aus:

Franz Peterander
Otto Speck
(Hrsg.)

Frühförderung in Europa

Mit Beiträgen von

Jean-Jacques Detraux · Klaus Hasemann · Hedi Jantsch · Antonios Kypriotakis
Didier Landau · Marta Maristany · Gerhard Neuhäuser · Thomas Nordahl
Barbara Ohrt · Franz Peterander · Gérard Pithon · Olivier Prevot · Ines Schlienger
Heather C. Sheehan · Robert Sheehan · Scott Snyder · Otto Speck
Bernard Terrisse · Bert C. L. Touwen · Renzo Vianello · Klaus Wedell

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

INES SCHLIENGER HEDI JANTSCH KLAUS HASEMANN

Interdisziplinäre Kooperation unter Beteiligung der Eltern

Das "KREIS-Verfahren" als innovativer Handlungsansatz im Frühbereich

1. Ausgangspunkte und Grundidee des KREIS-Verfahrens als kooperative Reflexion zwischen Eltern und interdisziplinären Systemen

Seit zwei Jahren befaßt sich eine Projektgruppe – die Autorinnen* – über die Grenze Schweiz/Deutschland hinweg mit einem gemeinsamen Anliegen. Uns interessiert am Frühbereich die Kooperation der Fachleute untereinander sowie die Kooperation zwischen Fachleuten und Eltern im Frühbereich. Betrachtet man die Sorgen und Nöte der Eltern und Fachleute im Alltag, so wird ein drängendes Anliegen deutlich: Eine intensivere und kontinuierliche Kooperation ist in der Praxis schon lange gefragt. Es werden vielfach Lösungsmöglichkeiten gesucht, selten aber werden die erhofften Effekte erreicht. Fachleute und Eltern resignieren, oder versuchen über bilaterale Gespräche oder auch Positionskämpfe zu ihren Zielen zu kommen. Sind Eltern wirklich so schwierig, unkooperativ, unbelastbar, wie viele Fachleute meinen? Reden Fachleute für Eltern so unverständlich, damit sie ihren Status erhalten können, wie viele Eltern meinen? Können sich die Ärztinnen und Pädagoginnen deshalb so selten einigen, weil sie eine andere (Fach-)Sprache sprechen? Gehen Therapeutinnen mit unterschiedlichem fachlichen Hintergrund deshalb in Konkurrenz zueinander, weil sie sich in ihrem fachlichen Verständnis nicht wertgeschätzt fühlen? Spielen Eltern Fachleute gegeneinander aus, weil sie verunsichert sind und nicht mehr wissen, was denn nun richtig ist? Alle diese Fragen, aus der Erfahrung gewonnen (vgl. dazu auch Herberg et al. 1992), machen deutlich, wie dringlich neue theoretisch und praktisch fundierte Konzepte, kontrollierte Erfahrungen und eine institutionelle Verankerung erweiterter Kooperation sind. Folgende Vorgaben waren für die Konzeptionalisierung des KREIS-Verfahrens wichtig: Es sollte eine Vorgehensweise entwickelt werden, die

- das Gespräch zwischen allen in einer Familie mit einem behinderten Kind involvierten Fachleuten anregt und unterstützt,
- die Eltern in diese interdisziplinären Gespräche gleichberechtigt mit einbezieht,

* Im Folgenden wird für sämtliche Genusbezeichungen die weibliche Form gewählt. Dabei sind die männlichen Personen jeweils immer mitgemeint.

- die Unterschiede (in Rollen, Funktionen, Aufgaben, Beziehungsgestaltung) zwischen Eltern und Fachleuten, sowie der Fachleute untereinander nicht verwischt,
- das Fachsprachendilemma verringert und das gegenseitige Verständnis erhöht,
- das fachliche und persönliche Selbstverständnis jeder beteiligten Person stärkt und deren Autonomie, Sicherheit und Zufriedenheit fördert,
- zu einer Reduzierung von negativen und einengenden Projektionen und Konnotationen und damit zu einer Reduzierung von Machtausübung führt,
- Freiräume eröffnet, um Wandlungsprozesse im Bereich der Einstellungen und Haltungen dem Kind oder anderen Bezugspersonen gegenüber in Gang zu setzen und damit,
- fachliche "Leerläufe" reduziert im Sinne von vermehrter Transparenz und klareren Absprachen sowie einer optimalen Gestaltung der Umwelt für das behinderte Kind.

1.1. Grundlegende theoretische Bezüge

Drei Grundströmungen sind für die hier vorgestellte Konzeptentwicklung maßgeblich:

1. Der Empowerment-Gedanke (Weiß 1992) und die Ressourcenorientierung in der pädagogischen und psychosozialen Arbeit (Dunst et al. 1988). Leitideen dieser Ansätze sind, die Ressourcen aller beteiligter Personen, insbesondere der Eltern, in die Arbeit mit Behinderten mit einzubeziehen und alle Beteiligten grundsätzlich und mit großer Sorgfalt vor Beschämung und Mißerfolgserlebnissen sowie vor Übermächtigung durch Fachleute zu schützen.

