

Arbeitsbündnisse in der Früherziehung – ein neuer Schritt in Richtung Partnerschaft

KATHARINA BIEBER

Cooperation Agreements in Early Intervention – A new Step Towards Partnership

After explaining some differences between the terms “Früherziehung”, as used in Switzerland, and “Frühförderung”, the FRG word, the changes in Early Intervention – in both institutional and theoretical dimensions – during the short history of these services are pointed out. The relations between professionals and parents/mothers are part of these changes; the shift to a concept of partnership makes it necessary to rearrange their cooperation conceptually and practically. The form and content of “Cooperative Agreements” and the way of establishing them is explained.

In einem ersten kürzeren Teil wird der schweizerische Begriff der Früherziehung dem in Deutschland geläufigeren, der Frühförderung, gegenübergestellt.

Der zweite Teil beschreibt den Wandel der Früherziehung. Er zeigt sich auf der Institutions- und auf der Konzeptebene, und er wirkt sich in den Beziehungen zwischen Fachpersonen in der Früherziehung und den Eltern aus. Den Fokus auf diese Veränderungen in den Beziehungen und auf die hier verlaufenden Prozesse zu richten und einen Vorschlag zu ihrer Gestaltung zu machen, ist das Ziel des vorliegenden Artikels.

Im dritten Teil wird eine ganz bestimmte Art von Beziehung, nämlich das partnerschaftliche Verhältnis zwischen Fachperson und Mutter/Eltern, auf der Praxisebene beleuchtet. Es wird vorgeschlagen, diese Beziehung als ein “Arbeitsbündnis” zu definieren. Was solche Arbeitsbündnisse beinhalten und wie sie errichtet werden können, wird im Schlußteil ausgeführt.

1. Früherziehung – Frühförderung

Früherziehung behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder ist seit ihren Anfängen in der Schweiz als heilpädagogisches Berufsfeld verstanden worden und ist es als solches auch geblieben. 1991 wurde in einem Bericht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren anstelle des bis dahin verwendeten Begriffs der Früherziehung der Begriff “Heilpädagogische Früherziehung” eingeführt, um Verwechslungen mit anderen Früherziehungsbereichen vorzubeugen.

Es gibt jedoch auch in der Schweiz, mit dieser eindeutig heilpädagogischen Ausrichtung der Früherziehung, interdisziplinäre Teams, die sich aus pädagogisch- und medizinisch-therapeutischen Fachpersonen zusammensetzen. Erfahrungen aus Fortbildungskursen in

Deutschland und in der Schweiz sowie die für beide Länder verbindliche Fachliteratur zeigen auf, daß die Gemeinsamkeiten größer sind als die Unterschiede. Beide Begriffe haben ihre eigene Geschichte und situativen Bezüge und können nicht gleichgesetzt werden.

Im folgenden wird in diesem Artikel vom schweizerischen Begriff der Heilpädagogischen Früherziehung ausgegangen. Es wird jedoch mit der Kurzform “Früherziehung” gearbeitet. Dabei ist implizit auch immer Frühförderung einbezogen.

Der Aufgabenbereich der Früherziehung definiert sich heute folgendermaßen: “Heilpädagogische Früherziehung soll für alle Kinder angeboten werden, deren physische, emotionale, soziale, sprachliche oder kognitive Entwicklung sich während der ersten Lebensjahre als behindert oder auch als erheblich ge-

fährdet bzw. gestört erweist. Sie soll auch die Eltern bzw. andere Erziehungsverantwortliche in ihrer Aufgabe, mit dem entwicklungsauffälligen Kind eine angemessene Lebensgestaltung zu finden, beraten und unterstützen" (EDK-Bericht 1991, 59). Die Zweiteilung der Ausrichtung der früherzieherischen Arbeit auf das behinderte oder entwicklungsauffällige Kind und auf dessen Eltern oder Erziehungsverantwortliche hin war seit Beginn sowohl in der Schweiz unter *Grond* (1977) als auch in Deutschland unter *Speck* (1977) vorrangige Zielsetzung. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Verändert hat sich jedoch das Verständnis der Fachpersonen und dasjenige der Eltern bezüglich der Inhalte der Arbeit in diesen zwei Hauptbereichen.

2. Der Wandel in der Früherziehung – Das Phasenmodell

Der Wandel in der Früherziehung/Frühförderung und die Veränderung des Aufgabenverständnisses in der Arbeit mit dem Kind und in der Zusammenarbeit mit den Eltern sind von *Speck/Warnke* (1983), *Schlack* (1989), von der *Freien Arbeitsgruppe Früherziehung Schweiz* (Bieber, K./Burgener, A./Jeltsch-Schudel, B./Lang, B./Mösle-Hüppi, S./Schlienger, I., 1989) und von *Weiß* (1989) anhand verschiedener Modelle diskutiert und dargestellt worden.

