – und Jugendhilfe geschöpft werden. Wird eine Familie ambulant betreut, kann sich die Hilfe aus den Assistenzleistungen § 78 SGB IX und der Sozialpädagogischen Familienhilfe § 31 SGB VIII zusammensetzen. (Kaminski 2021, S. 184f.) Eine stationäre Form der Begleiteten Elternschaft in Form von gemeinsamen Wohnformen für Eltern und Kind kann durch § 78 SGB IX und § 19 SGB VIII realisiert werden. (Dittmann 2021, S. 163f.) Benötigen Eltern bei der Schwangerschaft, Geburt und in den ersten Jahren Unterstützung lässt sich das in Form von frühen Hilfen auch realisieren. (Bäcker 2021, S. 154) Die Struktur der Hilfeform führt auch dazu, dass es mehrere Leistungsträger gibt: das örtlich zuständige Jugendamt wie das kommunal zuständige Sozialamt.

Im Rahmenkonzept der Begleiteten Elternschaft des ‚Informationsportals Begleitete Elternschaft in Nordrhein-Westfalen‘ werden weitere Unterstützungsbereiche formuliert, an denen die Begleitete Elternschaft ansetzt. Dabei hat sie den Anspruch, Menschen mit Lernschwierigkeiten bereits während der Schwangerschaft und bei der Geburt der Kinder zu unterstützen, um frühzeitig für das Thema Elternschaft zu sensibilisieren und entstehende Unterstützungsbedarfe rechtzeitig zu erkennen. (Begleitete Elternschaft – NRW) Im weiteren Sinne gehört auch die Beratung über Sexualität und Partnerschaft in den Bereich der Begleiteten Elternschaft, wie auch die Begleitung bei einer Trennung von den Kindern und der Suche nach

Perspektiven, in denen Eltern keine volle Verantwortung tragen müssen. (Sprung & Riesberg 2020, S. 5)

2.4. Rahmenkonzept Begleitete Elternschaft

Das Rahmenkonzept der Begleiteten Elternschaft entstand im Rahmen des „Modellprojekt Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in NRW“, welches im Zeitraum 2018 bis Ende 2020 von MOBILE – Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. in Zusammenarbeit mit der Universität Siegen durchgeführt wurde. Dazu wurden in verschiedenen Erhebungsphasen und Arbeitsprozessen die Perspektiven von Eltern, Kinder und Fachkräfte der Begleiteten Elternschaft erfasst und anhand dessen ein Rahmenkonzept entwickelt: die Leitlinien zur Begleiteten Elternschaft sowie weitere Informationen und Arbeitsmaterialien, die online möglichst niedrigschwellig zur Verfügung gestellt wurden.³ Das Konzept soll Leistungsträgern sowie Leistungsanbietern eine Orientierung bieten, um eine hohe Qualität in der Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten zu erreichen. Die Grundlage für die Entwicklung der Leitlinien bilden die Ergebnisse der Forschung sowie Erkenntnisse aus einer Erprobungsphase. Selbst erklärtes Ziel der Entwicklung dieser Leitlinien ist es, Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern eine „wohnortnahe und ihren individuellen Bedürfnissen entsprechende Unterstützung“ zu ermöglichen. (Riesberg & Sprung 2021, S. 20) Neben der Betonung des Rechts auf Familie für Menschen mit Lernschwierigkeiten, lag ein besonderes Augenmerk auf die Vermittlung fachlicher Grundsätze wie Inklusion, Empowerment und Partizipation. (ebd. S. 6 – 19)

3. Relationaler Konstruktivismus / Relationale Soziale Arbeit

Kraus Ansatz des relationalen Konstruktivismus betrachtet „Subjekte, Umwelten und deren Relationen.“ (Kraus 2019, S. 31) Sein erkenntnistheoretischer Zugang liegt nicht allein auf dem „erkennenden und handelnden Subjekt“ wie es bei Glasersfelds Monografie ‚Radikaler Konstruktivismus‘ der Fall ist, noch möchte er seinen Fokus „auf [die] sozialen und materiellen Strukturen und Umweltbedingungen“ legen, sondern „gerade auf [die] Relationen zwischen dem einen und dem anderen.“ (ebd. 2019, S. 31) Dementsprechend stellt er seinen Ansatz des relationalen Konstruktivismus als einen spezifischen systemisch-konstruktivistischen Ansatz dar, dessen Spezifität gerade in der Betrachtung der Relationalität beider Systeme liegt.

In folgenden werden durch die Rezeption von Glasersfelds Ansatz des Radikalen

³ Siehe <https://begleitete-elternschaft-nrw.de/> (zuletzt zugegriffen am 21.01.2025)

Konstruktivismus wesentliche Kerngedanken konstruktivistischen Denkens herausgearbeitet (1.1.), die die Grundlage für den Relationalen Konstruktivismus bilden (1.3.). Dabei soll vor allem auf das Konzept der Viabilität eingegangen werden auf das sich Kraus bezieht. (ebd. 2019, S. 33) Das Konzept beruht auf Jean Piaget konstruktivistischer Theorie der Kognition, welches auch Bestandteil des Kapitels (1.2.) ist. Ich halte eine – im Rahmen dieser Arbeit möglichen – ausführlicheren Behandlung dieses Abschnitts deshalb für wichtig, da es nicht nur die wesentlichen und charakteristischen Grundzüge konstruktivistischen Denkens enthält, sondern auch Möglichkeiten einer praktischen Nutzbarkeit in der Interaktion mit Menschen bietet. Wie ein Verstehen und Kommunikation in der Logik des Relationalen Konstruktivismus funktionieren kann, wird in Kapitel 1.4. dargestellt. Speziell in der Sozialen Arbeit sind soziale Situationen oft auch von Machtdynamiken geprägt. Kraus zeigt auf, dass Macht bei ihm als ein soziales Phänomen gilt, welches sich in Durchsetzungspotenzialen zeigt. (1.5.)

3.1. Radikaler Konstruktivismus nach Ernst von Glasersfeld

„Was ist der Radikale Konstruktivismus? Einfach ausgedrückt handelt es sich da um eine unkonventionelle Weise die Probleme des Wissens und Erkennens zu betrachten.“ (Glaserfeld 1997, S. 22)

Im Mittelpunkt konstruktivistischen Denkens steht das Subjekt, welches seine eigene Wirklichkeit in Interaktion mit der Umwelt konstruiert. Der Radikale Konstruktivismus hat nicht den Anspruch, eine Weltanschauung zu sein, die ein vollkommenes und endgültiges Bild der (ontologischen) Welt enthüllt. Er soll vielmehr eine kohärente Denkweise sein, die dabei helfen soll, mit der individuellen Erfahrungswelt fertig zu werden. (Glaserfeld 1997, S. 50) Glaserfeld Theorie des Wissens soll an seiner Nützlichkeit bewertet werden und nicht als metaphysischer Entwurf zur Erklärung einer ontologischen Realität. (ebd. S. 97) Im Gegensatz zu vorherrschenden behavioristischen Ansätzen verortet er die Verantwortung für alles Denken und Handeln beim Individuum. (ebd. S. 50)

Der Radikale Konstruktivismus kann keine verallgemeinernden Aussagen über eine unabhängige Realität treffen, sondern beschränkt sich in seinen Überlegungen und Betrachtungen einzig auf die subjektive Erfahrungswelt, weil nach ihm kein Subjekt die „Grenzen seiner individuellen Erfahrung überschreiten“ (ebd. S. 23) kann. Das Theorieangebot soll als „allgemeine Orientierung“ dienen, mit der jedes Subjekt seine Möglichkeiten und Grenzen individueller Erkenntnis ergründen kann. (ebd. S. 23) Dabei geht Glaserfeld davon aus, dass alles Wissen nur in den Subjekten selbst existiert und nicht von außerhalb erschlossen

wird. (ebd. S. 22) Das hat zur Folge, dass Wissen immer nur auf der Grundlage der eigenen Erfahrung konstruiert wird, welche wiederum die einzige Welt, die wir wahrnehmen können, abbildet, also die Erfahrungswelt.

Von diesem Standpunkt aus hat Glasersfeld (1997, S. 96) zwei Grundprinzipien des radikalen Konstruktivismus erstellt:

- I. Wissen wird nicht passiv durch die Sinnesorgane oder Kommunikation aufgenommen, sondern aktiv vom denkenden Subjekt aufgebaut.
- II. Die Funktion von Kognition ist Herstellung von Anpassung oder Viabilität und dient der Organisation der Erfahrungswelt der Subjekte und keiner vermeintlich objektiven Erkenntnis.

Der Begriff der Viabilität ersetzt dabei den Wahrheitsbegriff. Erkenntnisse müssen für das radikalkonstruktivistische Denken nicht wahr sein, sondern viabel. Der Radikale Konstruktivismus hat nicht den Anspruch Wahrheiten über eine von uns unabhängige Realität zu ergründen, sondern ein mögliches (unter vielen) Denkmodellen für die einzige Welt, die erkannt werden kann, zu sein, nämlich die eigene Erfahrungswelt. (ebd. S. 55) Der Begriff der Viabilität soll nicht den „Alltagsbegriff der Wahrheit“ ersetzen, der „die getreuliche Wiederholung oder Beschreibung einer Erfahrung bedeutet“, sondern den Wahrheitsbegriff im „Bereich der Erfahrung“, der eine „korrekte Abbildung der Realität“ bestimmt. (ebd. S. 43)

3.2. Konzept der Viabilität

„Der Verstand organisiert die Welt, in dem er sich selbst organisiert“.
(Piaget 1937, S. 311, zit. in Glasersfeld 1997, S. 104)

Glaserfelds Konzept der Viabilität entspringt aus seiner Beschäftigung mit den entwicklungspsychologischen Studien und Forschungen von Piaget. Das Konzept besagt, dass die subjektive Konstruktion der Wirklichkeit der Realität nicht entsprechen muss, ihr aber auch nicht widersprechen darf. (Kraus 2019, S. 33) Vielmehr müsse sie viabel sein, um Bestand zu haben. Das bedeutet, dass die Realität den Rahmen der möglichen Wirklichkeitskonstruktionen vorgibt. Die Wirklichkeit entfaltet sich in ihrem Rahmen: Sie entspricht ihr nicht automatisch, läuft aber auch nicht widersprüchlich zu ihr. Um einen genaueren Einblick in die Konstruktion von Wirklichkeit zu geben, wird Glasersfelds Rezeption von Piaget und seiner konstruktivistischen Theorie des Wissens in seinen Grundzügen skizziert, anhand derer das Konzept der Viabilität entstanden ist. (Glaserfeld 1997, S. 98 – 131)

Kommentiert [et1]: Sollte das nicht eigentlich schon in das Kapitel 1.2.?

Grundprinzip I. verhandelst du in I.1. und II. ja in Kapitel 1.2.

Vielleicht könntest du im abschließend noch einmal zusammenfassend erklären, was mit „Wissen wird nicht passiv durch die Sinnesorgane oder Kommunikation aufgenommen, sondern aktiv vom denkenden Subjekt aufgebaut.“ gemeint ist und dich dabei auf die Ausführungen in diesem Kapitel beziehen und dann elegant zum Aspekt II. mit einem neuen Kapitel überleiten

Piaget war Biologe und Entwicklungspsychologe und gilt als Pionier der konstruktivistischen Kognitionsforschung. (Glaserfeld 1997, S. 100) Bereits in seiner Ursprungsdisziplin der Biologie galt sein Interesse der Erforschung der Anpassungsprozesse von Organismen. In frühen Jahren widmete er sich der Erforschung von heimischen Schneckenarten und seinem späteren Werdegang als Entwicklungspsychologe lag sein Interesse in der Beobachtung der Interaktionen von Kindern mit ihrer Umwelt. (ebd. S. 102). Das bekannteste Erzeugnis seiner wissenschaftlichen Tätigkeit ist sein sogenanntes Stufenmodell der kognitiven Entwicklung, in dem er die kindliche Entwicklung des Denkens anhand von vier aufeinanderfolgenden Stufen beschreibt und welches als Standardwerk in der Entwicklungspsychologie gilt. (Pinquart/Schwarzer/Zimmermann 2019, S.83 f.)