2. Die Ansätze der Kooperativen Pädagogik (Schönberger et al. 1987; Schlienger 1990). Sie fordern im Interesse einer optimalen Förderung behinderter Kinder die Kooperation aller beteiligten Fachleute. In diesem Ansatz wird insbesondere der Analyse von Kooperationssituationen besondere Bedeutung zugemessen. Diese werden hinterfragt auf ihre Bezüge in der Ebene der kulturellen Werte, die alle Beteiligten in der jeweiligen Situation aktualisieren, in der Ebene der Ziele, die für die Situation relevant sind und, als drittes, in der Ebene der konkreten Handlungsschritte, die zur Erreichung der Ziele notwendig und sinnvoll sind. Von Kooperation kann dann gesprochen werden, wenn die Werteebene geklärt ist, wenn man sich über die Ziele einig ist und innerhalb eines Förderprozesses zu reziproken (abwechselnd symmetrischen und komplementären) Handlungen fähig ist. Damit werden besonders die jeweiligen Verantwortlichkeiten klargestellt und die Handlungsfelder der einzelnen Personen klar abgesteckt.

3. Die systemische Perspektive im allgemeinen (Andersen 1991; Selvini-Palazzoli & Boscolo 1981) und in der Frühförderung im besonderen (Schlienger

1990), die ein verändertes Beziehungsverhältnis und Aufgabenverständnis bei Fachleuten im Frühbereich konstatiert. Darin werden die Wertbezüge, Erziehungs- und Entwicklungsziele der Familie für das Kind und für alle Familienmitglieder in den Vordergrund gestellt und die anzustrebenden Ziele gemeinsam ausgehandelt. Dies bedeutet ein zeitweises Abstandnehmen der Fachpersonen von eigenen Ziel- und Wertvorstellungen im Sinne eines kooperativen Aushandelns. Neuere Abgrenzungen der systemischen Perspektive von der systemischen Familientherapie zeigen auf, daß systemisches Denken und Handeln auch innerhalb eines pädagogischen oder medizinischen Auftrags möglich ist. Alle diese Ansätze basieren auf einer wissenschaftsphilosophischen Position des Konstruktivismus (Bateson 1981; Maturana & Varela 1987). Sie besagt, daß

- jede Realität durch die Wahrnehmungsbereitschaft und den Überzeugungskontext der Person, die wahrnimmt, deutet und reagiert, geprägt ist. Diese bestimmen nicht nur das WIE unserer Wahrnehmung, sondern grundlegend auch das WAS,
- jede "Realität" deshalb nur als Realität der Wahrnehmenden existiert und demzufolge auch eine gesellschaftlich bedingte, insofern auch veränderbare ist, veränderbar durch Änderung der eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, oder durch Änderung der gesellschaftlichen Bedingungen.

Wir sind uns bewußt, daß diesem Ansatz ein rigoroser Relativismus innewohnen könnte, und wir möchten uns nicht diesem Vorwurf aussetzen. Trotzdem scheint uns die Annäherung an die wesentlichen Kooperationsfragen vom Standpunkt des Konstruktivismus momentan am hilfreichsten zu sein. Der Mensch ist innerhalb dieser Auffassung nicht ausschließlich ein auf Außenreize reagierender Organismus, sondern ein sich auf subjektive Theorien beziehendes und darauf abgestimmt handelndes Subjekt. Damit wird er als zur Selbstreflexion, zur Rationalität und zur Kommunikation fähig betrachtet. Die Bedeutung der subjektiven Theorien über die Welt, über sich selbst, über die anderen und über die Beziehungen zueinander, für das einzelne Individuum und jedes Beziehungsgefüge, tritt damit in den Vordergrund. In dieser neuen Sichtweise ist das befragte Subjekt (und nur dieses) Experte für seinen inneren Handlungsraum. Dabei wird nicht unterstellt, daß diese kognitiven Strukturen im Bewußtsein vorliegen und auf Anfrage präzise geäußert werden können. Aber es wird angenommen, daß die subjektiven Theorien im Dialog mit einem neugierigen (d. h. wertungsfreien) Gegenüber reflektierbar, aktualisierbar und rekonstruierbar sind. Beeinflussungen von außen im Sinne von Ratschlägen, Kritik, Ansprüchen oder Belehrung, bedeuten zumeist eine Beeinträchtigung der personalen Integrität und damit eine massive Verunsicherung. Das heißt auch, daß von außen aufgedrängte oder auferlegte Eingriffe in diese Weltdeutungsmuster eher als Bedrohung erlebt denn als Hilfe empfunden, und mithin meistens abgelehnt werden. Veränderungen hingegen, die von innen kommen, können die Wahrnehmung und Deutung der Welt verändern und sind deshalb

im Hinblick auf das Selbstwertgefühl und die Verwirklichung des Selbstkonzeptes förderlicher.

1.2. Konzeptionelle Vorgaben

Aus diesen Grundannahmen heraus haben wir versucht, einen methodischen Ansatz zu entwickeln, der unseren Zielsetzungen dient: der die Mehrperspektivität und Subjektivität jeder sozialen Interaktion und Situation berücksichtigt und gleichzeitig die Kooperation und Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten fördert. Im Ansatz eines norwegischen Therapeutinnenteams haben wir die Grundannahmen des Konstruktivismus mit den Notwendigkeiten interdisziplinärer Kooperation und der Zusammenarbeit mit den betroffenen Klientinnen vereint gefunden. Dieser Ansatz wird "das Reflektierende Team" genannt (Andersen 1991). Er wurde in Norwegen und den USA in Kliniken und sonderpädagogischen Einrichtungen erprobt und für die Ausbildung und Supervision von Fachleuten weiterentwickelt. Diesen Ansatz haben wir für unsere (nicht-therapeutischen) Zwecke verändert und auf die Arbeit in der interdisziplinären Frühförderung übertragen. Der zentrale Grundgedanke – und damit die radikale Veränderung der Gesprächssituation – die reflektierende Position, wurde allerdings beibehalten.

