



Praxis familienorientierter Arbeit

Eine explorative empirische Studie in der Frühförderung für sehbehinderte und blinde Kinder

Klaus Sarimski, Markus Lang

Zusammenfassung: In einer explorativen Studie wurden 49 Frühförderstunden aus dem Bereich der Frühförderung von sehbehinderten oder blinden Kindern analysiert. Es wurden Beobachtungsdaten erhoben zur Rolle der Fachkraft und zur Beteiligung der Eltern an den Förderaktivitäten, zu den Themen der Beratung, die im Rahmen der Förderstunden stattfindet, sowie zum Einsatz von familienorientierten Strategien im Vorgehen der Fachkräfte, die geeignet sind, die aktive Beteiligung der Eltern an der Förderung zu stärken. Die Auswertung zeigt, dass die Fachkräfte etwa 50% der Zeit auf die direkte Förderung des Kindes verwenden. Im Gespräch mit den Eltern werden vor allem Fragen der Förderung und des Entwicklungsverlaufs des Kindes thematisiert. Probleme der Erziehung und Belastungen der Eltern werden kaum angesprochen. Ein Coaching der Eltern in entwicklungsförderlichen Interaktionsweisen mit dem Kind findet nur in geringem Maße statt. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund familienorientierter Konzepte der Frühförderung diskutiert.

Schlüsselwörter: Familienorientierung, Elternberatung, Coaching

Family-orientation in practice – an empirical study of early intervention services for children with visual impairment

Summary: We analyzed observations from 49 intervention sessions in order to explore the process of early intervention services for children with visual impairment. We coded the roles of providers, parents and children, the content of parent-provider communication and the providers' use of strategies designed to promote the parents' active role in early intervention. The analyses revealed that the providers used 50 per cent of their time for activities directly focused on the child. Parent counseling was dominated by subjects concerning these activities and the child's development progress. Educational problems or parental stress was rarely addressed. Demonstration of strategies and guided practice with feedback were observed with low frequencies. The results are discussed in the context of family-oriented concepts of early intervention.

Keywords: Family-orientation, parent counseling, coaching

Familienorientierung in der Frühförderung

Kriterien familienorientierten Arbeitens

Familienorientiertes Arbeiten in der Frühförderung zeichnet sich durch eine partnerschaftliche Beziehung zwischen den Eltern und den Fachkräften aus, in der die El-

tern die Erfahrung machen, dass ihre Fragen und Bedürfnisse empathisch aufgenommen, ihre Bemühungen um die Förderung und Erziehung des Kindes wertgeschätzt, ihr Zutrauen und ihre Kompetenzen zur Entwicklungsförderung ihres Kindes unterstützt und die Empfehlungen zur Förderung auf ihre Alltagssituation und ihre Ressourcen abgestimmt werden (Sarimski et al. 2013; Sarimski 2017).

Dieses Konzept trägt der Erfahrung Rechnung, dass die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion in einer Wechselwirkung mit der erlebten elterlichen Belastung und den Ressourcen der Eltern steht. Eltern von Kindern mit Behinderungen stehen vor kognitiven, emotionalen und praktischen Herausforderungen bei der Auseinandersetzung mit der Behinderung ihres Kindes. Sie erleben sich deshalb überwiegend – wenn auch nicht in jedem Fall – als wesentlich stärker belastet als Eltern von Kindern, deren Entwicklung unbeeinträchtigt verläuft. Eine hohe subjektive Belastung der Eltern spiegelt sich in wenig unterstützenden Interaktionsmustern wider und ist mit einem erhöhten Risiko zur Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten des Kindes assoziiert (Sarimski 2017).

Meta-Analysen von Studien, die mit Kindern mit allgemeiner Entwicklungsverzögerung, Spracherwerbsproblemen, motorischen Störungen oder Autismus-Spektrum-Störungen durchgeführt wurden, belegen dagegen, dass eine förderliche, responsive (d. h. auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmte) Gestaltung von alltäglichen Interaktionen durch die Eltern wesentlich zum Entwicklungsfortschritt von Kindern mit Entwicklungsstörungen beiträgt. Dies gilt sowohl für die kognitive wie auch die kommunikativ-sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder (Young Kong/Carta 2011; Dyches et al. 2012; Kemp/Turnbull 2014).

Die Stärkung der elterlichen Bewältigungskompetenzen und ihrer Fähigkeiten zur Entwicklungsförderung des Kindes im Alltag setzt voraus, dass sich die Fachkraft der Frühförderung in ihrer Arbeit nicht allein auf die Förderung des Kindes konzentriert, sondern den Fragen und Belastungen der Eltern sowie der Beratung zu entwicklungsförderlichen Interaktionsformen im Alltag angemessenen Raum gibt. Das Ziel ist es, die aktive Beteiligung der Eltern am Förderprozess zu mobilisieren. Rush und Shelden (2011) definierten diesen Prozess als Coaching, bei dem die Fachkraft und die Eltern

in einen Dialog über ihre Erfahrungen und Sichtweisen treten, Lösungen für die Entwicklungsförderung im Alltag suchen und die Erfahrungen bei der Umsetzung von Lösungsideen gemeinsam reflektieren. „Coaching“ zeichnet sich nach Friedman et al. (2012) durch folgende Merkmale aus: a) Gespräch und Informationsaustausch mit den Eltern; b) Beobachtung des Verhaltens der Eltern im Spiel mit dem Kind; c) Empfehlungen und Demonstration von entwicklungsförderlichen Interaktionsformen durch die Fachkraft; d) Erprobung dieser Ansätze durch die Eltern mit Feedback durch die Fachkraft; e) gemeinsame Suche nach der Lösung von Problemen bei der Förderung.

