

**Die Bedeutung von Beziehungsarbeit in der Heimerziehung unter Berücksichtigung von Möglichkeiten und Grenzen**

von

**Manja Genz-Rückert**

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2009-0417-9

**Diplomarbeit im Studiengang Soziale Arbeit**

**Erstgutachter:** Prof. Dr. W. Freigang

**Zweitgutachter:** Prof. Dr. M. Müller

vorgelegt im November 2009

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung  
der Hochschule Neubrandenburg

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Heranführung an die Thematik Beziehungsarbeit in der Heimerziehung .....</b>	<b>4</b>
<b>2 Grundannahmen der Bindungstheorie .....</b>	<b>6</b>
2.1 Begriffserklärungen .....	7
2.1.1 Beziehung & Bindung .....	7
2.1.2 Bindungssystem .....	8
2.1.3 Innere Arbeitsmodelle .....	8
2.1.4 Explorationssystem .....	9
2.2 Was sagt die Bindungstheorie aus? .....	10
2.2.1 Bindungssicherheit .....	11
2.2.2 Bindungstörungen .....	12
2.2.3 Resümee .....	16
<b>3 Heimerziehung .....</b>	<b>18</b>
3.1 Was ist Heimerziehung? .....	18
3.2 Klientel und Mitarbeiter .....	19
3.3 Unterschiede zwischen Familie und Heim .....	21
3.4 Die Rolle von Mitarbeitern und Bewohnern in der Heimerziehung .....	24
3.4.1 Rolle der Mitarbeiter .....	24
3.4.2 Rolle der Bewohner .....	25
3.4.3 Resümee .....	26
<b>4 Die Beziehung als Ausgangspunkt aller erzieherischer Bemühungen</b>	<b>27</b>
4.1 Gesetzliche Grundlagen von Erziehung .....	27
4.1.1 Grundrechte der Kinder .....	27

4.1.2 Pflicht und Recht der Eltern zur Erziehung nach dem Grundgesetz .....	28
4.1.3 Kinder- und Jugendhilferecht.....	28
4.2 Aufgaben und Ziele der Heimerziehung im Kontext des SGB VIII.....	29
4.2.1 Begriffserklärung: Erziehung .....	31
4.2.2 Erziehung und Beziehung.....	31
<b>5 Beziehungsarbeit in der Heimerziehung .....</b>	<b>34</b>
5.1 Das Phasen-Modell als Grundlage zur Realisierung einer tragfähigen Beziehung .....	34
5.1.1 Die Vorbereitungsphase .....	36
5.1.2 Die Vor- Beziehungsphase .....	37
5.1.3 Die Testphase.....	38
5.1.4 Die Phase der ersten Beziehungsaufnahme .....	39
5.1.5 Die Festigungsphase .....	42
5.1.6 Modifikationen der Beziehungen.....	42
5.1.7 Erarbeiten individueller Probleme .....	43
5.1.8 Phase der Trennung vom Arbeitsbündnis.....	45
5.2 Konzeptionelle Möglichkeiten der Beziehungsarbeit .....	46
5.2.1 Elternarbeit .....	46
5.2.2 Bezugsbetreuer .....	48
5.3 Probleme, die die beziehungsdimensionalen Prozesse in der Heimerziehung beeinflussen können.....	49
5.3.1 Übertragungs- und Loyalitätskonflikte.....	50
5.3.1.1 Übertragungs- und Loyalitätskonflikte bei Kindern und Jugendlichen .....	51
5.3.1.2 Übertragungs- und Loyalitätskonflikte der Bezugspersonen	52
5.3.2 Rivalität zwischen Eltern und Mitarbeitern .....	54

5.3.3	Bindungserfahrungen der Mitarbeiter .....	56
5.3.4	Das Verhältnis von Nähe und Distanz .....	57
5.4	Problemlösungen, die Beziehungskonflikten in der Heimerziehung vorbeugen .....	59
5.4.1	Supervision für die pädagogischen Mitarbeiter .....	60
5.4.2	Fortbildung der Mitarbeiter.....	62
<b>6</b>	<b>Auswirkungen von rahmenorganisatorischen Störfaktoren auf die Beziehungsarbeit .....</b>	<b>64</b>
6.1	Arbeitszeitregelung.....	64
6.2	Schichtdienst .....	66
6.2.1	Die Auswirkungen des Schichtdienstes aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen.....	66
6.2.2	Auswirkungen des Schichtdienstes aus der Sicht der Mitarbeiter...	68
6.2.3	Der Schichtdienst aus der Sicht der Eltern .....	70
6.3	Fluktuation von Mitarbeiter und Bewohnern .....	72
6.3.1	Wechsel der Mitarbeiter .....	73
6.3.2	Fluktuation der Kinder und Jugendlichen.....	74
<b>7</b>	<b>Zusammenfassende Darstellung und Folgerung .....</b>	<b>77</b>
<b>8</b>	<b>Literaturliste.....</b>	<b>80</b>
<b>9</b>	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>89</b>
<b>10</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>90</b>

## Einleitung

„Wir können stürmische Meere ertragen, wenn wir uns eines sicheren Hafens gewiss sind“ (Ainsworth z.n. Holmes 2006, S. 91). Dieses Zitat spiegelt die Wichtigkeit einer tragfähigen Beziehung wider. Denn Menschen, egal welchen Alters, werden ihre Entwicklungsaufgaben am besten meistern, wenn sie eine oder mehrere Personen hinter sich haben, bei denen sie sich geborgen fühlen und denen sie vertrauen können. Voraussetzung für diese einzigartige Beziehung sind die Bindungserfahrungen, die jeder Mensch in seiner Kindheit sammelt. Diese werden uns wie ein lebenslanges Band begleiten und uns dahin formen, wie wir zukünftige Beziehungen gestalten oder ob wir überhaupt in der Lage sind, tragfähige Beziehungen einzugehen (vgl. Parkes z.n. Brisch 2005, S. 34).

Doch, was ist mit jenen Kindern, die nicht in ihren Familien aufwachsen können und deren Wunsch nach Geborgenheit und Liebe unerfüllt bleibt? Für diese Kinder bleibt als letzte Instanz die Heimerziehung. Dort soll ihnen mit Hilfe von Beziehungen geholfen werden, dass sie zum Einen traumatisierende Kindheitserfahrungen korrigieren können und dass sie zum Anderen ein Gefühl erhalten, angenommen und geliebt zu werden. Doch jede Fachkraft, die in der Heimerziehung tätig ist bzw. war, weiß, dass es im pädagogischen Alltag oftmals sehr schwer ist, Beziehungen zu den Kindern herzustellen und zu gestalten. Die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen haben in den meisten Fällen schon viele Beziehungsabbrüche erlebt, sind den Erwachsenen gegenüber misstrauisch und stehen Beziehungsangeboten skeptisch gegenüber. Aber auch der Pädagoge ist mit seinen eigenen Gefühlen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen in das Beziehungsgeschehen involviert und fühlt sich oft machtlos und ausgebrannt. Insbesondere wenn er erkennen muss, dass jegliches Bemühen ins Leere läuft. Doch warum ist eine tragfähige Beziehung zu den Heranwachsenden für die Mitarbeiter so wichtig? Haben sie überhaupt Möglichkeiten effektiv Beziehungsarbeit zu leisten oder sind sie dieser pädagogischen Anforderung nicht

gewachsen? Die vorliegende Arbeit versucht Antworten auf diese Fragen zu finden und soll gleichzeitig die Fachkräfte für die strukturellen, fachlichen und menschlichen Probleme sensibilisieren, die in der täglichen Betreuung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung auftreten können.

Um einen Einstieg in das Thema Beziehungsarbeit zu bekommen und sich diesem anzunähern, soll im **ersten Kapitel** zunächst darauf eingegangen werden, was Beziehungsarbeit überhaupt ist und welche zentrale Rolle Mitarbeiter dabei einnehmen. Anschließend daran werden im **zweiten Kapitel** Erkenntnisse der Bindungsforschung dargestellt, die sich mit den früheren Beziehungserfahrungen und deren Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beschäftigt. Dieses bindungstheoretische Grundwissen wird für Mitarbeiter in Heimeinrichtungen hilfreich sein, damit sie Beziehungs dynamiken besser verstehen. Insbesondere im Hinblick darauf, dass sie Bindungsstörungen der Kinder und Jugendlichen erkennen, um eine gezieltere pädagogische bzw. therapeutische Hilfe anbieten zu können.

Um aber einen Überblick zu bekommen, welche Probleme die untergebrachten Kinder bzw. Jugendliche mitbringen und welche daraus resultierenden fachlichen und menschlichen Anforderungen an die Mitarbeiter gestellt werden, wird im **dritten Kapitel** näher auf die Heimerziehung eingegangen. Des Weiteren soll der Unterschied zwischen Familie und Heim erarbeitet werden, um zum Einen die Beziehungsstabilität der Heimorganisation zu beschreiben und um zum Anderen darzulegen, welche Rolle die Mitarbeiter und Kinder in diesem Beziehungskonstrukt einnehmen.

Das darauf folgende **vierte Kapitel** befasst sich mit der Bedeutung von Beziehungen, die sie im Speziellen bei der Erziehung der Kinder und Jugendlichen einnehmen. Dazu werden im Vorfeld anhand von gesetzlichen Grundlagen die Aufgaben und Ziele der Heimerziehung bestimmt, um anschließend zu beweisen, dass die Beziehung ein fundamentales Arbeitsinstrument ist und als Grundlage für alle erzieherischen Bemühungen dient.

Nachdem sich die vorangegangenen Kapitel ausführlich mit der Struktur von Heimeinrichtungen und den Stellenwert von Beziehungen in der Heimerziehung

befasst haben, wird im **fünften Kapitel** dieser Diplomarbeit näher auf die Möglichkeiten und Probleme von Beziehungsarbeit in der Heimerziehungspraxis eingegangen. Es wird versucht, anhand eines Phasenmodells Schritte aufzuzeigen, wie es Mitarbeitern gelingen kann, eine auf Vertrauen basierende Beziehung aufzubauen, in der sich die Kinder angenommen und geliebt fühlen. Zudem werden aber auch Probleme genannt, die in der Beziehungsgestaltung zwischen Mitarbeitern, Kindern und Eltern auftreten können, um anschließend daran Problemlösungen zu erarbeiten, damit jene Schwierigkeiten abgeschwächt werden können.

Im **sechsten Kapitel** soll noch einmal auf Störfaktoren eingegangen werden, die aber auf Grund der rahmenorganisatorischen Struktur von Heimeinrichtungen und die damit verbundene Einhaltung von arbeitsgesetzlichen Richtlinien bedingt sind, sprich den Schichtdienst und die Fluktuation innerhalb von Heimeinrichtungen. Insbesondere soll herausgearbeitet werden, dass sich ein ständiger Wechsel von allen Beteiligten negativ auf die Beziehungsarbeit auswirken kann.

Das **siebente** und auch gleichzeitig abschließende Kapitel beinhaltet den zusammenfassenden Teil dieser Arbeit sowie Folgerungen und Anregungen für eine effektive Gestaltung von Beziehungsarbeit in der Praxis der Heimerziehung.

## 1 Heranführung an die Thematik Beziehungsarbeit in der Heimerziehung

Das Thema Beziehungsarbeit wird in der Jugendhilfe, insbesondere in der Heimerziehung, immer wieder thematisiert und diskutiert. Doch was genau ist Beziehungsarbeit und warum sprechen wir nicht nur einfach vom Umgang mit Beziehungen, sondern auch von Arbeit (vgl. Küchenhoff 2009, S. 4)?

*„Entwicklungsprozesse sind immer und in jedem Lebensalter schwierige, zuweilen ausweglos erscheinende Lebensphasen.“ (Gehres 1997, S. 196).*

Dieses Zitat trifft insbesondere auf Heimkinder<sup>1</sup> zu, die schon seit ihrer frühesten Kindheit mit fehlenden, nicht tragfähigen oder verzerrten Beziehungen konfrontiert sind (ebd., 196). Dieses Gefühl, nicht richtig wahr- und angenommen zu werden, kann die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen erheblich beeinträchtigen. Um diesen Mangel in der Erziehung und Sozialisation der Kinder in den Heimen zu kompensieren, muss eine intensive von den Fachkräften<sup>2</sup> ausgehende Beziehungsarbeit vorausgesetzt werden. Die Mitarbeiter-Kind-Beziehung bildet somit die Grundlage für eine spezifische pädagogische Arbeit (vgl. Günder 2007, S. 117f/vgl. Küchenhoff 2009, S. 20).

Doch Beziehungen entstehen nicht einfach so, sondern diese müssen sich Mitarbeiter erarbeiten. Dazu benötigen sie Zeit, Arbeitszeit. So gehört es zu ihrer Arbeit, sich auf Gespräche mit den Kindern einzulassen, um mit der

---

<sup>1</sup> Auf Grund, dass Kinder als die Zielgruppe in der Heimerziehung in der Literatur unter verschiedenen Begrifflichkeiten aufgeführt sind, wird auch in dieser Arbeit das Kind häufig als Bewohner, Klient, Jugendlicher oder Heranwachsender bezeichnet.

<sup>2</sup> Für Fachkräfte, als Beziehungsanbieter, wird ebenfalls auf verschiedene Anreden zurückgegriffen wie Mitarbeiter, Pädagoge und Erzieher. Der Grund dafür ist eine verschiedenartige Nennung der Berufsgruppen im Alltag und somit auch in der Literatur.

eigenen unaufdringlichen Präsenz Möglichkeiten für eine Beziehungsaufnahme zu schaffen. Dazu ist es notwendig sich mit den Kindern zu beschäftigen, z.B. Spielnachmitten, Gruppenausflüge usw. zu organisieren. Was für die Kinder aber Freizeitgestaltung ist, ist für die Mitarbeiter Arbeit. Das bedeutet für die Leitung der Institution Heim, dass in der Gestaltung von pädagogischen Beziehungen investiert werden muss. Beziehungsarbeit ist somit bezahlte Arbeit, und damit ein wichtiger Qualitätsmaßstab für Heimeinrichtungen, nämlich wie viel sie sich diese Arbeit kosten lassen (vgl. Küchenhoff 2009, S. 4).

Beziehungsarbeit bedeutet aber nicht nur materielle Investition, sondern auch persönlichen Einsatz. Jeder Mitarbeiter muss viel Aufmerksamkeit und Energie in das beziehungsorientierte pädagogische Handeln investieren. Dazu ist es notwendig, dass Fachkräfte sich für die Beziehung öffnen und sie werden dabei schnell erkennen, dass eigene Beziehungserfahrungen eine wichtige Rolle spielen (ebd., S. 4) und zu einem entscheidenden Arbeitsinstrument für eine wirksame bzw. erfolgreiche Erziehungshilfe wird (vgl. Schleiffer 2001, S. 275). Denn nur wer „Beziehung versteht, begreift und analysiert“ (Rudyk 2001, S.9) wird ein professionelles Verständnis von Beziehungsarbeit erlangen, um mögliche Entwicklungsblockaden bei Kindern aufzulösen und ihnen somit einen Weg zu mehr Selbstbestimmtheit zu öffnen (ebd., S.9).

Im Laufe der 80er Jahre kam es immer häufiger zu Diskussionen, welchen Stellenwert und welche Rolle die Eltern von Heimkindern in der Beziehungsarbeit einnehmen. Aus der Erkenntnis, dass nur über die Aufarbeitung von Entwicklungsgeschichtlichen und familiendynamischen Zusammenhängen eine konstruktive Hilfe für die Familien möglich ist, entstand die Forderung, die Eltern in die Beziehungsarbeit des Heimes einzubeziehen. Heute ist die Elternarbeit in vielen Konzeptionen nicht mehr wegzudenken (vgl. Gehres 1997, S.140).

Damit Mitarbeiter Beziehungsarbeit leisten können und sich somit auch als Bezugsperson zur Verfügung stellen können, sollten sie aber über bindungstheoretisches Wissen verfügen, um eine Grundlage für eine Beziehung zu schaffen. Denn diese „bildet den Boden, den Ausgangspunkt für alle erzieherischen Bemühungen – ohne Beziehung keine Erziehung“ (Simmen 1990, S. 24).

## 2 Grundannahmen der Bindungstheorie

Es bietet sich an, Beziehungen im Heimkontext unter bindungstheoretischen Perspektiven zu erklären, da die Gründe, die zu einer solchen Erziehungshilfemaßnahme führen, oftmals in den schwerwiegenden und belastenden Beziehungsproblemen zwischen den Kindern und Jugendlichen und ihren primären Bezugspersonen liegen. Damit die Praxis der Heimerziehung von der Bindungstheorie profitieren kann, ist es notwendig, dass Mitarbeiter über ein bindungstheoretisches Fachwissen verfügen.

Ausschlaggebend für die Entwicklung der Bindungstheorie war Bowlbys Tätigkeit als Kinderpsychiater für schwer erziehbare Kinder und Jugendliche, die während des Krieges von ihren Eltern getrennt wurden. Durch diese Arbeit fiel ihm auf, dass die frühe Trennung die Kinder bis ins Erwachsenenalter begleitet und schwere psychische Störungen auftreten können (vgl. Holmes 2006, S. 82ff). Während seiner Tätigkeit bei der Weltgesundheitsorganisation (WHO) befasste er sich mit den Nachteilen mangelnder mütterlicher Zuwendung für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung, aber auch mit Präventionsmaßnahmen, um einer lebenslangen Störung in der Entwicklung der Kinder vorzubeugen. Dieser Bericht wurde im Jahre 1951 unter dem Titel „Maternal Care and Mental Health“ (dt. Frühere Bindung und kindliche Entwicklung) veröffentlicht und machte Bowlby weltbekannt (vgl. Bowlby 2008, S. 16f).

Um darzulegen, wie sich frühkindliche Erfahrungen auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken und welche Relevanz die Bindungstheorie für die Heimerziehung hat, soll im Folgenden auf die Theorie Bowlbys näher eingegangen werden.