Piaget wollte „sein Leben der biologischen Erklärung des Wissens (...) widmen.“ (Piaget 1952b, S. 240, zit. in Glaserfeld 1997, S. 101) Er richtete seinen Fokus nicht auf die Erklärung einer ontologischen Welt, sondern betrachtete die Welt, die den Organismus umgibt und die er erlebt. Das machte ihn zu einem konstruktivistischen Denker, da für ihn Wissen nicht als Instrument der Erschließung einer äußerlichen Realität begriffen wird, sondern als das, was die eigene Erfahrungswelt konstituiert. (Glaserfeld 1997, S.104)

Wissen entsteht nach Piagets und in der Rezeption von Glaserfelds mit Bezug auf diesen immer aus einer physischen oder mentalen Aktivität und ist immer zielgerichtet. (ebd. S. 103) Somit ist Wissen immer mit einer Handlung verbunden und ist dementsprechend keine passive Tätigkeit, die von außen kommt. Wissen als Ergebnis zielgerichteter Aktivität dient dem Zweck der Anpassung von Erfahrungen in die Erfahrungswelt. (ebd. S. 42 – 43) In einem Satz: Wissen erzeugt Wirklichkeit; Das meint: Wissen wird Wirklichkeit, wenn es dem Kriterium der Viabilität entspricht; Viabilität wiederum beschreibt das Kriterium, wie erfolgreich sich eine individuelle Erfahrung in die Erfahrungswelt an- und einpassen kann. Den Prozess der Anpassung von Erfahrungen in die Erfahrungswelt nennt Piaget ‚Assimilation‘. (Pinquart/Schwarzer/Zimmermann 2019, S. 83 f.). Assimilation kann als Anpassung oder Einpassung verstanden werden und beschreibt hier den Prozess, bei dem äußere Einflüsse und Reize vorgefiltert und in dazu passende Handlungsschemas eingepasst werden. Assimilation hat einen verallgemeinernden Effekt und ermöglicht dem Organismus, zielgerichtete Handlungen auszuführen. Durch eine Vorfilterung von Reizen ermöglicht sie also eine gewisse Handlungsfähigkeit. Kann eine Situation nicht erfolgreich assimiliert werden, entsteht eine ‚Perturbation‘. Perturbation lässt sich in diesem Kontext auch als ‚Störung‘ oder ‚Irritation‘ beschreiben. Der Grund für ein Scheitern des Assimilierungsprozess kann darin liegen, dass sich eine Situation nicht in ein vorgefertigtes Schema einpassen lässt bzw. ein anderes Ergebnis

erzeugt als erwartet und in der Folge sich die Erfahrungswelt an die nicht-passungsfähige Erfahrung anpassen muss. Diese Neuordnung bestehender Schemas oder auch Erzeugung neuer Schemas aufgrund von Perturbationen nennt sich ‚Akkommodation‘ und ist ein Akt des Lernens. (Glaserfeld 1997, S. 118) Diese Prozesse sind miteinander verbunden und lassen sich anhand Piagets Handlungsschema wie folgt veranschaulichen:

- Situation (wird wiedererkannt)
- Spezifische Aktivität (verknüpft mit der Situation)
- Erwartung eines bestimmten Ergebnis

Abbildung 1: Übernommen aus Glaserfeld „Struktur des Handlungsschemas“ in Glaserfeld 1997, S. 116

Das Wiedererkennen einer Situation (1.) löst eine spezifische mit der Situation verknüpfte Aktivität (2.) aus, in der Erwartung ein bestimmtes Ergebnis (3.) zu erreichen. Ursprung einer Handlung ist das Wiedererkennen einer Situation seitens der handelnden Person. Das Wiedererkennen einer Situation ist Ergebnis von Assimilation und gilt, wenn Bedingungen erfüllt werden, die bereits in der Vergangenheit damit verknüpft waren. Dabei kann sich die gegenwärtige und vergangene Auslösesituation aus der Perspektive eines Beobachters gewaltig unterscheiden, wenn sie jedoch die Kriterien der handelnden Person erfüllt, wird die damit verknüpfte Aktivität (2.) ausgeführt in Erwartung eines bestimmten Ergebnis (3.).

Ab hier sind (laut Glaserfeld) drei Szenarien möglich: (Glaserfeld 1997, S. 116 f.)

- I. Das Ergebnis der Aktivität entspricht den Erwartungen der handelnden Person und wird eingepasst (assimiliert).
- II. Das Ergebnis der Aktivität entspricht nicht den Erwartungen und löst eine Störung aus (Perturbation): Dies kann dazu führen, dass die Auslösesituation einer genaueren Prüfung unterzogen wird und zu einer Neubewertung führt (Akkommodation):
 - i. Wird das unerwartete Ergebnis als angenehm und deshalb wiederholungswürdig empfunden, kann ein neues Erkennungsschema gebildet werden. Dieses neue Schema bezieht die vorhandenen Bedingungen und die neu wahrgenommenen ein und markiert sie als ‚Situation‘ (1), die durch die spezifische Aktivität ein neues (aber angenehmes) Ergebnis (3) produziert.
 - ii. Wird das unerwartete Ergebnis als unangenehm wahrgenommen, kann das Erkennungsmuster durch neue wahrgenommene Merkmale verändert werden. Diese neuen Bedingungen fügen sich den bestehenden hinzu, um eine höhere Treffgenauigkeit zu gewährleisten und weiterhin das gewünschte Ergebnis zu produzieren und das unerwünschte unangenehme Ergebnis zu vermeiden.

Dabei muss festgehalten werden, dass Assimilationsprozesse auch bei dem Wiedererkennen der Ergebnisse (3) wirken. Auch diese sind Muster, die der Organismus aufgrund von früheren Erfahrungen gebildet hat und nun als normales Ergebnis erwartet. Dieser Zusammenhang lässt Glasersfeld bei der Rezeption von Piaget zu dem Schluss kommen, dass die Akkommodation (das Lernen) mehr von der Erwartung des Akteurs abhängig ist als vom eigentlichen sensorischen Input. (ebd. S. 118) Assimilation und Akkommodation sind dementsprechend subjektive Prozesse und auch abhängig von unbeobachtbaren Zuständen des handelnden Subjekts.

Der Zustand der Herstellung eines inneren Gleichgewichts, den die Akkommodation auf die Perturbation hat, nennt Piaget *Äquilibration*. (ebd. S.117f.) Das aus dem Prozess entstandene Wissen ist instrumenteller Art. Auf einer sensomotorischen Ebene dient es dem sensorischen Gleichgewicht und Überleben. Auf der Ebene der reflexiven Abstraktion ermöglicht es den Aufbau von viablen Handlungsverläufen und Denkprozessen. (ebd. S. 122) Dabei ist es wichtig zu betonen, dass der Erfolg dieser Prozesse nicht an ihrem praktischen Wert gemessen wird, sondern an ihrem Grad der Widerspruchsfreiheit und reibungslosen Einpassung – ihrer Viabilität. Das gilt jedoch nicht für „deduktive Schlüsse der Logik und der Mathematik“, sondern „gilt für alles Wissen, das sich aus induktiven Schlüssen und Generalisierungen ableiten lässt“ (ebd. S. 122f.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Glasersfelds Deutung von Piagets Theorie von Wissen instrumentell ist. Wissen bedeutet nicht das Erkennen einer vom Subjekt unabhängigen Welt, und erlangtes Wissen bspw. in Form von Handlungsschemas wird nach ihrem Erfolg bemessen, Perturbationen zu äquilibrieren, also Viabilität herzustellen. Das Konzept der Viabilität zeigt, dass die Konstruktion von Wirklichkeit nicht wahllos geschieht, sondern bestimmten Regeln und Schemas folgt.

3.3. Relationaler Konstruktivismus

Der Relationale Konstruktivismus als systemisch-konstruktivistischer Ansatz sucht eine Überbetonung des Individuums zu vermeiden und richtet seine Betrachtung stärker auf das Subjekt in seiner Umwelt. (Kraus 2019, S. 30) Die Wirklichkeit eines Menschen ist in erster Linie dessen subjektive Konstruktion, die jedoch keineswegs beliebig ist, sondern „eine relationale Konstruktion, die durch die Rahmenbedingungen der Umwelt beeinflusst und begrenzt ist.“ (Kraus 2013, S. 105 zit. in Kraus 2019, S.33) Kraus erweitert den radikalen Ansatz von Glasersfeld, der sich gerade von Einflussnahme seitens einer Umwelt für die Wirklichkeitskonstruktion abgrenzen will. (Glasersfeld 1997, S. 44) Der Relationale Konstruktivismus geht davon aus, „dass die menschliche Strukturentwicklung einer

grundsätzlichen Doppelbindung unterliegt.“ (Kraus 2019, S. 33) Die Lebenswirklichkeit eines Menschen ist demnach seine subjektive Konstruktion, jedoch ist diese Subjektivität eine relationale Konstruktion und keine einfach beliebige. Sie wird beeinflusst und begrenzt durch die Umwelt. Die Umwelt gilt als Rahmenbedingung subjektiver Wirklichkeitskonstruktion.

Aus einer radikal konstruktivistischen Perspektive muss diese Annahme bezweifelt werden, da sie davon ausgeht, dass Subjekte immer nur ihre eigene Lebenswirklichkeit anhand von ihren subjektiven Erfahrungen bilden können und somit nur selbstreferenziell sind, wie im Kapitel 1.2. angedeutet. Kraus widerspricht nicht der Annahme, dass Kognition selbstreferenziell und sich nur auf sich selbst beziehen kann. (ebd. S. 33) Er zieht auch das Konzept der Viabilität heran, um zu verdeutlichen, dass Wirklichkeitskonstruktionen subjektiv, aber keineswegs beliebig sind. Das Konzept zeigt, dass die Konstruktion von Wirklichkeit Regeln unterworfen sind und Erfahrungen an ihrer Viabilität gemessen werden. Jedoch geht Kraus in seiner Theoriekonstruktion darüber hinaus davon aus, dass Subjekte zudem in einer Relation zu ihrer Umwelt stehen. Er geht bei der Strukturentwicklung lebendiger Systeme von einer grundsätzlichen Doppelbindung aus. (Kraus 2019, S. 82). Kraus bezieht sich auf Maturanas Modell der strukturellen Kopplung. (Maturana & Varela 1987, S. 196f.) Dieses „beschreibt das Verhältnis zwischen dem Menschen als einer strukturdeterminierten Einheit und dem Medium, in dem er existiert.“ (Kraus 2019, S. 81) Die Strukturdeterminiertheit ergibt sich daraus, dass Menschen als informationell geschlossene Systeme gelten. Sie können zwar durch Perturbationen von außen angeregt werden, aber nur strukturell durch die eigenen Zustände bestimmt werden. (ebd. S. 81) In Ergänzung zu radikal konstruktivistischen Ansätzen werden lebende Systeme zwar auch als informationell geschlossen betrachtet, jedoch als energetisch offen. (ebd. S. 81) Durch die energetische Offenheit ist eine strukturelle Kopplung mit der Umwelt möglich. Lebendige Systeme können so sensibel für Veränderungen in der Umwelt werden und sich von ihr perturbieren lassen. Gleiches gelte auch für das Verhältnis zweier lebendiger Systeme. Sie können sich „auch untereinander wechselseitig perturbieren und damit ihre strukturelle Entwicklung aneinanderkoppeln.“ (ebd. S. 81) So lässt sich verkürzt erklären, dass lebendige Systeme sich trotz ihrer informationellen Geschlossenheit wechselseitig beeinflussen können und sogar konsensuelle Bereiche ausbilden. (ebd. S. 33)

Der Relationale Konstruktivismus betrachtet die Verbindungen zwischen Subjekt und seiner Umwelt, zwischen Wirklichkeit und Realität, zwischen Lebenswelt und Lebenslage. Um sich einer sozialarbeiterischen Praxis anzunähern, wurden die in der Sozialarbeit relevanten Begriffe der Lebenswelt und Lebenslage relational-konstruktivistisch reformuliert und den Begriffen der

Wirklichkeit und Realität zugeordnet.⁴ Konkret bedeutet das, dass der Begriff der Lebenswelt dem Begriff der Wirklichkeit zugeordnet wird und die subjektive Perspektive meint. Die Lebenslage wiederum wird dem Begriff der Realität zugeordnet und meint die Rahmenbedingungen eines Menschen. (ebd. S. 35) Diese Begriffe stehen in Relation zueinander, da die Lebenslage und Realität die „einschränkenden und anregenden Bedingungen“ für die Lebenswelt und Wirklichkeit setzen. (ebd. S. 35) Unter dem Begriff der Lebenslage finden sich die Rahmenbedingungen der materiellen wie immateriellen Ausstattung eines Menschen wieder, also beispielsweise Wohnraum, Finanzmittel und soziale Netzwerke. Neben diesen beiden Dimensionen gilt auch die körperliche Verfasstheit als ein Aspekt der Lebenslage. (ebd. S. 35) Wie das Subjekt diese Bedingungen der Lebenslage wahrnimmt, wird unter dem Begriff der Lebenswelt verstanden. Die Lebenswelt entsteht relational zur Lebenslage, sie ist weder determiniert noch unabhängig von ihr. Sie ist das Resultat von kognitiven Konstruktionsprozessen, die unter der Bedingung der Lebenslage Bestand haben – also viabel sein oder es werden müssen. (ebd. S. 35)

Versucht ein Subjekt aus der Perspektive des Relationalen Konstruktivismus, Aussagen über ein anderes Subjekt zu treffen, sollte es folgende Konsequenzen beachten. Bei der Betrachtung der Lebenswelt sollte die Lebenslage als beschränkender und ermöglichender Rahmen berücksichtigt werden. Aussagen lassen sich zwar besser über die Lebenslage, als über die Lebenswelt eines Gegenübers treffen, sie sind in letzter Konsequenz immer nur die Betrachtungen und Einschätzungen einer beobachtenden Person, die ein informationell geschlossenes System darstellen. Diese Grundannahme hat auch wesentliche Konsequenzen darauf, wie menschlicher Austausch in Form von Kommunikation verstanden werden kann.