Familienorientierung in der Praxis

Familiäre Belastungen in der emotionalen Auseinandersetzung mit der Behinderung und die Unterstützung entwicklungsförderlicher Interaktionen mit dem Kind in Alltagssituationen werden jedoch in der Praxis der Frühförderung oft nicht ausreichend thematisiert. Krause (2012) befragte Fachkräfte an interdisziplinären und sonderpädagogischen Frühförderstellen z. B. nach der Zeit, die sie im Rahmen der Frühförderung für Elterngespräche vorsehen. Zwar nahmen sich danach die meisten Pädagogen pro Kontakt 10 bis 15 Minuten Zeit für Gespräche mit den Eltern. Fast die Hälfte der befragten Frühförderer gab jedoch an, nur bis zu maximal zwei Stunden je halbes Jahr für Elterngespräche aufzubringen, die nicht unmittelbar im Kontext der Förderung des Kindes stehen und sich auf die Belastungen und Zukunftssorgen der Eltern im Allgemeinen beziehen.

Sarimski et al. (2012) befragten 125 Eltern von Kindern mit drohender geistiger Behinderung, Seh- oder Hörbehinderung nach ihrer Zufriedenheit mit den erhaltenen Hilfen in der Frühförderung und stellten fest, dass mehr als 25 % der befragten Mütter sich mehr Berücksichtigung der Familienbedürfnisse und mehr Hilfen

zur persönlichen Stärkung und emotionalen Unterstützung gewünscht hätten, während sie mit der direkten Förderung des Kindes ganz überwiegend zufrieden waren. Auch in einer Befragung, die Pretis (2015) durchführte, äußerten sich die Eltern z. B. zu Items wie „Durch Frühförderung kann ich besser über meine Sorgen sprechen“, „... kann ich auftretende Probleme in der Familie alleine lösen“, „... komme ich besser mit meinen Gefühlen klar“ deutlich weniger zufrieden als zu Items, die sich auf die Förderung des Kindes selbst bezogen.

Im Rahmen eines Forschungsprojekts zu „Aufgabenfeldern in der Heilpädagogischen Frühziehung“ der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) wurden 121 Heilpädagogische Fachkräfte der deutschsprachigen Schweiz nach ihrer Einschätzung verschiedener Aufgabenfelder hinsichtlich ihrer subjektiven Bedeutung und des dafür geschätzten Zeitaufwandes befragt. Zudem wurden sie gebeten, während fünf Arbeitstagen an acht zufällig ausgewählten Zeitpunkten pro Tag ihre aktuelle Arbeitstätigkeit zeitnah zu protokollieren. Auf diese Weise ließ sich eine Beurteilung des effektiven Zeitaufwandes für die verschiedenen Arbeitsfelder vornehmen und mit den subjektiven Einschätzungen der Fachkräfte vergleichen (Lütolf et al. 2015).

Im Rahmen der Datenanalyse konnten 3799 Messzeitpunkte einbezogen werden. An 52 % der Zeitpunkte waren die Fachkräfte im Aufgabenfeld „Förderung des Kindes“ tätig. Demgegenüber konnten 14 % der Zeitpunkte dem Aufgabenfeld Elternberatung und -begleitung zugeordnet werden, weitere 14 % auf das Arbeitsfeld „Interdisziplinäre Zusammenarbeit“ und 12 % auf die „Diagnostik“. Diese Ergebnisse zeigten, dass für die Förderung effektiv mehr Zeit aufgewendet wird, als dass ihr Bedeutung zugeschrieben wird. Die tatsächliche Zeit, die für Elternberatung und -begleitung verwendet wird, ist dagegen wesentlich geringer als erwartet. Die Fachkräfte schätzten, dass dieses Arbeitsfeld etwa 25 % ihrer Tätigkeit ausmache.

Zum Stand der Forschung

Diese Ergebnisse von Befragungen der Fachkräfte und der Eltern deuten darauf hin, dass die Praxis familienorientierten Arbeitens verbesserungsbedürftig ist. Im deutschen Sprachraum fehlt es jedoch bislang an empirischen Studien, bei denen die Praxis der Frühförderung auf der Basis von unabhängigen Beobachtungen (und/oder Videoaufzeichnungen) des konkreten Geschehens in den Frühfördereinheiten analysiert wurde. Die Arbeit der Züricher Kollegen stellt insofern eine verdienstvolle Ausnahme dar, dass ihre Ergebnisse zwar nicht auf unabhängigen Beobachtungen beruhen, jedoch immerhin auf systematisch erhobenen Selbstdokumentationen der Fachkräfte und auf einer hohen Zahl von Messzeitpunkten, die sich zufällig über die tägliche Praxis verteilen.