Die Freie Arbeitsgruppe Früherziehung Schweiz hat in "Früherziehung – ökologisch" einen Drei-Phasen-Verlauf beschrieben. Aufgezeigt wird, wie die in der Praxis tätige und ihre Erfahrungen reflektierende Früherzieherin den Wandel erlebt, wie die einzelnen Phasen aus ihrer Sicht definiert sind und vor allem auch, wie die Übergänge von einer Phase zur nächsten als Krisensituationen gesehen und erlebt werden. Fachpersonen, die ihre Arbeit als Prozeß sehen, der zudem in Zusammenhang mit ihrer eigenen Entwicklung steht, haben die Fähigkeit, sich auf verschiedene Möglichkeiten früherzieherischen Denkens und Handelns auszurichten. Sie suchen nicht nach dem "Richtigen", sondern nach dem, was in ihrer eigenen beruflichen Entwicklung

sinnvoll und möglich ist. Es kann postuliert werden, daß sie erst aus dieser Haltung heraus fähig werden, auch bei den Eltern nicht nach dem "Richtigen" zu suchen, sondern nach dem, was diesen für sich und für ihr Kind sinnvoll erscheint. Diese prozeßhafte Sichtweise ist eine der Voraussetzungen für Standortbestimmungen der Früherzieherin und der Eltern. Diese bilden eine Grundlage für die in diesem Artikel vorgestellten Arbeitsbündnisse. Das prozeßorientierte Verständnis wird hier am Beispiel des Wandels, den die Früherzieherin in ihrer Arbeit erfährt und reflektiert, kurz vorgestellt. Daraus wird ersichtlich, wie sehr das Verhältnis zwischen Fachpersonen und Eltern einem steten Wandel unterliegt.

Die kindzentrierte Phase

In der kindzentrierten Phase zielt die Hauptausrichtung der Früherzieherin auf eine möglichst optimale Förderung des Kindes. Wichtig sind die differenzierte Erfassung seines Entwicklungsstandes und, daraus folgend, gezieltes entwicklungsförderndes Spielen und Lernen mit entsprechenden Materialien und Methoden. Die Früherzieherin bildet mit dem Kind eine Förderdyade. Die Mütter, selten die Eltern, werden als Hilfskräfte wahrgenommen, die das Fördergeschehen mehr oder weniger gut unterstützen.

Die umfeldorientierte Phase

Durch immer wieder und vermehrt wahrgenommenes Ausbleiben direkt ableitbarer Erfolge der Förderbemühungen und durch die Verweigerung von Eltern, die ihnen zuge dachte Hilfsfunktion zu übernehmen, tritt eine kritische Übergangsphase ein. Die Früherzieherin richtet in dieser Zeit den Fokus vermehrt auf die Eltern. Sie nimmt diese in deren eigener Lebenssituation wahr, sieht ihre Bemühungen in der Bewältigung der Situation und fängt vermehrt an, sie darin zu verstehen und anzunehmen. Sie sucht nun weniger nach weiteren Fördermethoden, sondern kann anteilnehmend eine Haltung des "Sehens und Verstehens" (*Innerhofer*, mündliche Ausführ-

rungen zum "Münchener Trainingsmodell") einnehmen und Veränderungsabsichten zurückstellen. Damit rückt sie näher zur Mutter, manchmal zu den Eltern. Die Förderdyade mit dem Kind wird aufgelöst und in eine emotional tragfähige Beziehung mit der Mutter umgewandelt, auf deren Grundlage die Förderung des Kindes den angemessenen Raum erhält.

Die systemorientierte Phase

Das Verständnis für die Situation der Mutter – und mit der Zeit der Eltern – bringt in einem neuen kritischen Übergang, der diese dritte Phase einleitet, die Gefahr mit sich, daß sich die Fachperson im Lebensfeld und im subjektiven Erleben der Eltern verliert. Ihr Mitfühlen oder Mitleiden kann zu einer Identifikation mit den Eltern werden, in der ihr bisheriges fachlich/persönliches Wissen grundsätzlich in Frage gestellt ist. Aus der Verunsicherung bezüglich ihrer beruflichen Identität sucht sie Supervisionen und Fortbildungen, die in Richtung Selbstreflexion ihrer beruflichen Rolle tendieren.*

Indem sie sich zum Gegenstand der Reflexion innerhalb eines sie umgebenden Beziehungsgefüges macht, wird eine doppelte Sichtweise notwendig. Einerseits sieht sie die Familie und das behinderte Kind mit den Prozessen und Ressourcen der einzelnen Mitglieder bezüglich des Umgangs mit der besonderen Situation, andererseits sieht sie sich, mit ihren persönlichen und fachlichen Prozessen und ihren Kompetenzen, die sie in dieses System einbringen kann.

Auch in dieser Phase ist die Förderung des Kindes wichtiger Bestandteil der Arbeit. Sie fügt sich jedoch in die übergeordnete Zielsetzung einer Entwicklung des Systems ein. Jede Person dieses Systems nimmt teil an den lau-

fenden individuellen und gruppenspezifischen Entwicklungsprozessen, die das System als Ganzes beeinflussen.