3.4. Kommunikation im Relationalen Konstruktivismus

In den meisten konstruktivistischen Kommunikationsmodellen, wie auch dem Modell von Kraus, geht es um die Konstruktion von Bedeutung und nicht um die Übertragung von Informationen. Es wird sich von klassischen Kommunikationsmodellen wie dem mathematischen Modell von Shannon und Weaver abgegrenzt. (Kraus 2019, S. 49) In diesem *verpackt* ein Sender Informationen an einen Empfänger, die dieser *entschlüsseln* muss. (Shannon & Weaver 1949) Dabei werden die Kategorien *Information* und *Bedeutung* gleichgesetzt, was in der zwischenmenschlichen Kommunikation irreführend ist. (Kraus 2019, S. 49) In konstruktivistischen Kommunikationstheorien sind Bedeutungen kognitive Konstruktionen, die nicht durch die Übertragung von *Signalen* von einer Kognition in eine

⁴ Genese und Argumentation dieser Entwicklung findet sich bei Kraus 2013, S. 151 ff.)

andere Kognition übertragen werden können.

Kraus entwickelte ein systemisch-konstruktivistisches Kommunikationsmodell, welches er ausgehend von Schmidts Kommunikationsmodell unter kritischer Berücksichtigung von kommunikationstheoretischen Überlegungen von Rusch und Luhmann entwarf. (ebd. S. 52) Kommunikation setzt bei ihm immer mindestens zwei Individuen voraus, die miteinander interagieren möchten. Eine ‚kommunikative Handlung‘ (z.B. Sprechen) wird mittels ‚Kommunikatbasen‘ (z.B. Sprache) vollzogen, denen ‚Kommunikate‘ (‚kognitive Konstruktionen‘) zu Grunde liegen. (ebd. S. 50) Bei einer kommunikativen Handlung liegt der Fokus zuerst auf dem/die Kommunikator:in. Eine Handlung gilt dann als kommunikative Handlung, wenn der/die Kommunikator:in sich bemüht, dass die adressierte Person die Intention erfasst, die der Handlung zu Grunde liegt. (Kraus 2019, S. 52) Bei der Kommunikation hingegen geht es um das wechselseitige Bemühen von Verständnis. Es wird somit die Relevanz aller Kommunikationspartner:innen betont. (ebd. S. 52)

Wie aus diesem Abschnitt ersichtlich wird gilt als ein Kernkriterium von Kommunikation die wechselseitige Intention sich dem/der Gegenüber verständlich zu machen. Dementsprechend formuliert Kraus folgende Definition von Kommunikation:

„Als Kommunikation gelten wechselseitige, intentionale Interaktionen, sofern diese von allen Beteiligten als intentional wahrgenommen werden und sich die Beteiligten um die Rekonstruktion der Intention bemühen und bemühen sollen.“ (Kraus 2013, S. 111)

Wie jedoch kann aus Kommunikation ein Verstehen resultieren, wenn kognitive Systeme geschlossen operieren und nur selbstreferenziell arbeiten? Kraus zieht dazu Maturanas Modell der strukturellen Kopplung heran und sieht eine strukturelle Kopplung zwischen dem individuellen Bereich der Kognition und dem sozialen Bereich der Kommunikation. (Kraus 2019, S. 52)

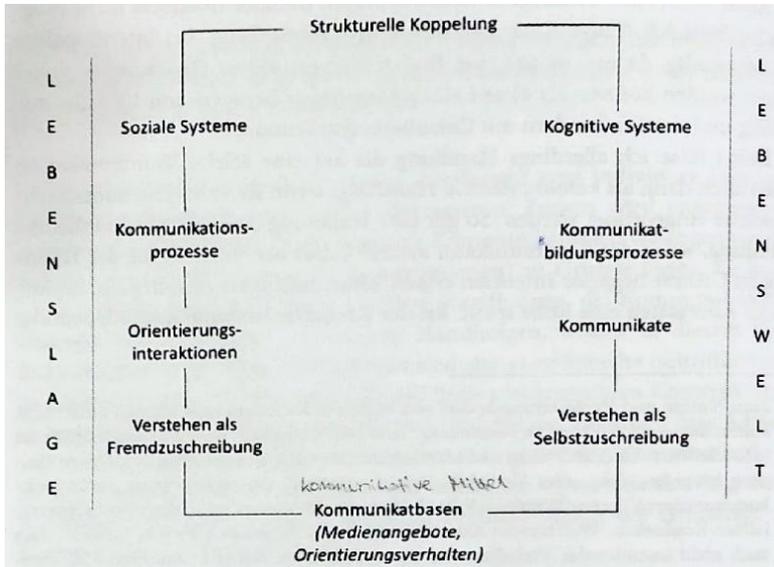


Abbildung II: Kraus' systemisch-konstruktivistisches Kommunikationsmodell (Kraus 2019, S. 52)

Der soziale Bereich der Kommunikation ist ein Teil der Lebenslage und der individuelle Bereich der Kognition ein Teil der Lebenswelt. Somit ist eine strukturelle Kopplung zwischen Teilen der Lebenswelt und der Lebenslage zu erkennen. Die Kopplung wird durch kommunikative Mittel (Kommunikatbasen) ermöglicht, die hier als soziale Instrumente der Verhaltenskoordination verstanden werden können. (Kraus 2019, S. 52 – 53) An ihnen kann orientiert werden, ob ein Verhalten den Erwartungen entspricht. Durch die Orientierung an Kommunikatbasen wie u.a. Sprache, Gestik oder Mimik können Kommunikatbildungsprozesse zwar nicht gesteuert, aber zumindest beeinflusst werden. (ebd. S. 53) Entsprechen diese den Orientierungserwartungen, ist die Wahrscheinlichkeit erfolgreichen sozialen Handelns höher. Sie sind somit in soziale Kontrollprozesse eingebunden. (ebd. S. 53) Erfolgreiche Kommunikation gilt dann, wenn für Kommunikanten eine als „subjektiv erfolgreich bewertete Verhaltensorientierung“ (ebd. S. 53) möglich ist. Demnach lässt sich Kommunikation als ‚Orientierungsinteraktion‘ fassen. (ebd. S. 45)

Verständnis wiederum lässt sich als Selbst- oder Fremdzuschreibung fassen. (ebd. S. 45) Verstehen kann nur aus einer Beobachter:innenperspektive vollzogen werden. Der Verweis auf eine Beobachter:innenperspektive betont, dass es sich nicht um eine objektive Erkenntnis handeln kann, sondern „um einen aktiven Prozess des Rekonstruierens und Erkennens.“ (ebd. S. 66) Der/die Beobachter:in bewertet eine wahrgenommene äußere Handlung danach, ob die

Reaktion des/r Adressat:in mit den „Orientierungserwartungen des Kommunikators vereinbar ist.“ (ebd. S. 54)

Somit lässt sich sagen, dass ein Verstehen aus Kommunikation entstehen kann. Jedoch ist Verständnis nicht als ein allgemeingültiges Konzept zu sehen, sondern immer aus der Perspektive einer beobachtenden Person. Sie entscheidet, ob sie selbst jemanden versteht oder ob sie von ihrem Gegenüber verstanden wird. Sie begründet die Entscheidung für ein Verständnis, in dem sie überprüft, ob die Reaktion auf die kommunikative Handlung mit den Erwartungen der kommunizierenden Person vereinbar ist. Kommunikation ist demnach kein geeignetes Modell für den Informationsaustausch, sondern dient der Orientierung von Interaktionen.

Kraus folgert daraus, dass Kommunikation als Verständigung und Verstehen dann gelingen kann, wenn sie auf der Einsicht eines möglichen Nichtverstehens beruht. (ebd. S. 37) Durch diese Einsicht im Vorhinein kann ein Annähern gelingen, was die Wahrscheinlichkeit für eine erfolgreiche Verständigung erhöht. Je länger Personen miteinander kommunizieren, desto höher wird die Wahrscheinlichkeit einer Annäherung aneinander. Dabei kann Kommunikation nur gelingen, wenn alle an der Kommunikation beteiligten Personen auch die Intention haben, sich dem Gegenüber verständlich machen zu wollen.

Versucht man nun Aussagen über ein Gegenüber zu treffen, muss festgestellt werden, dass aufgrund der operationalen Geschlossenheit der Kognition und der Orientierungsfunktion der Kommunikation keine verallgemeinernde Aussagen über ein Gegenüber getroffen werden kann: weder über die Lebenswelt noch über die Lebenslage (Kraus 2019, S. 37) Beide Kategorien können nur aus einer Beobachter:innenperspektive bestimmt werden. Die Lebenswelt eines Gegenübers bleibt einem:r Beobachter:in in letzter Konsequenz verschlossen, da die Wirklichkeitskonstruktion in einem operationell geschlossenen Rahmen stattfindet. Aussagen über die Lebenswelt sind immer die Vermutungen einer beobachtenden Person über angenommene kognitive Konstruktionen. Sie kann sich nie komplett sicher sein, was das Gegenüber denkt und fühlt, wie es seine Lebenswelt wirklich wahrnimmt – über Kommunikation ist eine Annäherung zwar möglich, aber Gewissheit nicht zu erlangen. Über die Lebenslage kann auch keine verallgemeinernde Aussage getroffen werden, da selbst die Betrachtung der Lebenslage immer aus einer Beobachterposition stattfindet, die ebenso wenig einen direkten Zugang zur Realität bietet. Sie ist auch nur eine Interpretation der Realität unter Einbezug der Bedingungen der eigenen Lebenswelt. Jedoch beziehen sich Aussagen über die Lebenslage direkt auf die Beobachtungen einer beobachtenden Person und sind keine

Annahmen wie bei der Betrachtung der Lebenswelt. Kraus sieht sie deshalb als geeigneteren Gegenstand, der mit soziologischen Indikatoren beschrieben werden kann. (Kraus 2019, S. 54)

3.5. Macht und Kontrolle

Im relationalen Konstruktivismus wird Macht als ein soziales Phänomen erfasst. (Kraus 2019, S. 39) Macht wird als „Durchsetzungspotenzial in sozialen Relationen“ beschrieben. (ebd. S. 38) Das konstruktivistische Verständnis von Macht setzt einen Durchsetzungswillen voraus, der von einem System gegenüber einem anderen durchgesetzt werden soll. Dabei orientiert sich Kraus an Max Webers Machtbegriff. Der Gründervater der deutschen Soziologie versteht Macht als „Chance innerhalb einer sozialen Beziehung [, der es ermöglicht] den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen.“ (Weber 1972, S. 28, zit. in Kraus 2019, S. 133) Um dieses Verständnis von Macht in das konstruktivistische Denken zu integrieren, kann Macht nicht als unabhängig existierendes Phänomen zwischen zwei Systemen betrachtet werden, sondern immer aus der Perspektive eines:r Beobachter:in. Diese Betonung auf eine:n Beobachter:in soll, wie oben bereits erwähnt, verdeutlichen, dass es keinen Anspruch hat, eine objektive Erkenntnis abzubilden, sondern ein Erkennens- und Rekonstruktionsprozess einer beobachtenden Person ist.