In der internationalen Fachliteratur finden sich einige Forschungsergebnisse zu der Frage, welchen Anteil die Beratung der Eltern in der Praxis einnimmt, in welchen konkreten fachlichen Strategien sich ein familienorientiertes Konzept widerspiegelt und von welchen Faktoren die Bereitschaft der Eltern zur aktiven Beteiligung an der Förderung der Kinder abhängt (McBride/Peterson 1997; Hebbeler/Gerlach-Downie 2002; Peterson et al. 2007; Campbell/Sawyer 2007). Sie kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die direkte Interaktion zwischen Fachkraft und Kind deutlich überwiegt und die Fachkräfte nur einen geringen Anteil ihrer Zeit auf die Beratung der Eltern zur Gestaltung ihrer Interaktion mit dem Kind verwenden. In einer frühen Studie von McBride und Peterson (1997) wurden z. B. die Videoaufzeichnungen von Frühförderstunden analysiert, die 15 Fachkräfte zur Verfügung gestellt hatten. Danach arbeiteten die Fachkräfte mehr als 50 % der Zeit direkt mit dem Kind. 24 % der Beobachtungszeit war durch Fragen oder Informationen an die Eltern bestimmt und nur 0,4 % der Zeit bezog sich auf eine Beratung der Eltern bei der Interaktionsgestaltung.

Obleich in der Fachdiskussion seither die familienorientierten Prinzipien und die Bedeutung der aktiven Beteiligung der Eltern am Förderprozess intensiv diskutiert wurden, kommen neuere Studien nicht zu wesentlich anderen Ergebnissen. Campbell und Sawyer (2007) werteten 50 Videoaufzeichnungen von (Hausfrüh-)Förderstunden bei Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen aus und stellten fest, dass in 70% der beobachteten Zeit die Fachkräfte direkt mit dem Kind arbeiteten und die Eltern nur als passive Beobachter anwesend waren. Nur in 30% der Förderzeit waren die Fachkräfte bemüht, die Eltern aktiv einzubeziehen.

Angesichts dieser Forschungslage schien es uns wichtig, die Praxis der Frühförderung mittels einer Beobachtungsstudie im deutschen Sprachraum zu evaluieren. Wir wählten dazu exemplarisch die Frühförderung sehbehinderter und blinder Kinder aus und erhoben Daten zur Rolle der Fachkraft und zur Beteiligung der Eltern an den Förderaktivitäten, zu den Themen der Beratung, die im Rahmen der Förderstunden stattfindet, sowie familienorientierten Strategien des Vorgehens der Fachkräfte, die geeignet sind, die aktive Beteiligung der Eltern an der Förderung zu stärken.¹

Eigene Untersuchung

Methode

Das Vorgehen bei der Untersuchung orientierte sich an einer Studie von Basu et al. (2010), in der die Entwicklung einer Ratingskala zur Einschätzung triadischer Interventionen in der Frühförderung beschrieben wurde. Sie entstand aus der Analyse der Videoaufzeichnungen von 28 Fachkräften in der Arbeit mit Eltern und Kindern über einen Zeitraum von 15 Monaten.

Von Basu et al. (2010) wurde als erstes Untersuchungsinstrument die „Home Visit Observation Form“ (HVOF) eingesetzt, die bereits in Studien von McBride und Peterson (1997) und Peterson et al. (2007) verwendet wurde. In diesem Beobachtungsschema wird der relative zeitliche Anteil, in der Fachkraft, Eltern und Kind aktiv am Geschehen beteiligt waren, dokumentiert. Die Einschätzung findet in einem Intervall-Sampling-Verfahren statt. Darüber hinaus wird für jedes Zeitintervall notiert, welche Themen die Interaktion bestimmten (z. B. kindliche Entwicklung, Fragen der Erziehung, Belastung familiärer Beziehungen; vgl. Tab. 1) und was der vorherrschende Inhalt der Tätigkeit der Frühförderkraft in diesem Zeitintervall war (direkte Förderung des Kindes, Demonstration von Strategien/Anleitung der Eltern-Kind-Interaktion, Stärkung/Begleitung/Stützung der Eltern-Kind-Beziehung).

Als zweites Instrument entwickelten Basu et al. (2010) die „Triadic Intervention and Evaluation Rating Scale“ (TIERS) aus einer Vorform, die z. B. in der Studie von Campbell und Sawyer (2007) verwendet wurde. Mit dieser Skala wird für jede Förderstunde qualitativ eingeschätzt, inwiefern im Verhalten der Fachkraft spezifische Strategien zu erkennen sind, die charakteristische Merkmale familienorientierten Arbeitens ausmachen und dazu geeignet sind, die aktive Beteiligung der Eltern an der Förderung zu stärken. Das Rating erfolgte dreistufig (fast immer – manchmal – nie). Beispielimens: „schafft Gelegenheiten, damit Eltern und Kind interagieren können“, „beobachtet die laufende Interaktion und gibt Rückmeldungen zu den Handlungen“, „greift Ideen der Eltern in der Förderstunde auf und setzt sie um“ (vgl. Tab. 2).

