

Vom Machbaren, Möglichen und Fremden im Frühbereich

KATHARINA BIEBER

The Achievable, The Possible and The Strange in Early Intervention

Although we know that the possibilities to normalize handicapped children by means of Early Intervention are very limited, the idea of normalization is often used as a main argument to justify Early Intervention itself, and is just as much set as the goal of intervention in daily practice. It is argued here that talking about what can be done has to be accompanied by ideas seeming strange: to talk about things that can't be done, to orient towards intra-personal aspects of people involved, and to use a language which makes it possible to exchange facts as well as opinions and feelings. Doing so, we expect the burden on children, parents and professionals being lightened, and the chances for development being widened.

Die fachliche Erfahrung in der Frühförderung zeigt, dass das Machbare im Sinne der Förderung des Kindes hin zur Angleichung an die Norm sehr begrenzt ist und dennoch zur Begründung des Fachgebietes und der Zielsetzung der konkreten Arbeit in den Vordergrund gestellt wird. Es wird aufgezeigt, dass das bis anhin als machbar Verstandene durch neue, noch fremd anmutende Dimensionen ergänzt werden kann: durch Benennung des Nichtmachbaren, eine Hinwendung auf intrapersonale Bereiche aller Beteiligten und auf eine Sprache, die Tatsachen, Ansichten und Gefühle achtet und benennt. Postuliert wird, dass dadurch der Handlungsdruck auf Kind, Eltern und Fachpersonen verringert und die Entwicklungsbedingungen erweitert werden.

Unter Frühbereich wird im Folgenden pragmatisch und ausgehend von der berufspraktischen Arbeit der Fachpersonen jenes Aufgabengebiet verstanden, in dem medizinisch- und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen mit entwicklungsauffälligen und behinderten Kindern im Vorschulbereich arbeiten, um sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen und mit den Eltern oder Bezugspersonen Gespräche über Prozesse und Ziele zu führen, die diese Arbeit für Eltern, Kind und Fachperson sinnvoll gestalten.

Sowohl in der Fachliteratur für den medizinisch-therapeutischen Frühbereich (Schlack, 1998) wie auch in den Richtlinien der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK, 1991), die sich auf den sonderpädagogischen Bereich beziehen, lassen sich im Frühbereich zwei Ausrichtungen unterscheiden. Einerseits geht es um die Arbeit mit dem Kind, andererseits um die begleitende und beratende Unterstützung des sozialen

Umfeldes und die Begleitung der Familie auf dem Weg der Auseinandersetzung mit der Behinderung. Mit der Gewichtung dieser beiden Arbeitsfelder wird auf den engen Bezug hingewiesen, der zwischen der Entwicklung und Erziehung eines Kindes und entwicklungsfördernden oder -hemmenden Faktoren seiner Umgebung besteht. Das bedeutet, dass im Frühbereich das, was für die Eltern eines entwicklungsauffälligen oder behinderten Kindes notwendig ist, damit sie für die Erziehung des Kindes gut genug sorgen können, das Kind in seiner Entwicklung unterstützt. Zugleich dient das, was für das Kind gut ist, den Eltern.

Die Fachperson ist in diesem Berufssetting eine Person, die eine Wechselwirkung zwischen Kind und Eltern bewusst beeinflussen kann, positiv durch eine Haltung, in der sie sowohl den Eltern als auch dem Kind emotional gleichermaßen zugewandt ist, negativ durch eine einseitige Stellungnahme zugunsten des Kindes oder der Eltern.

Vom Machbaren und Nicht-Machbaren

Vom Machbaren im Frühbereich zu sprechen, heißt auch Nicht-Machbares zur Sprache zu bringen. Machbares kann durch Benennen dessen, was nicht machbar ist, sinnvoll begrenzt werden. Unrealistische Wünsche und Forderungen, z. B. solche von zuweisenden Institutionen, jedoch auch von Eltern und Fachpersonen selbst, werden erkannt und in größeren, systemischen Zusammenhängen gesehen. Mit der Formulierung des Nicht-Machbaren geht auch die Frage nach der Begrenzung der Aufgaben für alle Beteiligten einher.

Burgener Woeffray (1998) plädiert aufgrund ökonomischer und berufsständischer Überlegungen für eine Begrenzung im pädagogischen Frühbereich. Sie erwägt Beschränkungen in der Zielgruppe der zu fördernden Kinder, in der Zusammenarbeit mit den Eltern und in den Aufgaben im Interdisziplinären Bereich vorwiegend durch eine Rückbesinnung auf den „eigentlichen pädagogischen Auftrag“ (109).

Im Folgenden wird dargelegt, dass durch den Einbezug bisher wenig diskutierter oder ungewohnt erscheinender Aspekte im Frühbereich Beschränkungen aus den Fachbereichen selbst, sozusagen von innen heraus, erfolgen können. Eine Ausgrenzung von Zielgruppen oder eine Einengung auf ein ursprüngliches und damit restauratives Verständnis des Auftrags hätte dann hinter dieser Überprüfung und Selbstreflexion zurückzustehen.