Es geht uns also im weitesten Sinne um die Möglichkeit, daß Fachleute ihre fachspezifische Arbeit klären und legitimieren, auf die Arbeit anderer Fachleute abstimmen und allen Beteiligten (den anderen Fachleuten und Eltern) transparent machen können. Die Eltern erhalten dabei eine eigene Position zugewiesen (die reflektierende), innerhalb derer sie einerseits den Fachleuten nach deren Erörterungen Rückmeldungen geben können, ihnen andererseits genügend eigener Raum und eigene Zeit zugestanden wird, um ihre Situation und Position in die Diskussion mit einzubringen, ohne – wie das sonst bei Fallbesprechungen mit Beteiligung der Eltern üblich ist – in eine Minoritätenrolle oder die Rolle der Störenfriede gedrängt zu werden.

Dieses Verfahren wird vor allem in Situationen zum Tragen kommen, in denen die Beziehungen der Fachleute untereinander oder zwischen Eltern und Fachleuten – aus welchen Ursachen auch immer – konflikthaft belastet oder intransparent bzw., in denen die Beziehungen verfahren sind. Die Gespräche sollen in Abständen von einigen Monaten so lange weitergeführt werden, bis sie von den Beteiligten als nicht mehr notwendig erachtet werden. Es ist auch vorstellbar, daß sie als Standortbestimmungen im Interesse aller Beteiligten in größeren Abständen immer wieder aufgenommen werden, besonders auch, um die Indikation von Maßnahmen gemeinsam zu besprechen oder Therapeutinnenwechsel für alle befriedigend zu gestalten.

Das KREIS-Verfahren ist weder Familientherapie, noch ist es eine Form von Supervision für Fachleute; es ist eine Form der Begleitung von Eltern und den an der Förderung beteiligten Fachkräften, die deren Kompetenz herausstellt und fördert und deren Fachlichkeit zum Wohle des im Zentrum stehenden

Kindes bündelt. Dies findet seinen Niederschlag eindeutig in der Art des Settings, mit dessen Hilfe Eltern und Fachleute die Gestaltung der kindlichen Lebenswelt miteinander erörtern, sich auf innere Wandlungsprozesse einlassen, um dann – jede an ihrem Platz – die Umsetzung der verabredeten Maßnahmen vornehmen zu können, oder sich über nicht mit Absicht verfolgte positive Veränderungen freuen zu können.

2. Das Verfahren, seine Regeln und ihre Wirkungen

2.1. Grundlegende Merkmale

Bei der Entwicklung der konkreten Gestaltung der Gespräche nach dem KREIS-Verfahren wurden klare Regeln vorgegeben, die den Rahmen für die Gesprächsrunden setzen. Diese Rahmenbedingungen entsprechen der "Philosophie" und ermöglichen die Umsetzung des Konzeptes bzw. versuchen dies abzusichern. Es gibt zwei Ebenen von Rahmenbedingungen. Zum einen gelten sie für das äußere Setting: es geht dabei um die räumlichen und zeitlichen Vorgaben. Zum anderen gestalten diese Rahmenbedingungen den Ablauf der Gespräche in der Runde aus Eltern, Fachleuten und Moderatorin: es geht dabei um die Art und Weise der Gesprächsführung bzw. um den Ablauf, die Inhalte und die Ergebnisse des gemeinsamen Gesprächs. Diese beiden Ebenen werden so strukturiert, daß das innere Geschehen bei allen Beteiligten, nämlich die Veränderung der Wahrnehmung und der Interaktionen, in einem förderlichen Sinne unterstützt werden.

Grundlegend ist, daß die Rahmenbedingungen allen am Gespräch Beteiligten vorgängig bekannt sind, damit alle gleichermaßen informiert sind und sich daran halten können. Abweichungen von den verabredeten Regeln sind möglich, soweit sie für den Verlauf der Gespräche notwendig sind und mit der grundlegenden Idee des KREIS-Verfahrens übereinstimmen. Ein abweichendes Vorgehen setzt die Übereinkunft zwischen allen an einem Gespräch beteiligten Personen voraus.

Wir gehen davon aus, daß die Eltern und jede einzelne Fachkraft mit ihrer Individualität und ihren subjektiven Bewertungen auf die Wirklichkeit des Geschehens um das Kind einwirken, und sich dies auch in den KREIS-Gesprächen zeigt. Ziel unseres KREIS-Settings ist es nun, eben diese Individualität und Wirklichkeitsdeutung jedes einzelnen Beteiligten als **wesentliche Voraussetzung für Verständnis und Wandel** in einem konstruktivistischen Sinne deutlich werden zu lassen. Damit soll die Verschränkung der jeweils subjektiven Realität ermöglicht werden als Voraussetzung für eine gemeinsame Problemdefinition, für das Finden von neuen Lösungen, respektive für einen Wandel entwicklungshemmender Sichtweisen. Im Wissen darum, daß auch die gesprächsleitende, moderierende Person mit ihrer Subjektivität auf das Geschehen einwirkt, diese Wirkungen aber auf einige zentrale Merkmale der Öffnung, Strukturierung und des Schaffens von Freiraum und Sicherheit

reduziert werden sollen, braucht es die Vorgabe von Regeln, die für Eltern, Fachleute und Moderatorin ihre Gültigkeit haben.