¹ Wir danken den Studierenden Sarah Adams, Ronja Kruschke, Ann-Marie Reinhard und Theresa Weithmann für die sorgfältige Durchführung der Datenerhebung im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Hausarbeiten zum Abschluss ihres Studiums der Sonderpädagogik sowie den Fachkräften der Frühförderstellen für ihre Bereitschaft, sich von ihnen begleiten und beobachten zu lassen. Selbstverständlich danken wir auch den beteiligten Eltern für ihre Zustimmung zur Durchführung dieser Untersuchung.

Beide Untersuchungsinstrumente wurden für diese Studie adaptiert, damit sie für die Anwendung im Rahmen einer nicht-teilnehmenden Beobachtung praxistauglich wurden, da keine Möglichkeit bestand, im Rahmen der Untersuchung Videoaufzeichnungen anzufertigen und später auszuwerten. Dazu wurden aus der HVOF zentrale inhaltliche Themen der Gespräche bzw. der Beratung der Eltern zur Dokumentation ausgewählt und von den Items der TIERS lediglich diejenigen Merkmale verwendet, die sich auf die Unterstützung der Beteiligung der Eltern und triadische Aspekte bezogen; auf Einschätzungen, die sich auf die kindorientierte Arbeit der Fachkraft und die Verhaltensweisen der Eltern bezogen, wurde verzichtet. Die Beobachtung wurde mit Zustimmung der Eltern von Studierenden der Sonderpädagogik durchgeführt, die zuvor von den Verfassern in die beiden Untersuchungsinstrumente eingewiesen worden waren.

Sie begleiteten die Frühförderkraft und setzten sich an den Rand des Zimmers, in dem die Förderung oder Beratung stattfand, ohne sich an der Interaktion zwischen den Eltern, dem Kind und der Fachkraft zu beteiligen. Sie verwendeten eine Stoppuhr, Papier und Bleistift, um jeweils nach Ablauf von fünf Minuten die Notate für die „Home Visit Observation Form“ auf einem Protokollbogen einzutragen. Die Einschätzungen der beobachteten Handlungsstrategien nach den Kategorien der „Triadic Intervention and Evaluation Rating Scale“ nahmen sie unmittelbar nach Abschluss der Förderstunde vor.

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 49 Kinder, bei denen jeweils eine Frühfördereinheit beobachtet wurde. Das Alter der Kinder variierte zwischen 0;7 und 6;1 Jahren; die Mehrzahl der Kinder war unter drei Jahre alt. Detaillierte Angaben zur

Diagnose, zum Visus der Kinder im Falle einer Sehbehinderung und zu zusätzlichen Behinderungen wurden nicht erhoben.

Jede Frühfördereinheit umfasste zwischen 45 und 90 Minuten. Insgesamt wurden 734 fünfminütige Zeitintervalle ausgewertet, die von 22 Fachkräften an Frühförderstellen für sehbehinderte und blinde Kinder durchgeführt wurden. Es handelte sich um Fachkräfte mit einer Grundausbildung als Sonderpädagogin, Sozialpädagogin, Heilpädagogin oder Erzieherin, die überwiegend über langjährige Berufserfahrung in der Frühförderung verfügten. Soweit Angaben dazu gemacht wurden, betrug diese Berufserfahrung im Durchschnitt etwa elf Jahre.

In 43 Fällen fand die Fördereinheit in der häuslichen Umgebung statt, in den übrigen Fällen in den Räumen der Frühförderstelle. Bei 41 Förderereinheiten war die Mutter, in sechs Fällen der Vater, in einem Fall eine Pflegemutter und in einem weiteren Fall die Großmutter des Kindes anwesend. Angaben zum Familienstatus und zur Familienzusammensetzung wurden nicht erhoben.

Ergebnisse

In 47.3 % der 734 fünfminütigen Zeitintervalle richtete sich die Fachkraft ausschließlich mit Förderangeboten an das Kind. 27.4 % der Zeit waren primär von Gesprächen mit den Eltern bestimmt. In 25.2 % der Zeit richtete sich die Fachkraft sowohl an die Eltern als auch an das Kind.

Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Themen, auf die sich die Gespräche der Fachkraft mit den Eltern bezogen. Hier waren auch Mehrfachkodierungen möglich, sodass die Gesamtzahl der Notate, die sich auf Gesprächsthemen bezogen, bei 1329 lag. Es dominierten Themen, die sich auf die Inhalte der Förderung und den Entwicklungsverlauf des Kindes bezogen. Sie

Tab. 1: Gesprächsthemen zwischen Fachkraft und Eltern

	%
Entwicklungsverlauf des Kindes	31.9
Erziehung des Kindes und Umgang mit Alltagsschwierigkeiten	7.3
Belastung familiärer Beziehungen	0.8
Gesundheitliche oder psychische Belastungen von Familienmitgliedern	1.4
Kontakte der Eltern mit Hilfeanbietern	3.0
Terminvereinbarungen u. a. administrative Fragen	1.9
Direkte Förderung des Kindes	34.7
Demonstration von Strategien/Anleitung der Eltern-Kind-Interaktion	7.4
Stärkung/Begleitung/Stützung der Eltern-Kind-Beziehung	10.0

machten 34.7% bzw. 31.9% der beobachteten Gesprächsthemen aus. Fragen der Erziehung des Kindes wurden in 7.3% der Beobachtungsintervalle behandelt. In 7.4% der Intervalle demonstrierte die Fachkraft den Eltern eine Förderstrategie oder leitete die Eltern in der Interaktion mit ihrem Kind an. In weiteren 10% ging

es um die Unterstützung und Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung. Nur in 1.4% der Beobachtungsintervalle wurden Fragen thematisiert, die die erlebte gesundheitliche oder psychische Belastung der Eltern betrafen. Belastungen der familiären Beziehungen wurden nur in 0.8% der Intervalle angesprochen.