Zuerst einmal wird der Fokus darauf gerichtet, was im Frühbereich gut – „gut genug“ im Sinne Winnicotts – gemacht werden kann, und auf jene Bereiche, in denen sich Befriedigung und Sinn oft nicht einstellen wollen.

Es wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass die fachspezifischen Aufgaben im Frühbereich in der Initiationsphase der Frühförderung anders gesehen und verstanden wurden als heute (Speck & Warnke, 1983; Bieber et al., 1989; Schlack, 1989).

Der Glaube an die Veränderbarkeit des Menschen, insbesondere der Kinder und später der Gesellschaft, herrschte vor und damit

einher ging die Hoffnung, dass eine Behinderung, wenn das Kind früh genug gefördert würde, z. T. beseitigt werden könnte.

- Dass Kinder durch intensivere oder gezieltere Lernmethoden praktisch geheilt werden könnten, hat sich nicht als machbar erwiesen.
- Die Vorstellung, dass Eltern zu Hilfspersonen der Fachleute geformt werden und die Förderstunden zu Hause systematisch weiterführen könnten, haben in eine Sackgasse geführt. Eltern wollten und konnten sich zu Recht nicht als Co-Therapeuten verhalten.

Wurden damals zu hohe Erwartungen an die Therapierbarkeit gestellt? Oder konnte im Frühbereich weniger effizient gearbeitet werden, als früher angenommen? Lässt sich daraus folgern, dass Maßnahmen im Frühbereich weniger Zeit und Platz, d. h. letztlich weniger Finanzierung zugestanden werden sollte, weil Heilung nicht, oder in weit geringerem Ausmaß als erwartet, stattgefunden hat?

Wenn mit Heilung vorwiegend die Angleichung an die Norm verstanden wird, muss die Frage bejaht werden und es stellen sich andere: Ist eine Begründung der pädagogischen und therapeutischen Arbeit, die einseitig unter dem Aspekt der Angleichung an die Norm erfolgt, legitim und ethisch vertretbar? Sind Therapie- und Erziehungsziele nur dann als erfüllt zu betrachten, wenn der Intelligenzquotient gestiegen ist und das Verhalten und die Leistungen sich stärker der Norm angepasst haben?

Neben einem engen und linearen Verständnis von Frühförderung im Sinne der Rehabilitation zeigten sich mit der Zeit auch andere, teilweise konkurrierende Handlungsorientierungen. Einige davon wurden von Thurmair (1983), Niedecken (1989) und Jonas (1990) formuliert und kritisiert. Weiß (1991) nahm die Diskussion auf, führte sie weiter und weist darauf hin, „dass Weiterentwicklungen des theoretischen Diskurses ein Moment sind, ihre Umsetzung im Praxisfeld jedoch ein an-

deres“ (S. 199). Er meint, dass „Tendenzen im Sinne eines traditionellen Typus von Frühförderung“ fortbestehen, und bezeichnet sie als „,technokratisch‘-funktionalistisches Modell“ (S. 200).

Dass Frühförderung wirksam und sinnvoll sei, konnte nachgewiesen werden (z. B. Dunst et al., 1989, Speck & Peterander, 1994). Fachpersonen und Eltern haben mehr geleistet, als sie aufzeigen und begründen. Förder- und Erziehungsziele beinhalteten seit je zwei sich widersprechende, jedoch auch ergänzende Ausrichtungen: einerseits das Hinführen des Kindes in die Gemeinschaft und andererseits die Achtung und Förderung seiner Individualität. Ebenso widersprüchlich wie auch ergänzend ist die Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen und den Eltern. Beide sind verschiedenen Sichtweisen verpflichtet und nehmen das Kind anders wahr, die Eltern aus der Sicht ihres Erziehungsverständnisses, die Fachpersonen aufgrund ihres je unterschiedlichen Arbeitsauftrages und ihres Berufsverständnisses (Bieber, 1997). In diesem Spannungsfeld ist Frühförderung bis jetzt geleistet worden, sowohl im medizinisch-therapeutischen als auch im pädagogischen Bereich, und die Erfolge sind dort am größten, wo dieser Widerspruch von allen Beteiligten kreativ gehandhabt werden kann (Schlack, 1997).

Machbar war und ist es folglich, in einem Spannungsfeld von widersprüchlichen Bedürfnissen und Absichten von Eltern, Kind und Fachperson für alle Beteiligten ein Lernfeld zu schaffen, in dem nicht nur das Kind, sondern auch seine Fachpersonen und Eltern neue Interaktionen entwickeln können, die für alle Beteiligten motivierend sind und letztlich die Motivation und das Lernverhalten des Kindes entscheidend beeinflussen.

Nicht-machbar, oder langfristig gesehen nicht sinnvoll, sind einseitige Bestrebungen, die eine eng definierte Steigerung der Leistungen des Kindes hin auf die Angleichung an die Norm anstreben.