Im Gegensatz zu Weber unterscheidet Kraus dabei zwei Formen von Macht: Die instruktive Macht und die destruktive Macht. Auch diese Formen der Macht werden aus einer Beobachter:innenperspektive betrachtet, aber unterscheiden sich in ihren Durchsetzungspotenzialen gegenüber anderen Systemen, die aufgrund von Konflikten bestehen. Dabei versteht Kraus Konflikte als „Interessen, die aus einer Beobachter:innenperspektive rekonstruiert und als in Relationen konkurrierend und/oder widersprechend bestimmt werden.“ (ebd. S. 66)

Die instruktive Macht beschreibt das Potenzial aus einer Beobachter:innenperspektive, das ein System gegenüber einem anderen hat, „das Verhalten oder Denken [...] dem eigenen Willen entsprechend zu determinieren.“ (Kraus 2019, S. 39) Hier geht es um die Einschränkung, Begrenzung oder Lenkung des Willens. Ein System will (aus der Sicht eines:r Beobachter:in) ein anderes System dazu bringen, Handlungen oder Denkweisen entsprechend dem eigenen Willen auszuführen oder zu unterlassen. System A will bestimmen, was System B denkt oder tut.

Ein charakteristisches Element der instruktiven Macht besteht in der Möglichkeit der zu instruierenden Person, sich gegen den Durchsetzungswillen zu widersetzen. (ebd. S. 39) Ob der Wille durchgesetzt wird, ist abhängig vom Eigenwillen der zu determinierenden Person.

Angenommen, System A hat ein Durchsetzungsmittel (Waffe) und möchte System B dazu bringen, eine Handlung auszuführen, dann hat System B trotz der Bedrohung die Möglichkeit, sich der Handlung zu verweigern. Im Gegensatz zur instruktiven Macht zeichnet sich die destruktive Macht aus, das sich ihr nicht widersetzt werden kann. Sie funktioniert unabhängig vom Eigensinn des zu instruierenden Systems.

Destruktive Macht beschreibt „das aus einer Beobachter:innenperspektive bestimmte Potenzial eines Systems [bzw. Knotens], die Möglichkeiten eines anderen Systems [bzw. Knotens], dem eigenen Willen entsprechend zu reduzieren.“ (ebd. S. 137)

Instruktive Macht beschreibt das Potenzial eines Systems gegenüber einem anderen Handlungen oder Gedanken auszuführen oder zu unterlassen. Destruktive Macht beschreibt lediglich das Potenzial Möglichkeiten zu reduzieren. Es kann in der Folge nur auf eine Unterlassung bzw. Verhinderung zielen. Möchte System A, dass System B unterlässt etwas zu tun, dann kann es durch Mittel destruktiver Macht durchgesetzt werden. System B kann sich der Durchsetzung nicht widersetzen. Kraus' Machtverständnis lässt sich auf die Praxis der Sozialen Arbeit übertragen, beispielsweise im Bereich der Hilfe und Kontrolle.

Hilfe und Kontrolle können in der Verortung der Entscheidungsmacht differenziert werden. Liegt die Entscheidungsmacht in der Sozialen Arbeit bei den Klient:innen, kann von Hilfe gesprochen werden. Liegt sie jedoch bei den Fachkräften, so kann von Kontrolle gesprochen werden. (ebd. S. 97) Kontrolle in der Sozialen Arbeit zielt auf die Einhaltung von rechtlich legitimierten und fachlich begründeten Vorgaben unter der Aufsicht von Fachkräften. (ebd. S. 111) Kontrolle wiederum lässt sich wie Macht auch in destruktive und instruktive Formen der Kontrolle differenzieren. (ebd. S. 94)

Instruktive Kontrolle meint das aus einer Beobachter:innenperspektive Unterlassen oder Ausführen bestimmter Aktivitäten mittels instruktiver Macht, um die Einhaltung von Vorgaben zu erreichen. (ebd. S. 108) Wie bei der instruktiven Macht sind Maßnahmen instruktiver Kontrolle vom Eigensinn der Adressat:innen abhängig und können bei Widerwillen auch daran scheitern. Der/die Adressat:in muss sich dem Willen des/der Sozialarbeiter:in unterwerfen, damit instruktive Kontrolle erfolgreich sein kann. (ebd. S. 107)

Als destruktive Kontrolle hingegen gilt das aus einer Beobachter:innenperspektive Verhindern bestimmter Aktivitäten mittels destruktiver Macht. (ebd. S. 94) Wie auch bei der Durchsetzung destruktiver Macht funktioniert die Durchsetzung destruktiver Kontrolle unabhängig vom Eigensinn der Adressat:innen und bedarf daher auch keine Unterwerfung. (ebd. S. 94) Adressat:innen können sich dem Mittel destruktiver Kontrolle nicht widersetzen. Sie zielt auch nicht auf das Ausführen, sondern nur auf das Verhindern bestimmter Aktivitäten oder auch

Wirklichkeitskonstruktionen.

Vergleicht man die Maßnahmen miteinander, fällt auf, dass die Wahrscheinlichkeit des Erfolges (Durchsetzung/Einhaltung von Vorgaben) wesentlich höher bei den Maßnahmen destruktiver Kontrolle ist. Ihnen ist die Verringerung von Handlungsmöglichkeiten inhärent, jedoch können Maßnahmen destruktiver Kontrolle zu keiner Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten führen. Adressat:innen können nur von etwas abgehalten werden, nie zu etwas instruiert. Maßnahmen instruktiver Kontrolle hingegen zielen auf Instruktionen ab, die den Handlungsradius der zu instruierenden Personen vergrößern sollen. Entscheidend ist hier jedoch, dass sie abhängig vom Willen der Adressat:innen sind. Sie haben hier die Möglichkeit, sich den Instruktionen zu widersetzen.

In der Praxis tritt selten eine Form der Macht auf. Beispielsweise lässt sich unter der Androhung von destruktiver Macht die Durchsetzung von instruktiver Macht erreichen: Unter der Drohung der Fremdunterbringung des Kindes durch die Fachkraft, soll die erziehungsberechtigte Person dazu gebracht werden, dem vorliegenden Hilfeplan zuzustimmen. (ebd. S. 73) Die Auseinandersetzung mit Durchsetzungspotenzialen in Form von destruktiver oder instruktiver Macht hilft bei Konflikten, die Möglichkeiten und Grenzen der Akteure zu reflektieren, um die Qualität professionellen Handelns und Entscheidens zu verbessern. (ebd. S. 72)

4. Praxisteil

Im folgenden Abschnitt werden zwei Studien aus dem Modellprojekt „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“ des Vereins MOBILE e.V. in Zusammenarbeit mit der Universität Siegen aus dem Jahr 2018 vorgestellt. (Düber et al. 2018 & Düber & Remhof 2018) Das Rahmenkonzept der Begleiteten Elternschaft wurde aus diesen Ergebnissen mit erstellt. Die erste Studie verfolgte das Ziel die Perspektiven von Eltern in Maßnahmen der Begleiteten Elternschaft abzubilden. Die zweite Studie präsentiert Erkenntnisse aus durchgeführten Gruppeninterviews mit professionellen Akteur:innen in der Hilfelandschaft der Begleiteten Elternschaft. Es wurde vom Autor eine dünne Datenlage bezüglich geeigneter Studien festgestellt. Lediglich eine weitere geeignete Erhebung konnte identifiziert werden, die die Perspektive von Eltern in Hilfemaßnahmen wiedergab. (Pixa-Kettner & Rohmann 2012) Wie bereits in oberen Kapiteln festgestellt, ist die Hilfe der Begleiteten Elternschaft ein neues Phänomen. Um dem Anspruch auf Aktualität gerecht zu werden, wurde sich für die zeitlich neuere Studie von Düber et al. entschieden. Die Wahl auf die Studie ‚Ergebnisse der Gruppendiskussion‘ lässt sich auch aufgrund ihrer zeitlichen Aktualität begründen. Außerdem ist sie für den sich anschließenden Diskussionsteil

Kommentiert [JG2]: Hier vorstellen wie das folgenden Kapitel aufgebaut ist:
Vorstellung der Studien
Diskussion

relevant, da die besprochenen Themen innerhalb der Diskussion Ergebnisse der Elterninterviews aus der Studie von Düber et al. repräsentieren. Somit lässt sie sich für eine Gegenüberstellung und Diskussion heranziehen.

4.1. Perspektive der Eltern

Diese Studie entstand im Rahmen des Modellprojekts „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“ des Vereins MOBILE e.V. in Zusammenarbeit mit der Universität Siegen im Jahr 2018. Zehn Eltern(paare) wurden in Form von leitfadengestützten Interviews nach ihren Erfahrungen mit der Hilfe der Begleiteten Elternschaft befragt. Es wurde nach ihren Bedürfnissen und Wünschen gefragt; wie sie die vorhandene professionelle Unterstützung wahrnehmen und einschätzen, sowie welche Ressourcen sie in Bezug auf die Hilfen identifizieren. Alle Eltern befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einer stationären oder ambulanten Hilfe der Begleiteten Elternschaft, lebten ländlich oder urban und allein oder gemeinsam mit Partner:in mit ihrem Kind(er). Die Daten wurden nach der Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel erhoben (Witzel & Reiter 2012) und ‚angelehnt‘ an die qualitative Inhaltsanalyse von Kuckartz (Kuckartz & Rädiker 2024) ausgewertet. Es werden die unterschiedlichen Erfahrungen bezüglich der Hilfeplanungen und -Zugängen beschrieben, sowie die Erfahrungen mit den einzelnen professionellen Akteur:innengruppen dargestellt. Ein großer Teil der Ergebnisse umfasst die Erfahrungen mit der professionellen Unterstützung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe. (ebd. S. 17 – 48) Dabei identifizieren die Autor:innen sechs Spannungsfelder, in denen sich die Hilfe bewegt. Für die darauf anschließende Analyse wurden vier Spannungsfelder identifiziert, die als relevant für die Bearbeitung der Forschungsfrage betrachtet werden. Hierbei handelt es sich um die Spannungsfelder der Hilfe und Kontrolle; Nähe und Distanz; Ermutigung und Bevormundung sowie Sicherheit und Angst.