3. Zum partnerschaftlichen Verhältnis zwischen Fachpersonen und Eltern

Betrachtet man den Verlauf dieser Entwicklung, ist es vor allem die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachpersonen, die innerhalb des aufgezeigten Wandels die größte Veränderung erfahren hat. Wie die Fachpersonen im Dienste eines allgemeingültigen Förderauftrags des Kindes standen, so wurden die Eltern als Assistenten und Hilfsarbeiter dieses Auftrags gesehen. In der anteilnehmenden und einführenden Begegnung der Fachpersonen mit den Eltern wurden deren eigene, oft divergierende, Werthaltungen und Zielsetzungen erkannt. Und mit dem Wissen um die Vielfalt der einzelnen Systeme und den sich daraus ergebenden unterschiedlichen Sicht- und Handlungsmöglichkeiten wurden die Eltern, das Kind und die Fachperson als autonome Personen wahrgenommen, die in ihren Lebensbezügen eigenen Werten und Normen verpflichtet sind und diese in einem ihnen angemessenen Lebensumfeld zur Entfaltung bringen wollen.

Ein wesentlicher Bestandteil der aufgezeigten dritten Phase ist die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern. *Speck* hat sie als Kooperationsmodell beschrieben (*Speck/Warnke* 1983, 16). Er definiert sie durch das Verhältnis, "das nicht durch eine Prädominanz auf der einen Seite und Lernabhängigkeit auf der andern Seite gekennzeichnet ist, sondern durch einen interaktionalen, wechselwirkenden Annäherungsprozeß von beiden Seiten her" geprägt ist. Der gegenseitige Annäherungsprozeß zwischen Eltern und Fachpersonen und das daraus resultierende partnerschaftliche Verhältnis wird seither immer wieder gesucht und postuliert. Wenn wir davon ausgehen, daß gleiche oder gegenseitig akzeptierte Ziele der verschiedenen Partner erst eine sinnvolle Zusammenarbeit ermöglichen, wird zu Recht an diesem Ziel festgehalten.

* Aufgrund der entsprechenden Bedürfnisse entwickelte sich die für Supervision und Fortbildung dienliche Arbeit mit Skulpturen, in der die FrüherzieherInnen sich selber innerhalb eines Systems wahrnehmen und daraus neue Zielsetzungen und Handlungsausrichtungen für die Arbeit mit Kind, Eltern und Fachpersonal erkennen können (Bieber u. a. 1989, 46–59).

Partnerschaft wird jedoch falsch verstanden, wenn davon ausgegangen wird, daß ohne Abmachungen und Regeln gleiche Ziele verfolgt würden. Partnerschaft zeigt sich vor allem in der explizit geführten Auseinandersetzung und im Aushandeln von verschiedenen und gemeinsamen Aufgaben der Zusammenarbeit. Sie zeigt sich auch dort, wo Gespräche darüber geführt werden, ob eine Zusammenarbeit möglich und sinnvoll ist. Partnerschaft in diesem Sinne führt weg von den Rollendefinitionen der helfenden und der zu unterstützenden Personen und zielt darauf hin, die Partner in ihren Aktivitäten und Ressourcen zu erfassen und zu stärken. Sie läßt die einzelnen Personen dort Abgrenzungen vornehmen, wo nicht zu erfüllende Erwartungen auftauchen. Die Stützung der Person in ihren Ressourcen kann den Eltern von der Fachperson zuteil werden und umgekehrt. Beide Seiten können ihre aktivierende und stützende Haltung in der gegenseitigen Interaktion verfeinern und verfestigen.

Das Ziel einer gleichwertigen Partnerschaft zwischen Fachpersonen und Eltern ist als Leitidee sinnvoll, unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen jedoch widersprüchlich. Gesellschaftspolitische und kulturelle Faktoren stellen sich der Verwirklichung hindernd entgegen. So ist zum Beispiel die äußerst unterschiedliche Anerkennung und Honorierung der mütterlich/elterlichen Aufgaben und diejenige gut ausgebildeter und bezahlter Fachpersonen in der heutigen Gesellschaft ein Faktor, der sich einem partnerschaftlichen Verständnis der Zusammenarbeit entgegenstellt. Im weiteren sei hier auf Jonas (1990 a, 1990 b) verwiesen, die mit ihrer Kritik an der Früherziehung diese Ausrichtung grundsätzlich in Frage stellt.

Neben gesellschaftlichen verhindern auch situativ/individuelle Faktoren eine kongruente Begegnung auf partnerschaftlicher Ebene. Ein Element stellt die Gemeinsamkeit für ein Gespräch oder eine Zusammenarbeit in Frage, nämlich jene, daß einer der Partner ein behindertes Kind hat und der andere nicht.

Eine kongruente Partnerschaft ist auch wegen dieses fehlenden gemeinsamen Elementes nicht möglich.