Warum wird jedoch, wenn in der praktischen Arbeit der Frühförderung von Begrün-

dungen gesprochen wird, dieser einseitige Bezug zur Angleichung an die Norm gesucht, obwohl nicht unter diesem eingeschränkten Verständnis gehandelt wird?

Legitimation und Begründungen der bisherigen Zielsetzungen im Frühbereich

Eine Definition der Entwicklungsrehabilitation wie sie Hellbrügge (1981, zitiert nach Schlack, 1998) formulierte, lautet:

„Die Entwicklungs-Rehabilitation benutzt die einzigartigen Chancen der frühkindlichen Entwicklung, um durch Frühdiagnostik, Frühtherapie und frühe soziale Eingliederung geschädigte Kinder davor zu bewahren, behindert zu werden, bzw. sie so weit in die Gemeinschaft einzugliedern, dass ihre Behinderung von den Betroffenen und von der Gesellschaft möglichst gering empfunden wird.“

Vor Behinderung soll bewahrt, sie soll beseitigt, vom Betroffenen und von der Gesellschaft nur noch als gering empfunden werden. Eine möglichst geringe Auffälligkeit und eine größtmögliche Normalisierung werden als Ziele formuliert.

Dabei sind es die „Normalen“, die diese Forderungen stellen und finanzieren und es stellt sich die Frage, ob sie das Recht haben, die Abschaffung oder höchstmögliche Anpassung dessen zu verlangen, was sie als „Nicht-Gesund“ und „Nicht-Normal“ erachten.

Es kann angenommen werden, dass Fachpersonen, wenn sie ein Kind durch Therapie und gezielte Förderung in seiner Entwicklung begleiten, mit Recht zurückweisen, dass sie vorrangig unter dem Ziel des „Wegtrainierens“ der Behinderung ihre Arbeit verrichten. Zu sehr würde dadurch die Beziehung zwischen ihnen und dem Kind belastet. Es kann weiter angenommen werden, dass sich die Zusammenarbeit mit den Eltern, auch im Sinne der „Arbeitsbündnisse“ (Bieber, 1996), vermehrt auf den Prozess eines sich annähernden Verständnisses der gemeinsamen Arbeit bezieht. Spätestens dann jedoch, wenn Fachpersonen ihre Bemühungen im erweiterten Rahmen begründen und für deren Berechtigung eintreten müssen, ergibt sich so etwas

wie ein Begründungsnotstand. Argumente und Fakten für andere als rehabilitative Ziele und Wertvorstellungen stehen nicht zur Verfügung oder werden nicht aufgezeigt. Wie legitimiert die Fachperson ihre Arbeit, wenn sich der Entwicklungsquotient kaum verändert hat, die Hemiplegie noch gut sichtbar ist, die Satzkonstruktionen immer noch sehr kleinkindhaft und die Fortschritte in Richtung eines angepassteren Verhaltens kaum zu erkennen sind? Warum beunruhigen Fragen nach diesen Erfolgen, ob sie nun im Zwiegespräch mit sich selbst oder von außen kommend gestellt werden? Warum finden Fachpersonen und oft auch Eltern nicht klar und entschieden zu anderen Legitimationen für ihre Bemühungen?

Wohl die einschneidendsten und wirksamsten Gründe sind nicht beim Kind, sondern bei den Personen zu suchen, die um es und mit ihm leben. „Vieles, was an Maßnahmen in gutem Glauben zum Wohl des Kindes angeordnet und durchgeführt wird, dient in Wirklichkeit den Bedürfnissen der Erwachsenen: bei den Fachleuten dem Wunsch nach Erfolg und Erfüllung ihrer professionellen Rolle, bei den Eltern dem Wunsch nach einem ‚normalen‘ Kind“ (Schlack, 1998, S. 22). Es kann ergänzt werden: bei den Vertretern der Öffentlichkeit, mit dem Ziel einer im Sinne der Mehrheit funktionierenden Gesellschaft. Wir alle brauchen und gebrauchen diese Begründungen aus dem tiefsten Bestreben heraus, Leiden zu beseitigen und zu verhindern, dass die eigene Betroffenheit in der Begegnung mit auffälligen und behinderten Kindern zu sehr schmerzt. Unser eigenes Leiden und der Versuch seiner Begrenzung weisen auf die vorrangigsten Ursachen hin, warum sich Ziele und Begründungen der beruflichen Arbeit im Frühbereich und in der Gesellschaft vorwiegend über Rehabilitationsdenken definieren und sich nicht in andere Bereiche vorwagen.

Ein weiterer Grund für die Häufigkeit und Präsenz der Forderungen nach dem „Wegtherapieren, Wegfördern und Wegerziehen“ der

Behinderung ist das, was Sie als Leser/in jetzt –im Moment des Lesens dieser Zeilen– vielleicht bei sich selbst wahrnehmen. Eine gewisse Ratlosigkeit breitet sich aus. Was ist denn zu tun, wenn nicht trainiert und gefördert werden soll, mit dem primären Ziel, die Behinderung zu verringern oder zu begrenzen und die Eltern anzuleiten, wie auch sie das tun können?