Tab. 2: Strategien der Fachkraft zur Stärkung der aktiven Beteiligung der Eltern (% in Bezug auf 49 Förderstunden)

	nie	meist	immer
Die Fachkraft setzt sich während der Förderstunde so, dass sie die Eltern-Kind-Interaktion nicht stört.	16.6	29.2	54.2
Sie schafft Gelegenheiten, damit Eltern und Kind interagieren können.	30.6	26.5	42.8
Sie interagiert mit dem Kind und den Eltern als Dyade, nicht mit jedem einzeln.	40.8	38.7	20.4
Sie teilt Eindrücke über die Handlungen und Entwicklungsschritte des Kindes oder die Motive mit, die dem Verhalten des Kindes zugrunde liegen.	23.2	44.1	32.5
Sie beobachtet die laufende Interaktion und gibt Rückmeldungen zu den Handlungen.	18.3	63.2	18.3
Sie erklärt, wie die Einbettung von Förderzielen in den Alltag zu Entwicklungsfortschritten beitragen kann.	40.8	42.8	16.3
Sie geht auf die Sorgen der Eltern ein.	0	6.1	93.9
Sie hört den Eltern aufmerksam zu.	0	0	100
Sie überlässt den Eltern die Entscheidung und Führung in der Fördersituation.	42.8	55.1	2.0
Sie greift Ideen der Eltern in der Förderstunde auf und setzt sie um.	42.8	46.9	10.2
Sie bewertet die Fortschritte mit den Eltern gemeinsam.	16.3	51.0	32.6
Sie fragt die Eltern nach Vorschlägen oder Rückmeldungen zu dem, was in der Förderstunde geschieht.	57.1	36.7	6.1
Sie leitet die Eltern ausdrücklich zu einer Förderstrategie an.	73.4	20.4	6.1

Die Tabelle 2 zeigt den prozentualen Anteil der Förderstunden, bei denen spezifische Strategien der Frühförderkraft zu beobachten waren, die geeignet sind, die aktive Beteiligung der Eltern an der Förderung zu stärken (eine Abweichung der Summe von 100 % erklärt sich durch Auf- und Abrundungen). Diese Einschätzungen beziehen sich jeweils auf die gesamte Förderstunde und geben ein etwas differenzierteres Bild. Wenn die Eltern über ihre Sorgen sprechen oder etwas beitragen, geht die Fachkraft fast immer darauf ein. Bei etwa zwei Dritteln der Förderstunde lässt sich auch (meist oder immer) beobachten, dass die Fachkraft Gelegenheiten schafft, damit Eltern und Kind interagieren können. Sie beobachtet die laufende Interaktion und gibt Rückmeldungen zu den Handlungen, teilt Eindrücke über die Handlungen des Kindes, seine Entwicklungsfortschritte oder Erklärungen für sein Verhalten mit und erklärt, wie Förderziele in den Alltag eingebunden werden können. Eine ausdrückliche Anleitung zu einer Förderstrategie ist aber die Ausnahme. Insgesamt wird das Geschehen in der Förderstunde ganz überwiegend von der Fachkraft gesteuert. In etwa der Hälfte der Förderstunden ist nie zu beobachten, dass die Fachkraft den Eltern die Führung in der Fördersituation überlässt, ihre Ideen aufgreift oder sie nach Vorschlägen oder Rückmeldungen fragt zu dem, was in der Förderstunde geschieht.

Zusammenfassung und Diskussion

In dieser explorativen Studie wurden Frühförderstunden bei 49 sehbehinderten oder blinden Kindern beobachtet. In etwa der Hälfte der Beobachtungszeit (47,3 %) richtete sich die Fachkraft mit ihren Förderangeboten ausschließlich an das Kind. Gespräche mit den Eltern machten etwas mehr als 25 % der Beobachtungszeit aus. Ihre Themen bezogen sich überwiegend auf die Förderung und den Entwicklungsverlauf des Kindes. Fragen der Erziehung im Alltag und Themen, die sich auf die

Belastung der Eltern und ihrer Beziehungen bezogen, machten insgesamt weniger als 10 % der Beobachtungszeit aus. Nur in einem kleinen Teil der Beobachtungsintervalle (7,4 %) war zu beobachten, dass die Fachkraft den Eltern eine Förderaktivität demonstrierte, die diese dann in der alltäglichen Interaktion mit dem Kind umsetzen könnten, und die Eltern in der Eltern-Kind-Interaktion anleitete.