All diese hindernden oder gar verunmöglichenden Faktoren müssen jedoch nicht dazu führen, daß das Ziel eines partnerschaftlichen Verhältnisses und ein dauerndes Suchen um eine Annäherung daran aufgegeben wird. Unter dem "Empowerment"-Ansatz, der in der amerikanischen Gemeinde- und Sozialarbeit entwickelt wurde, wird davon ausgegangen, daß menschliche und soziale Systeme ihrem Wesen nach paradox angelegt sind. Diesen Systemen kann mit divergentem Denken und daraus sich ergebenden Antinomien besser entsprochen werden als mit linear logischen Prozessen (Weiß 1992).

Daß Partnerschaft einerseits gewünscht und angestrebt wird und andererseits wegen zu unterschiedlichen Voraussetzungen nicht möglich ist, ist eine solche Antinomie. Auch wenn diese beiden Gedanken im Widerspruch stehen, können sie doch gleichzeitig Grundlage einer klaren Handlungsausrichtung sein.

So kann, einem divergenten Denken folgend, für das Verhältnis zwischen Fachpersonen und Eltern postuliert werden:

Partnerschaft zwischen Eltern und Fachpersonen ist nicht möglich
und
Partnerschaft zwischen Eltern und Fachpersonen ist anzustreben.

Unter der Voraussetzung, daß diese beiden entgegengesetzten Standpunkte verstanden und akzeptiert werden, ist das Ziel einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit weiterhin sinnvoll und weiterhin zu verfolgen.

In der bisher geführten Fachdiskussion zum Thema Partnerschaft mit den Eltern wurde auch zwischen einem Handlungs- und einem Handlungsmodell unterschieden. Weiß (1992/4), sich auf Motsch berufend, führt aus, daß der Kooperationsansatz ein partnerschaftliches Handlungsmodell darstellt, das Fragen der praktischen Umsetzung im Sinne ei-

nes Handlungsmodells im wesentlichen offenläßt.

Schlack (1991) sieht im Modell der partnerschaftlichen Kooperation einen schönen Begriff, der es nötig hat, noch mit Inhalt gefüllt zu werden.

Im folgenden wird unter Bezug auf das vorher ausgeführte antinomische Denken und im Bemühen, das Handlungsmodell der Partnerschaft in ein Handlungsmodell überzuführen, der in Praxis, Ausbildung und Supervision erprobte Ansatz der *Arbeitsbündnisse* vorgestellt.

Dieser Ansatz tendiert zu einem Handlungsbegriff. Arbeitsbündnisse werden dabei als ein klares Aushandeln von Aufgaben verstanden, und das auf der Grundlage der von den Eltern und den Fachpersonen erlebten "Wirklichkeiten". Er fördert partnerschaftliche Zusammenarbeit dadurch, daß Früherziehung unter diesem Ansatz implizit und explizit als ein von Eltern und Fachpersonen getroffenes Ergebnis eines vollzogenen Entscheidungsprozesses verstanden wird. In diesem Prozeß wird auch geklärt, ob Früherziehung stattfinden soll, in welchem Rahmen, unter welchen Zielsetzungen und mit welcher Aufgabenverteilung.

4. Zur Ausgestaltung eines partnerschaftlichen Verhältnisses: Arbeitsbündnisse

Definition und Beschreibung von Arbeitsbündnissen

Arbeitsbündnisse sind explizite Vereinbarungen zwischen Partnern, die in ihrer Zusammenarbeit übergeordneten Zielen verpflichtet sind; sie werden im Dienste eines gemeinsamen Anliegens oder einer gemeinsamen Aufgabe geschlossen. Sie sind das Resultat eines Aushandlungsprozesses und entstehen aufgrund der unterschiedlichen Standortbestimmungen der Bündnispartner. Die untergeordneten Zielsetzungen sind für die Partner meist unterschiedlich, dürfen jedoch mit den übergeordneten gemeinsamen nicht konkurrieren. Arbeitsbündnisse bestimmen Form und Inhalt

einer Zusammenarbeit. Sie unterstützen eine Zentrierung der Kräfte im Dienste einer gemeinsamen Aufgabe. Arbeitsbündnisse in der Früherziehung werden zwischen Eltern und FrüherzieherInnen geschlossen. Ihre Aushandlung und Festlegung kann zu Beginn der Zusammenarbeit und immer wieder in deren Verlauf erfolgen. Somit dienen sie der jeweiligen Konstituierung der Zusammenarbeit als auch deren Evaluation.

Schritte bei der Errichtung eines Arbeitsbündnisses

a) Standortbestimmung und Selbstdefinition
Die Standortbestimmung ist Ausgangspunkt und Grundbedingung jedes Arbeitsbündnisses. Sie bildet eine Art Aufriß, eine Bestimmung der Ausgangslage. Konkret ist damit die sorgfältige und aufmerksame Erhebung der momentanen Situation und die Einschätzung jeder in das Bündnis involvierten Person gemeint. Der Hauptfokus liegt dabei auf der Schilderung und Beschreibung der persönlich/fachlichen und der persönlich/elterlichen Ausgangslage, der Ressourcenlage, der momentanen Hindernisse und anderer für die gemeinsame Zusammenarbeit wichtigen Faktoren. Wichtig ist, daß nur beschreibend vorgegangen wird. Zielsetzungen, Lösungsvorschläge, Ratschläge, Handlungsanleitungen werden weggelassen. Der Gewinn der Standortbestimmung für die einzelnen Personen sind die daraus entstehenden bewußt vorgenommenen Selbstdefinitionen bezüglich der vorliegenden Situation. Diese Selbstdefinitionen bilden den Beginn und die Basis einer wirksamen und effizienten Zusammenarbeit.