## 2.1 Begriffserklärungen

Für ein besseres Verständnis über die Theorie der Bindung ist es hilfreich, zwischen den zusammenhängenden Konzepten der Bindung, dem Bindungssystem, inneren Arbeitsmodellen und dem Explorationssystem zu unterscheiden. Aus diesem Grund werden diese Begrifflichkeiten zunächst näher erläutert.

### 2.1.1 Beziehung & Bindung

„Für fast jeden von uns bilden Beziehungen zu anderen Menschen den wichtigsten Teil unseres Lebens“ (Hinde 1993, S. 7). Jedoch unterscheiden sich Beziehungen nach ihrer Intensität, denn man muss differenzieren zwischen Partnerbeziehungen, Liebesbeziehungen, Freundschaftsbeziehungen, Mutter-Kind-Beziehungen u.v.a.m. Zum Beispiel wird eine Freundschaftsbeziehung in den meisten Fällen nicht so innig sein, wie eine Mutter-Kind-Beziehung. Der Grund dafür ist das unterschiedlich stark ausgeprägte Bindungsbedürfnis in diesen Beziehungen. Zwar kann eine Freundschaftsbeziehung auch sehr innig und stabil sein, aber im Normalfall wird eine Mutter eine größere emotionale Bindung zu ihrem Kind haben, als zu guten Bekannten. Diese emotionale Bindung bestärkt die Mutter darin ihrem Kind jene Liebe und Geborgenheit zu geben die es benötigt, damit es sich zu einem selbstständigen jungen Menschen entwickeln kann. Somit repräsentiert die Beziehung zwischen zwei Personen, das menschliche Bindungsbedürfnis nach sozialer Geborgenheit und nach sozialer Unabhängigkeit. (vgl. Fiedler 2001, S. 386/vgl. Kreppner 1993, S. 81/vgl. Bowlby 2008, S. 19f).

Die Bindung nimmt damit einen großen Teil des komplexen Systems der Beziehung ein und entsteht in Folge des sozialen Verhaltens einzelner Individuen zueinander. Sie kann stark und beständig sein, ambivalent verlaufen oder zerbrechen und sie muss als ein normaler, natürlicher und biologisch sinnvoller Sachverhalt betrachtet werden und ist in ihrer Funktion über den gesamten Lebenslauf nachweisbar (vgl. Schleiffer 2001, S. 31/vgl. Bowlby 1979, S. 90f/vgl. Brisch 2005, S. 35).

Dennoch ist „Bindung“ ein sehr allgemeiner Begriff und wird daher in sichere und unsichere Bindung unterteilt. Dabei spielen die frühkindlichen Erfahrungen eine zentrale Rolle. Denn sich sicher gebunden zu fühlen, heißt, dass Bindungserfahrungen gesammelt wurden, in denen sich der Mensch sicher und geschützt fühlt. Im Gegensatz dazu könnten Erfahrungen einer unsicheren Bindung eher zu Angst, Ablehnung, Abhängigkeit usw. führen (vgl. Holmes 2006, S. 88). Weitere Ausführungen von Bindungssicherheit und -unsicherheit würden an dieser Stelle den Rahmen sprengen und eher zu Verwirrungen führen, daher wird im Kapitel 2.2.1 noch mal näher auf diese Thematik eingegangen.

### **2.1.2 Bindungssystem**

Nach Bowlby stellt das Bindungssystem ein primäres und genetisch verankertes System dar, das zwischen der Bezugsperson (in den meisten Fällen Vater oder Mutter) und dem Kind aktiviert wird und besitzt eine überlebenssichernde Funktion (vgl. Brisch 2005, S. 35f).

Das Kind sucht besonders dann die Nähe seiner Bezugsperson, wenn es Angst hat. Das könnte zum Beispiel die Angst vor einer fremden Person sein, die es als bedrohlich empfindet, die Trennung bzw. Abwesenheit von der Mutter oder körperliche Beschwerden. Von der Nähe zu seiner Bezugsperson erhofft sich das Kind Sicherheit, Schutz und Geborgenheit. Für Mütter und Väter bedeutet das, dass sie eine Feinfühligkeit ihrem Kind gegenüber entwickeln müssen, indem sie die Signale des Kindes (schreien, weinen usw.) wahrnehmen, richtig deuten und schnellstmöglich darauf reagieren. Nur so kann das Kind eine sichere Bindung entwickeln (ebd., S. 36).

### **2.1.3 Innere Arbeitsmodelle**

„Aus vielen Interaktionserlebnissen, in denen sich Mutter und Säugling voneinander trennten und auch wieder Nähe zueinander herstellten, bildet der Säugling im Laufe des ersten Lebensjahres innere Modelle des Verhaltens und der

damit verbundenen Affekte von sich und der Mutter aus, sogenannte „innere Arbeitsmodelle“ (Bowlby/ Main, Kaplan & Cassidy z.n. Brisch 2005, S. 37). „Diese Modelle machen das Verhalten der Bezugsperson und des Kindes in Bindungssituationen vorhersagbar“ (Brisch 2005, S. 37).

Das bedeutet, dass jedes Kind, das Bindungserfahrungen mit seiner primären Bindungsperson gesammelt hat, ob positiv oder negativ, Strategien entwickelt, wie es sich in bestimmten Situationen verhält. Diese Verhaltensweisen werden in seinem inneren Arbeitsmodell gespeichert, um sich in vergleichbaren Situationen wieder zu repräsentieren. (vgl. Schleiffer 2001, S. 42f/vgl. Brisch 2005, S. 37).

#### **2.1.4 Explorationssystem**

Die Bindungstheorie geht nicht nur von einem Bindungsbedürfnis des Kindes aus, sondern stellt diesem das Explorationsbedürfnis gegenüber. Denn die Theorie besagt, dass das Kind auf der Basis einer sicheren Bindung auch das Bedürfnis anstrebt, seine Umwelt zu erkunden (vgl. Brisch 2005, S. 38f).

Demzufolge wird sich das Kind von seiner Bezugsperson entfernen, wenn es zuvor Erfahrungen gesammelt hat, dass diese ihm Schutz und Sicherheit bietet. Bei zu großer Entfernung oder bei Angst machenden Entdeckungen wird das Kind zunehmend seine Exploration einschränken und wieder die räumliche bzw. körperliche Nähe seiner Bezugsperson suchen (ebd., S. 38f).

Feinfühligkeit von Mutter und Vater in diesem Zusammenhang bedeuten dann aber auch, die Distanz und die Nähe ihres Kindes zu akzeptieren. Eine zu enge oder zu abweisende Beziehung würde dazu beitragen, dass das Kind sein Explorationsverhalten einschränkt und es ihm im weiteren Verlauf seines Lebens schwerfällt, Vertrauen in sich selbst und zu seiner Umwelt zu entwickeln (ebd., S. 38f).

## 2.2 Was sagt die Bindungstheorie aus?

„Die Bindungstheorie verbindet ethologisches, entwicklungspsychologisches, systemisches und psychoanalytisches Denken. In ihren Annahmen befaßt sie sich mit den grundlegenden frühen Einflüssen auf die emotionale Entwicklung des Kindes und versucht die Entstehung und Veränderung von starken gefühlsmäßigen Bindungen zwischen Individuen im gesamten menschlichen Lebenslauf zu erklären“ (Brisch 2005, S. 35). Es ist der Versuch, „die Neigungen menschlicher Wesen, starke gefühlsmäßige Bindungen zu andern zu entwickeln, in ein Konzept zu bringen“ (Bowlby 1979, S. 157).

Folgt man der Bindungstheorie von Bowlby, bezieht sich eine Bindung immer auf eine Person. „Wegen dieser ausgeprägten Neigung zur Monotropie sind wir in der Lage, tiefe Gefühle zu entwickeln, denn der Besitz einer tiefen Bindung an eine Person (oder einem Ort oder Gegenstand) ist sie zum Zielobjekt unserer instinktiven Antworten gemacht zu haben“ (Bowlby z.n. Holmes 2006, S. 90). Auf Grund der in der Heimerziehung zwangsläufig notwendigen Mehrfachbetreuung wäre diese Theorie für ein Kind in einer Heimeinrichtung eindeutig abträglich (vgl. Junker/Rummel 1986, S. 10).

Im Vergleich dazu ist die Theorie von Ainsworth doch eindeutig positiver auf die Bedürfnislage der Heimkinder zugeschnitten. Denn diese spricht sich dafür aus, dass das Kind Bindungen zu mehreren Personen eingehen kann und zwar in der Form, dass eine Hauptbezugsperson für das Kind sorgt, während auch andere in der Ausübung der täglichen Sorge beteiligt sind (vgl. Ainsworth z.n. Junker/Rummel 1986, S. 10). In der Heimerziehung wären die Hauptbezugspersonen somit weiterhin die Eltern. Wenn diese aus bestimmten Gründen nicht verfügbar sind, sollte der Bezugsbetreuer (Kap. 5.2.2) als Hauptbezugsperson fungieren, während die anderen Mitarbeiter, die Eltern bzw. den Bezugsbetreuer in ihrer Aufgabe unterstützen, jene Kinder zu einer selbstständigen Lebensführung zu befähigen.

Eine weitere Hauptaussage der Bindungsforscher ist die Annahme, „daß das Ausmaß, in dem die Eltern dem Kind eine sichere Basis zur Verfügung stellen [...] und es ermutigen, von da aus Erkundungen zu unternehmen, in entschei-

dender und voraussehbarer Weise dessen spätere Fähigkeit prägt, mit einem Partner [...] und mit den eigenen Kindern [...] affektive Bindungen zu entwickeln“ (Christ 1994, S. 62).

Daneben werden die Trennung und der Verlust von Bindungspersonen ebenfalls als ein wesentlicher Teil der Entwicklungs dynamik von Heranwachsenden betrachtet, da die Fähigkeit, sich von seiner Bindungsperson zu lösen, in der Natur des Menschen liegt. Besonders in der Adoleszenz geht es darum, dass Jugendliche sich von ihren Eltern lösen, um sich anderen Partnern zuzuwenden und anzuschließen. Hingegen kann eine unfreiwillige Trennung oder ein unfreiwilliger Verlust zu Störungen des emotionalen Gleichgewichts führen, verbunden mit Angst, Wut und Depression (vgl. Bowlby 1979, S. 157/vgl. Schleiffer 2001, S. 60f).

### **2.2.1 Bindungssicherheit**

In vorherigen Kapiteln wurde schon häufiger über sichere Bindungen geschrieben. Doch, was verstehen wir darunter und welche zentrale Rolle spielt die Bindungssicherheit für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder?

Menschen aller Altersstufen fühlen sich am sichersten, wenn sie wissen, dass hinter ihnen eine oder mehrere Personen stehen, die sie fördern, stärken und denen sie vertrauen können. Besonders hoch ist dieser Wunsch nach gefühlvollen, dauerhaften und daraus resultierenden sicheren Beziehungen in den ersten Kindheitsjahren. Er schwächt erst im Laufe des Lebens ab (vgl. Bowlby 1979, S. 130 f.).

Eine zentrale Rolle spielen dabei die Art und die Fähigkeit der Hauptbezugspersonen, wie feinfühlig sie Beziehungen eingehen, aber auch, ob sie den Wunsch ihres Kindes nach einer sicheren Bindung anerkennen und respektieren. Denn die Qualität dieser Bindungserfahrungen führt zu einer Modellvorstellung über sich selbst, aber auch darüber, wie zukünftige Beziehungen gestaltet werden (vgl. Bowlby 1979, S. 130f/vgl. Christ 1994, S. 62).

Damit sich zwischen Kind und Eltern eine sichere Bindung entwickelt, bedarf es der liebevollen Zuwendung seitens der Erwachsenen, denn nur so wird das Kind ein Urvertrauen zu seinen Bezugspersonen entwickeln (vgl. Johnson 2006, Internetquelle/vgl. Junker/Rummel 1986, S. 10).

Dieses Urvertrauen ist eine wichtige Komponente für die Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit und beruht auf Erfahrungen der ersten Lebensjahre. Diese Erfahrungen werden das Kind insoweit prägen, welche Einstellungen, positive oder negative, es zu sich selbst, aber auch zu seiner Umwelt entwickelt, indem es die Einstellungen, Bewertungen und Werte der Eltern übernimmt (vgl. Erikson 1991, S. 62ff/vgl. Johnson 2006, Internetquelle).

Hat das Kind gelernt, Vertrauen zu seinen Bezugspersonen aufzubauen, indem es Sicherheit in der Beziehung erfährt, wird es zum einen Erkundungen seiner Umwelt unternehmen, also erste Schritte in Richtung Selbstständigkeit machen und zum anderen Vertrauen und Selbstsicherheit entwickeln, um auch zukünftig erfolgreich handeln zu können (vgl. Erikson 1991, S. 62ff/vgl. Christ 1994, S. 62).

Wird dem Kind die Chance, Vertrauen in sich und seiner Umwelt aufzubauen, nicht geboten, kann sich diese Erfahrung in Ur-Misstrauen ausdrücken. Deutliches Anzeichen für ein ausgeprägtes Ur-Misstrauen ist, dass jene Menschen kaum in der Lage sind, zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen oder unter psychischen Verhaltensauffälligkeiten leiden (vgl. Erikson 1991, S. 63).

## 2.2.2 Bindungstörungen

Es gibt eine Reihe von Forschungen, die sich mit der frühkindlichen Bindung und dem Einfluss von primären Bezugspersonen beschäftigen. In einem Punkt ist man sich einig, dass eine kindliche Entbehrung von Bindungssicherheit bzw. eine frühzeitige Trennung von der Bezugsperson die kindliche Entwicklung physisch, intellektuell, emotional und sozial beeinträchtigen kann (vgl. Bowlby 1995, S. 19). Das belegen auch neurobiologische Befunde. Forscher stellten fest, dass im Gehirn des Kindes durch feinfühlige Interaktionen von Bezugspersonen primäre und sekundäre Sinnes- und Bewegungszentren stimuliert werden. Fehlt

diese entsprechende Stimulation bei Vernachlässigung, Isolation oder fehlender Anregung, entwickeln sich diese Strukturen im Gehirn unzureichend und die Folge daraus sind spätere Einschränkungen der intellektuellen und sozi-emotionalen Fähigkeiten des Kindes (vgl. Braun 2002, S. 121ff).

Andreas Mehringer (1985, S. 45ff) führt in seinem Buch „Verlassene Kinder“ eindrucksvoll an Beispielen auf, welche Auswirkung eine fehlende Zuwendung und eine frühe Trennung von Bezugspersonen auf Kinder haben.

In einer biografischen Skizze eines ehemaligen Heimkindes stellt er das Leben von M. vor, der mit fünf Jahren in eine Heimeinrichtung gekommen ist. Mehringer beschreibt den Jungen als, „körperlich zart, blaß, aber unheimlich ernst, mit einem erschreckend teilnahmslosen Blick, der „durch die Menschen durchsah in eine unbestimmte weite Ferne“ (Mehring 1985, S. 47).

Die Mutter besuchte M. zunächst in unregelmäßigen Abständen und bald blieben diese Besuche ganz aus. Sie sah in ihrem Sohn ein Problemkind und fühlte sich durch das Verhalten von M. enttäuscht. Der Junge trat in eine enge Beziehung zu einer Mitarbeiterin. Erste Probleme entstanden, als er feststellen musste, dass auch andere Kinder einen Anspruch auf Nähe und Geborgenheit bei seiner neuerworbenen Bezugsperson hatten (ebd., S. 47f).

Im Alter von zwölf Jahren meldete sich seine Mutter zurück. Sie versprach M., dass sie ihn wieder mit nach Hause nehmen möchte. Doch der Junge wartete vergebens auf seine Abholung. Seine Enttäuschung äußerte er als Wut auf die Mutter, durch Hasstiraden und Aggressionen. Daraufhin versuchte die Einrichtung durch Patenschaften, andere Bezugspersonen für M. zu gewinnen, aber auch das scheiterte daran, dass der Junge nicht mehr gewillt war, Beziehungen einzugehen oder dass die Paten mit der Art und Weise seines Verhaltens überfordert waren. So verbrachte M. seine Kindheit im Heim (ebd., S. 47f).

Auf Grund seiner eingeschränkten intellektuellen Fähigkeiten ergaben sich große Lern- und Schulprobleme, diese wiederum erschwerten M. das Weiterkommen auf seinem zukünftigen Lebensweg, besonders in Hinsicht auf einen Schulabschluss und die damit verbundene Ausbildung (ebd., S. 47f).

M's biografischer Abriss bestätigt Bowlbys These, dass eine solche frühkindliche Entbehrung von der Bindungsperson, wie M. sie erlebt hat, eine physische, intellektuelle, emotionale und soziale Beeinträchtigung des Kindes zu Folge haben kann (vgl. Bowlby 1995, S. 19).

Auch M's weiterer Werdegang ist von dieser Entwicklung gezeichnet. Sein erworbenes Bindungsverhalten hat er als ein für sich gültiges Arbeitsmodell verschlüsselt. „*Ich kann keine Bindung eingehen, sonst werde ich enttäuscht!*“. Vor allem zeigt sich dieses Verhalten darin, dass er später als junger Mensch Probleme hat, Beziehungen einzugehen und diese zu halten. Er hat zwar jetzt eine Freundin, diese ist aber wesentlich älter, geschieden und hat selbst zwei Kinder. Welche wiederum durch eine Jugendhilfemaßnahme betreut werden (ebd., S.48).

Die Erzieherin, die weiterhin einen beständigen Kontakt zu M. hat, ist immer noch besorgt um ihn: „M. kann nicht mit Geld umgehen. Er ignoriert immer wieder die Realität. Er lebt und wird durchkommen, aber er hat es schwer. Auch ihm hängen seine ersten Kindheitsjahre nach; ihre Leere hat sich nie ganz füllen lassen“ (Mehringer 1985, S. 48).