Das methodische Vorgehen im KREIS-Verfahren versteht sich als ein Setzen von Zeichen, die der Zielsetzung folgen, eine von Eltern und Fachleuten angestrebte Gemeinsamkeit von Verstehen und Handeln für das im Zentrum stehende Kind zu erreichen sowie Unterschiede so zu thematisieren, daß sie die persönliche oder fachliche Integrität der beteiligten Personen nicht in Frage stellen. Regeln als Grenzziehungen sind hilfreich bei Klärungsprozeßen oder in Konfliktsituationen, um ein verletzendes Überschreiten von personalen Grenzen zu vermeiden und jedem einzelnen in der Runde die notwendige Sicherheit zu geben, damit er sich weiterhin öffnen kann. Es geht also grundsätzlich darum, eine Situation zu gestalten, die das Finden von Lösungen in einem konstruktivistischen Sinne ermöglicht: Das Anliegen ist es, die individuellen Sichtweisen der sich mit dem Kind beschäftigenden Personen, die Art, wie Eltern und Fachleute dieses Kind sehen und seine Lebenswelt gestalten, deutlich werden zu lassen und durch die Verschränkung dieser jeweils unterschiedlichen Perspektiven zu neuen, veränderten, der aktuellen Situation angepaßteren Lösungen zu gelangen.

Die Regeln, nach denen die Gesprächsrunden im KREIS-Verfahren ablaufen, sind elementar und unkompliziert. Ihre Wirkung scheint – paradoxerweise – umso tiefer zu greifen. Die Regeln dienen dazu:

- allen Teilnehmenden eine gleich bedeutsame Rolle für den Gang der Gespräche zuzugestehen,
- eine Wechselbeziehung zwischen aktiver Gestaltung durch den eigenen Gesprächsbeitrag einerseits und Offenheit für ein Aufnehmen der jeweils anderen Position in der Runde andererseits herzustellen,
- eine Atmosphäre zu schaffen, in der es für alle möglich ist, die sie bewegenden Themen und aus ihrer Sicht wichtigen Meinungen zur Lebenssituation des Kindes und der Familie sowie zum Verlauf der Förderarbeit zu äußern und problematische Fragen anzusprechen,
- die Möglichkeit zu eröffnen, daß man eine, von der eigenen abweichenden Meinung als Perspektive zur Annäherung an ein Problem wahrnehmen und dazu Stellung nehmen kann, ohne in einen Machtkonflikt einzutreten,
- einen Rahmen zu schaffen, die Zielsetzungen der je eigenen fachlichen Tätigkeit in einer für andere verständlichen Sprache zu formulieren, transparent zu machen, mit den anderen Fachpersonen abzusprechen und Differenzen auszuhandeln,
- der Handlungskompetenz eines jeden Achtung entgegenzubringen,
- die jeweils individuellen und fachlichen Verantwortlichkeiten zu klären und damit Verbindlichkeiten einzugehen, sowie
- Freiräume für innere Wandlungsprozesse zu eröffnen, sei es bezogen auf die Wahrnehmung seiner selbst, einer anderen Person, einer Gruppe, des Kindes oder der Familie.

Das KREIS-Verfahren unterstreicht die Selbstverantwortlichkeit aller an den Gesprächsrunden beteiligten Personen und trägt mit seinen Rahmenbedingungen dazu bei, die jeweils ganz persönlichen Vorstellungen, Sichtweisen, Handlungsansätze und Einschätzungen sichtbar zu machen. Dies ist notwendig, um das Zusammenwirken aller Beteiligten durch ein vertieftes gegenseitiges Verständnis zu optimieren.

2.2. *Das Setting im KREIS-Verfahren*

2.2.1. Kreis der Teilnehmenden

Eingeladen zu den KREIS-Gesprächen werden alle Personen, die um die adäquate Betreuung, Unterstützung und Förderung eines behinderten Kindes und die Begleitung seiner Eltern besorgt sind. Es sind dies zunächst die Eltern sowie sämtliche Fachleute pädagogischer, psychologischer, therapeutischer und sozialarbeiterischer Herkunft. Ein wesentliches Moment der Wirksamkeit der Gespräche ist die Anwesenheit aller relevanten Personen. Ist dies nicht gewährleistet, können Konflikte (Bewertungen, Ausgrenzungen, Machtprobleme) entstehen, die nicht im Sinne der KREIS-Grundhaltung sind und einen konstruktiven Gesprächsprozeß verhindern. Da zudem der Grundsatz der Freiwilligkeit gilt, ist es im Einzelfall nicht immer einfach, alle Personen zur Teilnahme zu motivieren. Die sich nach einem ersten Gespräch mit hoher Wahrscheinlichkeit einstellenden positiven Effekte verringern solche Bedenken allerdings auch wieder: die Motivation steigt zunehmend an. Es gibt auch Fachleute mit relativ wenig Einfluß in einer bestimmten Familie, so daß auf deren Anwesenheit (dauernd oder teilweise) verzichtet werden kann. Eine Anhörung der Eltern hilft bei der Entscheidung wesentlich mit, und ein freier Stuhl während der Gespräche ermöglicht, auf abwesende, eventuell aber wichtige Personen hinzuweisen. Gegebenenfalls können weitere Personen für ein nächstes Gespräch zusätzlich eingeladen werden.