Standortbestimmung und Selbstdefinition der Fachpersonen in der FE

Das Fachgebiet der Früherziehung befindet sich, wie oben aufgezeigt, in einer stetigen Entwicklung, und so stellt sich auch den FrüherzieherInnen die Frage nach ihren jeweiligen Standpunkten. Als langjährige Fachpersonen haben sie den Wandel selbst miterlebt, neu im Beruf tätig kennen sie ihn aus dem Literaturstudium während ihrer Ausbildung. Immer wieder stellen sie sich, ausgehend von der systembezogenen Phase, die Fragen, welche

Aufgaben ihres Berufsgebietes sie zur Zeit und in dieser Situation als prioritär betrachten und auf welche Art und Weise sie diese angehen wollen. Für jede Fachperson in der Früherziehung gestaltet sich die Beantwortung der Frage anders. Die eine steht zur Zeit in ihrer beruflichen Entwicklung näher beim Kind, die andere näher bei den Müttern, andere näher bei den Eltern und Geschwistern, andere wieder näher bei den Institutionen der Früherziehung. So zeigt sich jeder Früherzieherin, jedem Früherzieher das Aufgabenfeld von einer anderen Perspektive.

Unterschiedliche Perspektiven ergeben unterschiedliche Standorte und somit verschiedene Definitionen des Arbeitsgebietes. Damit ist jedoch nicht gemeint, daß sich diese in einer subjektiven Beliebigkeit auflösen. Ausbildung, Studium der Fachliteratur, Zusammenarbeit mit Berufskolleginnen und -kollegen, Weiterbildung, das Eingebundensein in Institutionen und das Wissen um die individuelle und institutionelle Entwicklung im Berufsgebiet garantieren, daß mit den verschiedenen Auffassungen und Meinungen konstruktiv und kreativ umgegangen wird.

Die Beschäftigung mit der Frage nach dem eigenen Standort führt zu einer beruflichen Selbstdefinition, die momentane Sichtweisen und Haltungen erkennen läßt. Davon ausgehend kann nun entschieden werden, welche Aufgaben übernommen bzw. nicht übernommen werden können. Dies dient neben dem eigenen Bewußtwerdungsprozeß auch dazu, gegenüber Team, Familie und Außenstehenden die beruflichen Haltungen und Handlungen zu erklären. Es dient weiter dazu, sich den Selbstdefinitionen anderer zu öffnen, da nicht mehr nach der "Wahrheit" gesucht wird, sondern nach dem, was sich innerhalb einer bestimmten Berufs- und Lebenssituation als stimmig erweist.

Standortbestimmung und Selbstdefinition der Eltern

Das Verständnis darüber, was Früherziehung sei und zu leisten habe, hat sich nicht nur im Fachdiskurs geändert. Auch Eltern mit behinderten oder auffälligen Kindern fragen sich immer wieder neu, an welchem Punkt im Leben sie stehen, welche Stellung sie in der Gesellschaft innehaben und z. B. auch nach Sinn und Ziel der Früherziehung. Einer der ersten Berichte hierzu leistete Frau *Holt-Haus* in ihrem "Brief einer Mutter" (in: *Speck/Warke* 1983). Sie beschreibt darin, wie sie im Verlauf der Früherziehung bei ihrem Kind immer wieder zwischen der Rolle als Mutter und der als Therapeutin hin- und hergerissen wurde. Briefe von Vätern folgten, Elternselbsthilfegruppen formierten und formulierten sich, Workshops werden angeboten, in denen sich die Eltern mit ihrer Situation auseinandersetzen. Im Ausbildungszyklus "Eltern-

arbeit in der Früherziehung" wurden am Heilpädagogischen Seminar in Zürich zwei Mütter eingeladen, die den StudentInnen darlegten, welchen Weg sie gegangen sind und an welchem Punkt sie heute im Leben stehen. Eine von ihnen sagte: "Ich suchte das Gespräch mit Personen, die wie ich betroffen sind, und gründete eine Selbsthilfegruppe. Dort formuliere ich, was ich erfahre und fühle, und sehe, wo die andern stehen." Mütter und Eltern erleben und definieren ihre Situation immer wieder neu und gestalten daraus ihre Lebenshaltungen und Handlungen in bezug auf das Kind, sich selbst und ihre Familie.