M's Beispiel zeigt, dass Kinder und Jugendliche in der Fähigkeit Bindungen einzugehen beeinträchtigt sind und auch Störungen der Persönlichkeit aufweisen, wenn es in ihrer Kindheit zu einer fehlerhaften Entwicklung in Bezug auf angestrebte Beziehungen gekommen ist (vgl. Bowlby 1979, S. 93f).

Aber auch in der Phase der Adoleszenz besteht für Jugendliche mit einer Bindungsstörung die Gefahr, eine soziale Außenseiterposition einzunehmen. Der Grund dafür liegt darin, dass in dieser Phase die Jugendlichen ihre eigene Identität finden wollen, indem sie sich von den Eltern trennen und Beziehungen zu Gleichaltrigen suchen und eingehen. Von nun an wollen sie bestimmen, welche Beziehungen sie pflegen wollen. Aus diesem Grund sind Jugendliche und ihre Freunde sich sehr oft ähnlich. Besonders Jugendliche, die keine Bindungssicherheit in ihrer Herkunftsfamilie entwickelt haben, laufen schnell Gefahr, sich Gleichaltrigen anzuschließen, die eine ähnliche Problematik aufweisen. Innerhalb dieser Peergroup erhoffen sich diese Jugendlichen jene Sicherheit und Aufmerksamkeit, die sie in ihrer Herkunftsfamilie nicht erhalten haben. Aber al-

lein die Gruppe kann dieses Bedürfnis nach Geborgenheit und Liebe nicht stillen und daher flüchten viele der Jugendlichen sich in einen Drogenkonsum. Das Suchtmittel wird für die Jugendlichen zu einem sicheren Pseudo-Bindungsobjekt. Denn es ist allzeit verfügbar und tröstet über schmerzliche Gefühle hinweg. Allerdings übersehen sie, dass gerade dieser Konsum Auswirkungen auf das Finden ihrer sozialen Identität hat. Die Folge daraus ist, dass ein großer Teil dieser Jugendlichen Lern- und Schulprobleme hat, bedingt durch gehäuftes Schuleschwänzen. Das Resultat daraus sind wiederum intellektuelle Defizite. Jugendliche, die den Absprung nicht schaffen bzw. nicht durch eine Jugendhilfemaßnahme aufgefangen werden, sind dann häufig eingeschränkt, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, Berufsausbildungen werden abgebrochen, Arbeitsplätze häufig gewechselt und die Organisation ihres Privatlebens gestaltet sich problematisch. Bei Überforderungen, im Hinblick auf altersadäquate Anforderungen, reagieren diese Jugendlichen mit Rückzug oder Aggressionen (vgl. Johnson 2006, Internetquelle/vgl. Zimbardo 2004, S. 481f/vgl. Brisch 2005, S. 204f).

Demzufolge können Störungen in der Bindung sich auch in der Entwicklung von psychosomatischen Störungen äußern. Besonders eine emotionale Verwahrlosung kann neben der Gefahr einer erhöhten Suchtmittelabhängigkeit auch zu Wachstumseinschränkungen, Essstörungen, Depressionen u.v.a.m. führen. Auch die heute so häufig diagnostizierte Borderline-Störung ist, nach dem heutigen Stand der Forschung, ein Resultat einer defizitären Bindungsentwicklung (vgl. Brisch 2005, S. 89f/vgl. Johnson 2006, Internetquelle).

Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die unter Bindungsstörungen leiden, erfordert demzufolge in weiten Bereichen, besonders auch in der Heimerziehung, ein bindungstheoretisches Grundwissen, um Beziehungsdynamiken und einen eventuellen Zusammenhang einer psychosomatischen Symptomatik frühzeitig zu erkennen. (vgl. Küchenhoff 2009, S. 21). Kritisch anzumerken ist aber, dass die Behandlung von Jugendlichen mit Bindungsstörungen, gerade im therapeutischen Bereich, hauptsächlich medikamentös durchgeführt wird (Antidepressiva, Neuroleptika usw.), wodurch das Problem der Persönlichkeitsstörung aber nicht gelöst ist (vgl. Johnson 2006, Internetquelle).

### 2.2.3 Resümee

In den beiden zuvor genannten Kapiteln wurden ausreichend Punkte genannt, dass frühkindliche Beziehungserfahrungen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen haben und in Verbindung mit instabilen bzw. fehlenden Beziehungen zu lebenslangen Störungen führen können. Bei manch Einem wird aber die Frage auftauchen, welche Relevanz die Bindungstheorie für die Heimerziehung hat?

Nach Ansicht der Bindungsforschung besteht bei jedem Menschen ein Bedürfnis nach Sicherheit in einer Beziehung, welche auch den Grundstein für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung legt (vgl. Bowlby 1979, S. 130f). Besonders Kinder, die in Heimen leben, haben dieses Gefühl von Sicherheit in ihrer Familie nicht erlebt und weisen häufig Störungen in ihrer Entwicklung auf, die immer häufiger mit psychosomatischen Störungen verbunden sind, wie z.B. Suchtmissbrauch bzw. –abhängigkeit, Essstörung, Depressionen u.s.w. (vgl. BMFSFJ 1998, S. 210). Daran lässt sich schon die Tragweite des pädagogischen Handelns für Fachkräfte in der Heimerziehung ermessen, denn sie müssen dem Kind Bedingungen bieten, die es ihm ermöglichen, durch korrigierende Erfahrungen wieder Vertrauen in Beziehungen zu Erwachsenen aufzubauen, um dadurch Defizite in ihrer Entwicklung aufzuarbeiten (vgl. Verband Katholischer Einrichtungen 1994, S. 46). Denn „man kann das Kind nicht ändern, wenn man das Bindungsangebot nicht ändert“ (Johnson 2006, Internetquelle) und jede pädagogische Maßnahme, die dies nicht berücksichtigt wäre überflüssig und sinnlos (ebd.).

Aber bindungstheoretische Kenntnisse können auch den Arbeitsalltag des Pädagogen erleichtern bzw. ihn vor einer übermäßigen psychischen Belastung bewahren. Denn der Alltag des Mitarbeiters ist auch durch häufige Konflikte gekennzeichnet, weil er neben einem Beziehungsangebot auch regulativ auf die Kinder einwirken muss. Besonders in diesen Momenten der Grenzsetzung kommt es dann häufig dazu, dass Kinder aggressiv, wütend oder ablehnend reagieren. Mitarbeiter stehen diesem Geschehen dann oftmals machtlos gegen-

über und einige von uns kennen es, dass man denkt: „Ich gebe soviel, warum werde ich jetzt so behandelt.“ Bindungstheoretische Kenntnisse können in solchen Momenten insoweit nützlich sein, um jenes Verhalten der Kinder zu erklären und nicht an dem Gefühl „Ich habe versagt.“ zu zerbrechen.

Aus diesem Grund sind Kenntnisse über bindungstheoretische Konzepte besonders im pädagogischen Bereich wichtig, damit Fachkräften in der Heimerziehung neue Perspektiven und Denkschemata eröffnet werden, um entwicklungs geschichtliche, familiendynamische und psychosomatische Zusammenhänge bei den Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung zu verstehen und aufzuarbeiten.

Es soll aber auch darauf hingewiesen werden, dass die Bindungstheorie und ihre Umsetzung in der Heimerziehung nicht als ein Allheilmittel betrachtet werden kann und um Brisch (2005, S. 277) zu zitieren „nicht als neue, alle Störungsbilder erklärende primäre Ur-Sache dienen. Sie wird aber als fundamentale, durch Forschung gut belegte, menschliche Motivation gesehen, die in allen therapeutischen Prozessen reflektiert und bei entsprechender Störung der Bindung therapeutische Beachtung finden sollte“.

### 3 Heimerziehung

Da die Arbeit sich mit dem Thema Beziehungsarbeit in der Heimerziehung beschäftigt, ist es erforderlich, sich in dem folgenden Kapitel mit den vorhandenen Strukturen in Heimen und deren Auswirkungen, insbesondere auf die Beziehung zwischen Mitarbeiter und Kind, näher zu befassen.

#### 3.1 Was ist Heimerziehung?

Im Laufe der Geschichte wurde viel Kritik an die Heimerziehung gerichtet. Verschiedene Reformen haben zu erheblichen qualitativen und strukturierenden Veränderungen geführt. Vor allem durch die Abschaffung autoritärer Erziehungsmethoden, die Verkleinerung der Gruppen, eine hohe fachliche Anforderung an das Personal und die Abschaffung von Stigmatisierungsmerkmalen, wie Anstaltskleidung, Zentralisierung usw., konnte der anstaltsmäßige Charakter stationärer Einrichtungen der Jugendhilfe überwunden werden (vgl. Gehres 1997, S. 13f).

Die Heimerziehung heute ist eine Jugendhilfemaßnahme nach dem achten Sozialgesetzbuch [SGBVIII] und ist im §34 verankert. Die zentrale Aufgabe ist es, positive Lebensorte für Kinder und Jugendliche zu schaffen, die auf Dauer oder vorübergehend nicht in ihrer Familie leben können (§34 SGBVIII).

Dennoch ist die Heimerziehung die härteste Eingriffshandlung der Jugendhilfe, aus diesem Grund muss von Anfang an geprüft werden, ob diese Hilfe für das Kind bzw. den Jugendlichen auch erforderlich ist. Die an dem Hilfeprozess Beteiligten sollten sich dessen bewusst sein, dass jede Unterbringung für das Kind einen Beziehungsabbruch zu seiner Herkunfts Familie bzw. zu seinem sozialen Umfeld bedeutet und wenn man den Ausführungen Bowlbys folgt (Kap. 2.2.2), kann eine Trennung von den Bezugspersonen die kindliche Entwicklung physisch, intellektuell, emotional und sozial beeinträchtigen. Daher sollte im Vorfeld genau geprüft werden, ob die Hilfe angemessen ist oder ob die Unterbringung

das Kind in seiner Entwicklung eher behindert (vgl. Bowlby 1995, S. 19/vgl. IGfH 1977, S. 46).

Um jenen Kindern und Jugendlichen eine gezieltere Hilfe anzubieten, die auf ihre Problemlagen auch zugeschnitten ist, wurde ein großes differenziertes Angebot von Institutionen geschaffen, die ein breites Spektrum von Leistungsangeboten für junge Menschen in schwierigen Lebenslagen und deren Familien anbieten, wie z.B. Kinderheime, Außenwohngruppen, Betreutes Wohnen usw. (vgl. Gündler 1999, S.112f). Doch eines haben alle Wohngruppen gemeinsam und zwar, dass das Zusammenleben in einer Gruppe mit anderen und zunächst fremden Kindern, die Betreuung im Schichtdienst und die Wirkung vieler Organisationsmerkmale das Gefühl der Einzigartigkeit beeinträchtigen können (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 102).

### **3.2 Klientel und Mitarbeiter**

„Heimerziehung hat es oft mit Kindern und Jugendlichen zu tun, deren primäre Sozialisation Mängel aufwies; mit Heranwachsenden, die weder Verlässlichkeit, Stabilität und Kontinuität, noch Geborgenheit, Liebe und Anerkennung erfahren haben. Ihr auffälliges Verhalten, ihr häufig geringes Selbstbewusstsein und negatives Selbstbild, spiegelt Defizite ihres früheren Sozialisationsfeldes wider“ (Freigang 1986, S. 23).

Die im Jahre 1998 durchgeföhrte Evaluationsstudie vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend über Leistungen und Erfolge von stationären und teilstationären Erziehungshilfen, kurz JULE, unter der Leitung von H. Thiersch, verweist auf die komplexen und belastenden Beziehungserfahrungen dieser Kinder beim Eintritt in die Heimerziehung.

- In 67,5% der Fälle besteht eine starke Störung der Eltern-Kind-Beziehung,
- in 54.3% der Fälle sind die Kinder das Opfer familiärer Kämpfe,

- 43,1% erleben Gewalt- und/oder Missbrauchserfahrungen,
- 47,7% der Kinder werden vernachlässigt,
- in 27,4% der Fälle leiden die Kinder unter Verwahrlosung,
- 8,6% der Kinder zeigen Auffälligkeiten in sozialen Beziehungen,
- 25,9% zeigen aggressives Verhalten,
- 20,8% der Fälle weisen Entwicklungsrückstände auf,
- 22,3 % leiden unter psychische Störungen,
- 45,2% haben Lern- und Leistungsrückstände und
- 7,6% der Kinder weisen eine Suchtproblematik auf (vgl. BMFSFJ 1998, S. 210).

Für die Aufarbeitung dieser genannten Probleme bedarf es einer gezielten und bewussten pädagogischen Intervention von Seiten der Erzieher. Die Mitarbeiter müssen ihre eigene Persönlichkeit in ihre Arbeit einbringen, denn mit der eigenen Vorbildwirkung können sie einen wesentlichen Beitrag zur Sozialisation der Kinder leisten (vgl. Günder/Karnowsky 1981, S. 61). Somit sollte der Erzieher „Liebe und ‚Berufung‘ mitbringen, denn die Arbeit im Heim muss mehr sein als nur ein Job“ (Hölzl 1988, S. 46).

Gleichzeitig sollten MitarbeiterInnen eine umfangreiche Qualifizierung nachweisen können, um ihre berufliche und fachliche Kompetenz im Umgang mit den Heranwachsenden einzubringen (vgl. IGfH 1977, S.121). Umfassende theoretische Kenntnisse in Pädagogik, Psychologie und Kommunikationswissenschaften sind für die Arbeit in der Heimerziehung unabdingbar. Gerade für die Beziehungsarbeit in der pädagogischen Praxis sind Empathiefähigkeit, Rollendistanz und Akzeptanz eine wichtige Grundlage, um den Kindern einen sicheren und geborgenen Lebensort zu bieten (vgl. Gehres 1997, S. 15).

Die Arbeit des Erziehers ist aber auch häufig eine psychische Zerreißprobe. Die Vielfalt der Erwartungen die an die Mitarbeiter im Hinblick auf den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen gestellt werden, erfordert eine kontinuierliche Beratung und Supervision (Kap. 5.4.1) für die Angestellten (vgl. Hölzl 1988, S. 55).

### 3.3 Unterschiede zwischen Familie und Heim

Die Anforderungen, die an die Heimerziehung und somit auch an die Mitarbeiter gestellt werden, nämlich Beziehungsarbeit zu leisten, die auf Kontinuität und Stabilität basiert, erschwert sich dadurch, dass das Lernfeld Heim durch eine personelle Instabilität geprägt ist (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 62). Um näher auf diese Problematik einzugehen, ist es dienlich, beide Strukturen Familie und Heim zu vergleichen, um Unterschiede, die sich in der Beziehungsqualität ergeben, aufzuzeigen.

Heim und Familie sind Institutionen, an deren Orte Kinder einen Sozialisationsprozess durchlaufen. An diesen Lebensorten sollen „Verhaltensmuster, Werte, Standards, Fähigkeiten, Einstellungen und Motive“ (Zimbardo 2004, S. 472) der Kinder „so geformt werden, dass sie mit denen übereinstimmen, die in einer bestimmten Gesellschaft als wünschenswert gelten“ (ebd., S. 472). Dabei ist das primäre Formungselement die Familie. Sollte diese aus verschiedenen Gründen ausfallen bzw. nicht in der Lage sein, vorteilhafte Sozialisationsbedingungen für Kinder zu schaffen, springt als Sozialisationsinstitution das Heim ein. Familie und Heim sind folglich zwei verschiedene Sozialsysteme (ebd., S. 472).

Das System der Familie ändert sich ständig. Durch wirtschaftliche und politische Veränderungen in den vergangenen Jahrhunderten hat sich die Familie neu strukturiert. Aus verschiedenen Formen der Großfamilie entstand die meist als Norm geltende Vater-Mutter-Kind-Familie. Aber auch diese klassische Familienform muss gegenwärtig neu überarbeitet werden, denn viele Kinder leben heute mit nur einem Elternteil zusammen, in nichtehelichen Lebensgemeinschaften, in Patchwork-Familien, in Pflegefamilien usw. (vgl. Zimbardo 2004, S. 472). Doch unabhängig von der Zusammensetzung dieser Familien basiert die Gründung einer Familie, jedenfalls in den meisten Fällen, immer auf der Grundlage der Entscheidung zweier Partner. Das heißt, dass Kinder in eine Familie hineingeboren werden, der sie lebenslang angehören, auch dann noch, wenn sie ihre Familie früher oder später verlassen müssen (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 63).

Denn, egal ob das Kind durch einen staatlichen Eingriff oder auf Grund seiner Reife die Familie verlässt, es wird immer in den Köpfen seiner Angehörigen sein und gerade dieses Gefühl macht es unvorstellbar, dass jenes Kind, das seine Familie verlässt, durch ein Neues ersetzt wird, jedenfalls nicht in einer Art und Weise, dass es in seiner Familie nichts mehr zu suchen hat. Somit wächst das Kind, so wie Niederberger (1988) es nennt, in einer „natürlichen Gemeinschaft“ auf und erlangt dadurch den Status der Einzigartigkeit (vgl. Niederberger 1988, S. 75ff, S. 175).

Das System Heim hingegen ist eine Organisation, in der das Zusammenleben und das Zusammenarbeiten der Bewohner bzw. Mitarbeiter durch Regeln, Grenzen, Dienstpläne usw., also vorgegebene Strukturen der Institution geordnet und gewährleistet wird. Dabei bilden die Bewohner die Gesamtheit der im Heim lebenden Kinder und Jugendlichen, auf deren Erziehung die in der Heimerziehung tätigen Mitarbeiter Einfluss nehmen. Durch eine formale Organisation werden den Fachkräften Arbeitsaufträge und Aufgaben erteilt und zugeschrieben, u.a. auch die Bereitschaft, Beziehungen einzugehen (vgl. Simmen 1990, S. 38ff).