Die Anwesenheit des Kindes ist nicht vorgesehen. Im Gegensatz etwa zu systemischen Therapien, wo die wechselseitigen Interaktionen der Familienmitglieder direkt zum Thema werden, sind in unserem Setting, das – außer den Regeln zur Gesprächsstrukturierung – keine Einwirkungen von außen vorsieht, die Vorstellungen und Bilder der Beteiligten über das Kind und über die wechselseitigen Beziehungen der zentrale Gegenstand. So ist zu erwarten, daß sich veränderte Haltungen und Wahrnehmungen indirekt wieder auf das Kind auswirken. Es ist deshalb vor diesem Hintergrund nicht erkennbar, daß die Anwesenheit des Kindes von Nutzen sein könnte. Zudem bedeutet es für die Eltern eine Entlastung, sich einbringen und zuhören zu können, ohne ihr Kind ständig im Auge behalten zu müssen. Für Eltern und Fachleute wird des weiteren eine verstärkte Zentrierung auf ihr eigenes inneres Geschehen möglich, wenn sie nicht durch Aktivitäten des Kindes abgelenkt werden.

2.2.2. Strukturierung von Raum und Zeit

Die äußeren Vorgaben von Raum und Zeit sind wesentliche strukturgebende Elemente für inhaltsreiche Gespräche und für innere Prozesse der Beteiligten zwischen den einzelnen Gesprächsterminen. Der Raum muß ermöglichen, daß die Anwesenden mehrere Sitzpositionen einnehmen können: zu Beginn gibt es jeweils eine gemeinsame Runde, danach schließt die Aufteilung in zwei Gesprächsgruppen (Kreise) an: zum einen die Eltern, zum anderen die Fachleute. Die Moderatorin wechselt ihre Sitzposition jeweils zu der Gruppe, die sich austauscht, die andere Gruppe ist in der zuhörenden, aufnehmenden Position. Es muß jedoch möglich sein, daß alle Anwesenden die Gespräche gut verfolgen können. Diese Aufteilung macht zunächst die verschiedenen Interessenpositionen klar und verwischt nicht die strukturellen Unterschiede, die in der Betreuung eines behinderten Kindes da sind. Sie schließt dadurch aber das direkte Gespräch zwischen den beiden Gruppen aus. Diese räumliche Aufteilung, die von den Beteiligten sehr bald auch innerlich nachvollzogen wird, ist anfänglich nicht leicht einzuhalten, ist sie doch, in ihrer Verhinderung der direkten Ansprache und des direkten Reagierens der beiden Gruppen aufeinander, ungewohnt. Sie bringt jedoch für beide Seiten – sowohl für die Eltern als auch für die Fachleute – eine wesentliche Entlastung, entspricht häufig sogar einem großen Bedürfnis: beide Gruppen können so ihre Äußerungen in einem geschützten Raum einbringen, sie können sich suchend-kreisend ihrem Anliegen annähern und Meinungen wieder verwerfen, ohne sich direkt und augenblicklich einer Auseinandersetzung oder Infragestellung von Personen der anderen Position aussetzen zu müssen.

Die Zuhör-Position wiederum schafft neben der äußeren auch eine innere Distanz und eröffnet dadurch einen qualitativ anderen Zugang zu dem Gehörten, als wenn man direkt innerhalb einer Gesprächsrunde seinen Platz einnimmt und direkt zu antworten hat. Dadurch befindet sich die Zuhörerin in einer Art Schonraum, der ihr die Auseinandersetzung mit dem Gehörten und seine Integration erleichtern kann. Das Setting der zwei Gesprächskreise verhindert auch, daß sich die beiden Gruppen ineinander verhaken können.

Zu den Regeln gehören zeitliche Vorgaben, die auf die Gleichbehandlung und Akzeptanz der Teilnehmenden eine deutliche Auswirkung haben. Es hat eine klärende Funktion für alle Beteiligten, die eigene Position bzw. Einschätzung zu den behandelten Fragestellungen innerhalb einer bestimmten Zeitspanne zu artikulieren und sich anschließend auf die Äußerungen und Stimmungen der anderen einzulassen. Dies bringt eine Zentrierung auf wesentliche Elemente und Anliegen.

2.3. *Die Funktion der Moderatorin*

2.3.1. Aufgaben der Moderatorin

Die Person, die das Gespräch leitet, wird im KREIS-Verfahren Moderatorin genannt. Sie ist grundsätzlich nicht in den spezifischen Arbeitszusammenhang eingebunden, der die Gesprächsteilnehmerinnen zusammenführt, also Anlaß für das Gespräch ist. Sie ist in diesem Sinne neutral. Um jedoch die verschiedenen Aspekte des Gesprächs fachlich verstehen zu können, ist eine gewisse einschlägige Kompetenz unverzichtbar. In dem Vorgespräch haben die Gesprächsteilnehmenden Gelegenheit, sich ein Bild von der als Moderatorin vorgesehenen Person zu machen und diese gegebenenfalls auch abzulehnen.