Zusammenfassend kann gesagt werden: FrüherzieherInnen und Eltern wissen um ihre individuellen, beruflichen oder elterlichen Prozesse. Die Reflexion der Entwicklung während der Ausbildungs- und Berufszeit, der Partner- und Elternschaft, der Beziehungen zu anderen Menschen und die persönlichen Erfahrungen und Einsichten liefern die Grundlagen zu den Standortbestimmungen.

Standortbestimmungen haben auch etwas mit Innehalten zu tun. Es geht darum, eine Pause einzuschalten, sich auf sich selbst zu besinnen. In diesem Sinne ist die Zeit der Reflexion wichtiger Bestandteil für Eltern und Fachpersonen, weil nur auf dieser Grundlage durchdachte Entscheide getroffen werden können. Standortbestimmungen und Selbstdefinitionen der Fachpersonen und Eltern bieten durch ihre Offenlegung eine gemeinsame und für die Partner verständliche Ausgangslage der weiteren Zusammenarbeit und mindern dadurch Erwartungsdruck, Enttäuschungen und Schuldgefühle bei allen Involvierten.

b) Festlegen von Zielen, Aufgaben, Kompetenzen und Ressourcen

Ein Arbeitsbündnis in der Früherziehung wird also aufgrund der vorgenommenen Standortbestimmungen zwischen Fachperson und Eltern geschlossen. Jeder Partner kann für sich allein seinen Standort finden. Besser und vertrauensbildender ist es, wenn dies im gegenseitigen Gespräch geschieht. Dabei ist es selbstverständlich, daß sowohl Fachpersonen wie Eltern nur den Teil explizit ausformulieren, den sie auch tatsächlich mitteilen möchten.

Die Erhebung der Standortbestimmung ist dann wie das Aufzeichnen einer Landkarte mit vorgegebenen Wegen, Orten, Hindernissen und den zur Verfügung stehenden Fahrzeugen und Kräften. Die Karte dient dazu, die Ausgangslage für früherzieherische und elterliche Aufgaben, die Freiräume bezüglich der Erziehung und Förderung im Lebensfeld des Kindes und die damit zusammenhängende eigene Entwicklung in einem breiten, flexiblen Verständnis zu erfassen. Daraus wird mit der Zeit ersichtlich, welche Ziele festgelegt und welche Aufgaben übernommen werden können und wer die entsprechenden Kompetenzen und Kräfte mitbringt.

Die Erziehungsarbeit durch die Eltern – die z. B. auch darin bestehen kann, der Mutter genügend Zeit für ihre eigenen Bedürfnisse zu sichern – und die früherzieherische Arbeit der Fachperson werden dadurch zu einem gemeinsamen Unternehmen, in dem auch längere Pausen oder getrennte Wege eingeschlagen werden können, ohne daß dadurch Übereinkunft oder Gemeinsamkeit in Frage gestellt sind.

Vieles davon wird meines Erachtens in der Praxis schon angestrebt. Neu am Ansatz der Arbeitsbündnisse ist das explizite Ausformulieren und Aushandeln der Ziele und Wege und die explizit vorgenommene Übernahme der unterschiedlichen oder gemeinsamen Aufgaben. Neu ist auch, daß nicht sogleich von Erwartungen an sich selber und an die anderen Personen ausgegangen wird, sondern daß Ziele erst in einem zweiten Schritt aufgrund der situativen "Landkarte" bestimmt werden, und daß Erwartungen an die anderen mit der Übernahme eigener Aufgaben verbunden sind.

Oft sind die Aufgaben und Kompetenzen für alle Beteiligten aus der gegebenen Situation relativ klar und in gegenseitiger Übereinkunft abzuleiten. Nicht selten jedoch wird die Früherzieherin dabei in ihrem üblichen Berufsverständnis in Frage gestellt oder die Eltern bezüglich ihrer Erwartungen an die Fachpersonen. Eltern wollen z. B. die Verantwortung für Entwicklung und Spiel des Kindes

übernehmen und wünschen daher nur regelmäßige Gespräche mit der Früherzieherin. Oder sie möchten keine Gespräche, dafür um so intensivere und regelmäßige Förderstunden mit dem Kind. Schätzt nun die Früherzieherin die Situation so ein, daß bei diesem Kind – vielleicht aufgrund seiner Teilleistungsstörung – zunächst intensive Lern- und Spielprogramme durchzuführen sind und sie Elterngespräche als zweitrangig erachtet, so wird sie mit dem entgegengesetzten Standpunkt der Eltern konfrontiert. Sie hat nun ihren eigenen Standpunkt nicht zu vernachlässigen, sondern ihn darzulegen. So werden beide Standpunkte für alle Beteiligten erkennbar (siehe dazu *Bieber/Felber 1995*).