Im Gegensatz zur Familie wird im Heim eine künstliche Gemeinschaft geschaffen. Denn das Kind wird nicht, wie in einer Familie, in diese Gemeinschaft hineingeboren, sondern der Zufall entscheidet über die Zusammensetzung der Gruppe (vgl. Niederberger 1988, S. 175). Denn „Nicht eine beiderseitige wichtige, gemeinsame Aufgabe sowie Sympathie und spontanes Bedürfnis, sondern die aus dem Lebenskontext der Betroffenen institutionell herausgefilterten Symptome, das Alter und Geschlecht und die Zufälligkeiten regionaler Zuständigkeit bringen Pädagogen und Klienten zusammen“ (Wedekind 1986, S. 85). Aber auch der ökonomische Aspekt spielt bei der Zusammensetzung eine zentrale Rolle, denn die Arbeit der Mitarbeiter muss vergütet werden und dazu ist es notwendig, dass eine konstante Anzahl von Plätzen besetzt werden muss. Daraus folgt, dass im Falle freier Heimplätze neue Kinder aufgenommen werden müssen und diese nun die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Mitarbeiter erhalten. Somit sind Kinder in der Heimerziehung austauschbar und ersetzbar

(vgl. Niederberger 1988, S. 175).

Stellt man beide Systeme gegenüber, wird der prinzipielle Unterschied deutlich: „Der gewachsenen, personal begründeten Stabilität der vorgegebenen Familie steht die personellbedingte Instabilität des arrangierbaren und planbaren Lernfeldes Heim gegenüber“ (IGfH 1977, S. 36).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die personellbedingte Instabilität im Heim darin liegt, dass Mitarbeiter die Möglichkeit haben, sich von den Kindern zu distanzieren oder sich ganz zu lösen. Dies geschieht zum Einen durch die Dienstzeiten und zum Anderen durch Austauschbarkeit und Ersetzbarkeit der Mitglieder. Daher beruht die Beziehungsgestaltung in der Heimerziehung auf einer beruflichen Leistung. Die Stabilität der Familie entsteht hingegen dadurch, dass Kinder mit ihrer Familie unlösbar verbunden sind. Denn auch nach Austritt einzelner Familienmitglieder besteht die Beziehungsstruktur als eine Orientierung an früheren Beziehungsdynamiken oder als Wissen über die eigene Abstammung weiter. Durch diese starke Verbundenheit in der Familie sind Kinder dort nicht austauschbar, sondern haben sich mit dieser unlösbar identifiziert (vgl. IGfH 1977, S. 37f/vgl. Niederberger 1988, S. 75).

Wenn man das System Heim näher betrachtet und bedenkt, dass eine Aufgabe der Heimerziehung darin liegt, Kindern sichere Beziehungen zu bieten, die auf Kontinuität und Stabilität basieren, kann hinsichtlich der Dauerhaftigkeit und Qualität von Beziehungen oder Ersetzbarkeit von Personen in Heimeinrichtungen dem familiären System der Vorrang gegeben werden (vgl. IGfH 1977, S. 38). Zum Schutz der Heimerziehung hinsichtlich der Beziehungsqualität muss aber auch erwähnt werden, dass das Heim ständig unter dem Zwang steht, „sich der Öffentlichkeit gegenüber für jede Handlung zu rechtfertigen und zu legitimieren. Auch die intimsten Lebensbereiche, Regelungen und Wünsche genießen keinen Schutz vor der Bewertung und dem Urteil der Öffentlichkeit. Bei einem noch so ungezwungenen Umgang im Heim verhindert dies, eine Vertrautheit und Intimität zu erreichen, wie sie nur in der Familie und in anderen privaten Beziehungen möglich ist“ (ebd., S. 38).

Aber auch wenn das Heim „das Niveau einer sicheren, familial verankerten Eltern-Kind-Bindung nicht erreicht“ (Hansen 1994, S. 46), ist die Heimerziehung häufig die letzte Alternative, Kindern die Möglichkeit zu geben, in Geborgenheit und Liebe aufzuwachsen (vgl. IGfH 1977, S. 46-47).

### **3.4 Die Rolle von Mitarbeitern und Bewohnern in der Heimerziehung**

Welche Rolle Mitarbeiter und Bewohner in der Institution Heim einnehmen und welchen Einfluss diese auf die Beziehungsdynamik haben, wird im Folgenden dargestellt. Doch was ist überhaupt eine Rolle?

#### Definition Rolle:

„Eine Rolle ist ein Bündel von Erwartungen, die in einer Gesellschaft an das Verhalten eines Rolleninhabers gestellt werden. Dabei ist nicht so sehr das Erwarten eines Einzelnen an ein anderes Individuum gemeint, sondern vielmehr die Erwartungen, die eine Gesellschaft an eine Pflegende, an eine Mutter, an eine Tochter usw. hat“ (Drude 2008, S. 113).

#### **3.4.1 Rolle der Mitarbeiter**

Das Heim ist für die Mitarbeiter der Arbeitsplatz und ihre Anwesenheit ist Arbeitzeit (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 65). Damit nimmt der Mitarbeiter die Rolle des Arbeitnehmers ein, der an rahmenorganisatorische Bedingungen, wie z.B. den Schichtdienst, gebunden ist. Aus diesem Arbeitsverhältnis ergeben sich aber auch unterschiedliche Rollenerwartungen, die an Mitarbeiter in Heimeinrichtungen gestellt werden. So erhoffen die Bewohner Freiräume, eine ständige Anwesenheit der Mitarbeiter, Freizeitunternehmungen u.v.a.m., die Gesellschaft erwartet die Versorgung und Erziehung der Heimbewohner nach den allgemein gültigen Norm- und Wertvorstellungen (vgl. Klawe 1996, S. 205) und nicht zuletzt fordert die Institution von den Mitarbeitern, Beziehungsarbeit zu leisten. „Der Erzieher soll beruflich soziale Beziehungen eingehen, die durchaus persönlichen und über den beruflichen Bereich hinausgehenden Charakter haben“ (Feldmann z.n. Klawe 1996, S. 206).

Aber gerade diese Aufgabe, nämlich das Eingehen, Gestalten und Halten von sozialen Beziehungen zu Jugendlichen der Heimeinrichtung, ist für Mitarbeiter ein schwieriges Unterfangen. Denn auf Grund dessen, dass das Heim für Mitarbeiter der Arbeitsplatz ist, wechseln sich diese durch vorgeschriebene Dienstzeiten ab, sodass die Dichte, Tiefe und Kontinuität der Beziehung zwischen Erwachsenen und jenen Kindern beeinträchtigt werden kann. (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 87). Somit ist die aufzunehmende Beziehung ausschließlich dafür vorgesehen, „den Betroffenen zu betreuen, regulativ und heilsam auf ihn einzuwirken, ihn zu motivieren, zu beraten, Fertigkeiten mit ihm einzuüben, soziale Erfahrungen zu vermitteln etc.“ (Wedekind 1986, S. 85). Damit reduziert sich die Beziehungsgestaltung bei den Mitarbeitern auf eine Berufsrolle (vgl. Freigang 1986, S. 36).

### 3.4.2 Rolle der Bewohner

Im Gegensatz zu den Mitarbeitern wird das Heim für Kinder und Jugendliche zu ihrem Lebensort und damit auch zu ihrem Zuhause. Ein Zuhause bedeutet Familie, doch wie schon erwähnt, ist es schwer, die Familie im Heim nachzuahmen (vgl. IGfH 1977, S. 39/vgl. Freigang/ Wolf 2001, S. 64).

Ein Grund dafür ist, dass das Heim im Gegensatz zur Familie eine Organisation ist, deren Bestand durch die Anwesenheit bestimmter Personen, in diesem Fall durch die Anzahl der untergebrachten Kinder und Jugendlichen gesichert wird. Fällt ein Kind aus diesem System heraus, wird es schnellstmöglich durch ein Neues ersetzt. Damit haben Kinder im Heim nicht ihren festen Platz wie in einer Familie, sondern sind innerhalb dieses Systems austauschbar und ersetzbar. Sie werden damit zu Rollenträgern, die den langfristigen Bestand der Einrichtung sichern (vgl. Niederberger 1988, S. 77ff, S. 96ff).

Die Ersetzbarkeit der Kinder impliziert aber auch das Fehlen einer dauerhaften Zugehörigkeit und eine damit verbundene Kontinuität von Beziehungen. Denn durch die Austauschbarkeit werden Bindungen zu den Mitarbeitern immer wieder unterbrochen bzw. aufgegeben. Aber gerade für Kinder in der Heimerziehung besteht ein großes Bedürfnis nach Dauerhaftigkeit in Beziehungen (vgl. Niederberger 1988, S. 75f, S. 104/vgl. IGfH 1977, S. 104). Da-

mit Kindern dennoch das Gefühl von Geborgenheit und Liebe und eine damit verbundene Sicherheit gegeben werden kann, muss den Kindern ihre Rolle, die sie in der Heimerziehung einnehmen, offen dargelegt werden, sodass diese auch für sie nachvollziehbar ist (vgl. Wilfert 1979, S. 93).

### **3.4.3 Resümee**

Dass das Kind im Heim ohne den „traditionellen blutsverwandtschaftlichen Zusammenhang familiärer Bindungsverhältnisse“ (Wedekind 1986, S. 86) auskommen muss, ist in diesem Kapitel deutlich geworden. Damit würde es dem Kind aber an einem in der familiären Erziehung so wichtigen Punkt der Eltern – Kind – Beziehung fehlen. Daher stellt sich hier die Frage, ob sich überhaupt emotionale und tragfähige Beziehungen zwischen Mitarbeitern und Kindern entwickeln können?

Einige Autoren, u.a. auch Günder und Karnowsky (1981, S. 64) gehen davon aus, dass sich eine emotionale Beziehung zwischen beiden Parteien entwickeln kann. Dazu ist es aber wichtig, dass Mitarbeiter den Kindern im Heim nicht eine Rolle vorspielen, etwa dass sie immer für sie einstehen werden, bis sie Erwachsen sind, sondern ihnen eine Beziehung anbieten, die auf Offenheit und Echtheit basiert (vgl. IGfH 1977, S. 39f). Dabei gilt es, den Unterschied zu familiären Strukturprinzipien nicht zu leugnen und den Kindern ein realistisches Bild im Umgang miteinander zu vermitteln, nämlich dass das Heim der Arbeitsplatz der Mitarbeiter ist und nicht deren Zuhause. Denn nur so werden sich jene Kinder in ihrer neuen «Heimat» auch geborgen und angenommen fühlen (vgl. Gehres, S. 202f/vgl. BMFSFJ 1998, S. 239).

## 4 Die Beziehung als Ausgangspunkt aller erzieherischer Bemühungen

Dass sich Kinder in Heimen geborgen und angenommen fühlen sollen, ist ohne Zweifel von zentraler Bedeutung. Der Begriff „Heimerziehung“, beinhaltet aber noch einen weiteren wichtigen Aspekt, nämlich die Erziehung. Doch welche Bedeutung hat die Beziehung für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen in Heimeinrichtungen?

Um diese Frage zu beantworten, soll in dem folgenden Kapitel anhand von gesetzlichen Grundlagen dargelegt werden, welche erzieherischen Rechte und Pflichten Kinder, Eltern aber auch die Jugendhilfe haben, um anhand derer aufzuzeigen, in welchem Verhältnis Erziehung und Beziehung zu einander stehen.

### 4.1 Gesetzliche Grundlagen von Erziehung

Hat jeder Mensch ein Recht darauf erzogen zu werden und gibt es auch eine Pflicht zur Erziehung? Diese Fragen können auf Grund der bestehenden Rechtsvorschriften beantwortet werden.

#### 4.1.1 Grundrechte der Kinder

Durch die Geburt wird jeder Mensch rechtsfähig (vgl. §1 BGB). Somit ist jedes Kind unabhängig von seinem Alter auch Träger von Rechten und Pflichten und damit auch Träger der Grundrechte des Grundgesetzes. Darin ist festgelegt, dass das Kind ein Wesen mit eigener Menschenwürde ist (vgl. Art. 1 Abs. 1 GG) und ein eigenes Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit hat (vgl. Art. 2 Abs. 1 GG).

Zur Entfaltung seiner Persönlichkeit benötigt das Kind eine kontinuierliche und liebevolle Betreuung und Erziehung durch Erwachsene. Diese geben ihm Geborgenheit und Sicherheit und schaffen damit die Grundlage für die Entwicklung von Vertrauen zu sich selbst und zu anderen Menschen aus seinem sozialen Umfeld (vgl. Baer/Wiesner 1986, S. 1).

#### **4.1.2 Pflicht und Recht der Eltern zur Erziehung nach dem Grundgesetz**

Das Grundgesetz geht davon aus, dass die Erziehung in erster Linie Aufgabe der Eltern ist, als ihr natürliches Recht und „die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Art. 6 Abs. 2 Satz 1GG). Die Eltern bestimmen dabei in eigener Verantwortung die Inhalte und Wertvorstellungen der Erziehung ihres Kindes. Um die Eltern in der Erfüllung dieser Aufgaben zu unterstützen, steht die Familie unter dem besonderen Schutz der staatlichen Ordnung (vgl. Art. 6 Abs. 1 GG). Denn das Grundgesetz geht davon aus, dass das Kind beim Aufwachsen in einer Familie im Regelfall die günstigsten Voraussetzungen für eine Sozialisation findet (vgl. Baer/Wiesner 1986, S. 1).

Entziehen sich die Eltern jedoch ihrer Erziehungsverantwortung und ist das Wohl des Kindes gefährdet, hat der Staat im Rahmen seines Wächteramtes die Verpflichtung, die Pflege und Erziehung des Kindes sicherzustellen (vgl. Art. 6 Abs.2 Satz 2 GG). Ein besonders schwerer Eingriff in das Erziehungsrecht ist dabei die Trennung des Kindes von seinen Eltern. Um dieser Gefahr der Trennung vorzubeugen, gibt es zunächst helfende und unterstützende Maßnahmen der Jugendhilfe für die Familie. Versagen auch diese, wird die im §34 SGBVIII festgelegte Heimerziehung in Anspruch genommen (vgl. Baer/Wiesener 1986, S. 2f).

#### **4.1.3 Kinder- und Jugendhilferecht**

Nach §1 Abs. 1 SGBVIII [achttes Sozialgesetzbuch], hat „jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“.

Sollten Eltern aus verschiedenen Gründen nicht willens oder in der Lage sein, die Durchsetzung des Rechts ihrer Kinder im Sinne des §1 Abs.1 SGB VIII zu gewährleisten, haben Eltern einen Anspruch auf Hilfe zur Erziehung (vgl. §27 Abs. 1 SGBVIII). Eine solche Hilfe ist neben anderen Hilfeformen die Heimerziehung (§34 SGBVIII). Hier sollen Kinder und Jugendliche durch die „Verbindung von Alltagsleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung“ (§34 SGBVIII) gefördert werden.

## 4.2 Aufgaben und Ziele der Heimerziehung im Kontext des SGB VIII

Aufgaben und Ziele der Heimerziehung festzulegen, gestaltet sich schwierig, da die Unterbringung auf unterschiedliche Problemlagen der Kinder und deren Familien beruht. Auf Grund dessen muss sich die Heimerziehung an den individuellen Problemen, Bedürfnissen und Belastbarkeiten der Kinder orientieren (vgl. Günder 1989, S. 18).

Die zentrale Aufgabe der Heimerziehung muss es daher sein, „positive Lebensorte für Kinder und Jugendliche zu schaffen, wenn diese vorübergehend oder auf Dauer nicht in ihrer Familie leben können“ (Günder 1999, S. 112). Dieser Ort soll den Kindern aber nicht nur ein Zuhause sein, sondern ihnen soll dort auch geholfen werden, frühere, oftmals negative oder traumatische Lebenserfahrungen zu verarbeiten (ebd., S. 112). Aus diesem Grund müssen den Kindern sichere Beziehungen angeboten werden, die auf Kontinuität und Stabilität basieren, sodass sie zum Einen wieder Vertrauen zu Erwachsenen aufbauen können und dass sie zum Anderen die Möglichkeit haben, korrigierende Erfahrungen zu sammeln, um dadurch Probleme aus ihrem früheren sozialen Umfeld auszugleichen (vgl. Verband Katholischer Einrichtungen 1994, S. 46). Das gelingt unter Umständen erst dadurch, dass eine Distanz und Entlastung von Beziehungen und Aufgaben hergestellt wird, an denen Heranwachsende gescheitert sind (vgl. Thiersch z.n. Pries/Schräpper 2002, S. 449). Damit wird das Heim zum Schonraum, auch wenn dieses von Kindern und Jugendlichen nicht so empfunden wird (vgl. Freigang 1986, S. 30). Eine weitere Aufgabe in der Heimerziehung ist es, dass im Verbund mit anderen Diensten eine umfassende psychosoziale Diagnostik erstellt wird, aus der sich weitere Lebensperspektiven des Kindes ergeben (vgl. Verband Katholischer Einrichtungen 1994, S. 46).

„Heimerziehung intendiert also

- Distanz und Entlastung von Beziehungen und Aufgaben, in und an denen Heranwachsende gescheitert sind;
- einen für die spezifische Belastbarkeit und Bedürfnislage des einzelnen eingerichteten Lebensraum;

- stabile, affektive Beziehungen im Umgang mit Erwachsenen, die besonderer Belastung gewachsen sind;
- Lernfelder, die attraktiv sind und zugleich für die nicht mehr entlastete Zukunft außerhalb des Heimes lohnende Perspektiven eröffnen“ (Thiersch z.n. Freigang, 1986, S.30).