Ratlos zu sein in einer Gesellschaft, die sich vorwiegend über Effizienz und Effektivität definiert, ist möglichst zu vermeiden. Bei Ratlosigkeit greift nach Piaget das Kind auf altbewährte und erprobte Schemata zurück. Im Frühbereich wird bei Begründungsnotstand vor allem auf jene Denkschemata zurückgegriffen, die vor dreißig Jahren erworben wurden: die Begründung und Dokumentation der möglichst großen Erfolge im Sinne der Anpassung.

Neuere Denk- und Handlungsansätze

Die Frage nach erweiterten Zielen und neuen Begründungen soll aufgegriffen werden. Antworten liegen nicht vorwiegend in der Veränderung der bisherigen Arbeit. Die Antwort liegt in *zusätzlichen* Sichtweisen und gibt damit Anstoß zu neuen Legitimationen und Selbstverständnissen des Frühbereichs.

Dem zweiten seiner Bücher zur Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern, in dem er sich an Eltern und Fachpersonen wendet, stellt Largo (1998) ein Leitwort von Baruch de Spinoza voran:

„Ich habe mich sorgfältig gehütet, die Handlungen der Menschen zu belachen oder zu beklagen und zu verwünschen, sondern strebte nur, sie zu verstehen. Ich habe deshalb die menschlichen Gemütszustände (...) nicht als Fehler der menschlichen Natur, sondern als Eigenschaften betrachtet, welche ihr ebenso zukommen wie der Natur der Luft die Hitze, die Kälte, der Sturm, der Donner und Ähnliches, was, wenn auch lästig, doch notwendig ist und seine feste Ursache hat.“ (S. 11)

Werden die Aufgaben im Frühbereich unter diesem Aspekt ins Blickfeld gerückt, geht es zuerst einmal um Verstehen. Spinoza schreibt in der Ichform, er macht sich selbst zum The-

ma. Er sagt nicht, „ich habe es getan“, sondern „ich habe mich gehütet“ und lässt damit erahnen, dass es ihm nicht auf Anhieb oder nicht immer gelungen sei. Er beschreibt eine innere Arbeit, das Ringen um eine Grundhaltung, ein Bestreben des Betrachters.

Stern (1999) beginnt sein neuestes Buch mit dem Satz: „Dieses Buch handelt von der inneren, oft sehr intimen Erfahrung des Mutterwerdens. (...) Die mütterliche Identität entsteht durch die Arbeit einer Frau in der inneren Landschaft ihres Denkens und Fühlens“ (S. 7). Er legt damit den Beginn einer Beziehung zwischen Mutter und Kind in die Innenwelt der Mutter und weist darauf hin, dass dort eine Arbeit zu leisten sei.

Zwei bekannte Forscher richten zu Beginn ihrer Bücher zur Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern den Blick auf Innenwelten. Innere Prozesse werden ins Zentrum der Betrachtung gelegt. Das Erstellen einer „inneren Landschaft“ wird als Arbeit bezeichnet und die Entwicklung innerer, psychischer Bereiche der Personen, die mit Kindern leben und arbeiten, werden thematisiert.

Neuere Untersuchungen zeigen, dass auch bei behinderten Kindern Therapie- und Spielmethoden keine direkte Auswirkung auf das Nervensystem des Kindes haben (Largo, 1997). Das Kind wählt aktiv aus, welche Angebote seiner Umgebung es annehmen und auf welche es wirkend eingehen will, im sozialen wie auch im gegenständlichen Bereich. Es trifft die Auswahl aufgrund seiner Gestimmtheit und Wachheit und diese ist vor allem abhängig vom Kontakt und von der Interaktion mit seinen Bezugspersonen. Förderung unter diesen Aspekten gesehen, ist im medizinisch-therapeutischen und pädagogischen Frühbereich immer auch Förderung von Entwicklungsbedingungen (Speck, 1989). Dass zur Förderung von Entwicklungsbedingungen die Arbeit auch in die Innenwelt der Personen gelegt werden kann, mit denen das Kind in enger Beziehung steht, das scheint sich erst in neuerer Zeit und erst andeutungsweise abzuzeichnen.