Während es sich bei den üblichen Fallbesprechungen – sofern sie stattfinden – um Diskussionen im üblichen Sinne, mit Wechselreden individueller Länge in der Reihenfolge der Wortmeldungen handelt, ist Kern des KREIS-Verfahrens das Zuhören und das Sich-besser-verstehen durch Formulieren der eigenen Position. Die Moderatorin soll die akzeptierende, nicht (ab-)wertende Haltung im Umgang miteinander vorleben, sie darstellen und somit beispielhaft wirken. Die Moderatorin hat dabei die Funktion, als enthaltsame Gesprächspartnerin die Teilnehmenden zu unterstützen, damit sie die eigene Position in die Gesamterörterung einbringen können.

Die Aufgaben der Moderation beschränken sich dabei auf einige wenige Aspekte der Gesprächsführung. Im Gegensatz zur herkömmlichen Gesprächsleitung darf die Moderatorin selbst nicht viel reden und keine eigene Stellungnahme einbringen, Voten nicht unterbrechen, Langredende hingegen soll sie sanft ermahnen und Schweigende ermuntern. So stellen die Regeln des KREIS-Verfahrens die Vermeidung herkömmlicher Gesprächs-Mängel sicher: Jede Teilnehmende erlebt, daß alle anderen, einschließlich der Moderatorin, ihr aufmerksam zuhören und auch zu gegebener Zeit auf ihre Äußerungen reagieren und Stellung nehmen.

Der Positionswechsel der Moderatorin zwischen den beiden Gesprächsgruppen betont die Wichtigkeit aller Meinungen, Perspektiven und Funktionen. Er bewirkt, daß die Moderatorin ihrer Rolle als "Katalysator" jeweils zur Wirkung verhelfen kann und unterstreicht die unterschiedliche Verantwortlichkeit von Eltern und Fachleuten sowie die elementare Bedeutsamkeit der Eltern für das gemeinsame Anliegen. Die Moderatorin hat darauf zu achten,

- daß jede Gesprächsteilnehmerin in jeder Runde des Gesprächs einen Beitrag beisteuert und während ihrer Äußerung nicht unterbrochen wird,
- daß die Mitglieder der einzelnen Gruppe (Eltern/Fachleute) untereinander ins Gespräch kommen, hingegen nicht direkt die Personen der jeweils anderen Position ansprechen, damit diese zuhören und das Gehörte auf sich wirken lassen können,
- daß das jeweilige Thema "auf den Punkt gebracht" wird, und keiner der in den individuellen Äußerungen erwähnten Punkte in Vergessenheit gerät,

- daß sowohl die Gesprächsergebnisse der jeweiligen Sitzung, als auch die erreichten Veränderungen festgehalten werden,
- daß am Ende jedes Gesprächs praktische Schritte für die nächste Zukunft formuliert werden ("Wer tut was, wann, wozu und gegebenenfalls mit wem?"),
- daß unerledigte Themen in den jeweils folgenden Sitzungen wieder aufgegriffen werden.

Einerseits begrenzt die Moderatorin also den Freiraum der einzelnen Gesprächsteilnehmerin, andererseits stehen ihr bestimmte, sonst übliche Instrumente der Gesprächsleitung, wie thematische Anregungen, positive Rückmeldungen oder Sanktionen nicht zur Verfügung. Damit soll die inhaltliche Unabhängigkeit der Gespräche von den Ansichten der Moderatorin, sowie eine zu starke Ausrichtung der Teilnehmenden auf die Moderatorin vermieden werden.

2.3.2. Stil der Gesprächsleitung

Die Moderatorin im KREIS-Gespräch nimmt eine formale Position ein. Da die Ausübung einflußreichen Verhaltens einer institutionell eingesetzten Person üblicherweise als "Führung" bezeichnet wird (Schneider 1985), handelt es sich bei der Tätigkeit der Moderatorin im KREIS-Verfahren also zweifellos um Führungsverhalten. Für dieses ist die Moderatorin weitgehend an genaue Anweisungen gebunden, aus denen sich ein ganz bestimmter, weder von der Moderatorin selbst, noch von den Gesprächsteilnehmenden wesentlich veränderbarer Moderationsstil ergibt. Er ist einerseits "autokratisch" (direktiv), weil der Gesprächsablauf vorgegeben und kontrolliert wird (Sader 1991). Er ist andererseits "demokratisch" (integrativ), weil Thematik und inhaltliche Ziele des Gesprächs allein von den Gesprächsteilnehmerinnen bestimmt werden und die Moderatorin sich jeder persönlichen Stellungnahme, individuellen Gewichtung und jeder fachlichen Äußerung enthält. Sie greift die formulierten Themen lediglich in einer strukturierenden Weise auf.