Bei der Interpretation der Beobachtungsergebnisse müssen verschiedene methodische Einschränkungen berücksichtigt werden. Es handelt sich um Beobachtungen aus der Frühförderung von sehbehinderten oder blinden Kindern. Inwieweit diese Beobachtungen auf die Frühförderung von Kindern mit anderen Entwicklungsbeeinträchtigungen verallgemeinert werden können, kann nicht gesichert werden. Zweitens handelt es sich um eine selbst-selektive Stichprobe, d. h. sowohl die Fachkräfte der Frühförderung als auch die Eltern entschieden selbst, ob sie sich an dieser Beobachtungsstudie beteiligen. Auch dies schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein.

Drittens wurde angesichts des relativ kleinen Umfangs der Stichprobe und des explorativen Charakters der Studie auf eine weitere Differenzierung nach Behinderungsgrad (z. B. Blindheit vs. Sehbehinderung oder zusätzliche Behinderungen), Familienkonstellation (z. B. alleinerziehende Mütter vs. vollständige Familien) oder Zeitpunkt der Förderstunde (z. B. in zeitlicher Nähe zur Diagnosemitteilung vs. im weiteren Verlauf der Förderung) verzichtet. Es wäre wünschenswert, die Rolle dieser möglichen Einflussfaktoren auf die praktische Gestaltung der Frühförderstunden in weiteren Studien systematisch zu überprüfen.

Viertens ist nicht auszuschließen, dass die Validität der Ergebnisse dadurch geschmälert wird, dass die Beobachtungskategorien (im HVOF und TIERS) trotz der vorherigen Einweisung von den Beobachtern nicht völlig einheitlich ver-

wendet wurden. Für beide Verfahren lag lediglich die Itemliste vor, die aus den amerikanischen Veröffentlichungen übersetzt wurde, jedoch kein Manual mit weiteren Erläuterungen zu möglichen Abgrenzungsproblemen bei der Bewertung. Eine Prüfung der intersubjektiven Übereinstimmung bei der Verwendung der Kategorien durch einen Vergleich mit den Bewertungen eines zweiten, unabhängigen Beobachters konnte nicht durchgeführt werden. Eine solche Reliabilitätsprüfung sollte bei nachfolgenden Studien eingeplant werden, wenn HVOF und/oder TIERS verwendet werden.

Auch wenn keine Aussage über die Repräsentativität der Beobachtungen möglich ist, geben die Ergebnisse doch erneut einen deutlichen Hinweis darauf, dass Fachkräfte der Frühförderung in der Praxis der kindorientierten Förderung einen weit überwiegenden zeitlichen Anteil einräumen gegenüber der Beratung der Eltern zu alltäglichen Erziehungsfragen und zur Bewältigung der Belastung, die mit der Erziehung eines sehbehinderten oder blinden Kindes verbunden ist. Die relativen Anteile an der Beobachtungszeit, die in dieser Studie erhoben wurden, sind gut vereinbar mit den Ergebnissen von McBride und Peterson (1997) sowie Campbell und Sawyer (2007) und der Schweizer Arbeitsgruppe (Lütolf et al. 2015), nach denen sich die Fachkraft in mindestens 50 % der Zeit der Förderstunden auf die direkte Förderung des Kindes konzentriert.

Bei der Interpretation der Beobachtung, dass Fragen zur Erziehung und zur Belastungsbewältigung nur in sehr geringem Maße thematisiert werden, ist allerdings zu berücksichtigen, dass weder bekannt ist, wie hoch der Bedarf der Eltern für die Besprechung solcher Themen zum Zeitpunkt der Förderstunden war, noch, ob für solche Themen Zeit für gesonderte Elterngespräche außerhalb der Förderstunden und in Abwesenheit des Kindes vorgesehen war. Aus den globalen Einschätzungen der Förderstunde (Tab. 2) ergibt sich, dass die

Fachkräfte sehr wohl dann auf Sorgen der Eltern eingehen, wenn diese das Gespräch von sich aus darauf lenken; es ist aber wohl nur selten so, dass die Fachkräfte die elterlichen Belastungen ihrerseits zum Thema machen. Trotz dieser Einschränkung muss dieses Ergebnis als weiterer Hinweis darauf gewertet werden, dass – trotz grundsätzlich positiver Einstellung der Fachkräfte zu einer familienorientierten Konzeption der Frühförderung – die unterschiedlichen Familienbedürfnisse und die emotionale Unterstützung der Eltern in der Praxis der Frühförderung nicht immer ausreichend berücksichtigt werden (Krause 2012; Sarimski et al. 2012; Lütolf et al. 2014; Pretis 2015).