Entwicklungsbedingungen werden ins Beziehungsgeschehen zwischen Kind und Eltern und Kind und Fachperson gelegt und beziehen sich explizit auf das Lernen der Erwachsenen in ihrer inneren Landschaft. Damit sind nicht mehr vorwiegend Mittel und Methoden zur Therapie und Erziehung, sondern auch die Art und Qualität der Beziehung zum Kind und das Beziehungsgeschehen zwischen Fachpersonen und Eltern Gegenstand der Betrachtung. Und es ist nicht nur eine Arbeit mit der anderen Person zu leisten, sondern auch eine mit und bei sich selbst. Wenn Fachpersonen sich in ihren eigenen beruflichen, jedoch persönlich gefärbten Entwicklungsprozessen den Eltern zu erkennen geben und diese thematisieren, werden Eltern für ähnliche Prozesse offen und finden dafür vermehrt auch Sprache. Andererseits machen oft Eltern den Anfang und weisen Fachpersonen darauf hin, dass gewisse Bereiche ihres Erlebens ihnen als Eltern ihrer Kinder zur Zeit besonders wichtig sind. Dabei wird für alle Beteiligten offensichtlich, dass in diesen Prozessen und Erfahrungen nicht eine Haltung des Machens und Veränderns, vor allem nicht des Veränderns einer anderen Person, sinnvoll ist. Es wird ersichtlich, dass einiges von dem, was an Tatsachen und Gefühlen zu erkennen ist, geschätzt, zugelassen und ausgehalten werden kann und dass speziell dieses Wertschätzen und Aushalten auch einer Arbeitsleistung entspricht.

Die Bedeutung einer inneren Arbeit der Erwachsenen bei und mit sich selbst – als Chance für die Förderung von Entwicklungsbedingungen des Kindes – ist im Frühbereich sowohl in der Fachliteratur als auch in verschiedenen Ausbildungsgängen noch kaum thematisiert. Sie wurde mystifiziert, tabuisiert oder in den psychologisch/therapeutischen Bereich verwiesen. Die dadurch entstandene Abstinenz für Wahrnehmung und Formulierungen dieser Thematik in einem Fachbereich, in dem das Kind noch in engster Interaktion mit seinen Bezugspersonen lebt und lernt, ist nicht länger zu begründen.

Vom Möglichen

Arbeit im Frühbereich unter diesen Aspekten heiße vermehrt das Betrachten zu üben, auch das Betrachten und Wahrnehmen der Gefühle und des Erlebens der Erziehungs- und Fachpersonen. Wenn die meisten Probleme der Kinder daraus entstehen, „dass die Erziehungsvorstellungen der Erwachsenen nicht mit den Bedürfnissen und den Eigenheiten ihrer Kinder übereinstimmen“, wie Largo (1998, S. 14) sagt, dann kann der Faden weitergesponnen werden. Es kann postuliert werden, dass ein Teil der Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Fachpersonen und Eltern als ein nicht genügendes Annehmen und Verstehen dessen interpretiert werden kann, was bei sich selbst und beim Gegenüber wahrgenommen wird.

Vor uns liegen zwei Grundtendenzen, einerseits der Rehabilitationsgedanke mit dem Ziel einer Leistungssteigerung oder Anpassungsleistung des Kindes und andererseits das eher betrachtende, vorerst nicht wertende Annehmen und eine Arbeit in der „inneren Landschaft“ sowohl der Fachpersonen wie der Eltern. Wie eingangs aufgezeigt, herrscht in der Legitimation der Arbeit im Frühbereich die erste Ausrichtung vor. Eine neue Ausrichtung für Denken und Handeln wäre, weder das eine noch das andere anzustreben, sondern eine Ergänzung der beiden Haltungen, sogar eine Gleichzeitigkeit zu suchen. Widersprüchliches könnte nebeneinander bestehen. Möglich wäre es, einen „Modus Vivendi zu finden, der Widersprüche zumindest koexistieren und nicht (...) in wechselseitiger Vernichtung enden lässt“ (Schmid, 1998, S. 112). Möglich wäre auch im Fachbereich und im beruflichen Alltag für beide Haltungen und Bereiche Sprache (sprachliche Formulierungen) und damit eine anerkannte Wirklichkeit zu schaffen.

Das ist nicht einfach. Zwei Schwierigkeiten, die in Begrndungsnot und Sprachlosigkeit führen, werden hier benannt.

- Die erste Schwierigkeit ist, dass es nicht logisch erscheint, gleichzeitig auf Anneh-

men und Veränderung hinzuarbeiten. Es wird angenommen, dass unter der einen Zielsetzung eine entgegengesetzte nicht gleichzeitig angestrebt werden kann.

Unter dem Empowerment-Ansatz wird davon ausgegangen, dass widersprüchliche Haltungen menschlichem Verhalten und lebenden Systemen entsprechen. „Eindimensionale Lösungen zur Veränderung sozialer Phänomene werden deren Komplexität und Widersprüchlichkeit nicht gerecht und verkehren sich in ihren Wirkungen nicht selten ins Gegenteil dessen, was man damit erreichen will“ (Weiß, 1999, S. 159). Um menschlichen Systemen gerecht zu werden, wird eine Logik benötigt, die der Vielschichtigkeit menschlichen Denkens und Fühlens entspricht.