Fasst man die Aufgaben der Heimerziehung zusammen, wird deutlich, dass den Kindern eine befristete oder auf Dauer angelegte Beziehungsform geboten werden soll, wobei ihre wachsenden Fähigkeiten und Bedürfnisse, ihre Entwicklung zu selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln und ihre Beziehung zur Herkunftsfamilie berücksichtigt werden müssen (vgl. Münder u.a. 2003, S. 323). Im §34 SGBVIII werden folgende Zielsetzungen benannt:

- Das Angebot auf eine längere Zeit angelegte Lebensform
- Die Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben
- Förderung der Rückkehr des Kindes in die Familie
- Die Vorbereitung der Erziehung in einer anderen Familie (vgl. §34 SGBVIII)

Falls die Perspektive eine Rückführung in die Herkunftsfamilie ergibt, ist das Heim gefordert, die Eltern so zu unterstützen und zu begleiten, dass das Kind zukünftig in ein tragfähiges Beziehungsfeld leben kann. Soll das Kind aber in eine Pflegefamilie vermittelt werden, liegt die Aufgabe darin, sowohl die potentiellen Pflegeeltern als auch die Ursprungsfamilie zu unterstützen und zu begleiten. Sind eine Rückführung und eine Pflegevermittlung nicht realisierbar, hat das Heim Bedingungen zu schaffen, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, in tragfähigen Beziehungen aufzuwachsen (vgl. Verband Katholischer Einrichtungen 1994, S. 46). Die Pflicht und das Recht der Erziehung werden dabei auf die Fachkräfte der Heimerziehung übertragen. Ihre Aufgabe liegt insbesondere darin, die Kinder und Jugendlichen zu gemeinschaftsfähigen und selbstständigen jungen Menschen zu erziehen. Damit nimmt die Erziehung einen besonderen Stellenwert ein (vgl. Schleiffer 2001, S. 233f). Doch was ist überhaupt Erziehung und welche Rolle spielt dabei die Beziehung?

#### 4.2.1 Begriffserklärung: Erziehung

Der Versuch, den Begriff der Erziehung zu definieren, führt zu einer kaum mehr überschaubaren Anzahl von Erklärungen. Der Grund dafür ist, dass dieser Begriff seit vielen Jahrtausenden in vielen Kulturen und Gesellschaften in unterschiedlichen Sprachen und mit vielen Deutungen gebraucht wird. Dennoch kann die Erziehung als ein klassischer Grundbegriff der Pädagogik bezeichnet werden, auch wenn sie von anderen Wissenschaften, z.B. von der Philosophie, Theologie, Psychologie und Soziologie übernommen und zu bestimmten versucht worden ist. Eine einheitliche Definition gibt es jedoch nicht (vgl. Kron 2009, S. 44).

Eine Kurzformel für eine Begriffsbestimmung könnte lauten: Als Erziehung bezeichnet man alle bewussten und gezielten Handlungs- und Verhaltensweisen einer erfahrenen Person (Mutter, Vater, Erzieher usw.), die einen Heranwachsenden zur selbstständigen Lebensführung befähigen sollen (vgl. Stangl 2009, Internetquelle).

„Erziehung nennen wir also alle die Handlungen, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit eines anderen Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern. Erziehung richtet sich in erster Linie auf Kinder und Jugendliche. Das liegt daran, dass die Neuankömmlinge in dieser Welt noch unfertig, hilfsbedürftig, beeinflussbar und besonders lernfähig sind. Sie müssen erst durch Lernen erwerben, was sie an Wissen und Können brauchen um ihr Leben selbstständig zu führen. In allen Gesellschaften und zu allen Zeiten gehört es zu den Pflichten der Erwachsenen, ihren Kindern dabei zu helfen. Sie sollen dafür sorgen, dass der Nachwuchs lebenstüchtig wird“ (Brezinka z.n. Stangl 2009 Internetquelle).

#### 4.2.2 Erziehung und Beziehung

„Dass Erziehung schwierig ist, und wie es heißt, ‚gerade in der heutigen Zeit‘, hat sich herumgesprochen“ (Schleiffer 2001, S. 174). Doch wie schaffen es die Mitarbeiter in der Heimerziehung, diese offensichtlich schwierige Aufgabe

immer wieder mehr oder weniger erfolgreich zu meistern?

Zur Beantwortung dieser Frage soll an dieser Stelle nochmals das Zitat von Simmen herangezogen werden: „Die Beziehung bildet den Boden, den Ausgangspunkt für alle erzieherischen Bemühungen – ohne Beziehung keine Erziehung“ (Simmen 1990, S. 24). Demzufolge ist die Aufgabe der Mitarbeiter, sich eine sichere Beziehung zu den Kindern zu erarbeiten, in der sie sich geborgen, angenommen und geliebt fühlen (vgl. Rudyk 2001, S. 9).

Wenn man sich aber die Probleme der Kinder und Jugendlichen näher betrachtet (Kap. 3.2), insbesondere, dass ca. 67% der Bewohner unter Störungen einer Eltern- Kind- Bindung leiden (vgl. BMFSFJ 1998, S. 210) und dieses mit Bowlbys Theorie vergleicht, dass jene Störungen die psychische Entwicklung der Kinder und die zukünftige Bindungsfähigkeit beeinflussen, (vgl. Bowlby 1995, S. 19) wird deutlich, mit welchen Schwierigkeiten Mitarbeiter in der Heimerziehung konfrontiert werden, wenn sie die ihnen anvertrauten Kinder erziehen wollen bzw. müssen. Denn Kinder werden sich nicht zur Selbstständigkeit erziehen lassen und die damit verbundene Selbstsicherheit in ihrem Handeln erlangen, wenn sie kein Vertrauen zu ihren Bezugspersonen und eine damit verbundene Sicherheit in der Beziehung aufgebaut haben (vgl. Christ 1994, S. 62).

Damit wäre das Ziel der Erziehung sekundär zu betrachten. Denn es muss von Seiten der Fachkräfte erst eine Grundlage einer festen Beziehung geschaffen werden, um eine Erziehungsbereitschaft herzustellen. Damit kommt dem Arbeitsmodell „Beziehung“ eine besondere Bedeutung zu (vgl. Schleiffer 2001, S. 233f).

Gehres, der Interviews mit 30 ehemaligen Heimkindern führte, bestätigt in seiner Studie ebenfalls den hohen Stellenwert von Beziehungen und welchen Einfluss eine tragfähige Beziehung auf die Entwicklung und somit auf die Erziehung der Kinder und Jugendlichen hat (vgl. Gehres 1997, S. 123ff).

„Je angenommer, verstandener und wohler sich das Kind im Heim fühlt, desto größer sind die Einflussmöglichkeiten der Erzieher- und Erzieherinnenseite auf seine Persönlichkeitsentwicklung“ (Gehres 1997, S. 202) und „Je intensiver das Gefühl der Annahme

durch die Erzieher und Erzieherinnen bei den Heimkindern ausgeprägt ist, desto vertrauensvoller gestaltet sich die Beziehung und der Einfluß der Heimerziehung ist bedeutend dauerhafter und eindringlicher“ (ebd., S. 202).

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sollten Mitarbeiter in der Heimerziehung folgendes Profil aufweisen:

- „Aufgeschlossenheit, Verständnis und Einfühlungsvermögen besitzen;
- Interesse an der Lebensgeschichte und der Entwicklung der von ihm bzw. ihr betreuten Kindern und Jugendlichen haben;
- Bereit sein, sich mit dem Herkunftskontext der Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen;
- Über die Fähigkeiten und den Mut verfügen, in berechtigten Fällen konflikt- und durchsetzungsfähig zu sein („handeln statt labern“);
- Eine offene und ehrliche Beziehung zu den von Heimunterbringung Betroffenen aufbauen und auch viel Raum für eigenständige Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen einräumen“ (ebd., S. 127).

Von zentraler Bedeutung ist es aber, dass die Fachkräfte sich über die Tragweite von Beziehungen und ihren Einfluss auf den Erfolg der Heimerziehung, nämlich Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen jungen Menschen zu erziehen, bewusst sein müssen. Denn die Beziehung bildet die Basis einer zukünftigen erfolgreichen Zusammenarbeit. Dennoch sollte die Beziehungsarbeit nicht als ein Garant für eine erfolgreiche Heimerziehung angesehen werden, aber als ein wirksames und bedeutendes Arbeitsinstrument einzusetzt werden.

## 5 Beziehungsarbeit in der Heimerziehung

Dass die Beziehung eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Heimerziehung ist, wurde in den vorherigen Punkten dargelegt. Doch, wie schon erwähnt, müssen Mitarbeiter sich eine Beziehung auch erarbeiten. Das setzt eine hohe Fachlichkeit, aber auch die Fähigkeit Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen aufzubauen voraus (Kap. 1). Aus diesem Grund befasst sich dieses fünfte Kapitel mit aufeinander folgenden Schritten bzw. Phasen, welche beim Ablauf des Beziehungsgeschehens beachtet werden müssen. Anschließend werden konzeptionelle Möglichkeiten von Beziehungsarbeit in der Heimerziehung sowie mögliche Probleme in der Beziehungsgestaltung zwischen den an der Heimerziehung Beteiligten genannt, um daran Präventionsmaßnahmen zu erarbeiten, wie jenen Schwierigkeiten begegnet werden kann.

### 5.1 Das Phasen-Modell als Grundlage zur Realisierung einer tragfähigen Beziehung

Die Beziehungsqualität ist ein wichtiger Wirkungsfaktor in der pädagogischen Praxis von Heimen. Die Grundeinstellung, der Habitus, die Art und Weise der Begegnung und der Umgang mit den Kindern und Jugendlichen haben einen großen Einfluss auf das beziehungs-dynamische Geschehen zwischen Bewohnern und Mitarbeitern (vgl. Gehres 1997, S. 125).

In der bereits oben genannten Studie von Gehres (1997) werden von den Betroffenen Zuneigung, Verständnis, Vertrauen, Einfühlungsvermögen, Freiräume für die eigene selbstbestimmte Entwicklung und die Anerkennung durch die Mitarbeiter als die wichtigsten Gründe für die Zufriedenheit mit der Unterbringung genannt (ebd., S. 125).

Doch Zuneigung und Vertrauen der Kinder zu den Erziehern bzw. Erzieherinnen entsteht nicht einfach so, sondern ist abhängig von dem pädagogischen Beziehungsaufbau. Die zentrale Aufgabe ist dabei, die Entwicklung der Beziehung zu den Bewohnern von Anfang an optimal zu gestalten und zu fördern, um ein tragfähiges Arbeitsbündnis zu erreichen (vgl. Waldner/Eichin 2009, S. 108f).

Aber gerade Kinder in der Heimerziehung haben auf Grund ihrer belastenden und komplexen Beziehungserfahrungen, mit denen sie innerhalb ihrer Herkunftsfamilie konfrontiert wurden, bindungsvermeidende Strategien entwickelt, die den Beziehungsaufbau ungemein erschweren können (Kap. 2.2.2). Es wird Kinder geben, die schon nach wenigen Stunden den Erzieher auffordern, ihr „Vater“ bzw. „Mutter“ zu sein und andere, die offen zeigen, wie sehr sie den jeweiligen Betreuer ablehnen. Des Weiteren werden sie das Beziehungsangebot testen, bevor sie überhaupt einen Ansatz sehen, den Mitarbeitern zu vertrauen (vgl. Schlippert 2003, S. 256f).

Angesichts dieser Erschwernisse in der Beziehungsgestaltung zwischen Mitarbeitern und Kindern in Heimeinrichtungen wird in diesem Unterkapitel näher auf den Ablauf des Beziehungsgeschehens eingegangen. In Bezug auf Krumenacker (2001), der anhand einer Fallgeschichte von Bettelheim das Beziehungsgeschehen in Phasen teilte, wird dargestellt, was Erzieher bzw. Erzieherinnen beim Aufbau einer professionellen Beziehung beachten müssen.

Krumenacker teilte das Beziehungsgeschehen in folgende Phasen:

1. „Eine Vorbereitungsphase
2. Eine Vor- Beziehungsphase
3. Eine ‚Testphase‘, in der das Kind die ihm gemachten Angebote ausprobiert
4. Die Phase der ersten Beziehungsaufnahme
5. Die Phase der Festigung der Beziehung
6. die Phase der Modifikation der Beziehung
7. Die Phase des Durcharbeitens individueller Probleme
8. Die Phase des Verabschiedens und Beendens des Arbeitsbündnisses“ (Krumenacker 2001, S. 21).

### 5.1.1 Die Vorbereitungsphase<sup>3</sup>

Diese erste und sehr bedeutende Phase betrifft die Vorbereitung des Kindes auf eine Unterbringung. Die Aufgabe ist es, in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und der Herkunftsfamilie eine optimale Unterbringungsvariante zu erarbeiten, die das Kind in seiner weiteren Entwicklung unterstützt (vgl. Kiehn, 1988, S. 66).

Die Qualität der Gestaltung dieser Phase ist für den weiteren Verlauf der Hilfe ein maßgeblich entscheidender Faktor. Dazu ist es wichtig, dass die Betroffenen, die Herkunftsfamilie und das betroffene Kind, an dem Unterbringungsprozess beteiligt werden. Insbesondere dem Kind als dem Hauptbetroffenen müssen im Vorfeld die Gründe für die Unterbringung und der oft schwierige Prozess der Entscheidungsfindung offen und ehrlich dargelegt werden (vgl. Gehres 1997, S. 94ff), „damit die Nachvollziehbarkeit für das Kind möglich wird und das Gefühl entstehen kann, daß die verantwortlichen Erwachsenen den Betroffenen und die Betroffene akzeptieren und sich um seine bzw. ihre Entwicklung ernsthaft bemühen“ (ebd., S. 95).

Neben einer offenen und ehrlichen Darlegung der Gründe für eine Heimunterbringung muss auch im Vorfeld genau geprüft werden, ob jene Einrichtung den individuellen Bedürfnissen des Kindes gerecht wird, indem geeignete sozialpädagogische, heilpädagogische oder therapeutische Hilfen bereitstehen (vgl. Kiehn 1988, S.70).

Ist die Entscheidung für eine Einrichtung gefallen, ist es die Aufgabe der Institution, sich auf die individuellen Bedürfnisse und Verhaltensweisen des „Neuen“ vorzubereiten. Dazu muss eine umfassende psychosoziale Diagnostik erstellt werden, aus der sich zum Einen weitere Lebensperspektiven des Kindes ergeben und zum Anderen, dass dem Kind die Integration in die bestehende Gruppe erleichtert wird. Im Idealfall steht bereits vor der Aufnahme fest, welche Gruppenkonstellation und welcher Mitarbeiter die besten Bedin-

---

<sup>3</sup> Die Gliederungspunkte 5.1.1 bis 5.1.8 wurden in abgeänderter Form von Krumenacker (2001, S. 20 - 41) übernommen.

gungen bieten kann, die auf den Bedarf des Neuankömmlings am optimalesten zugeschnitten ist. Denn je wohler, angenommener und verstandener sich die Kinder fühlen, desto größer ist der Einfluss der Heimerziehung auf ihr weiteres Leben (vgl. Kiehn 1988, S.71f/vgl. Verband Katholischer Einrichtungen 1994, S. 46/vgl. Gehres 1997, S. 203).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Beteiligung der Eltern und Kinder oder zumindest deren Zustimmung zur Heimunterbringung die Chance einer konstruktiven Einwirkung auf ihre weitere Entwicklung im Heim deutlich verbessern kann. Denn je entlastender das Kind die Heimeinweisung empfindet, umso größer wird die Bereitschaft sein, sich auf das Beziehungsangebot der Erzieher bzw. Erzieherinnen und der bestehenden Gruppe einzulassen (vgl. Gehres 1997, S. 102, S. 201).

### **5.1.2 Die Vor- Beziehungsphase**

Am Anfang jeder Aufnahme steht die Begegnung mit dem Personal und den anderen Gruppenmitgliedern. Diese Begegnung entscheidet über gegenseitige Sympathie oder Antipathie, somit legt sie den Grundstein für eine zukünftige Beziehung (vgl. Kiehn 1988, S.71f).

Eine gegenseitige Sympathie ist wohl eine der idealsten Ausgangssituationen, die in der Beziehungsgestaltung zwischen Mitarbeiter und Kind eintreten kann. Dennoch ist es nicht ausgeschlossen, dass eine Antipathie des Erziehers gegenüber dem Kind vorliegt. Dann muss die Fachkraft professionell in der Lage sein, ihre Gefühle so zu kontrollieren, dass sie dem Kind dennoch als eine akzeptable Bezugsperson begegnet (vgl. Kiehn 1988, S.71f). „Begegnen soll der Erzieher nicht nur als ein gegenseitiges Abtasten verstehen, sondern als unmittelbares, individuelles Eingehen auf die junge Persönlichkeit mit allen ihren mitgebrachten Problemen und Schwierigkeiten. Dies aber nicht nur mit dem psychologisch - methodischen Verständnis einer Fachkraft, sondern als Mensch, dessen Hilfe das Kind zur Erstarkung seiner labilen Person bedarf“ (ebd., S. 72). Denn fühlt sich das Kind gewollt und geborgen, wird es ihm leichter fallen, sich auf die neue Situation einzulassen (vgl. Krumenacker 2001, S. 20f).

Dennoch sollte besonders in dieser Phase darauf geachtet werden, dass dem Kind die Entscheidungsfähigkeit eingeräumt wird, welche Beziehung es eingehen möchte und welche nicht. Dazu muss ihm die Möglichkeit geboten werden, sich aus der Distanz einen eigenen Eindruck über die Gruppe und die Mitarbeiter zu verschaffen. Nur so kann es, ohne Druck von außen, Zuneigung und Abneigung gegenüber anderen Personen entwickeln. Wird das Kind dieser Entscheidungsmöglichkeit vorschnell beraubt, kann die Entwicklung einer tragfähigen Beziehung gestört werden. (vgl. Krumenacker 2001, S. 22f).

### **5.1.3 Die Testphase**

Die meisten der Neuankömmlinge testen zuvor das Beziehungsangebot der Mitarbeiter auf seine Tragfähigkeit, bevor sie überhaupt einen Ansatz sehen, den Mitarbeitern und der Gruppe zu vertrauen. Der Grund dafür liegt im tief verwurzelten Misstrauen der Kinder, denn dieses verlangt von ihnen, dass sie die Erwachsenen immer wieder herausfordern und testen. (vgl. Mehringer 1992, S. 34f).