Die Merkmale, die die Moderation im KREIS-Verfahren kennzeichnen, sind weitgehend so beschaffen, wie sie für eine erfolgreiche Gesprächsführung als optimal angesehen werden (Argyle 1972, 255). Die wesentliche Funktion der Moderatorin liegt in den von ihr gegebenen prozeduralen Hilfen:

- sie veranlaßt alle Gesprächsteilnehmerinnen zu gleichermaßen individuellen und präzisen, aber nicht langatmigen Ausführungen, und betont damit die Gleichwertigkeit jeder Teilnehmerin,
- sie akzeptiert jede Aussage, macht selbst aber keine Äußerungen zur Sache,
- wenn ein Thema oder das Verfahren für einzelne Teilnehmende der Klärung bedarf, sorgt sie für eine Verbesserung des Verständnisses,
- ihre Nachfragen gelten lediglich dem besseren Verständnis. Somit wird die Autonomie jeder Teilnehmerin über ihre Beiträge gewahrt und die Teilneh-

menden sind ihrerseits gefordert, bei Bedarf selbst aktiv zu werden und nachzufragen,
- sie achtet darauf, daß die Lösungen, die erarbeitet werden, für alle Teilnehmenden akzeptabel sind,
- sie sorgt dafür, daß das Gespräch einen klaren Beginn und Abschluß erhält und eine angemessene Gesamtzeit (ca. 1,5 Stunden) nicht überschreitet, verstärkt also durch eine solche Strukturierung die Übersichtlichkeit des Geschehens und verhindert ausufernde Sitzungen.

Dies alles stellt eine gewichtige Einschränkung der verbalen Kommunikation durch die Moderation dar. Es ist aber zu erwarten, daß sie damit die Wirksamkeit der informellen Statushierarchie und die hemmenden Einflüsse der üblicherweise vorhandenen formellen Statushierarchie reduziert, was eine aufbauende Wirkung haben kann.

2.3.3. Rollenkonflikte der Moderation

Die Moderatorin übernimmt in ihrer Funktion als Gesprächsleiterin eine definierte Rolle. Als Rolle wird hier die Umsetzung der für eine bestimmte Position charakteristischen Normen (Rechte und Pflichten) in Verhalten bezeichnet, wie es von einer Person aufgrund ihrer Stellung in der Gruppe erwartet wird (Crott 1979). Die Moderatorin unterliegt also den allgemeinen Bedingungen jeglichen Rollenverhaltens. Welche Erwartungen die Teilnehmenden an die Rolle der Moderatorin stellen, ist abhängig unter anderem von den Persönlichkeitsmerkmalen, vom Geschlecht, vom Status der jeweiligen Teilnehmerin, von ihrer Profession sowie von den Vorstellungen, die sie sich von den möglichen Ergebnissen des Gesprächs macht. Die Erwartungen werden ferner vom persönlichen Eindruck, den die Teilnehmerin im Vorgespräch von der Moderatorin gewonnen hat, und von deren Status geprägt.

Im Verlauf des ersten und der weiteren KREIS-Gespräche erfahren diese Erwartungen Modifikationen, je nachdem, in welchem Maße die jeweilige Teilnehmerin das Rollenverhalten der Moderatorin akzeptiert. Dies wiederum ist abhängig davon, inwieweit unter den Gesprächsteilnehmenden hierarchische Elemente, Abhängigkeiten, interpersonelle Beziehungen und ähnliches wirksam sind, und inwieweit diese im Laufe der Zeit Wandlungen erfahren. Die Moderatorin wird diese informellen Strukturen wahrnehmen und diese werden auch sie in gewissem Maße beeinflussen. Einerseits ermöglichen ihr diese Wahrnehmungen, ihre Gesprächsführung entsprechend zu modifizieren, um etwaige Hierarchie- bzw. Dominanzeffekte abbauen zu helfen, andererseits beeinträchtigen sie ihre Neutralität. Rollenkonflikte werden sich kaum vermeiden lassen, und die Haltung der Allparteilichkeit kann in solchen Situationen sehr dienlich sein. Dies gilt in erhöhtem Maße dann, wenn Gesprächsteilnehmerinnen Erwartungen an die Rolle der Moderatorin knüpfen, die sie im KREIS-Verfahren nicht erfüllen darf, oder wenn einzelne Teilnehmende sich

durch die Regeln beeinträchtigt fühlen. Für flexible Reaktionen auf entsprechende Erwartungshaltungen bleibt ihr wenig Spielraum.

Wird die Rolle der Moderatorin nicht ausschließlich als die der neutralen Gesprächsleiterin gesehen, ist mit Effekten zu rechnen, die positiv, aber auch negativ sein können. Zunächst steht die Moderatorin unter einem gewissen Druck und befindet sich in einem Dilemma: Entspricht sie den so gearteten Erwartungen, so könnten die Reaktionen der jeweils Betroffenen darauf an sich durchaus erwünscht sein: Verbesserung der Gesprächsatmosphäre und Offenheit gegenüber Anregungen, Belebung der Kommunikation, Veränderung der Sichtweisen. Engagement und Kooperationsbereitschaft könnten sich erhöhen. Hingegen dürften Bindungswirkungen dieser Art die Neutralität der Moderatorin nicht unerheblich beeinflussen.

Das Setting der beiden Gesprächskreise (Fachleute/Moderatorin bzw. Eltern/Moderatorin) verhindert jedoch, daß sich die beiden Gruppen "ineinander verhaken" und erleichtert es der Moderatorin, ihre eigene Perspektive außen vor zu lassen. Die mehrmonatigen Abstände zwischen den KREIS-Gesprächen – sie stellen quasi eine "Sendepause" dar – führen dazu, die Einbeziehung der Moderatorin in das interpersonelle Geschehen zwischen den Fachleuten bzw. Fachleuten und Eltern zu vermeiden. Somit sind durch das Setting und den Moderationsansatz Barrieren eingebaut, die einer Entwicklung zu heftiger und damit wirklich hinderlicher Rollenkonflikte für die Moderatorin vorbeugen.