4.1.1. Hilfe und Kontrolle

Die Erfahrung der Eltern bezüglich der Begleiteten Elternschaft lässt sich im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle beschreiben, die sich laut Autor:innen in der Doppelrolle der Fachkräfte begründet, **welche neben der Sicherung des Kindeswohls auch die Förderung der Elternrolle sicherstellen sollen. Dabei sei die Sicherstellung des Kindeswohls „zum Teil auch mit Aspekten von Kontrolle auf unterschiedlichen Ebenen [verbunden].“** (Düber et al. 2018, S. 25) Viele Eltern hoben den helfenden und unterstützenden Charakter der Hilfe hervor und bewerteten ihn ‚insgesamt positiv‘: *„Ja im Großen und Ganzen wurden wir einfach sehr gut unterstützt, beraten, man hat uns Tipps gegeben, was man noch alles machen kann. Also das*

Kommentiert [JG3]: Hilfe und Kontrolle

war sehr positiv.“ (ebd. S. 25) Die Autor:innen merkten jedoch an, dass die Befragten häufig auf Nachfrage nicht genauer begründen konnten, was die genauen Gründe für den positiven Eindruck gewesen seien. (ebd. S. 25) Es wurden Lernprozesse in Bezug auf die Elternfähigkeit bejaht und dabei in unterschiedlichem Ausmaß präzisiert. (ebd. S. 26) Neben der Wahrnehmung des unterstützenden Charakters der Hilfen werden auch Kontrollmaßnahmen seitens der Eltern erwähnt. Dabei beklagten einige Eltern auch ein Misstrauen seitens der Fachkräfte, welches ihnen entgegengebracht wurde, wenn beispielsweise wiederholt die Kindersicherungen im eigenen Haushalt kontrolliert wurden. (ebd. S. 28) Dabei bemerkten die Autor:innen, dass besonders im stationären Setting starke Kontrollmechanismen wirken können. (ebd. S. 29) Eine Mutter beschrieb die Situation im stationären Setting sogar als eine Art der Überwachung. „Das war echt schon so wie so eine Überwachung, wie du mit dem Geld auch so um gehst. [...] Ich musste Geld holen und dann musste ich später, wenn ich wieder komme den Kassenbon abgeben.“ (ebd. S. 26) Eltern mussten sich besonders im stationären Setting gegenüber den Fachkräften beweisen und eine gewisse Alltagsfähigkeit unter Beweis stellen. Eine Mutter beschrieb, wie sie zeigen musste, dass sie für ihre Kinder kochen kann, obwohl sie das bereits in ihrer vorherigen Wohnsituation tat und nicht für sich als Schwierigkeit ausmachte. „Aber die wollen das jetzt sehen, ob das wieder klappt. Ich fange ja jetzt theoretisch wieder bei null an.“ (ebd. S. 29) Nicht alle Eltern fühlen sich durch den Kontakt zu Fachkräften kontrolliert: „Ja, klar, aber nicht so oft. [...] die gucken nur manchmal. Die kommen einfach gucken, ob das alles so gut ist und dann gehen die auch meistens wieder.“ (ebd. S. 28) Durch den Nachweis der erwünschten Fähigkeiten und der Demonstration einer ‚guten Mitarbeit‘ ließ sich die Kontrolle schrittweise reduzieren. (ebd. S. 30) Letzteres schien auch daran gekoppelt, ob die befragten Eltern zukünftig die Einrichtung verlassen könnten, um in Zukunft ohne Unterstützung und mit mehr Autonomie zu leben, was ein Wunsch der meisten befragten Eltern war: „Und dass ich gut mitarbeite so und wenn ich so weiter gut mitarbeite und ich das auch möchte, kann ich auch ausziehen so, ja.“ (ebd. S. 30)

Kommentiert [JG4]: Herausforderung: Misstrauen

Kommentiert [JG5]: Erfolg durch Unterwerfung

4.1.2. Nähe und Distanz

Das Verhältnis und der Ort der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften lassen sich in einem Spannungsfeld von Nähe und Distanz beschreiben. Fachkräfte und Eltern teilen sich während der Hilfe einen Alltag. Die Unterstützung findet laut der Autor:innen in einem „sehr privaten Feld statt.“ (Düber et al. 2018, S. 30) Dass diese Nähe nicht immer von den Eltern gewünscht ist, zeigt sich in Wünschen nach mehr Privatsphäre und Rückzugsräumen: „Also wir hatten dann gesagt: ‚Okay, jetzt Stopp! Wir brauchen jetzt mal ein bisschen wieder für uns.‘ Weil du kannst dann auch wirklich sage ich mal, du hast dann rund um die Uhr.“ (ebd. S. 30)

Kommentiert [JG6]: Abgrenzung / Grenzen der Kooperation

Besonders in der Anfangszeit von Hilfen, scheint die Betreuungsintensität sehr hoch zu sein, wie eine Mutter berichtet: „Also wir hatten immer volles Haus.“ (ebd. S. 32) Eltern berichten davon, dass sie sich betreuungsfreie Zeiten eingefordert hätten, in denen sie sich entspannen können: „Weil dann haben wir Luft, dann können wir in Ruhe Mittag essen, können vielleicht einen Mittags-Schlaf machen. Dann haben wir Zeit zum Durchatmen.“ (ebd. S. 32)

Kommentiert [JG7R6]: Widerstand

Kommentiert [JG8]: Aushandlungsprozesse

Die Autor:innen berichten, dass sich Unterschiede in der Wahrnehmung von gewünschter Privatsphäre erkennen lassen. Eltern, die in ein ambulantes Setting angebunden sind und auf einer eigenständigen Basis die Hilfe der Fachkräfte in Anspruch nehmen können, scheinen sich besser räumlich abgrenzen zu können als Eltern, die in einem stationären Setting eingebunden sind. (ebd. S. 30) Der Wunsch der räumlichen Abgrenzung im stationären Setting richtet sich nicht nur gegenüber Fachkräften, sondern auch gegenüber anderen Mitbewohnenden. Eine Mutter berichtet: „Ich schließe auch mein Zimmer ab. Das mache ich jetzt, seitdem hier geklaut wurde. Das ist für mich eine Sicherheit.“ (ebd. S. 31) Einige Eltern erleben das stationäre Setting als räumliche Nähe zu Menschen, mit denen sie außerhalb der Einrichtung nicht in Kontakt gekommen wären: „Eigentlich sind wir hier, wie sage ich das immer, eine kleine Zwangsfamilie.“ (ebd. S. 32)

Kommentiert [JG9]: Räumliche Nähe als Zwang

Das Spannungsfeld lässt sich nicht nur bezüglich einer räumlichen Nähe und Wunsch nach Distanz beschreiben, sondern auch in der professionellen Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften. Viele Eltern betonen, dass ihnen in der Beziehung zu Fachkräften eine emotionale Nähe wichtig sei. (ebd. S. 33) Es werden auch Wünsche geäußert, dass sich Fachkräfte den Eltern gegenüber als ‚ganze Menschen‘ und nicht nur aus ihrer beruflichen Rolle heraus verhalten sollten. (ebd. S. 33) In manchen Fällen nehmen Fachkräfte für Elternteile sogar eine familiäre Rolle ein: „Wir haben Familienverhältnisse hier.“ (ebd. S. 33)

Kommentiert [JG10]: Kooperationsbereitschaft durch menschliche Nähe

Andere Eltern berichten davon, dass sie mit Fachkräften eine freundschaftliche Beziehung pflegten, was sich darin zeige, dass diese auch außerhalb der Arbeitszeiten den Kontakt pflegten: „Die ist einfach früher mal zum Dienst gekommen, dann sind wir auf dem Weihnachtsmarkt gewesen und alles.“ (ebd. S. 33)

Eine emotionale Distanz in der professionellen Beziehung wird von einigen Eltern abgelehnt. Die wahrgenommenen hierarchischen Aspekte der Beziehung werden hervorgehoben, was einige Eltern die Beziehung als *Lehrer-Schüler-Verhältnis* beschreiben lässt. (ebd. S. 33) Eine zu stark wahrgenommene Distanz scheint auch Einfluss auf die Bereitschaft der Mitarbeit zu haben: „Aber wenn du dann sagst: ‚Nee, das ist Arbeit, Arbeit.‘ Dann funktioniert das nicht.“ (ebd. S. 33) Ein Elternteil berichtet, dass es sich abgewertet fühlt, wenn es Mitarbeitende in der Sie-Form anreden muss. (ebd. S. 34) Ein Elternpaar nutzt den Begriff des ‚Sozialarbeiters‘, um

Kommentiert [JG11]: Grenzen der Kooperation

eine emotionale Distanz zu beschreiben und setzt sie dem Familienbegriff als Pendant gegenüber: „*[Bei uns funktioniert wirklich nur Familien-Basis und nicht wirklich Sozialarbeiter. Und weil das sind ja unterschiedliche Vertrauensweisen.]*“ (ebd. S. 33)

Kommentiert [JG12]: Sozialarbeiter = Kontrolle & Familie = Hilfe?

4.1.3. Ermutigung und Bevormundung

Der Austausch zwischen Eltern und Fachkräften lässt sich in einem Spannungsfeld von Ermutigung und Bevormundung beschreiben. In vielen Interviews berichteten Eltern, dass sie ihre eigenen Entscheidungen treffen konnten und zur Mitbestimmung ermutigt wurden. Die Impulse der Fachkräfte wurden als Hinweise verstanden, die keinen Umsetzungszwang beinhalteten. (Düber et al. 2018, S. 35) Einige Eltern berichteten, dass Fachkräfte es begrüßten, wenn sie sich mit ihnen über angesprochene Themen austauschten und ihre eigene Position mitteilten. „*Dann sagen die auch: Okay, wenn Sie mit uns reden, alles gut.*“ (ebd. S. 35) Fachkräfte treten mit Eltern in Form von Tipps und Vorschlägen in Austausch, um mit den Herausforderungen der Elternschaft umgehen zu lernen. Der Respekt der Eigenständigkeit der Eltern scheint ihre Offenheit für neue Ideen und Vorschläge zu begünstigen. (ebd. S. 35)

Eltern berichteten auch von Fällen, in denen sie den Austausch mit Fachkräften als Einmischung empfanden. Dabei schienen die Fachkräfte ihre Ansichten, den Eltern ‚überstülpen‘ zu wollen, auch bei Themen, bei denen ihre fachliche Expertise endete „*[...] die waren immer zwischendurch dagegen mit dieser ganzen Impfung, [...]*“ (ebd. S.35) und ihre persönliche Meinung im Vordergrund stand: „*Genau wie das Thema, Kinder und Süßigkeiten. Da war die empfindlich wie sonst was.*“ (ebd. S.36)

Hierarchisch geprägte Kommunikation schien bei einigen Eltern zu einer Verweigerung der Hilfe zu führen. Dabei fühlten sie sich wie *in der Schule* und das dominante Auftreten der Fachkraft mit der einer Lehrenden Person. (ebd. S. 37) Eltern berichteten, dass sie rein direktive Anweisungen ablehnten und Unterstützung bei einer praktischen Umsetzung der Anweisungen wünschten. (ebd. S. 36) Die Autor:innen erkennen, dass der Vergleich zwischen unterschiedlich agierenden Fachkräfte und Träger den Eltern helfen können, sich ein eigenes Urteil über die Hilfe bilden zu können. (ebd. S. 37) Eine Mutter berichtet bei Dissens mit Fachkräften, auf ihr eigenes Urteilsvermögen zu vertrauen und die für sie passenden Angebote anzunehmen. „*Also ich habe gesagt, wir nehmen manche Sachen an und manche Sachen halt nicht.*“ (ebd. S. 38)

4.1.4. Angst und Sicherheit

Fachkräfte sollen Eltern Sicherheit und Vertrauen bezüglich ihrer Erziehungsfähigkeiten vermitteln. Eltern berichten in den Interviews von Ängsten vor einer möglichen Überforderung

und/oder Fremdunterbringung der Kinder. (Düber et al. 2018, S. 43 – 46). Einige Eltern deuten an, dass die Sorge vor einer Überforderung sie dazu bewegt habe die gegenwärtige Hilfe anzunehmen. *„Ich habe gesagt, weil ich wusste nicht wie man mit einem Kind umzugehen hat am Anfang.“* (Düber et al. 2018, S. 43) Andere berichten davon, dass sie die Hilfe angenommen haben, weil sie Angst hatten, dass ihnen das Kind sonst weggenommen würde: *„Okay, bevor man uns die Kinder wegnimmt. Habe ich gesagt: ‚Okay, wir nehmen die Hilfe an.“* (Düber et al. 2018, S. 43) Es gibt auch Berichte, in denen die Eltern ihre Angst vor einer Fremdunterbringung damit begründen, dass sie als Reaktion auf eine mögliche Überforderungssituation ihrerseits hätte erfolgen können. (ebd. S. 44) Eine Mutter denkt ängstlich darüber nach, wie ihre Zukunft wohl ohne Hilfe ausgesehen hätte: *„Ob ich dann den Kurzen noch hätte ist immer so eine Sache.“* (ebd. S. 44) | Es ist erkennbar, dass einige Eltern die Hilfsangebote in Anspruch nahmen, bevor die Kinder geboren waren, aus den Gründen der Angst vor einer Überforderung und oder Fremdunterbringung. Daraus lässt sich schließen, dass diese Eltern bereits in bestehende Hilfsangebote integriert waren oder unter „verschärfter Beobachtung“ standen, wie Düber et al. konstatieren. (Düber et al. 2018, S. 44) Diese Beobachtung äußert sich bei einzelnen in einem starken Misstrauen bezüglich der Erziehungskompetenzen seitens Dritter wie Ärzt:innen, Hebammen oder Jugendamt, welches wiederum starken Druck auf die (werdenden) Eltern ausübt. Andere Eltern erleben die Hilfen als Unterstützung bei der Entwicklung eigener Fähigkeiten. *„Nein, nein. Ich wollte das komplett. Weil ich fand einfach, als das erste Kind zu kriegen so, ist das schon zu schwierig.“* (ebd. S. 45)