Die Tragfähigkeit der Beziehung wird das Kind testen, indem es gegen die bestehenden Regeln der Einrichtung rebelliert (vgl. Krumenacker 2001, S. 27f). Ganz nach dem Motto: Hältst du zu mir, auch wenn ich gegen Regeln verstöß? Wie fest stehst du eigentlich zu mir? Mein Misstrauen wird sich wieder bestätigen? Du verlässt mich auch? Für Mitarbeiter ist es in diesem Zusammenhang wichtig, dass sie von Strafen absehen, insbesondere von Beziehungsentzug und dass sie das Kind in seiner Art wie es nun mal ist akzeptieren (vgl. Mehringer 1992, S. 34f).

Aber nicht nur Mitarbeiter werden getestet, sondern auch die bestehende Gruppe. Der Grund dafür ist, dass der Neuankömmling prüfen möchte, welchen Rang bzw. welche Position er in dieser Gruppe einnehmen kann. Wenn man aber bedenkt, dass jede Gruppe auf Grund ihres längeren Bestandes im Laufe der Zeit ihre eigene Dynamik entwickelt hat, kann man davon ausgehen, dass durch das Eindringen einer neuen Person, dieses Gruppengefüge

zunächst zerstört wird. Das führt wiederum dazu, dass die Rollen- bzw. die Rangverhältnisse neu aufgeteilt werden müssen. Die Folgen daraus sind häufige massive Auseinandersetzungen oder sogar Machtkämpfe innerhalb der Gruppe. In dieser Zeit ist es wichtig, dass der Mitarbeiter fest und sicher in der Gruppe steht, um den „Neuen“ den Zugang zur Gruppe zu erleichtern und um ihm das Gefühl zu geben, nicht alleine zu sein (vgl. Kiehn, 1988, S. 73).

Zusammenfassend besteht die Fachlichkeit der Mitarbeiter in dieser Phase darin, dass sie das ihnen anvertraute Kind in seiner Art akzeptieren, dass sie das Beziehungsangebot aufrechterhalten und vor allem darin, diese Testphase auch auszuhalten (vgl. Schlippert 2003, S. 257).

#### **5.1.4 Die Phase der ersten Beziehungsaufnahme**

*„Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral!“<sup>4</sup> (Kulturzeit 2006, Internetquelle)*

Das o.g. Zitat spiegelt die in dieser Phase so wichtige Bedürfnisbefriedigung wider, durch die im Kind überhaupt die Bereitschaft geweckt werden soll, eine Beziehung aufzunehmen, um auf deren Grundlage gesellschaftliche Normen und Werte zu vermitteln (vgl. Krumenacker 2001, S. 28f/vgl. Simmen 1990, S. 24f).

Doch mit der Befriedigung der Grundbedürfnisse sind nicht nur die ausreichende Ernährung und das Bereitstellen einer Schlafstelle gemeint, sondern unter dem Begriff des Bedürfnisses versteht man eine „Bezeichnung für eine innere Kraft, von der man annimmt, daß sie die Menschen zum Denken und Handeln antreibt“ (Mahrer z.n. Murray/Feldmann 1994, S. 233).

Um darzustellen, welche Bedürfnisse das Kind überhaupt hat, bietet sich das vom US-amerikanischen Psychologen Abraham Maslow (1977) entwickelte Modell an.

---

<sup>4</sup> Dieses Zitat hat Bertold Brecht einst effektvoll einer Bourgeoisie entgegengeschleudert, die vom hohen Ross materieller Wohlsituationertheit den niederen Schichten Moral predigen wollte.

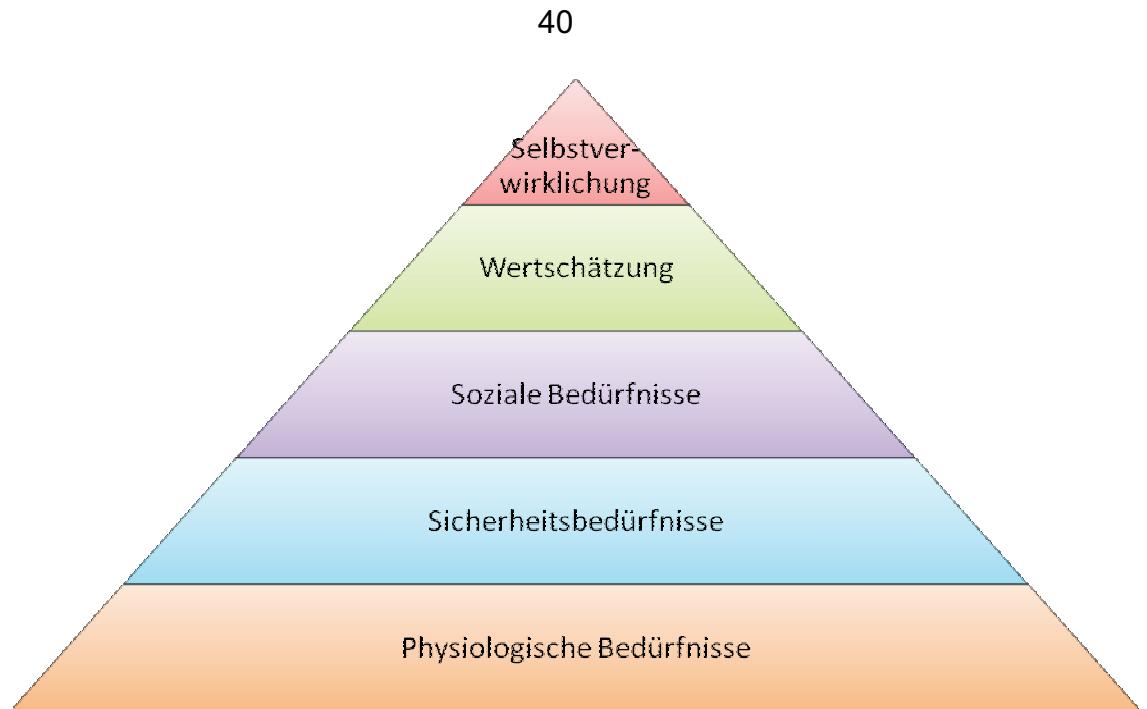


Abb. 1: Maslowsche Bedürfnispyramide  
 (vgl. [http://classic.unister.de/Unister/uploads/wissen/1000/1170\\_bild2\\_maslow.gif](http://classic.unister.de/Unister/uploads/wissen/1000/1170_bild2_maslow.gif))

In der in Abbildung 1 dargestellten Maslowschen Bedürfnispyramide formen die menschlichen Bedürfnisse eine Hierarchie, die vom physiologischen Grundbedürfnis bis hinauf zum Selbstverwirklichungsbedürfnis reicht. Von unten nach oben ergeben sich folgende Stufen (vgl. Maslow 1977, S. 74ff):

### 1. Physiologische Bedürfnisse

Physiologische Grundbedürfnisse sind Bedürfnisse nach Nahrung, Essen und Trinken, Schlafen, Bewegung etc.

### 2. Sicherheitsbedürfnisse

Sicherheitsbedürfnisse sind Bedürfnisse nach Geborgenheit und Stabilität einschließlich des Verlangens nach Struktur, Grenzen und Ordnung.

### 3. Soziale Bedürfnisse

Soziale Bedürfnisse sind mit dem Verlangen nach Zugehörigkeit und Liebe gleichzusetzen, d.h. nach Familie, Freunden, nach Zuneigung, Verwurzelung, Intimität usw.

#### **4. Wertschätzung**

Das sind Bedürfnisse nach Achtung, d.h. nach Anerkennung und Bedeutung der eigenen Person, nach Selbstachtung und Wertschätzung seitens Anderer.

#### **5. Selbstverwirklichung**

Diese beinhaltet das Bedürfnis und das Streben nach Unabhängigkeit und die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit.

Nach Maslow wird der Mensch versuchen, zunächst die niedrigste Stufe der Pyramide zu befriedigen, bevor die nächste Stufe zu einem neuen und stärkeren Bedürfnis wird (ebd., S. 74ff).

Um diese Bedürfnisse jedoch zu befriedigen, ist ein feinfühliger Umgang der Bezugspersonen nötig, damit Kinder Vertrauen und Sicherheit in einer Beziehung erlangen. Nun muss man aber davon ausgehen, dass besonders Heimkinder innere Arbeitsmodelle entwickelt haben, wie sie mit Beziehungen umgehen. In den meisten Fällen haben sie vermeidende Arbeitsmodelle entwickelt, die so aussehen könnten: „Ich gehe keine Beziehung ein, ich werde sowieso wieder enttäuscht!“ Es stellt sich dann natürlich die Frage, ob sich diese inneren Modelle auch umkehren lassen.

Die Bindungsforschung geht davon aus, dass diese inneren Arbeitsmodelle durch entsprechende bedeutungsvolle Bindungserfahrungen mit anderen Bezugspersonen in eine sichere Richtung der Bindung modifiziert werden können (vgl. Brisch 2005, S. 37f). Daher sollte besonders der Mitarbeiter, der in einem engen Kontakt zu dem ihm anvertrauten Kind steht, darauf achten, dass er die Signale des Kindes oder Jugendlichen wahrnimmt, diese richtig interpretiert und durch eine schnelle und angemessene Reaktion auf das Bedürfnis des Kindes eingeht (vgl. Frischenschlager 2004, S. 20).

Damit dieser Prozess weitgehend ungestört ermöglicht wird, muss der Betreuer, mit dem das Kind die intensivste Beziehung eingeht, von der Aufgabe entbunden werden, vorerst negative Sanktionen zu verhängen, damit das Kind Vertrauen zu seiner neuerworbenen Bezugsperson aufbauen kann (vgl. Krumenacker 2001, S. 28).

### 5.1.5 Die Festigungsphase

Wird auf die Grundbedürfnisse des Kindes eingegangen und fühlt es sich in seinem Wunsch nach einer engen, gefühlvollen und dauerhaften Beziehung bestätigt, wird das Kind eine Beziehung zu den Mitarbeitern eingehen, die auf einer sicheren Basis beruht (vgl. Schleiffer 2001, S. 17).

Diese sichere Bindung spielt in der Festigungsphase eine zentrale Rolle. Denn ist eine tragfähige Beziehung zwischen Mitarbeiter und Kind vorhanden, wird das Kind Strategien entwickeln, diese Beziehung aufrechtzuerhalten. Es wird aus Angst vor dem Verlust der Zuwendung, Situationen vermeiden, durch die es die Zuwendung der neu erworbenen Bezugsperson verliert und versuchen dieser Beziehung Dauer zu verleihen, indem es vermittelte Normen und Werte der Bezugsperson verinnerlicht bzw. Bemühungen zeigt, diese auch umzusetzen. Dieser Prozess wird verstärkt, indem sich das Kind mit dieser Person identifiziert (vgl. Bowlby 1979, S. 130f/vgl. Krumenacker 2001, S. 30f). Dazu ist es aber wichtig, dass Mitarbeiter die einrichtungsinternen Normen und Werte, also auch die Regeln, selbst leben und diese für sich vertreten können (vgl. Johnson 2006, Internetquelle).

Hätte die Fachkraft jedoch im Vorfeld versucht, ohne eine tragfähige Beziehung Regeln und Grenzen durchzusetzen und deren Nicht- Einhaltung sanktioniert, könnte dieses Verhalten zu einer Hassübertragung von Seiten des Kindes auf den jeweiligen Mitarbeiter führen und somit eine weitere Beziehungsaufnahme beeinträchtigen, wenn nicht sogar unmöglich machen (vgl. Krumenacker 2001, S. 33).

### 5.1.6 Modifikationen der Beziehungen

In der vorangegangenen Phase lag die Bemühung des Kindes letztendlich darin, sich an Normen und Werte anzupassen, um seine betreuende Person nicht zu verlieren und in der Angst, durch Liebesentzug bestraft zu werden (vgl. Krumenacker 2001, S. 37f).

Hat das Kind aber gelernt, dass das Beziehungsangebot von Dauer ist, wird sich das Vertrauen zu seiner Bezugsperson verfestigen. Das Kind lernt, dass ihm in dieser Beziehung der Wunsch nach Geborgenheit und Liebe erfüllt

wird, aber auch, dass es, wenn es sich sozialverträglich verhält, die daraus resultierenden Vorteile genießen kann. Somit kann früheren defizitär erworbenen Verhaltensweisen, z.B. heftigen Aggressionen in dieser Phase des Beziehungsgeschehens, entgegengewirkt werden. Wichtig ist aber, dass das Kind aus eigenem Antrieb versucht, sein Verhalten zu ändern und dass die Bezugsperson es bei seinen Versuchen unterstützt, ein soziales Verhalten innerhalb der Gruppe zu entwickeln. Würde der Betreuer die Verhaltensänderungen erzwingen, würde das Kind gegen diese Änderungen in Opposition treten und die Beziehung könnte zerbrechen (ebd., S. 37f).

### 5.1.7 Erarbeiten individueller Probleme

In dieser Phase sollen die negativen individuellen Werteinstellungen bearbeitet werden, die das Kind in seiner Herkunftsfamilie verinnerlicht hat (vgl. Krumenacker 2001, S. 40).

Um aber die Norm- und Werteinstellungen des Kindes zu ändern, muss das *Über-Ich* des Kindes geändert werden. Das *Über-Ich* ist zwar ein Begriff aus der Psychoanalyse, wird aber mit den bindungstheoretischen Konzepten in Verbindung gebracht (Kap. 2.2). Für ein besseres Verständnis soll kurz auf die Freudsche Theorie der Persönlichkeitsentwicklung eingegangen werden (Abb. 2).



Abb. 2: Drei- Instanzen- Modell von Freud  
[\(<http://www.subfrequenz.net/fraktallog/wp-content/2008/08/freudmodell.jpg>\)](http://www.subfrequenz.net/fraktallog/wp-content/2008/08/freudmodell.jpg)

Freud ging davon aus, dass drei Instanzen die Persönlichkeit des Menschen beeinflussen, das *Es*, das *Über-Ich* und das *Ich*. Das *Es* ist die Lagerstätte der grundlegenden Triebe. Es handelt irrational und ohne Rücksicht, ob das Gewünschte sozial und moralisch akzeptabel ist. Das *Über-Ich* ist der Speicher der Werte eines Individuums sowie der moralischen Einstellungen, die von der Gesellschaft gelehrt wurden. Zwischen dem *Es* und dem *Über-Ich* besteht daher ein immerwährender Kampf, welche Triebe lasse ich zu und welche unterdrücke ich. Das *Ich* ist der realitätsgebundene Aspekt des Selbst, der den Konflikt zwischen den Impulsen des *Es* und den Anforderungen des *Über-Ichs* schlichtet. Das *Ich* entscheidet, welche Handlung ausgewählt wird, die die soziale Realität widerspiegelt. Dabei muss das *Ich* die Balance zwischen Trieb und Moral halten, um das *Es* und das *Über-Ich* zu befriedigen (vgl. Zimbardo 2004, S. 617). Doch was hat dieses alles mit der Phase der Erarbeitung individueller Probleme zu tun?

Die verinnerlichten Normen und Werte des *Über-Ichs* werden durch den Einfluss von früheren Bezugspersonen vermittelt. Bezug nehmend auf die Bindungserfahrungen des Kindes kann es Strategien entwickelt haben, dass es nicht gut ist, eine Beziehung zu anderen Erwachsenen einzugehen. Der Grund dafür ist eventuell, dass das Kind in seiner Vergangenheit von den Eltern für den Wunsch nach Liebe und Geborgenheit bestraft wurde (vgl. Murray/Feldmann 1986, S. 71). Sein *Ich* wird diese Werte repräsentieren als „Ich gehe keine Beziehung mehr ein!“

Für diese Phase stellt sich für Mitarbeiter in der Heimerziehung deshalb die Aufgabe, die Strenge des *Über-Ichs* zu reduzieren und es in Einklang mit der sozialen Realität zu bringen, nämlich Beziehungen einzugehen. Dabei ist mit einer erhöhten Widerstandskraft des Kindes gegenüber Veränderungen zu rechnen. Auf Grund dessen ist es notwendig, dass die Heimeinrichtung oder vielmehr der Mitarbeiter mit der intensivsten Beziehung zu dem Kind, mit den wichtigsten Außeneinflüssen, sprich den Eltern oder anderen für das Kind wichtigen Bezugspersonen, zusammenarbeitet, um zum Einen die elterlichen Erwartungen, Normen- und Wertvorstellungen kennen zu lernen und um zum Anderen auf diese positiv einzuwirken. Denn nur eine Änderung des elterlichen Verhaltens und den damit verbundenen Wertvorstellungen werden das

Kind darin bestärken, neue Maßstäbe von Werten und Normen in sein *Über-Ich* zu übernehmen, um diese dann auch umzusetzen (vgl. Freud z.n. Murray/Feldmann 1986, S. 71/vgl. Krumenacker 2001, S. 40f), nämlich „Ich gehe eine Beziehung ein, ohne bestraft zu werden!“

### 5.1.8 Phase der Trennung vom Arbeitsbündnis

Diese Phase betrifft den Übergang vom Leben im Heim zu einem Leben in die ehemalige Herkunftsfamilie oder zu einer eigenständigen Lebensführung. Beide Perspektiven haben aber zur Folge, dass die Kinder und Jugendlichen ihre neuerworbenen und zum Teil langjährigen Beziehungen zu ihren Bezugspersonen lösen müssen. Wichtig für Kinder in der Heimerziehung ist, dass diese Trennung keine regressive Entwicklung des Kindes zur Folge hat.