- Die zweite Schwierigkeit ist, dass für das Annehmen – im Gegensatz zum Verändern – von vorliegenden Tatsachen, Meinungen und Gefühlen und für das Beachten innerer Wirklichkeiten in der heutigen Arbeitswelt keine Anerkennung und dadurch auch keine anerkannte Sprache vorhanden ist.

Wenn Sie als Leser/in versuchen, in Gesprächen für den Frühbereich, Machbares und Nicht-Machbares zu benennen, Gefühle und zwischenmenschliche Prozesse in ihrer Arbeit zu thematisieren, werden Sie sich wahrscheinlich eigenartig oder gehemmt vorkommen. Es ist Neuland, sich im öffentlichen Bereich auf diese Art zu formulieren, und der Widerspruch ist vorgegeben. Er führt zu dem, was in der heutigen Gesellschaft – noch – als fremd gilt und was wir in uns selbst, als Wrter und Sätze formuliert, vielleicht auch noch als fremd wahrnehmen.

Möglichkeiten der Formulierungen

Möglichkeiten, um, aus der Sicht der Fachperson, Machbares zu formulieren:

Ich mache mit Ihrem Kind Förderung und Therapie. Ich werde es zusammen mit Ihnen als Eltern wertschätzen, so wie es ist, es in seiner Eigenart achten.

Ich werde mit ihm spielen und arbeiten. Dabei werde ich möglichst gut auf seine und meine Gefühle achten, damit wir in einem guten Kontakt sind und einige Entwicklungsbereiche gezielt fördern können.

Wir, Sie und ich, werden – wenn es möglich ist – darüber sprechen, wie es ist, Eltern oder Fachperson Ihres Kindes mit dieser Behinderung zu sein. Wir werden davon sprechen, was Sie und mich dabei beschäftigt und was glücklich, wütend oder traurig macht. Wir werden uns auch damit auseinandersetzen, was zu tun und was nicht zu tun ist.

Eine Möglichkeit, das Nicht-Machbare zu benennen:

Meine Arbeit ist nicht, die Behinderung wegzufördern oder wegzuthrapieren.

Sie besteht auch nicht darin, Sie zu besseren Eltern zu machen, indem ich aufzeige, wie Sie Ihr Kind besser erziehen oder fördern sollen.

Ich werde auch nicht erwarten, dass Sie die Behinderung Ihres Kindes akzeptieren.

Zurück zum Machbaren:

Ich möchte mich mit dem Kind und mit Ihnen auf einen Prozess (eine gemeinsame Zeit) einlassen, in dem wir uns gegenseitig zuhören, auf Gutes und Schweres achten und mit dem Kind das tun, was Sie und ich als gut erachten. Manchmal wird es auch Auseinandersetzungen geben, wir werden uns sagen, was uns ärgert oder freut, beim Kind und zwischen uns. Und wir werden wahrscheinlich zu dem finden, was für das Kind, für Sie und für mich gut ist.

Fremdes und eine fremde Sprache

Das ist eine unübliche Sprache. Sie mutet nicht nur Eltern, sondern auch Fachpersonen fremd an, hier in einem Fachartikel zum Frühbereich vielleicht sogar besonders fremd. Neben dem Benennen und Achten von Gefühlen und Realitäten des persönlichen Erlebens weist sie auf Nicht-Machbares hin und zeigt auf, dass das zu Erreichende nicht nur festgelegte Ziele,

sondern auch Prozesse sind, an dem alle Beteiligten mitwirken und deren Ergebnisse weder von Seiten der Fachperson noch der Eltern im Voraus festgelegt werden können.

Sobald Fachpersonen – die hier formulierten Sätze sollen *nicht* als vorgegebene Muster verstanden werden – in einem langen Ringen ihre eigene, persönliche Sprache suchen, und Gefühle, Beachtung innerer Welten und das prozesshafte Eingehen auf das Gegenüber als Inhalte einer Arbeit ansprechen, wagen sie sich auf heute noch unübliche Gebiete. Zu der Leistungssteigerung kommt eine Wertschätzung persönlichen Erlebens und einer gemeinsamen Arbeit mit dem Bemühen, das für alle Beteiligten Sinnvolle zu finden. Ungewöhnlich ist vielleicht weniger das Wissen um diese Prozesse. Ungewöhnlich scheint es vor allem, eine solche Sprache in der Öffentlichkeit zu verwenden und auf die Legitimation dieser uns noch fremd anmutenden Bereiche und Begriffe hinzuweisen.

Fachpersonen wird gelehrt, entschieden aufzutreten, die Ziele für die fachliche Arbeit klar zu definieren, zu wissen, was richtig ist und Erfolg bringt. Je klarer diese Haltung den Eltern gegenüber vertreten wird, desto eher glauben alle Beteiligten daran. Dass Eltern dadurch auch entmündigt werden, dass falsche Erwartungen geweckt werden, die dann in Form von Enttäuschung und Kritik an die Fachpersonen zurückkommen, weist auf oft sinnvolle Reaktionen eines Gegenübers, das sich entweder in seiner Autonomie beschränkt sieht oder unrealistische Erwartungen hegt. Machbares ohne Einbezug des Nicht-Machbaren und uns fremd Erscheinenden strebt eindimensional nach „mehr, besser und effizienter“. Der Mut zum Unüblichen ist notwendig, um diese Eindimensionalität aufzubrechen.