Hier setzt nun der Prozeß des Aushandelns ein. Die Eltern legen dar, was sie aus ihrer Sicht übernehmen möchten und von der Fachperson fordern, und die Früherzieherin zeigt ebenso auf, was sie tun und was sie überlassen möchte. In einem gegenseitigen, vielleicht oft harten Prozeß des Aushandelns werden die gemeinsamen und unterschiedlichen Zielsetzungen festgelegt. Wichtig dabei ist, daß alle mit der Hauptzielsetzung einverstanden sind und daß die unterschiedlichen Wege und Teilzielsetzungen der einzelnen bekannt sind. Dieser Aushandlungsprozeß wird zumeist als Prozeß erlebt, der die partnerschaftliche Haltung stärkt und fördert. Er erfordert jedoch den Mut und die Offenheit, die Unterschiedlichkeit eigener und fremder Standpunkte und die resultierenden unterschiedlichen Handlungsabsichten wahrzunehmen und anzuerkennen.

Durch das explizite Aushandeln der gegenseitigen Tätigkeitsfelder werden zudem Eltern in ihrem erzieherischen und Fachpersonen in ihren beruflichen Aufgaben und Kompetenzen gestärkt. Das Bewußtsein, seinen eigenen individuellen Weg bewußt und selbstbestimmt zu gehen, ihn gegen außen vertreten zu können und sich in seinen unterschiedlichen Ansichten auch noch verstanden zu wissen, ist in jedem Fall identitätsfördernd und hilft dadurch mit, gemeinsame Auf-

gaben selbständiger und selbstbestimmter anzugehen.

Von jedem Bündnispartner liegt nun vor, wo er steht, welche Aufgaben er selber bewältigen will, welche er zurückweist oder daß er ein Bündnis gar nicht eingehen will. Mit der Skizzierung der Ergebnisse dieses Aushandlungsprozesses ist das Bündnis vollzogen oder kann auch, in gegenseitiger Absprache, nicht eingegangen werden.

c) Eingehen des Arbeitsbündnisses

Ein Arbeitsbündnis wird in seinen Zielen und seinem Vorgehen explizit gemacht. Es beinhaltet im allgemeinen einige wenige gemeinsame und unterschiedliche Zielformulierungen, die hauptsächlichen Aufgaben, die zu leisten sind, und wer diese übernimmt. Es wird skizziert und im gegenseitigen Gespräch so festgelegt, daß es lebendigen, fließenden Prozessen dient. Arbeitsbündnisse haben – auch mit dieser aufgezeigten Ausrichtung auf Ziele und Vorgehensweisen – nichts mit operationalisierbaren Zielen zu tun. Sie führen nicht zu starren Handlungsverpflichtungen. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit und der Prozeß ihrer Konstituierung sind wichtiger als die genaue Einhaltung der übernommenen Aufgaben. Sie zeigen eine handlungsweisende, jedoch nicht handlungsbestimmende Tendenz. Sie dienen Eltern und Fachpersonen als Mittel, ihre Verantwortung und die daraus erwachsenden Aufgaben klarer zu ersehen. Das heißt gleichzeitig auch, daß sie dazu dienen, sich gegen andere Aufgaben und Verantwortungen abzugrenzen. Das Machbare wird dem Nichtmachbaren gegenübergestellt. Letztlich wird bei allen Beteiligten auch eine Stärkung jener Kräfte erfolgen, die das Annehmen des Gegebenen ermöglichen und nicht nur darauf abzielen, "zu machen" oder "zu verändern". Mit dem Eingehen der Bündnisse liegt ein gemeinsamer Entwurf darüber vor, wie vorhandene Kräfte und Ressourcen in einer partnerschaftlichen Situation gezielt und wirksam eingesetzt werden können.

d) Evaluation

Ebenso wichtig wie der gewonnene gemeinsame Entwurf für das weitere Handeln ist der Prozeß beim Schließen der Bündnisse. Nach Abschluß des Bündnisses bleiben die Partner weiterhin diesem Prozeß verpflichtet. Das Resultat dient in einem regelmäßig stattfindenden Gespräch den Partnern als Grundlage für eine immer wieder zu leistende Überprüfung der Situationen, d. h. zu einem Wiederaufnehmen des Prozesses, der zum Bündnis geführt hat.

Evaluationsgespräche über die gemeinsame und gegenseitig geleistete Arbeit und die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit dem Prozeß und seinen Ergebnissen gegenüber sind deshalb Bestandteil der Arbeitsbündnisse. Sie fördern, in regelmäßigen Abständen vorgenommen, das Wissen der Partner, daß sie einer gemeinsamen Sache verpflichtet sind, und bestärken gleichzeitig das Vertrauen, daß diese Sache und sie selbst dabei ernst genommen werden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

- Arbeitsbündnisse sind das Resultat eines Prozesses. Die Standortbestimmungen sind ihr Anfang, und die immer wieder neuen Evaluationen bilden ihren (offenen) Schluß. Arbeitsbündnisse einzugehen, bedingt ein prozeßorientiertes Denken und Handeln.
- Arbeitsbündnisse werden nicht auf den Grundlagen der einen "Wahrheit" errichtet, sondern auf "Wahrheiten". Es gibt kein Richtig oder Falsch; vielmehr wird den beteiligten Personen ein Recht auf ihre eigene persönliche Sicht- und Bewertungsweise zugestanden.
- Der Hauptgewinn der Arbeitsbündnisse liegt darin, daß die Position von Mutter/Eltern und Fachperson gestärkt wird. Durch die klare und authentische Einschätzung der persönlichen und fachlichen Ressourcen werden die vorhandenen und nutzbaren Kräfte aller involvierten Personen wirksam und effizient ausgeschöpft. Überforderung, Enttäuschung und überbordende Machbarkeitsphantasien halten sich so in Grenzen.