Kommentiert [et13]: Das sollte auch in den allerersten Absatz, da das ja auch empirisches Material ist

4.2. Perspektive der Fachkräfte

Diese Studie von Düber und Remhof entstand ebenfalls im Rahmen des Modellprojekts „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“ des Vereins MOBILE e.V. in Zusammenarbeit mit der Universität Siegen im Jahr 2018. Hintergrund der Studie war die Annahme, dass die Hilfe der Begleiteten Elternschaft mit vielfältigen strukturellen Herausforderungen für die Fachkräfte verbunden sind. Ziel der Studie war es, die unterschiedlichen Blicke der Fachkräfte einzufangen und ihre Perspektiven und Erfahrungen in dem Bereich darzustellen. Als Format wurde ein qualitativer Ansatz gewählt. Es wurden vier Gruppendiskussionen mit jeweils verschiedenen Akteur:innen der Begleiteten Elternschaft konzipiert und durchgeführt. Somit waren in den meisten Fällen Leistungsträger wie Leistungserbringer in den Diskussionsrunden vertreten, sowie unterschiedliche

Akteur:innen der Kinder- und Jugendhilfe und der Eingliederungshilfen. Damit sollte die auch die Heterogenität der Perspektiven sichergestellt werden. Anhand von Fallbeispielen, Thesen und offenen Fragen wurden Impulse zur Diskussion gegeben, die anschließend themenzentriert ausgewertet wurden. Die Impulse wurden unter anderem auch auf der Grundlage der vorherigen Elterninterviews konzipiert. (siehe 4.2.) Die Fragestellungen richteten sich zum einen auf den organisationalen Rahmen der Akteur:innen, nach den wahrgenommenen Chancen und Risiken, Stärken und Schwächen der gegenwärtigen Hilfen, den wahrgenommenen hemmenden und fördernden Aspekten der Zusammenarbeit, sowie die Frage was benötigt werde, um Unterstützungsangebote zu gestalten, die bedarfsgerecht und wohnortnah sind.

Dabei identifizierten die Autor:innen, dass viele Fachkräfte einen Weiterentwicklungsbedarf im Bereich der Begleiteten Elternschaft sehen. Viele Teilnehmende klagten über einen Mangel an Konzeptionen, Informationen und Fortbildungen in diesem Bereich. (Düber & Remhof 2018, S. 8) Bei der Initiierung von Hilfen wird eine frühe Vernetzung und Abstimmung unter den Akteur:innen betont, wobei kritisch festgehalten wird, dass die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern nicht immer bei der Hilfeplanung berücksichtigt werden. (ebd. S. 15) Aufgrund fehlender partizipativer Prozesse sehen sich Akteur:innen gezwungen, Entscheidungen auch, ohne die Zustimmung der betroffenen Eltern zu treffen.

Bei der Einschätzung des Unterstützungsbedarfs und der geeigneten Unterstützungsform wird für die Autor:innen stellenweise deutlich, dass normative Aspekte bei der Einschätzung eine Rolle spielen, obwohl diese eine an „Kriterien ausgerichtete Interpretationsleistung im Sinne einer prognostischen Erklärung“ sei. (ebd. S. 27) Wesentliche Kriterien für die Einschätzung seien unter anderem die sogenannte Selbstsorgekompetenz, die Fähigkeit, Situationen einschätzen zu können und die Fähigkeit Hilfebedarfe kommunizieren zu können. (ebd. S. 22) Die Wünsche und Bedarfe der Eltern spielen bei der Auswahl eine geringere Rolle. Eine Mitarbeiterin einer Einrichtung konstatiert: *„Also, bei uns ist bisher bei den Begleiteten Elternschaften meistens Zwangskontext leider.“* (ebd. S. 21) Eine Einrichtungsleiterin beschreibt ein Spannungsfeld von personenzentrierter und standardisierter Ausrichtungen der Hilfen, zwischen denen sie sich als Einrichtung bewegen: *„Aber wir haben natürlich auch den anderen Job, die Standards zu halten, [...] auf der einen Seite berechenbar zu sein und auf der anderen Seite diese Individualität auch zu wahren.“* (ebd. S. 23) Es wird angedeutet, dass die Analyse von Risikofaktoren und Einschätzung potenzieller Gefährdungen zum Teil zu einer pessimistischeren Interpretation führen, welche sich darin äußern, dass Fachkräfte sich im Zweifel eher für ein kontrollstärkeres Setting entscheiden. Dabei dient ein Fokus auf eine diagnostische Abklärung auch als Legitimationsgrundlage. (ebd. S. 24) Eine Leitungsperson

schätzt aufgrund eines Mangels an Angeboten, dass in der Praxis auch der Zufall darüber entscheidet, ob es zu einer adäquaten Unterstützung kommt. (ebd. S. 26) Der Mangel an Angeboten führe auch dazu, dass die Fachkräfte zum Teil keine Alternative zu einer Fremdunterbringung sehen. (ebd. S. 26) Im Bereich der Zusammenarbeit und Koordination wird die Forderung nach einer Komplexitätsreduktion des Helfernetzwerkes und transparenten Kommunikation deutlich, um eine Verunsicherung der Familien zu vermeiden. (ebd. S. 31) Bei der Diskussion der Dimension der ‚Behinderung‘ wird ein Unterschied zwischen der theoretischen Position und der praktischen Erfahrung sichtbar. Es werde betont, dass Behinderung nicht mit einer potenziellen Kindeswohlgefährdung gleichgesetzt werde, jedoch werden gleichwohl Erfahrungen aus der Praxis geschildert, die der theoretischen Haltung entgegenstehen. Dabei werden die aus der Beeinträchtigung resultierenden Defizite teilweise unmittelbar mit einer Kindeswohlgefährdung gleichgesetzt. (ebd. S. 47) Fachkräfte berichten davon, dass Elternschaften von Menschen mit Lernschwierigkeiten von vielen Seiten und Ebenen mit Unsicherheiten und Ängsten verknüpft sind. (ebd. S. 51) Diese reichen von professionellen Fachkräften, zum sozialen Umfeld bis hin zu anderen professionellen Akteur:innen wie Hebammen, Ärzt:innen oder dem Jugendamt. Diese Unsicherheit führt „zu massiven Ängsten der Eltern selber (z.B. vor Kontrollverlust oder Herausnahme des Kindes).“ (ebd. S. 51) Fachkräfte versuchen diesen Ängsten zu begegnen und schildern dabei unterschiedliche Herangehensweisen, die sich unter anderem durch eine frühzeitige Zusammenarbeit mit relevanten Akteur:innen und transparenter Kommunikation auszeichnen. (ebd. S. 51)

5. Diskussion der Studien

Im vorangegangenen Kapitel wurden zwei Studien wiedergegeben, in denen Herausforderungen der Begleiteten Elternschaft in Form von Spannungsfeldern und Themenkomplexen wiedergegeben wurden. Durch den Fokus auf die einzelnen Gruppen konnten Perspektiven auf die Hilfe der Begleiteten Elternschaft in vertiefter Form eingefangen werden. Im nächsten Schritt wird - unter der Betrachtung der in Kapitel 3 diskutierten Theorie der Relationalen Sozialen Arbeit - versucht, Einordnungen vorzunehmen. Es wird der Blick darauf gerichtet, wie die jeweiligen Herausforderungen aus einer theoretischen Perspektive heraus betrachtet werden können, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich erkennen lassen und welche Erkenntnisse sich in Hinsicht auf die Hilfe der Begleiteten Elternschaft ableiten lassen.

Dabei müssen zunächst einige Einschränkungen bezüglich der Aussagefähigkeit der folgenden Diskussion gemacht werden. Im Sinne des Relationalen Sozialen Arbeit wird anerkannt, dass folgende Beobachtungen Produkt kognitiver Sinnkonstruktionen einer beobachtenden Person (dem Autor) sind, die wiederum allein auf der Basis kognitiver Selbstreferenzialität entstanden sind. Der informationellen Geschlossenheit menschlicher Kognition soll Rechnung getragen werden, obwohl diese Arbeit einen Versuch darstellt, durch die Nutzung von Kommunikatbasen eine Annäherung an ein Verständnis zu ermöglichen. Die hier formulierten Gedanken sind somit der Versuch des Autors, seine Version der Wirklichkeit wiederzugeben und nicht der Anspruch, eine objektive Realität zu beschreiben. Ein mögliches Nichtverstehen wird anerkannt. Eine weitere Einschränkung lässt sich bei der Wiedergabe des Datenmaterials finden: Die Ergebnisse der Studien sind ebenfalls als Resultate subjektiver Konstruktionsprozesse von beobachtenden Personen zu betrachten und nicht als reale Abbildungen der befragten Personen. Die Darstellung der Studien gibt nur zum Teil direkte Aussagen der untersuchten Personen in Form von Zitaten wieder. Dabei ist selbst die Auswahl der abgedruckten Zitate nicht von den untersuchten Personen getroffen worden. Sie sind aus einer Beobachter:innenperspektive formuliert worden. Diese Einschränkung ist bei der Betrachtung der Ergebnisse zu beachten. Die Betonung dieser Einschränkungen sollen keineswegs einer Diskussion die Grundlage eines möglichen Verstehens entziehen. Sie sollen jedoch in Rechnung tragen, dass auch Erhebung, Auswertung und Diskussion der Daten immer Produkte subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen sind, die aufgrund ihrer informationellen Geschlossenheit nicht den Anspruch haben können, eine Realität in Form einer allgemeingültigen Wahrheit abzubilden. Verstehen ist als ein Aneinander Annähern zu verstehen auf der Basis eines möglichen Nicht-Verstehens. Nichtsdestotrotz wird in der folgenden Diskussion versucht, zwei Perspektiven aus einer Beobachter:innenperspektive wiederzugeben, um zu erkennen, ob sich überschneidende Wirklichkeitskonstruktionen ergeben und welche Ableitungen in Bezug auf die Hilfe der Begleiteten Elternschaft möglich sind.

In Kapitel 4.1.4. beschreiben die Autor:innen das Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern in einem Spannungsverhältnis aus Angst und Sicherheit. Fachkräfte sollen auf der einen Seite Sicherheit und Vertrauen vermitteln, einige Eltern berichten jedoch von Ängsten vor einer möglichen Überforderung und einer unfreiwilligen Trennung von den eigenen Kindern. In Kapitel 4.2. berichten Fachkräfte, dass sie eine Unsicherheit der Eltern in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten feststellen, die sie auf verunsicherndes Verhalten in ihrem professionellen wie nicht-professionellen Umfeld zurückführen. Dieses Verhältnis wird im folgenden Schritt

aus einer relationalen Perspektive betrachtet, die den Fokus auf die Relation zwischen Lebenswelt und Lebenslage richtet. Wie in Kapitel 3.3. herausgearbeitet besteht die Relation von Lebenswelt und Lebenslage unter anderem darin, dass die Lebenslage die Bedingungen der Lebenswelt begrenzen und erweitern kann. Sie ist weder von ihr vorherbestimmt noch von ihr unabhängig. Aufgrund einer informationellen Geschlossenheit und einer energetischen Offenheit ist eine wechselseitige Beeinflussung möglich. Aus der Perspektive der Fachkräfte perturbiert das Umfeld der Eltern die Eltern in ihren Vorstellungen und Ängsten bezüglich einer Elternschaft mit Lernschwierigkeit. Das Umfeld ist hier als Teil der Lebenslage der Eltern zu sehen. Durch das Äußern von Sorgen und Anzweifeln von Fähigkeiten seitens des Umfelds besteht die Möglichkeit, dass diese Auswirkungen auf die lebensweltlichen Bedingungen in Form einer Begrenzung haben. Die lebensweltliche Betrachtung der Eltern auf ihre Lebenslage und dadurch ihre Gestaltungspotenziale können erheblich eingeschränkt werden. So kann, überspitzt gezeichnet, für Menschen mit Lernschwierigkeiten der Eindruck entstehen, es gebe bei einer eigenen Elternschaft nur die Wahl zwischen Hilfsangeboten und Fremdunterbringung. Diese begrenzende Sicht auf die Lebenslage lässt sich bei einigen Eltern vermuten, wenn diese berichten, dass sie freiwillig ein stationäres Hilfsangebot wählen, weil sie mit der Angst vor einer Überforderung eine drohende Fremdunterbringung als Konsequenz verbinden.