Weiterhin ist bemerkenswert, dass nur in einem relativ geringen zeitlichen Anteil der Frühförderstunden zu beobachten war, dass die Fachkraft eine Förderaktivität demonstriert und/oder die Eltern bei der entwicklungsförderlichen Interaktion mit ihrem Kind gezielt unterstützt. Sie schafft zwar Gelegenheiten, damit Eltern und Kind interagieren können, gibt Rückmeldungen und Erklärungen zum Verhalten des Kindes und Hinweise zur Einbettung der Förderung in den Alltag der Eltern-Kind-Interaktion. Selbst wenn man allgemeine Maßnahmen zur Stützung der Eltern-Kind-Beziehung einbezieht, machen diese Anteile, die eine entwicklungsförderliche Interaktion der Eltern mit ihrem Kind stärken können, höchstens 17,4 % der Tätigkeit der Fachkraft aus. Etwa die Hälfte aller beobachteten Frühförderstunden wird stark von der Fachkraft gesteuert. Dabei werden Ideen der Eltern kaum erfragt und aufgegriffen, Rückmeldungen zu dem, was in der Förderstunde geschieht, nicht gesucht.

Das bedeutet, dass einem Coaching der Eltern in entwicklungsförderlichen Formen der Interaktion weniger Zeit in der Förderstunde gewidmet wird als wünschenswert wäre. Angesichts der eindeutigen Belege, dass die entwicklungsförderliche Gestaltung der Interaktion durch die Eltern wesentlich zum Entwicklungsfort-

schritt von Kindern mit Entwicklungsstörungen beiträgt, ist auch in dieser Hinsicht ein Optimierungsbedarf der Frühförderung erkennbar.

Der relativ geringe Anteil, der in den Frühförderstunden auf die Unterstützung responsiver, behinderungsgemäßer Formen der Interaktion durch die Eltern zugeordnet wird, kann mehrere Gründe haben. Kemp und Turnbull (2014) stellten eine Übersichtsarbeit über acht Studien vor, in denen u. a. Voraussetzungen seitens der Fachkräfte und Eltern sowie Wirkungen von Coaching-Konzepten in der Frühförderung auf Kind und Eltern analysiert wurden. Rothlaender und Kuschel (2014) legten eine deutschsprachige Übersicht über die Forschungslage zu Bedingungen gelingender Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften in der Frühförderung vor. Hubel et al. (2017) führten qualitative Interviews mit Eltern durch, die an Programmen zur Förderung von sozial benachteiligten Kindern teilnahmen, und arbeiteten Hindernisse für eine aktive Beteiligung an der Förderung aus ihrer Sicht heraus.

Aus diesen Studien lässt sich ableiten, dass viele Fachkräfte familien- und interaktionsorientierte Konzepte in der Frühförderung zwar wünschenswert finden, aber ein Spannungsfeld zwischen der Förderung des Kindes und der Familienberatung erleben. Aufseiten der Eltern sehen sie u. a. eine geringe Motivation zur aktiven Partizipation, ein geringes Bildungsniveau und spezifische Belastungen (Armutslagen oder psychische Erkrankungen) als Hindernisse an (Fleming et al. 2011; Sarimski et al. 2014). Darüber hinaus verweisen sie auf Schwierigkeiten, in Anwesenheit des Kindes und möglicherweise der Geschwister elternbezogene Fragen ausführlich zu besprechen. Ein weiterer Einflussfaktor ist offenbar die Berufserfahrung der Fachkräfte. Fachkräfte mit geringer Berufserfahrung bevorzugen eher die direkte Arbeit mit dem Kind, evtl. verbunden mit einer begleitenden Kommentierung für die Eltern, während sie sich

unzureichend kompetent fühlen für einen Coaching-Prozess, bei dem die Eltern aktiv in die gemeinsame Förderung einbezogen werden (Sawyer/Campbell 2012).

Kompetenzen zur Gestaltung von Coaching-Prozessen können im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen von Fachkräften erworben werden. So zeigten Campbell und Sawyer (2009) und Salisbury und Cushing (2013), dass Fachkräfte nach einer solchen Fortbildung die Förderung mehr als dreimal so häufig als eine Vergleichsgruppe als gemeinsame Interaktionen gestaltete und Gelegenheiten zur Anwendung der Prinzipien des Coachings in der Interaktion mit den Eltern nutzten. In Förderprozessen, bei denen diese Prinzipien beachtet wurden, waren die Eltern wesentlich aktiver an der Förderung ihrer Kinder beteiligt (Campbell/Sawyer 2007).

Es wäre zu wünschen, dass sich alle Fachkräfte die nötigen Kompetenzen zu Coaching-Prozessen im Rahmen ihrer Ausbildung oder in Fortbildungen aneignen (Sarimski 2017). Im deutschen Sprachraum kann dies z. B. in Fortbildungen zur „Entwicklungspsychologischen Beratung“ (EPB) geschehen, die ursprünglich von Ziegenhain et al. (2004) für die Arbeit mit jugendlichen Müttern konzipiert und dann für die Frühförderung adaptiert wurde (Fries et al. 2005), oder in Fortbildungen zur „Marte-Meo-Beratung“ (Bünder et al. 2010), ein Konzept, das für die ressourcenorientierte Beratung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in unterschiedlichen Beratungskontexten entwickelt wurde.