Neben einem in der Öffentlichkeit fremden Sprachgebrauch soll hier auch auf Erfahrungen hingewiesen werden, die in eine ähnliche Richtung weisen, die jedoch aus der Begegnung von Fachpersonen mit Familien aus anderen Kulturen und Gebieten stammen.

Lanfranchi (1998), der die (Zusammen-) „Passung“ von Familien aus unterschiedlichen Kulturen mit den politischen und schulischen Systemen der Schweiz erforscht, weist darauf hin, dass „die ‚Machermentalität‘ vieler professioneller Helferinnen und Helfer, das Erfüllenwollen eines selbstauferlegten oder das Erfüllenmüssen eines ‚von oben‘ diktierten Auftrags“ (S. 121) häufig zur Folge habe, dass der Auftrag der Familie zu wenig erfragt oder aus den Augen verloren wird.

Diese Gesetzmäßigkeit lässt sich auch umgekehrt betrachten: Dadurch, dass die Anliegen der Migrantenfamilien zu wenig wahrgenommen und wahrnehmend beachtet werden, wird eine Mentalität des Noch-mehr-Machens gefördert und die Fachpersonen nehmen sich selbst nicht mehr wahr. So werden zum Beispiel angesichts der Aufgaben bei entwicklungsauffälligen Migrantenkindern durch das Nichtbeachten der Hilflosigkeit der Fachperson Leistungs- und Erfolgswänge erhöht und damit ein vermehrtes Eingreifen und Handeln unreflektiert zugelassen. Lanfranchi verweist als mögliche Lösung darauf hin, Wahrnehmungen und Arbeit im Bereich der eigenen Persönlichkeit vermehrt zu beachten. Um interkulturelle Kompetenzen der Fachpersonen zu erhöhen, gehe es nicht nur um ein Sich-Aneignen von Informationen, sondern primär um Selbstreflexion und Persönlichkeitsbildung.

Eine Parallele zur Überbetonung des Rehabilitationsgedankens und der daraus entstandenen einseitigen Ausrichtung auf das Machbare im Frühbereich ist offensichtlich.

Zurück zum Machbaren, Möglichen und Fremden im Frühbereich:

Mögliches kann Wirklichkeit werden, wenn Nicht-Machbares benannt und Fremdes einbezogen wird. Im Frühbereich meint Fremdes auch, eine Sprache zu finden, die ihrem Fachgebiet entspricht: der Intimität von Vorgängen in inneren und zwischenmenschlichen Bereichen, wie sie für die ersten Lebensjahre eines Kindes und seiner Bezugs- und Fachpersonen bedeutsam sind. Eine solche Spra-

che wird sich den Definitionen, Formulierungen und Begründungen von Effizienz und Qualität auch in anderen Bereichen zu stellen haben als bisher.

Wenn jede Fachperson für das ihr fremd Erscheinende und Unvertraute einsteht, wenn nicht nur die einseitige Angleichung an die Norm als Ziel formuliert und begründet wird, wenn Fachpersonen aus Wissenschaft, Lehre und Praxis für eine Sprache eintreten, die auch der inneren Landschaft des Denkens und Fühlens entspricht, dann kann eine Diskussion des Fachbereichs ausgelöst werden, die einer fachlich und ethisch orientierten Qualitätsentwicklung dient. Einer Qualitätsentwicklung, die sich nicht vorwiegend an quantifizierbaren Bedingungen orientiert, sondern die Beteiligten herausfordert und vielleicht verbindet.

Zusammenfassung der praxisrelevanten Aspekte für Fachpersonen im Frühbereich

1. Lernen des Kindes findet vor allem in der sensiblen Interaktion statt, die sich zwischen ihm, den Fachpersonen und den Eltern abspielt.
2. Innerhalb dieser Interaktion kann Behandlung, Therapie und Erziehung geschehen.
3. Der empfohlene Weg, diese Interaktion herzustellen, orientiert sich nicht zuerst an Erziehungs- und Behandlungszielen, sondern am „Hineinhorchen“ der Fachperson und der Eltern in sich selbst und in ihre Interaktion mit dem Kind.
4. Im Hineinhorchen und Wahrnehmen geht es vorerst um Annehmen des im Moment Gegebenen (z. B. Eigenart des Kindes, der Eltern und der Fachperson) und der Gefühle (Freude, Trauer, Ratlosigkeit, Verunsicherung).
5. Auf dieser Basis können äußere Ziele verfolgt werden. Sie werden in der Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen und Eltern vereinbart und beinhalten neben der angestrebten Veränderung auch die Achtung von äußeren und inneren Rea-