Die Hilfen der Begleiteten Elternschaft sind aus Perspektive der Eltern auch ein Teil ihrer Lebenslage und sollen durch die Vermittlung von Sicherheit und Vertrauen die lebensweltlichen Bedingungen erweitern. Sicherheit wird von einigen Eltern als Sicherheit vor einer möglichen Überforderung mit dem Kind beschrieben, aber auch als Sicherheit vor einer potenziellen Fremdunterbringung durch das Jugendamt. Dabei lässt sich die Entscheidung für die Hilfe, als Wahl für ein geringeres Übel deuten. Die Androhung der Fremdunterbringung des Kindes deutet sich aus einer Beobachter:innenperspektive als eine potenzielle Begrenzung der lebensweltlichen Möglichkeiten an. Sie zwingt Eltern, sich den Regeln und Vorgaben der Hilfen unterzuordnen, um mit ihrem Kind zusammen wohnen zu können. Obwohl die professionelle Hilfe aus der Perspektive von Eltern Sicherheit erzeugen kann, da sie bspw. Überforderungssituationen auffangen können, erweitern sich nicht automatisch die Möglichkeiten der Lebenswelt, sondern können auch Teil einer Begrenzungsmaßnahme sein, um einem Zugriff des Jugendamtes Vorschub zu leisten. Die Hilfe hat also das Potenzial die Möglichkeiten der Eltern zu erweitern, wobei sie auch zum Teil zu dem System gehört, dass ihre Möglichkeiten in Bezug auf Selbstbestimmung reduziert.

Hilfen der Begleiteten Elternschaft finden in ambulanter und stationärer Form statt. In beiden Fällen begleitet ein Hilfesystem Eltern dabei, ihre Elternrolle wahrzunehmen und schützt

Kommentiert [et14]: Oder konkret sagen was deutlich hier heißt

gleichzeitig das Wohl der Kinder, um potenzielle Gefahrensituationen abzuwenden. Die Einhaltung dieser rechtlich legitimierten und fachlich begründeten Vorgaben lassen sich durch Hilfs- und Kontrollmaßnahmen realisieren. Diese lassen sich in der Verortung der Entscheidungsmacht unterscheiden: Liegt sie bei den Eltern (oder Kindern), lässt sich von einer Hilfe sprechen; liegt sie bei den Fachkräften, lässt sich von einer Kontrolle sprechen. (siehe Kapitel 3.5.) In dem Spannungsfeld der Hilfen und Kontrollen lassen sich einige Herausforderungen, denen Eltern begegnen, darstellen. Wie oben ausgeführt, gibt es Berichte, in denen der Hilfezugang aus Ängsten vor einer Überforderung, bzw. einem Mangel an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten resultiert. Andere Berichte beschreiben, dass einige Eltern sich aus Angst vor einer Fremdunterbringung für die jeweilige Hilfsform entschieden haben. Gerade in letzterem kann nicht ausgeschlossen, dass auch Maßnahmen seitens staatlicher Institutionen einen Einfluss auf die Entscheidungsfindung hatten. So berichten Fachkräfte davon, dass sie aufgrund der Analyse von Risikofaktoren und potenzieller Gefährdungen zum Teil ein kontrollstärkeres Setting für Eltern bevorzugen. Es scheint, dass Eltern bei der Auswahl der Hilfsangebote wenig Entscheidungsmacht besitzen, wenn Fachkräfte berichten, dass diese häufig vom *Zufall* abhängen und nicht von den Wünschen und Bedürfnissen der Eltern. Somit lässt sich vermuten, dass Eltern mit Lernschwierigkeiten aus einer Beobachter:innenperspektive zumindest bei dem Zugang und der Auswahl zu den Hilfen zu Teilen mit Maßnahmen destruktiver Kontrolle konfrontiert sind. Da diese häufig vom ‚Zufall‘ abhängen und eine Trennung vom Kind die Alternativoption, haben die Eltern keinen Einfluss und keine Möglichkeit, sich der Kontrolle zu entziehen.

Die Gestaltung der Hilfemaßnahmen ist auch den Hilfe- und Kontrollmaßnahmen unterworfen. So heben viele Eltern den helfenden und unterstützenden Charakter der Hilfe hervor. Dennoch werden auch Maßnahmen beschrieben, in denen aus einer Beobachter:innenperspektive instruktive Kontrolle wirkt. Instruktive Kontrolle zeichnet sich dadurch aus, dass Eltern ihren Willen der Fachkräfte unterordnen sollen und Handlungen nach ihrem Willen ausführen. So wird auf den stationären Kontext bezogen häufig beschrieben, dass Eltern sehr engmaschigen Kontrollen ausgeliefert sind und sich zumindest anfänglich stark gegenüber den Fachkräften ‚beweisen‘ müssen. So mussten sie sich beispielsweise in Kontexten beweisen, in denen sie selbst keinen Hilfebedarf sahen. Die Unterwerfung des eigenen Willens war vom potenziellen Rückgewinn von Autonomie abhängig. Durch den ‚Nachweis‘ der Fähigkeiten bzw. der Unterordnung des Willens konnten die Kontrollen schrittweise gelockert werden, um am Ende in ein Leben ohne Hilfe und Kontrolle in Aussicht zu stellen. Dabei zeigen sich auch Widerstände gegenüber Maßnahmen instruktiver Kontrollen, wenn Eltern in stationären

Einrichtungen beispielsweise berichten, dass sie sich bei einer zu intensiven Betreuung räumlich abgrenzen wollen oder aufgrund zu ‚distanzierten‘ oder ‚bevormundenden‘ Verhalten der Fachkräfte die Zusammenarbeit ablehnen.

Die Einschätzung, ob eine Maßnahme eine Hilfe oder eine Kontrolle ist, liegt in der Verortung der Entscheidungsmacht. Dabei ist diese nur relational auszumachen, also von einer beobachtenden Person bestimmbar. Situationen können von unterschiedlichen Beobachter:innen unterschiedlich eingeschätzt werden. So kann eine Maßnahme einer Fachkraft aus ihrer Perspektive als Hilfe betrachtet werden, aus der Perspektive des Elternteils als Kontrolle. Komplexer wird es, wenn es, wie in der Praxis der Begleiteten Elternschaft vorkommend, mehr als eine:n Adressat:in gibt. Fachkräfte haben die Aufgabe, die Interessen von Eltern und Kindern zu berücksichtigen: das Elternrecht gewährleisten und das Kindeswohl sichern. So können Maßnahmen, die Eltern als Kontrolle auffassen, von den Kindern als Hilfe gedeutet werden. Des Weiteren können Fachkräfte Maßnahmen, die gegen den Willen der Eltern und Kinder agieren, als Hilfen begründen, wenn sie diese aus ihrer professionellen Sicht heraus als Wünsche für die oft noch unmündigen Kinder begründen können. Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, beide Interessen im Auge zu behalten und im Zweifel Maßnahmen gegen den Willen der anderen Person durchzusetzen zu suchen.

Wie Fachkräfte mit Eltern in den Hilfen der Begleiteten Elternschaft kommunizieren, kann einen Einfluss auf ihren Erfolg haben. Wie in Kapitel 4.1.3. gezeigt, lassen sich die Arten der Kommunikation in einem Spannungsfeld von Ermutigung und Bevormundung einordnen. Dabei wird eine Bandbreite an Erfahrungen gezeigt: Viele Eltern berichten von ‚ermutigenden Situationen‘, in denen sie von den Fachkräften bestärkt werden, eigene Entscheidungen bezüglich der Hilfen treffen zu können. Kooperation, Freiwilligkeit und eine Kommunikation auf Augenhöhe scheinen bei dem Austausch im Vordergrund zu stehen. Diese Art der Kommunikation stieß bei vielen Eltern auf positive Resonanz. Andere berichten von Erfahrungen, bei denen sie sich durch die Fachkräfte bevormundet fühlten, da diese sich durchaus in Entscheidungen einmischten. Dabei schien die Einmischung per se nicht als problematisch gesehen zu werden, sondern die Sichtbarmachung oder Nutzung von hierarchischen Strukturen. Wahrgenommenes bevormundendes Verhalten führte in einigen Fällen zu einer Verweigerung der Hilfen seitens der Eltern. Analysiert man diese zwei Situationstypen mit dem Konzept der Viabilität und der Relationalen Sozialen Arbeit, lassen sich diese unterschiedlichen Situationen einordnen und nachvollziehbar machen.

Die ‚mitbestimmende‘ Situation zeichnet sich dadurch aus, dass Fachkraft und Elternteil vor der Herausforderung stehen, dass sie unterschiedliche Handlungsschemas bei dem Umgang mit

einer spezifischen Situation präferieren, in der der Elternteil zunächst Akteur:in ist und die Fachkraft Beobachter:in. Der Elternteil assimiliert eine Situation und löst ein Handlungsschema aus, das ein Ergebnis produziert. Er ist mit dem Ergebnis der ausgelösten Handlung zufrieden und befindet sich somit im Äquilibrium. Bei dem Szenario der ‚mitbestimmenden‘ Situation beobachtet die Fachkraft die Situation und ist mit dem Ergebnis der Handlung nicht zufrieden. Sie hat ein anderes Ergebnis aufgrund der wahrgenommenen Ausgangssituation gewünscht. In ihrer Rolle als Fachkraft möchte sie dem Elternteil mittels eines Feedbacks in Form eines Tipps, Vorschlags oder Anmerkung dazu bringen, die wahrgenommene Situation neu zu überdenken. Das Feedback dient dabei als Perturbationsimpuls, um dadurch die Auslösesituation neu zu betrachten und zu bewerten. Die Perturbation als Störung soll den Assimilationsprozess unterbrechen und durch die Nutzung von kommunikativen Mitteln einen anderen Impuls setzen, der dazu führt, dass Eltern bei einer bestimmten Situation nicht ihr bekanntes Handlungsschema ausführen, sondern das der Fachkraft.

Die ‚mitbestimmende Situation‘ scheint sich dadurch auszuzeichnen, dass die Perturbationsimpulse, die die Fachkräfte auslösen, in Form von Tipps oder Anmerkungen gesendet werden. Die Fachkräfte scheinen ihr Interesse nicht durch die Nutzung von instruktiver oder destruktiver Macht durchsetzen zu wollen. Somit steht es dem Elternteil frei, den Vorschlag der Fachkraft anzunehmen oder es abzulehnen und an seinem Handlungsschema festzuhalten.

Bei einer ‚bevormundenden‘ Situation ist die Fachkraft als beobachtende Person auch nicht mit dem Ergebnis des Handlungsschemas zufrieden und möchte eine Veränderung mittels Perturbationen erzeugen. Dabei nutzt sie jedoch andere, als ‚direktive Anweisungen‘ oder ‚Befehle‘ beschriebene kommunikative Mittel, um eine Neubewertung der Situation herbeizuführen, die durch eine veränderte Handlung ein gewünschtes Ergebnis produziert. Dabei scheint sie auch gegen den Widerstand der Eltern vorgehen zu wollen und somit instruktive Macht einzusetzen. Elternteile berichten davon, dass sie wahrgenommenes bevormundendes Verhalten der Fachkräfte ablehnen. Dieses Verhalten wird mittels Metaphern wie einem Schüler-Lehrer-Verhältnis beschrieben und soll die Machtdynamik in der Situation beschreiben. Dabei scheint, als mögliche Reaktion, die Bereitschaft der Eltern, ihre Situation neu zu betrachten, zu sinken und ein Verweigerungspotenzial zu steigen. Sie stehen vor der Wahl, sich der Perspektive der Fachkräfte zu unterwerfen oder sich ihr zu verweigern.