• Arbeitsbündnisse enthalten einen großen Anteil von (Selbst-)Reflexionen über das Vergangene, das Gegenwärtige und das Zukünftige und Gespräche darüber. Kompetenzen der Fachpersonen, eigene Standortbestimmungen zu finden und jene der Eltern entgegenzunehmen und anzuerkennen, bedürfen im Aus- und Fortbildungsbereich der Früherziehung einer intensiveren Schulung. Die hauptsächliche Ausrichtung der Früherziehung auf "Die frühe Forderung nach früher Förderung" wurde durch *Kobi* (1990, 79–86) in ihrer Problematik dargestellt. *Dunst/Leet/Trivette* in *Weiß* (1991/3, 214) formulierten: "We must no longer see ourselves as 'child educators or therapists' but 'family specialists'" (dt.: Wir dürfen uns nicht länger als ErzieherInnen oder TherapeutInnen des Kindes verstehen, sondern als SpezialistInnen der Familie). Die Abwendung von der Rolle der Früherzieherin als der vorwiegend Erziehenden und Therapeutin des Kindes ist damit angesagt. Im oben aufgezeigten Verständnis der Arbeitsbündnisse liegt eine neue Ausrichtung vor. *Fachpersonen und Eltern sind Partner, die zusammen den Weg suchen, mit dem Kind in (Teil-)Familie, Institutionen und Gesellschaft seinen ihm angemessenen Lebensraum zu finden und auszugestalten*. Dadurch werden Eltern und Fachpersonen aufgefordert, ihren eigenen angemessenen Raum zu suchen, zu finden und auszugestalten.

Diese Ausrichtung wird in der weiteren Entwicklung der Früherziehung nur eine der Möglichkeiten sein, für behinderte und auffällige Kinder, deren Eltern und die begleitenden Fachpersonen eine vorläufige, dem heutigen Verständnis näher liegende Zusammenarbeit zu finden. Sie ist nicht als Lösung verstanden, sondern als Weg zu einer ressourcenorientierten, identitätsfördernden und partnerschaftlichen Zusammenarbeit.

Literatur

- Bieber, K./Burgener, A./Jeltsch-Schudel, B./Lang, B./Mösle-Hüppi, S./Schlienger, I.* (1989): Früherziehung ökologisch. Luzern: SZH, 31.
- (1989): Skulpturbilder zur Reflexion der Rolle der Früherzieherin in der Familie. In: *aspekte*. Luzern: SZH, 31, 46–59.
- /*Felber, S.* (1985): "Neue Formen" in der Heilpädagogischen Früherziehung. In: *BVF-Informationsblatt*. Luzern. Nr. 27/März.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion) (1991) (Hrsg.): *Heilpädagogische Früherziehung in der Schweiz. Situation, Perspektiven, Empfehlungen*. Einsiedeln: Kürzi AG.
- Grond, J.* (1977) (Hrsg.): *Früherziehung behinderter Kinder*. Luzern: Verlag der SZH.
- Innerhofer, P.* (1977): *Das Münchner Trainingsmodell*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer
- Jonas, M.* (1990 a): *Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder*. Mainz: Grünewald.
- (1990 b): *Behinderte Kinder – behinderte Mütter*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Kobi, E. E.* (1990): *Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit*. Luzern: SZH.
- Schlack, H. G.* (1989): *Paradigmawechsel in der Frühförderung*. In: *Frühförderung interdisziplinär*, Jg. 8, H 1.
- (1991): *Familie im System der Hilfen*. In: *Ver einigung für Interdisziplinäre Frühförderung e. V.* (Hrsg.): *Familienorientierte Frühförderung*. München/Basel: Reinhardt, 17–25.
- Speck, O. u. a.* (1977): *Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder*. München/Basel: Reinhardt.
- /*Warnke, A.* (1983): *Frühförderung mit den Eltern*. München/Basel: Reinhardt.
- Weiß, H.* (1989): *Familie und Frühförderung. Analysen und Perspektiven der Zusammenarbeit mit Eltern entwicklungsgefährdeter Kinder*. München/Basel: Reinhardt.
- (1991): *Familien zwischen Autonomie und "sozial arrangierter Abhängigkeit"*. In: *Geistige Behinderung*, H. 3.
- (1992): *Annäherung an den Empowerment-Ansatz als handlungsorientierendes Modell in der Frühförderung*. In: *Frühförderung interdisziplinär*. München/Basel: Reinhardt, Jg. 11, H 4.

Katharina Bieber
Im Grüngli 94
CH-4523 Niederwil/SO