Von zentraler Bedeutung ist es dabei, auf welcher Basis die Beziehung zwischen Mitarbeiter und Kind beruht. Folgt man der Bindungstheorie (Kap. 2ff), ist eine sichere Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind eine der optimalsten Voraussetzungen. Denn nur so kann das Kind Vertrauen aufbauen und eigene Schritte in Richtung Selbstständigkeit unternehmen (vgl. Christ 1994, S. 62/vgl. Erikson 1991, S. 62ff/vgl. Ziegenhain z.n. Schleiffer 2001, S. 52f).

Ist jedoch während der Zeit der Unterbringung keine Beziehung entstanden, die auf der Grundlage einer sicheren Bindung aufbaut, kann das Kind sich in den Erfahrungen, die es in der Herkunftsfamilie gesammelt hat, bestätigt fühlen. Es könnte durch die Trennung in alte Verhaltensmuster zurückfallen und der Schritt in die Selbstständigkeit erschwert sich (vgl. Gomille z.n. Schleiffer 2001, S. 53). So kann es sein, dass jene Jugendliche mit der Bewältigung alltagspraktischer Belange, der Sicherung des Lebensunterhaltes, mit der Geldeinteilung, Verträgen, wie z.B. Mietverträge und der Haushaltsführung überfordert sind (vgl. Gehres 1997, S. 169).

Des Weiteren ist es wichtig, dass Kinder bei der Entscheidung über den geeigneten Entlassungszeitpunkt, wie beim Unterbringungsprozess, mit einbezogen werden. Das belegt auch die Studie von Gehres, dass bei jenen Kin-

dern und Jugendlichen, die das Heim gegen ihren Willen verlassen mussten, sich die psycho-soziale Entwicklung schwieriger gestaltete, als bei denen, die über eine Entlassung mitbestimmen konnten (vgl. Gehres 1997, S. 163).

## 5.2 Konzeptionelle Möglichkeiten der Beziehungsarbeit

In vielen Konzeptionen von Heimeinrichtungen ist zu lesen: „Unsere Arbeit beruht auf bewusst gestalteten Beziehungen zu den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen. Im Rahmen der Beziehungsarbeit können sie emotional korrigierende Erfahrungen mit Erwachsenen machen“ (Krumenacker 2001, S. 15). Doch welche Möglichkeiten und Methoden der Beziehungsarbeit sieht die konzeptionelle Heimerziehung vor?

### 5.2.1 Elternarbeit

Die Elternarbeit nimmt in der Beziehungsarbeit in der Heimerziehung einen hohen Stellenwert ein. Nur durch die Aufarbeitung der entwicklungs geschichtlichen und familiendynamischen Zusammenhänge und die Orientierung an der Lebenswelt der Familien können die Probleme des Kindes aufgearbeitet werden. Das bedeutet wiederum für das Kind, dass es nur in dem Netzwerk aus Beziehungen und Interaktionen verstanden werden kann, in dem es lebt. Einen großen Anteil nehmen dabei die familiären Beziehungen ein (vgl. Gehres 1997, S. 140/ vgl. Thiersch z.n. Baur 2000, S. 69).

Mit der Beteiligung der Eltern am Hilfeprozess ist die Erwartung und Hoffnung verbunden, dass die Eltern für ihr Kind weiterhin verfügbar bleiben, um so die Eltern-Kind-Beziehung nicht zu stören und um Beziehungsmuster, Loyalitäts- und Zugehörigkeitskonflikte, Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse usw. innerhalb der Familie aufzudecken. Die Bearbeitung eben genannter Konflikte und Prozesse soll unter Einbeziehung elterlichen Ressourcen erfolgen und kann neben einer Entlastung der Familie neue Freiräume und Möglichkeiten schaffen, die dem Kind dann auch verfügbar gemacht werden müssen. (vgl. Gehres 1997, S. 140/vgl. Johnson 2006, Internetquelle/vgl. Baur 2000, S. 69). Elternarbeit ist in diesem Sinne aber nur

effektiv, wenn Eltern oder andere primäre Bezugspersonen etwa durch die Beteiligung an Jahresfesten, Elternsprechtagen u.ä. in den Heimalltag und das damit verbundene Erziehungs- und Beziehungsgeschehen integriert werden und diese auch in der Lage sind, die Interessen des Kindes wahrzunehmen (vgl. Günder 1999, S. 132f).

Oftmals ist es jedoch der Fall, dass die Beziehung zwischen Kind und Herkunftsfamilie durch unterschiedliche Konflikte stark gestört ist. Das sollte aber kein Grund sein, auf Elternarbeit gänzlich zu verzichten. Denn zum Einen kann dem Kind und den Eltern durch eine gezielte Hilfe und Unterstützung die Möglichkeit geboten werden, Konflikterfahrungen zu verarbeiten, um so mit neuen Verhaltensstrategien zu entwickeln, die ein zukünftiges Zusammenleben erleichtern bzw. verbessern und zum Anderen können jene Kinder, bei denen eine Rückkehr in die Familie unmöglich ist, darin unterstützt werden, dass sie sich langsam vom Elternhaus ablösen können, um die Trennung von der Familie besser zu verarbeiten (vgl. Günder 1999, S. 132f).

Dass der Elternkontakt für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ein wichtiger Bestandteil ist, wird anhand der durchgeführten empirischen Studie von Hansen (1994) deutlich. Diese ergab, dass ein regelmäßiger Elternkontakt (an mindestens zwei Wochenenden im Monat) die Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern in positiver Weise beeinflussen kann. So weisen Kinder mit beständigem und regelmäßigem Kontakt eine emotionale Stabilität, ein Gefühl der Zugehörigkeit und eine tragfähige Eltern-Kind-Beziehung auf (vgl. Hansen 1994, S. 89 und S. 221).

Über die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Elternarbeit in der Heimerziehung ist man sich im theoretischen Diskurs im weitesten Sinne einig. So charakterisiert beispielsweise Johnson (2006, Internetquelle) Elternarbeit als ein wichtiges Instrument für die Aufarbeitung von Bindungsstörungen und Bindungsentwicklungen. Ähnlich argumentiert auch Hansen (1994). Er ist der Meinung, dass die Aufarbeitung von dissozialen Störbildern von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgreicher ist (vgl. Hansen 1994, S. 89).

Diese Aussagen über Elternarbeit ließen sich noch fortsetzen. Umso verwunderlicher ist es aber, dass deren Umsetzung in die Praxis nur mühsam

vorangeht (vgl. Simmen 1990, S.142f). Die Evaluationsstudie vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ergab, dass in nur 70,1% der Fälle Elternarbeit in Heimeinrichtungen stattfindet. Das bedeutet, dass in fast einem Drittel aller Hilfeverläufe keine Elternarbeit dokumentiert wurde (vgl. BFSFJ 1998, S. 219).

### **5.2.2 Bezugsbetreuer**

„Das Bezugserziehersystem ist weitverbreitet; während im Alltag eine weitgehende Zuständigkeit aller Teammitglieder gegenüber allen Kindern und Jugendlichen besteht, gestaltet der Bezugserzieher eine besondere Beziehung zum Bezugskind/-jugendlichen und ist für wesentliche interne und externe Kontakte verantwortlich“ (Hast/Rieken 2003, S. 126).

Der Bezugsbetreuer fungiert demzufolge als eine besondere Vertrauensperson. Viele Autoren u.a. auch Bowlby betonen, „wie außerordentlich wichtig es ist, daß ein Kind eine einzelne und ständige Ersatzperson hat, an die es nach und nach eine Bindung entwickeln kann“ (Bowlby 1979, S. 118). Denn nur so wird das Kind den Verlust der Trennung von den Eltern als „unabänderlich akzeptieren und dann sein inneres Leben entsprechend neu organisieren“ (ebd., S. 118).

Aber auch der Bezugsbetreuer wird und kann die früheren Bezugspersonen, wie z.B. Mutter, Vater usw. nicht ersetzen und ist, wie auch alle anderen Mitarbeiter, an die rahmenorganisatorischen Bedingungen, wie den Schichtdienst gebunden. Dennoch sollte versucht werden, dass die Aufgabe des Bezugsbetreuers, einen intensiven Kontakt mit dem jeweiligen Kind zu halten, im Dienstplan Berücksichtigung findet. Das könnte so aussehen, dass vier Wochenstunden im Dienstplan vorgesehen werden, die eine intensive Beschäftigung des Bezugserziehers mit seinem Bezugskind ermöglichen. Um dieses zu gewährleisten, ist ein entsprechender Betreuerschlüssel notwendig, z.B. acht Kinder auf fünf Erzieher (vgl. Hast/Rieken 2003, S. 126). Wichtig für die spätere Zusammenarbeit ist es aber, dass die Wahl des Bezugsbetreuers nicht allein auf der Entscheidung des Teams beruht, sondern auch die Wahl des Kindes Berücksichtigung findet, sich innerhalb eines Mit-

arbeiterystems eine Person heraus zu filtern, zu der es eine persönliche und etwas intensivere Beziehung aufbauen kann (ebd., S. 126f).

Die Tätigkeit als Bezugsbetreuers setzt aber auch eine hohe Fachlichkeit des Mitarbeiters voraus. Denn die Aufgabe des ausgewählten Betreuers ist es nicht, das Kind in seiner neuen Heimat zu überbehüten oder zu überversorgen, sondern ihm die Möglichkeit einzuräumen, seine Freiräume auszuleben, um somit einen hohen Grad an Selbstständigkeit zu erlangen (vgl. Simmen 1990, S. 25). Dazu ist es von zentraler Bedeutung, dass der Bezugsbetreuer eine Balance zwischen Nähe und Distanz findet. Denn das Kind braucht das Gefühl von Bindungen ebenso wie das Gefühl, selbstständig handeln zu können. In diesem Zusammenhang bedeutet Nähe demzufolge, eine Beziehung zum Kind herzustellen, die auf Verlässlichkeit und Zutrauen basiert. Hingegen soll die Distanz dem Kind die Möglichkeit einräumen, sein Autonomiebedürfnis auszuleben (vgl. Thiersch 2006, S. 29ff).

Die Einführung des Bezugsbetreuersystems hat die Anforderungen, die an Fachkräfte gestellt werden, erheblich verändert, sie sind komplizierter und vor allem vielseitiger geworden. Sie müssen nicht nur erträgliche Beziehungen zu den ihnen anvertrauten Kindern herstellen, sondern auch die Belange ihrer Kinder und Jugendlichen vertreten. So muss er „Spezialist“ sein für schulische Belange, Berufsvorbereitung, Wohnungssuche, richtig gewählte ärztliche Versorgung usw. Gleichzeitig wird erwartet, dass er im Ansatz ein „Drogenexperte“, Antigewalt-Experte u.a.m. ist“ (IGfH 2008, S. 49).

### **5.3 Probleme, die die beziehungsdimensionalen Prozesse in der Heimerziehung beeinflussen können**

Dass die Beziehungsarbeit eine hohe fachliche Anforderung an die Fachkräfte stellt, wurde in dieser Arbeit schon des Öfteren erwähnt. Doch diese Anforderungen liegen nicht nur im fachlichen, sondern auch im persönlichen Bereich. Denn durch den intensiven Kontakt und der daraus resultierenden engen Bindung zu den jungen Menschen sind die Mitarbeiter häufig mit ihren eigenen Emotionen und Gefühlen in diese Beziehung involviert. Daher kön-

nen Mitarbeiter schnell in Situationen geraten, in denen ihr Engagement Beziehungen zu den Kindern aufzubauen, mit ihren eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen kollidieren und konkurrieren. Diese permanenten Konflikte können den Erfolg der Heimerziehung gefährden (vgl. Baur 2000, S. 73/vgl. Hast/Rieken 2003, S. 127).

Aus diesem Grund soll im folgenden Unterkapitel näher auf die Probleme eingegangen werden, die den Aufbau von tragfähigen Beziehungen verhindern bzw. zerstören können.

### 5.3.1 Übertragungs- und Loyalitätskonflikte

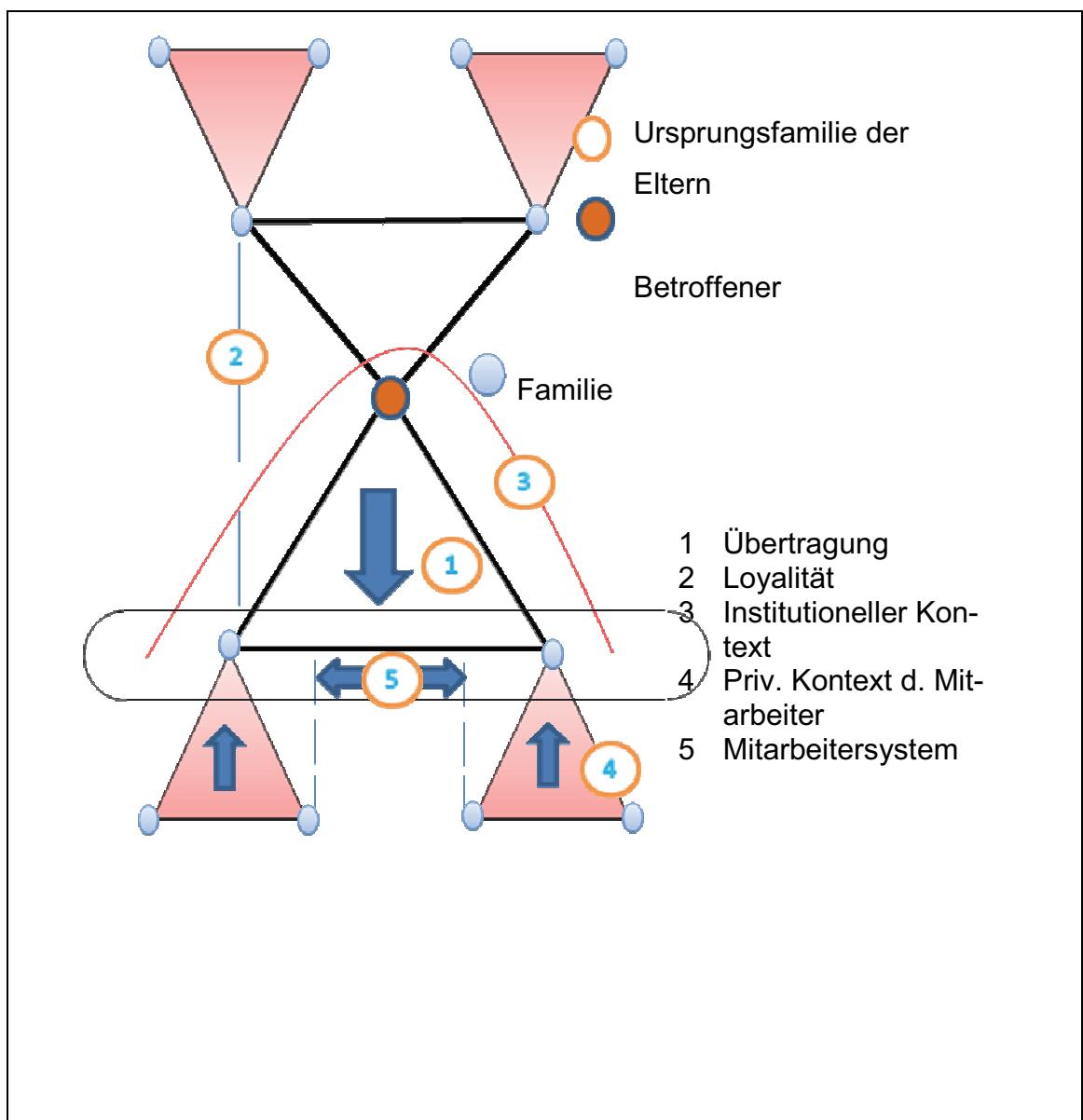


Abb. 3: Übertragungs- und Loyalitätskonflikte nach Wedekind

vgl. Wedekind 1986, S. 80

Die obere Abbildung bietet einen Überblick der Übertragungs- (1)- und Loyalitätskonflikte (2), die während des Hilfeprozesses zwischen Kind, Herkunfts-familie und Fachkräften der Heimerziehung entstehen können.

Denn dieses Aufeinandertreffen der drei in sich sehr vielschichtigen Beziehungskonstellationen kann das Beziehungsgeschehen stark beeinflussen. Der Grund dafür ist, dass jeder der Beteiligten im Laufe seines Lebens eigene beziehungs-dynamische Prozesse und Beziehungsmuster entwickelt hat und somit gezwungen wird, seine eigene Position, die er innerhalb des Hilfeprozesses einnimmt, zu finden. Die Folge daraus ist, dass innerhalb dieses Beziehungsdreiecks Übertragungs- und Loyalitätskonflikte auftreten können (vgl. Gehres 1997, S. 141).

### **5.3.1.1 Übertragungs- und Loyalitätskonflikte bei Kindern und Jugendlichen**

Kinder haben in der Zeit ihres Aufenthalts in der eigenen Familie eigene Beziehungs-dynamiken und Beziehungsmuster entwickelt, wie sie Beziehungen eingehen oder gestalten. Die familiendynamischen Beziehungserfahrungen hat das Kind übernommen bzw. verinnerlicht und damit auch eine gewisse Loyalität gegenüber seiner Herkunft entwickelt (vgl. Wedekind 1986, S 80f).

Werden Kinder aus ihrer Herkunfts-familie herausgerissen und in einer Heimeinrichtung untergebracht, werden sie zunächst versuchen, häufig unbewusst, diese verinnerlichten Beziehungsmuster auf die Gruppe und die Mitarbeiter zu übertragen. Müssen jene Kinder jedoch erkennen, dass ihre Vorstellungen von Beziehungen mit denen der Mitarbeiter kollidieren und fühlen sie sich von deren Beziehungsangebot auch noch angezogen, geraten sie häufig in einen Loyalitätskonflikt gegenüber ihrer Herkunfts-familie (ebd., S. 80f). Denn würden Kinder sich auf das Beziehungsangebot der Mitarbeiter einlassen, würden sie ein hohes Risiko eingehen, „den Bezug zu ihrer Herkunfts-familie mittel- und langfristig zu verlieren“ (Gehres 1997, S. 111) und einen für den „Betroffenen nicht verarbeiteten intergenerationalen Bruch“ (ebd., S. 111) hervorrufen. Das bedeutet, dass aus der sozialen Orientierung bzw. dem Zugehörigkeitsgefühl der Kinder und Jugendlichen zu ihren Famili-

en Konfliktsituationen entstehen, für welches Beziehungsangebot sie sich entscheiden sollen (ebd., S. 103).