3. Stand unserer Arbeit

Zur Zeit sind in Deutschland (Bundesland Hessen) und in der Schweiz acht verschiedene Familien und fachliche Teams während zweier Jahre in unser Projekt einbezogen. Sie werden von drei Moderatorinnen begleitet, wobei sich die Gruppen in Abständen von zwei bis fünf Monaten zu KREIS-Gesprächen treffen. Die Gespräche werden mit Video- und Tonbandaufnahmen dokumentiert und nach inhaltlichen Kriterien ausgewertet. Persönliche und schriftliche Befragungen der Eltern und der Fachpersonen zu Beginn der gemeinsamen Arbeit, nach einem Jahr und am Schluß des Projektes sollen uns über die Art und Weise der Zusammenarbeit, die Bewertungen und die Veränderungen weitere Informationen liefern.

4. Schlußbemerkungen

Das psychische Klima, das die räumliche Anordnung der Gesprächssituation, die zeitliche Strukturierung und die Regeln der Moderation bewirken, scheint von nachhaltiger Bedeutung für den Verlauf der jeweiligen Gesprächsrunde und für die Veränderungen zwischen den einzelnen KREIS-Gesprächen zu sein. Sie öffnet Türen für gegenseitiges Verstehen, Akzeptanz, Wertschätzung sowie für fachliches und persönliches Selbstvertrauen. Eine Erklärung dafür könnte sein, daß die Möglichkeit, sich äußern zu können ohne die Furcht, sich

dafür rechtfertigen zu müssen, selbst-integrierend und stabilisierend wirkt. Das daraus erwachsende persönliche und fachliche Selbstverständnis wiederum ermöglicht es, sich innerlich tiefer und verstärkter auch auf Sichtweisen der anderen einzulassen und sich somit für eine Relativierung des eigenen Standpunktes frei zu machen.

Somit sind die Veränderungen innerhalb des Beziehungsgefüges Kind/Eltern/Fachleute begründbar auf der Ebene der systemischen Sichtweise durch Perspektivenverschränkung, auf der psychologischen Seite im wesentlichen durch ein Wachsen von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung, die sich die Fachleute gegenseitig entgegenbringen, die die Fachleute den Eltern und die Eltern den Fachleuten gegenüber zeigen können. Die Autonomie der Eltern und der Fachpersonen wird ebenso gestärkt, und dies führt, begleitet durch die hohe Dichte und Konzentration während der KREIS-Gespräche, paradoxerweise zu unverkrampfteren, spontaneren Begegnungen, auch außerhalb der KREIS-Gespräche.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß das Setting des KREIS-Verfahrens so gewählt ist, daß die Gespräche und Auseinandersetzungen eine aufbauende Wirkung entfalten können. Dies bezieht sich sowohl auf die in das Fördergeschehen zu integrierenden Positionen und Handlungsqualitäten der einzelnen Fachpersonen als auch auf die Eltern. Es scheint sich etwas im "Dazwischen" zu ereignen, das für uns noch nicht präzise faßbar, in seiner Wirkung jedoch für die Beteiligten spürbar ist. Wir hoffen, durch die Auswertung dieses Projektes in den nächsten Jahren zu konkreteren Aussagen zu gelangen.

Literatur

Andersen, T. (1991): Das Reflektierende Team. modernes lernen, Dortmund

Argyle, M. (1972): Soziale Interaktion. Kiepenheuer & Witsch, Köln

Bateson, G. (1981): Die Ökologie des Geistes. Suhrkamp, Frankfurt/M.

Crott, H. (1979): Soziale Interaktion und Gruppenprozesse. Klett, Stuttgart

Dunst, C., Trivette, C., Deal, A. (1988): Enabling and Empowering Families – Principles and Guidelines for Practice. Brookline Books, Cambridge, MA

Emlin, G., Boller, R. (1995): Wider die Psychotherapeutisierung von Frühförderung. Eine systematische Reorientierung. Frühförderung interdisziplinär, 1-10

Herberg, K.-H., Jantsch, H., Sammler, C. (1992): Frühförderung im Team. Förderverläufe aus der Sicht von Eltern und Fachkräften. Ernst Reinhardt, München/Basel

Maturana, H. R., Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Scherz, Bern

Schlienger, I. (1990): Elternbeteiligung an der Früherkennung von Behinderungen. Hogrefe, Göttingen

Schönberger, F., Jetter, K., Praschak, W. (1987): Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Ute Bernhardt-Pätzold, Stadthagen

Sader, M. (1991): Psychologie der Gruppe. Beltz, Weinheim

Schneider, H. D. (1985): Kleingruppenforschung. Klett, Stuttgart

Selvini-Pelazzoli, M., Boscolo, L. (1981): Hypothetisieren – Zirkularität – Neutralität. Familiendynamik, 123-139

Weiß, H. (1992): Annäherung an den Empowerment-Ansatz als handlungsorientiertes Modell in der Frühförderung. Frühförderung interdisziplinär, 157-169