Im Vergleich scheinen sich beide Situationen in ihren Abläufen nicht wesentlich zu unterscheiden. In beiden Fällen möchte die Fachkraft ihren Willen durchsetzen. In beiden Fällen haben die Eltern die Möglichkeit, sich dem Willen zu widersetzen oder sich ihm zu

‚unterwerfen‘ oder ihn ‚anzunehmen‘. Dabei lässt sich feststellen, dass in beiden Szenarien Mittel instruktiver Kontrolle eingesetzt werden, die sich jedoch in ihrer Durchsetzungsintention unterscheiden. Bei der ‚mitbestimmenden‘ Situation wird auf den weiteren Einsatz instruktiver Kontrolle verzichtet, als Widerstand dagegen formuliert wird. Es wird also nicht versucht, den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen. Der Widerstand wird akzeptiert und die Entscheidungsmacht bei dem Elternteil gelassen. Somit wandelt es sich aus einer Beobachter:innenperspektive zu einer Hilfe, da dem Elternteil überlassen wird zu entscheiden, was es für richtig hält. In der bevormundenden Situation hingegen versucht die Fachkraft, ihren Willen auch gegen Widerstreben des Elternteils durchzusetzen. Sie verortet die Entscheidungsmacht aus ihrer Perspektive bei sich und versucht mittels instruktiver Kontrolle, diese durchzusetzen. Anhand wie ein Elternteil die Kommunikation mit Fachkräften beschreibt, lassen sich aus einer Beobachter:innenperspektive Rückschlüsse auf die Verortung der Entscheidungsmacht seitens der Fachkräfte ziehen.

Kommentiert [JG15]: Übergang zu Hilfe und Kontrolle

Neben der Verortung der Entscheidungsmacht scheint auch die Wahl der kommunikativen Mittel, bzw. wie die Eltern diese wahrnehmen und einschätzen, eine Rolle zu spielen. Eine Grundvoraussetzung von Kommunikation nach Kraus liegt in der beiderseitigen Intention, Verständnis herzustellen. Es lässt sich vermuten, dass die Wahl bestimmter kommunikativer Mittel zu einem erhöhten bzw. verringerten Widerstandspotenzial führen. So scheinen ‚ermutigende‘ kommunikative Mittel mit einer erhöhten Bereitschaft einer Perspektivenübernahme einherzugehen, was die Grundvoraussetzung einer gegenseitigen Verstehensintention beinhaltet, während ‚bevormundende‘ kommunikative Mittel mit einem erhöhten Widerstandspotenzial einhergehen können, was sich als Weigerung zum Verstehen übersetzen lassen kann.

6. Fazit

Herausforderungen in der Begleiteten Elternschaft finden in einem asymmetrischen Machtverhältnis statt und werden dementsprechend kommuniziert. Die Hilfen der Begleiteten Elternschaft finden nicht immer auf freiwilliger Basis statt, sie bewegen sich unter anderem in einem Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle. Fachkräfte stehen dabei in der Verantwortung, ihre Entscheidungen im Sinne möglichst aller Beteiligten zu treffen, wobei sie, aufgrund von strukturellen Defiziten, Einschränkungen erfahren. Die Hilfen sind von Machtdynamiken geprägt, in denen Fachkräfte stärkere Durchsetzungspotenziale gegenüber den Eltern haben. Diese reichen von Maßnahmen instruktiver Kontrollen wie dem Nachweisen der Selbstständigkeit bis hin zu Maßnahmen destruktiver Kontrolle wie der Trennung des Kindes.

Dabei ist die Möglichkeit des Widerstands abhängig von der ausgeübten Kontrollform und dementsprechend abhängig von der Einschätzung Außenstehender. Es scheint, dass gerade bei der Initiierung und Planung von Hilfen die Mitbestimmungsmöglichkeiten geringer sind, als es das Wunsch – und Wahlrecht garantieren sollte. Bei der Wahl der Hilfen scheinen Fachkräfte zu kontrollintensiveren Settings zu neigen und sich durch den Bezug auf Spezialwissen ‚objektiv‘ abzusichern. Gleichzeitig sind die Adressat:innen der Hilfen keineswegs machtlos. Dabei kann ein Widerstand der Adressat:innen ein Zeichen für Handlungsfähigkeit sein und als Potenzial gesehen werden, Sicherheit in Bezug auf die eigene Entscheidungsfähigkeit zu erlangen. Im direkten Umgang scheinen Eltern ein ‚bevormundendes‘ und ‚distanziertes‘ Verhalten bei den Fachkräften abzulehnen und daran auch ihre Kooperationsbereitschaft zu koppeln.

Nach der Betrachtung der Herausforderungen der Begleiteten Elternschaft, aus einer Perspektive der Relationalen Sozialen Arbeit, lassen sich einige Reflektionspotenziale nennen, um die Gelingensbedingungen von Kommunikation zu verbessern.

Bezogen auf ihre Arbeit, sollten Fachkräfte in der Begleiteten Elternschaft reflektieren, dass sie, aufgrund ihrer Machtposition, das Potenzial haben die Bedingungen der Lebenswelten der Eltern mit Lernschwierigkeiten und deren Kinder erheblich zu verringern oder zu erweitern. Dabei sollte aus menschenrechtlicher Sicht der Einsatz von destruktiver Kontrolle nur Legitimation besitzen, wenn es als letztes Mittel der Wahl gilt.

Fachkräfte sollten die Ängste und Unsicherheiten der Eltern anerkennen, die Ursprünge verorten können und Sicherheit und Vertrauen im Umgang mit ihren Kindern vermitteln. Dabei sollten sie ein zu distanzierendes und bevormundendes Verhalten vermeiden, um eine Kooperationsbereitschaft aufrechterhalten zu können.

Des Weiteren sollten sie den ‚Zwangskontext‘ der Hilfen anerkennen und das Handeln der Eltern daran berücksichtigen. Wie bereits beschrieben, erwähnten viele Eltern, dass sie die Hilfen häufig nicht freiwillig, sondern aus Angst vor Repressionen annehmen. Elternschaft für Menschen mit Lernschwierigkeiten scheint auch noch gegenwärtig mit enormen Herausforderungen verbunden zu sein. Damit scheint eine Aussage von Pixa-Kettner aus dem Jahr 2007 noch immer Relevanz zu besitzen, wenn sie sagt, 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.“* (Pixa-Kettner 2015, S. 12)

7. Literaturverzeichnis

- Bächer, Korinna, *Eltern mit Lernschwierigkeiten als Adressat*innen Früher Hilfen. Erfahrungen aus der Praxis*, in: Düber, Miriam; Remhof, Constance; Riesberg, Ulla; Rohrmann, Albrecht & Sprung, Christiane (Hg.), *Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung*, Weinheim 2021, S. 154–162.
- BAG - Begleitete Elternschaft, *Begleitete Elternschaft*, in Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft, Verfügbar unter: <https://www.begleiteteelternschaft.de>, (21.01.2025).
- Buchner, Tobias; Koenig, Oliver; Schuppener, Saskia, *Gemeinsam Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung*, in: Teilhabe, Jahrgang 50, Heft 1/2011, S. 4–10.
- Dittmann, Andrea, *Eltern mit Lernschwierigkeiten als Bewohner*innen von Mutter-/Vater-Kind-Einrichtungen*, in: Düber, Miriam; Remhof, Constance; Riesberg, Ulla; Rohrmann, Albrecht & Sprung, Christiane (Hg.), *Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung*, Weinheim 2021, S. 163–183.
- Düber, Miriam; Koch, Anna; Remhof, Constance; Riesberg, Ulla; Sprung, Christiane, *Ergebnisse der Interviews mit den Eltern: Bericht im Rahmen des Modellprojektes "Entwicklungen von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen"*, Dortmund 2018, Verfügbar unter: <https://begleitete-elternschaft.de/>, (03.01.2025).
- Düber, Miriam; Remhof, Constance, *Ergebnisse der Gruppendiskussion: Bericht im Rahmen des Modellprojektes "Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen"*, Dortmund 2018, Verfügbar unter: <https://begleitete-elternschaft.de/>, (03.01.2025).
- Espe-Sherwindt, M.; Crable, S., *Parents with Mental Retardation: Moving beyond the Myths*, in: Topics in Early Childhood Special Education, Jahrgang 13, Heft 2/1993, S. 154–174.
- Glaserfeld, Ernst von, *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*, Frankfurt am Main 1997.
- Kaminski, Anna, *Eltern mit Lernschwierigkeiten als Zielgruppe der Sozialpädagogischen Familienhilfe*, in: Düber, Miriam; Remhof, Constance; Riesberg, Ulla; Rohrmann, Albrecht & Sprung, Christiane (Hg.), *Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung*, Weinheim 2021, S. 184–196.
- Kraus, Björn, *Erkennen und Entscheiden: Grundlagen und Konsequenzen eines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Soziale Arbeit*, Weinheim 2013.
- Kraus, Björn, *Relationaler Konstruktivismus – Relationale Soziale Arbeit: Von der systemisch-konstruktivistischen Lebensweltorientierung zu einer relationalen Theorie der Sozialen Arbeit*, Weinheim 2019.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*, Weinheim 2024, 6. Auflage.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J., *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, München 1987, 12. Auflage.

- Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V., *Wer sind wir*; Mensch zuerst – Network People First Deutschland e.V., Verfügbar unter: <https://mezu.kobinet-nachrichten.org/>, (17.01.2025).
- Onken, Ursula, *Sterilisation von Menschen mit geistiger Behinderung. Die Situation vor und nach Einführung des Betreuungsrechtes 1992*, in: Pixa-Kettner, Ursula (Hg.), *Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder*, Heidelberg 2015, 3., unveränderte Auflage, S. 51–72.
- Orthmann Bless, Damar; Chevalley, Ana; Hellfritz, Karina-Linnéa, *Zur Entwicklung von Kindern intellektuell beeinträchtigter Eltern: Internationaler Forschungsstand*, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jahrgang 66, Heft 8/2015, S. 364–371.
- Pinquart, Martin; Schwarzer, Gudrun; Zimmermann, Peter, *Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter*, Göttingen 2019, 2., überarbeitete Auflage.
- Pixa-Kettner, Ursula, *Elternschaften von Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland: Ergebnisse einer zweiten bundesweiten Fragebogenerhebung*, in: Geistige Behinderung, Jahrgang 46, Heft 4/2007, S. 309–321.
- Pixa-Kettner, Ursula; Bargfrede, Stefanie; Blanken, Ingrid, *"Dann waren sie sauer auf mich, daß ich das Kind haben wollte ...": Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistig behinderter Menschen mit Kindern in der BRD*, Baden-Baden 1996.
- Pixa-Kettner, Ursula; Rohmann, Kadidja, *Besondere Familien: Welche Unterstützung brauchen Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder?* Bremen 2012.
- Prangenberg, Magnus, *Zur Geschichte der internationalen Fachdiskussion über Elternschaft von Menschen mit einer geistigen Behinderung*; in: Pixa-Kettner, Ursula (Hg.), *Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder*, Heidelberg 2015, 3., unveränderte Auflage, S. 25–46.
- Riesberg, Ulla; Sprung, Christiane, *Professionelle Unterstützung von Eltern mit Lernschwierigkeiten als Gegenstand von Fortbildung und Beratung*, in: Düber, Miriam; Remhof, Constance; Riesberg, Ulla; Rohrman, Albrecht & Sprung, Christiane (Hg.), *Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung*, Weinheim 2021, S. 20–32.
- Rohmann, Kadidja, *Die Problematik der Fremdunterbringung von Kindern geistig behinderter Eltern: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung*, in: Pixa-Kettner, Ursula (Hg.), *Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder*, Heidelberg 2015, 3., unveränderte Auflage, S. 133–154.
- Shannon, Claude; Weaver, Warren, *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press 1949.
- Sprung, Christiane; Riesberg, Ulla, *Rahmenkonzept Begleitete Elternschaft in Nordrhein-Westfalen*, in: MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. 2020, Verfügbar unter: <http://begleitete-elternschaft-nrw.de/>, (21.01.2025).
- Waldschmidt, Anne, *Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?* in: Psychologie und Gesellschaftskritik, Jahrgang 29, Heft 1/2005, S. 9–31.
- Witzel, Andreas; Reiter, Herwig, *The problem-centred Interview: Principles and practice*, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC 2012.