- litäten (Motivationen, Beschränkungen, Stimmungen, Kulturen) der Beteiligten.
6. Die Ausrichtung auf die innere Wahrnehmung und das innere Erleben einer Person kann nicht gefordert oder gefördert werden. Vielleicht ist es möglich dafür vermehrt Sprache zu finden.
 7. Es ist auch möglich, vermehrt das Nicht-Machbare zu benennen
 8. Der Mut zu einer neuen Sprache und einer bewussten Haltung, um für Machbares, Nicht-Machbares und Mögliches einzustehen, liegt in der Begegnung mit dem, was fremd erscheint. Hinderlich ist dabei eine vorschnelle oder einseitige Ausrichtung auf äußeres Tun.
 9. Die Begegnung mit dem, was in und bei uns selbst als unvertraut oder fremd erscheint, hilft Ungewöhnliches in der Außenwelt besser zu verstehen.
 10. Daraus kann sich der Frühbereich aktiv der Diskussion, auch der Qualitätsdiskussion stellen. Das Eigene mit Einbezug des Fremden steht dann *auch* im Dienste von Behinderung und nicht *nur* im Dienste von „mehr, besser und effizienter“.

Literatur

Bieber, K., Burgener, A., Jeltsch-Schudel, B., Lang, B., Möhle-Hüppi, S., Schlienger, I.: Früherziehung ökologisch. Luzern 1989

–: Arbeitsbündnisse in der Früherziehung – ein neuer Schritt in Richtung Partnerschaft. In: Frühförderung interdisziplinär (15) 1996

–: Arbeitsbündnisse als stetige Herausforderung zum Empowerment. In: Schweiz. Zeitschrift für Heilpädagogik 3 (1997), 5, 7–12

Burgener Woelfray, A.: Frühförderung in systemischen Zusammenhängen: Zur Begrenzung von Machbarem und Möglichem. In: Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung (Hrsg.): Frühförderung und Integration. München, Basel 1998, 106–115

Dunst, C. J., Snyder, S. W., Mankinen, M.: Efficacy of Early Intervention. In: Wang, M. C., Reynolds, M. C., Walberg, H. J. (Eds.): Handbook of Special Education, Vol. 3., 259–294. Pergamon Press. 1989

EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.): Heilpädagogische Früherziehung in der Schweiz. Situation, Perspektiven, Empfehlungen. 1991

Hellbrügge, Th.: 1981. Zitiert nach Schlack, H. G.: Frühbehandlung und Integration – Synergie oder Widerspruch? In: Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung (Hrsg.): Frühförderung und Integration. München, Basel 1998, 21–27

Jonas, M.: Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. Ein feministischer Beitrag. Mainz 1990

Lanfranchi, A.: Vom Kulturschock zum Behinderungsschock. Beratung in der Frühförderung mit „Fremden“. Frühförderung interdisziplinär (17) 1998, 116–124

Largo, R. H.: Wie entwickeln sich behinderte Kinder? Kinderärztliche Praxis 68 (1997), 140–147 –: Kinderjahre. München, Zürich 1998

Niedecken, D.: Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Ein Buch für Psychologen und Eltern. München, Zürich 1989

Schlack, H. G.: Paradigmawechsel in der Frühförderung. Frühförderung interdisziplinär (8) 1989, 13–18

–: Neue Konzepte in der Frühbehandlung und Frühförderung. In: Leyendecker, Ch. & Horstmann, T. (Hrsg.): Frühförderung und Frühbehandlung. Heidelberg 1996, 15–22

–: Frühbehandlung und Integration – Synergie oder Widerspruch? In: Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung (Hrsg.): Frühförderung und Integration. München, Basel 1998, 21–27

Schmid, W.: Philosophie der Lebenskunst: eine Grundlegung/Wilhelm Schmid. Frankfurt am Main 2000

Speck, O. & Warnke, A. (Hrsg.): Frühförderung mit den Eltern. München, Basel 1983

– & Peterander, F.: Elternbildung, Autonomie und Kooperation in der Frühförderung. Frühförderung interdisziplinär 1994, 13, 108–120

Stern, D. N.: Geburt einer Mutter. München, Zürich 2000

Thurmair, M.: Aufgabe und Dilemma der Elternarbeit in der pädagogischen Frühförderung mit den Eltern. In: Speck, O. & Warnke, A. (Hrsg.): Frühförderung mit den Eltern. München, Basel 1983

Weiß, H.: Familien zwischen Autonomie und „sozial arrangierter Abhängigkeit“. Kritische Fragen zur Kultur der Frühförderung. Geistige Behinderung, H. 3/1991, 196–218

–: Empowerment in der Heilpädagogik und speziell in der Frühförderung – ein neues Schlagwort oder eine handlungsleitende Idee? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 68 (1999) 1, 23–35

Katharina Bieber
Grüngli 94
CH-4523 Niederwil
E-Mail: katharina.bieber@bluewin.ch