Für die Verfasser:

Prof. Dr. rer. nat. Klaus Sarimski

Professur für Sonderpädagogische Frühförderung

Institut für Sonderpädagogik

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Keplerstr. 87

69120 Heidelberg

E-Mail: sarimski@ph-heidelberg.de

Literatur

- Basu, S., Salisbury, C., Thorkildsen, T. (2010):** Measuring collaborative consultation practices in natural environments. *Journal of Early Intervention*, 32, 127–150, <https://doi.org/10.1177/1053815110362991>
- Bünder, P., Siringhaus-Bünder, A., Helfer, A. (2010):** Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung. Vandenhoeck/Ruprecht, Göttingen
- Campbell, P., Sawyer, L. (2007):** Supporting learning opportunities in natural settings through participation-based services. *Journal of Early Intervention*, 29, 287–305, <https://doi.org/10.1177/10538151070290402>
- Campbell, P., Sawyer, L. (2009):** Changing early intervention providers' home visiting skills through participation in professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 219–234, <https://doi.org/10.1177/0271121408328481>
- Dyches, T., Smith, T., Korth, B., Roper, S., Mandelco, B. (2012):** Positive parenting of children with disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2213–2220, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.06.015>
- Fleming, J., Sawyer, L., Campbell, B. (2011):** Early intervention providers' perspectives about implementing participation-based practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30, 233–244, <https://doi.org/10.1177/0271121410371986>
- Friedman, M., Woods, J., Salisbury, C. (2012):** Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, 25, 62–82, <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31823d8f12>
- Fries, M., Behringer, L., Ziegenhain, U. (2005):** Beziehungs- und bindungsorientierte Intervention in der Frühförderung am Beispiel der Entwicklungspsychologischen Beratung. *Frühförderung interdisziplinär*, 24, 115–123
- Hebbeler, K., Gerlach-Downie, S. (2002):** Inside the black box of home visiting: a qualitative analysis of why intended outcomes were not achieved. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 28–51, [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00128-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00128-X)
- Hubel, G., Schreier, A., Wilcox, B., Flood, M., Hansen, D. (2017):** Increasing participation and improving engagement in home visitation. *Infants & Young Children*, 30, 94–107, <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000078>
- Kemp, P., Turnbull, A. (2014):** Coaching with parents in early intervention. An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27, 305–324, <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000018>
- Sarimski, K., Hintermair, M., Lang, M. (2013):** Familienorientierte Frühförderung. Ernst Reinhardt Verlag, München
- Krause, M. (2012):** Verliert die Frühförderung die Familien? Eine explorative Studie zur Umsetzung von Elternarbeit. *Frühförderung interdisziplinär*, 31, 164–177, <https://doi.org/10.2378/fi2012.art11d>
- Lütolf, M., Vernetz, M., Koch, C. (2014):** Aufgaben der Heilpädagogischen Früherziehung – ein aktueller Diskurs. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20, 12–18
- Lütolf, M., Koch, C., Vernetz, M. (2015):** Spannungsfeld Familienorientierung. *Forum. MitgliederMagazin des Berufsverbandes Heilpädagogische Früherziehung*, 87, 5–13
- McBride, S., Peterson, C. (1997):** Home-based interventions with families of children with disabilities: Who is doing what? *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 209–233, <https://doi.org/10.1177/027112149701700206>
- Peterson, C., Luze, G., Shbauhg, E., Hyun-Joo, J., Kantz, K. (2007):** Enhancing parent-child interactions through home visiting: Promising practice or unfulfilled promise? *Journal of Early Intervention*, 29, 119–135, <https://doi.org/10.1177/105381510702900205>
- Pretis, M. (2015):** Erlebte Fördereffekte und Familienorientierung in der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 34, 19–31, <https://doi.org/10.2378/fi2015.art02d>
- Rothlaender, P., Kuschel, A. (2014):** Elternpartizipation in der Frühförderung – Bedingungsanalyse gelingender Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 313–332
- Rush, D., Shelden, M. (2011):** The early childhood coaching handbook. Brookes, Baltimore
- Salisbury, C., Cushing, L. (2013):** Comparison of triadic and provider-led intervention practices in early intervention home visits. *Infants & Young Children*, 26, 28–41, <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182736fc0>
- Sarimski, K. (2017):** Handbuch Interdisziplinäre Frühförderung. Reinhardt, München
- Sarimski, K., Hintermair, M., Lang, M. (2012):** Zufriedenheit mit familienorientierter Frühförderung. *Analysen und Zusammenhänge. Frühförderung interdisziplinär*, 31, 56–70, <https://doi.org/10.2378/fi2012.art04d>

Sarimski, K., Hintermair, M., Lang, M. (2013): Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung. Reinhardt, München

Sarimski, K., Hintermair, M., Lang, M. (2014): Familienorientiertes Arbeiten in der Frühförderung – Perspektiven von Fachkräften. Frühförderung interdisziplinär, 33, 68–79, <https://doi.org/10.2378/fi2014.art07d>

Sawyer, B., Campbell, P. (2012): Early interventionists' perspectives on teaching caregivers. Journal of Early

Intervention, 34, 104–124, <https://doi.org/10.1177/1053815112455363>

Young Kong, N., Carta, J. (2011): Responsive interaction interventions for children with or at risk for developmental delays: A research synthesis. Topics in Early Childhood Special Education, 20, 1–14

Ziegenhain, U., Fries, M., Bütow, B., Derksen, B. (2004): Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Juventa, Weinheim