Dieser Loyalitätskonflikt von Kindern und Jugendlichen kann durch eine gezielte Aufarbeitung der familiodynamischen Zusammenhänge und eine damit verbundene effektive Elternarbeit entschärft werden. Dabei ist es die Aufgabe der Mitarbeiter und der Eltern, dass dem Kind die eigene Rolle und die Bedeutung, die es im Beziehungsgeflecht seiner Familien spielt offen und ehrlich dargelegt wird (vgl. Wedekind 1986, S. 82/vgl. Gehres 1997, S. 111). Dass die Offenlegung der sozialen Orientierung das Beziehungsgeschehen innerhalb der Heimerziehung stark beeinflussen kann, belegt auch folgende Aussage von Gehres:

„Je offener die soziale Orientierung der betreuten Heimkinder, desto geringer sind die Zugehörigkeits- und Loyalitätskonflikte und desto größer ist ihre Bereitschaft, die Beziehungsangebote im Heim anzunehmen“ (Gehres 1997, S. 202)

Die Aufgabe der Institution ist es hierbei, Mitarbeitern einen konzeptionellen Arbeitsauftrag, wie z.B. Elternarbeit zu erteilen und Handlungskompetenzen einzuräumen. So sollen z.B. Mitarbeiter innerhalb ihrer Dienstzeit auch die Möglichkeit haben, einen intensiven Elternkontakt herzustellen, dass sie auch gezielt Beziehungsdynamiken aufarbeiten können (vgl. Wedekind 1986, S. 80f/vgl. Hast/Rieken 2003, S. 126).

### **5.3.1.2 Übertragungs- und Loyalitätskonflikte der Bezugspersonen**

Die Eltern und die Mitarbeiter der Einrichtungen prägen einerseits die beziehungsdimensionalen Prozesse der Kinder und Jugendlichen, andererseits sind sie selbst und ihre Handlungen in eigens erworbene Beziehungsdynamiken und –muster eingebettet, die zu komplizierten Widersprüchen führen können (vgl. Gehres 1997, S. 103).

Der Konflikt ist daher ähnlich wie bei den Kindern und Jugendlichen. Denn

egal, ob es nun die Eltern oder die Mitarbeiter sind, beide haben in ihrer früheren Herkunftsfamilie ebenfalls Beziehungsmuster und somit auch eine gewisse Loyalität entwickelt. Das bedeutet, dass die Eltern ihren Kindern Beziehungsdynamiken vorleben bzw. übertragen, die sie in ihrer Generation erlernt haben. Um diesen Loyalitätskonflikt aufzulösen, müssen Mitarbeiter daher effektive Elternarbeit betreiben und zwar so, dass Eltern auf einer wertschätzende Basis ermutigt werden, ihre früheren negativ erworbenen Beziehungsdynamiken zu erkennen und aufzuarbeiten, um eine zukünftig förderliche Beziehung zu ihren Kindern einzugehen (vgl. Wedekind 1986, S. 80f/vgl. Bündner 2007 S. 146). Damit der Pädagoge den Eltern aber auch helfend und unterstützend zur Seite stehen kann und nicht selbst Gefahr läuft, seine verinnerlichten Beziehungsmuster auf Kinder und Eltern zu übertragen, ist es notwendig, dass auch er seine eigens erworbenen Beziehungsstrategien aufarbeitet (vgl. Wedekind 1986, S. 80f).

Der Konflikt bei den Mitarbeitern wird im Gegensatz zu den Eltern noch durch die Ähnlichkeit zwischen Tätigkeit und Privatleben (4) verstärkt. Denn die Arbeit der Mitarbeiter beinhaltet auch, dass sie Zeit mit den ihnen anvertrauten Kindern verbringen. Dazu gehört es u.a., dass Hausaufgaben kontrolliert werden, dass Spielnachmittage gestaltet werden usw. Das Gleiche tun sie aber im Normalfall auch mit ihren eigenen Kindern außerhalb ihrer Dienstzeit (vgl. Freigang 2003, S. 214f). Auf Grund dessen können Mitarbeiter in einen Loyalitätskonflikt zwischen ihren eigenen und den Heimkindern kommen. Der Grund dafür ist, dass sie die Ansprüche beider Seiten erfüllen wollen und ihre Zeit so einteilen müssen, dass sie beiden Parteien gerecht werden, wobei die Loyalität gegenüber den eigenen Kindern in den meisten Fällen einen größeren Stellenwert einnimmt (vgl. Wedekind 1986, S. 80f).

Damit die Fachkräfte trotz der Übertragungs- und Loyalitätskonflikte Kindern und Eltern eine Grundlage tragfähiger Beziehungen bieten können, ist es daher für sie dringend notwendig, frühere erworbene Beziehungsmuster und ihre eigene Rolle in der Heimerziehung durch Selbstreflexion und begleitende Supervisionen (Kap. 5.4.1) regelmäßig aufzuarbeiten (vgl. Wedekind 1986, S. 80f/vgl. Gehres 1996, S. 107).

### 5.3.2 Rivalität zwischen Eltern und Mitarbeitern

Mitarbeiter in Einrichtungen werden immer wieder überrascht sein, wie intensiv die Bindung der Kinder zu ihren Eltern ist, auch dann wenn sie aus Familien kommen, in denen sie misshandelt oder vernachlässigt wurden. Jegliche gegen die Eltern gerichtete Kritik wird von dem jeweiligen Kind als Angriff gegen die Familie gewertet. Denn Kinder, die in Heimeinrichtungen leben, sind mit ihren Familien so verwurzelt, dass es schwer ist, ihnen neue Ideale vorzuleben (vgl. Bowlby 1995, S. 72). „[...], denn es sind die leiblichen Eltern, die ein Kind zu seinem Wohl oder Wehe schätzt und mit denen es sich identifiziert“ (ebd., S. 72).

Ein Grund dafür, dass es zwischen Eltern und Mitarbeitern zu Rivalitäten bzw. zu einem Konkurrenzkampf kommt, könnte darin liegen, dass Mitarbeiter sich und das Heim als Familienersatz betrachten und die Eltern als „erziehungsuntüchtig“ ansehen. Mitarbeiter geraten so schnell in die Rolle, das Kind vor seinen Eltern beschützen zu wollen und fühlen sich durch die Teilnahme der Eltern in der Ausführung ihrer Erziehertätigkeit gestört. (vgl. Conen 1987, S. 30). Diese Rivalität zwischen Eltern und Mitarbeitern wird besonders deutlich in Pestalozzis „Stanzer Brief“ (1799).

*„Der krankhafte Zustand mehrerer dauerte indessen ziemlich lange und ward durch Einwirkung der Eltern noch verschlimmert. [...]. Der Sonntag war mir über diesen Zeitpunkt ein schrecklicher Tag. Da kamen solche Mütter, Väter, Brüder, Schwestern zu ganzen Haufen, zogen meine Kinder auf die Straße und in dem Haus in alle Winkel, redeten meistens mit nassen Augen mit ihnen, dann weinten meine Kinder auch und wurden heimwehig“ (Pestalozzi 1983, S. 24).*

In dieser Ausführung von Pestalozzi wird deutlich, dass sich die Einbeziehung der Eltern oder anderer Bezugspersonen schwierig und problematisch gestalten kann. Auch Pestalozzi sah die Eltern als Konkurrenz an, die ihn in der Ausübung seiner Tätigkeit einschränkten. Denn nach jedem Besuch musste er Energie und Arbeit aufwenden, um seine Kinder wieder für sich zu gewinnen.

Ein weiterer Grund für Rivalitäten ist, dass den Mitarbeitern das Verständnis dafür fehlt, warum jene Kinder, die in ihren Familien misshandelt und vernachlässigt wurden, dennoch eine solche innige Bindung zu den Eltern aufrechterhalten. Denn dem Selbstverständnis vieler Mitarbeiter nach sind sie doch diejenigen, die sich um die Kinder kümmern und bemühen, sie beschützen und lieben. Sie erwarten Dankbarkeit, nicht nur von Seiten der Kinder, sondern und das insbesondere auch von den Eltern (vgl. Conen 1987, S. 32).

*„So gingen Monate hin, ehe ich die Freude hatte, daß ein Vater oder eine Mutter mir mit einem heiteren, dankvollen Auge die Hand drückte“* (Pestalozzi 1983, S. 24).

Sicherlich ist der Wunsch nach Wertschätzung ihrer Arbeit berechtigt, aber Heimmitarbeiter sollten nicht übersehen, dass ihre Arbeit für die Eltern auch eine Bedrohung darstellt. Denn Eltern sind misstrauisch gegenüber den Mitarbeitern, empfinden diese als Konkurrenten und stehen ihnen mit feindseliger Verzweiflung gegenüber. (vgl. Conen 1987, S. 29f). Der Grund dafür ist, dass die meisten Eltern durch die Heimeinweisung ihrer Kinder das Gefühl haben, in der Erziehung versagt zu haben. Besonders verschärft wird dieses Problem, wenn der Erzieher sich als „Experte“ der Erziehung darstellt und durch Fachsprache seine größere Kompetenz deutlich macht. Die Verunsicherung der Eltern nimmt zu und sie werden in ihrem Versagen weiter verstärkt (vgl. Simmen 1990, S. 142f).

Um Rivalitäten und Missverständnissen vorzubeugen, muss es den Fachkräften gelingen, so professionell zu handeln, dass sie gegenüber den Eltern eine akzeptierende Haltung entwickeln (vgl. Baur 2000, S. 83). Des Weiteren sollten Eltern mit der Unterbringung ihrer Kinder einverstanden sein und trotz Defiziten in der Erziehung ernst genommen und wertgeschätzt werden. Sie sollten nicht das Gefühl bekommen, schlechte Eltern zu sein, sondern eher als „unfertige Eltern“ wahrgenommen werden (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 78ff). Denn Elternarbeit ist und bleibt, wie schon erwähnt (Kap. 5.2.1), ein wichtiger Bestandteil in der Praxis der Heimerziehung.

### **5.3.3 Bindungserfahrungen der Mitarbeiter**

Für Mitarbeiter in der Heimerziehung sind die eigenen Bindungserfahrungen für ihre Tätigkeit von großem Nutzen, um eine Beziehung zu ihren Klienten aufzubauen (vgl. Schleiffer 2001, S. 273f).

War der Betreuer aber selbst extrem traumatischen Lebenserfahrungen ausgesetzt, wird es für ihn schwer sein, eine sichere Bindung zu Kindern und Jugendlichen aufzubauen. Denn er läuft Gefahr, sich zu sehr mit den Kindern zu identifizieren, dass er unbewusst Aufträge an sie verteilt, die aus seinem eigenen Erfahrungsschatz stammen. In der Psychoanalyse wird dieses unbewusste Verhalten als ein Übertragungsprozess bezeichnet. Dabei werden frühere Erfahrungen, die in der Lebensgeschichte, meistens schon in der Kindheit, verwurzelt sind, auf aktuelle Beziehungserfahrungen übertragen (vgl. Conen 1987, S. 33f/vgl. Küchenhoff 2009, S. 21).

Folglich müssen betroffene Fachkräfte damit rechnen, dass ihre eigenen traumatischen Lebenserfahrungen durch die Konfrontation mit den Bindungsproblemen der Kinder und Jugendlichen aktiviert werden. Überträgt sich diese Bindungsunsicherheit des Mitarbeiters auf das Kind, wird das Kind diese Unsicherheit bemerken und jeglicher Beziehung ausweichen (vgl. Conen 1987, S. 34/vgl. Küchenhoff 2009, S. 21).

Ein Ausweg aus diesem Dilemma ist die Bereitschaft des Mitarbeiters, seine eigenen Bindungserfahrungen zu reflektieren und aufzuarbeiten. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen ist wichtig, um keine unbewussten Aufträge an das betreute Kind zu übertragen und um durch eine entsprechende Persönlichkeitsbildung und Vorbildwirkung Haltungen und Wertmaßstäbe an die Kinder und Jugendlichen weiterzugeben (vgl. Conen 1987, S. 34/vgl. Post 1997, S. 75).

### 5.3.4 Das Verhältnis von Nähe und Distanz

In der Heranführung an das Thema Beziehungsarbeit wurde u.a. benannt, dass Mitarbeiter sich durch eine eigene unaufdringliche Präsenz Möglichkeiten für eine Beziehungsaufnahme schaffen müssen (vgl. Küchenhoff 2009, S. 4). Unaufdringlich bedeutet im pädagogischen Handeln, eine Balance zu finden zwischen Nähe und Distanz. Denn Kinder, die sich der Aufgabe stellen müssen, neue Sozialisations- und Bewältigungsstrategien zu entwickeln, „brauchen Erfahrungen der Bindungen ebenso wie die Zumutung von Selbstständigkeit“ (Thiersch 2006, S. 35). Das bedeutet, dass jene Kinder darauf angewiesen sind, dass sie so akzeptiert, angenommen und geliebt werden wie sie sind, um Zutrauen zu sich und Anderen zu entwickeln. Es bedeutet aber auch, ihnen Möglichkeiten einzuräumen, eigene Freiräume für die Gestaltung ihres Lebens und eine damit verbundene Selbstbildung zu erfahren. Dazu ist es notwendig, dass dem Kind und seiner Neugier, die Welt zu erkunden, keine Grenzen gesetzt sind, um eigene Erfahrungen zu sammeln und auszuleben (ebd., S. 35).

Aber gerade hinter dem Punkt, dass die Kinder und Jugendlichen auf die Hilfe und Unterstützung der Fachkräfte angewiesen sind, verbirgt sich auch eine gewisse Gefahr. Denn der Mitarbeiter „ist strukturell in seiner Position in der Vorhand; das verführt zu Macht und Bemächtigung, die den Heranwachsenden in seiner unterlegenen Position und der Ungesichertheit seiner Suchbewegungen einengt und unterdrückt,...“ (ebd., S. 35).

Dieser Konflikt lässt sich verdeutlichen, wenn man Pestalozzis Heimerziehungsmethode näher betrachtet. Johann Heinrich Pestalozzi versuchte, 80 kriegsverwaiste Kinder in einem Waisenhaus zu versorgen und zu unterrichten. Er eröffnete eine neue Perspektive für AdressatInnen von Heimerziehung, indem nicht nur das Verwahren und Versorgen im Vordergrund stand. Vielmehr sollte durch eine gefühlvolle Gestaltung von Beziehungen die Selbstverwirklichung der Kinder geweckt und gefördert werden. Dazu forderte er den totalen Einsatz des Pädagogen. Dieser sollte möglichst den vollständigen Alltag mit den Kindern teilen, mit ihnen leben und arbeiten. (vgl. Schrapp 1992, S. 46f/vgl. Thiersch 2006, S. 35f). In seinem bekannten Stanzer Brief berichtet er über Erlebnisse und Erfahrungen als Pädagoge in

seiner Einrichtung. Eine Szene aus diesem Brief zeigt, wie nah Pestalozzi seinen Kindern ist.

*„Meine Tränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige. [...]. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank war der meinige. Ich hatte nichts, ich hatte keine Haushaltung, keine Freunde, keine Dienste um mich, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte, waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte. Ich war am Abend der letzte, der ins Bett ging, und am Morgen der erste, der aufstand. Ich betete und lehrte noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen; sie wollten es so“* (Pestalozzi 1983, S. 22)

Die Spannung von Nähe und Distanz im pädagogischen Verhältnis ist in Pestalozzis Zeilen von einer erheblichen Nähe bestimmt. Er lebt bei den Kindern, pflegt und versorgt sie, ermahnt, tröstet und lehrt sie. Er wird somit für die Kinder zum Garant, dass sie ihren Weg finden, aber macht sie von sich auch in einer gewissen Weise abhängig. „Ohne ihn bin ich nichts, ohne ihn werde ich nichts!“

Durch eine so große Nähe wie Pestalozzi sie ausübt, besteht aber die Gefahr einer besitzergreifenden Art und Weise von Seiten des Pädagogen. Das kann wiederum dazu führen, dass die Heranwachsenden in ihren Freiräumen eingeschränkt werden, indem sie so ihrer Möglichkeit beraubt werden, ihre eigene Identität zu finden und weiterzuentwickeln (vgl. Thiersch 2006, S. 35f).

Ein unausgewogenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz kann aber nicht nur zu einer Machtüberschreitung, sondern auch zu einem Ohnmachtsgefühl auf Seiten der Mitarbeiter führen. Gerade weil diese den täglichen und engen Kontakt zu den Heimbewohnern haben, werden sie auch häufig von Schuldgefühlen geplagt. Hatte ich genügend Zeit? Habe ich ihm zu wenig Halt gegeben? Solche Fragen könnten sich Mitarbeiter stellen, besonders dann, wenn es Probleme mit den Jugendlichen gibt. Die Grenzen zur Überbehüttung und Überversorgung sind auf diesem Weg dann schnell erreicht und werden durch eine fehlende Distanz schnell überschritten (vgl. Simmen

1990, S. 25). Dieses geschieht dann ganz nach dem Motto „Was die Beziehung bisher nicht zur Besserung beigetragen hat, wird mit noch mehr Beziehung versucht“ (Watzlawick z.n. Simmen 1990, S. 25). Das führt aber wiederum zu einem übermäßigen Kräfteverschleiß und einer damit verbundenen Überforderung und Enttäuschung der Mitarbeiter. Sie stehen dem Beziehungsgeschehen ohnmächtig gegenüber, fühlen sich ausgelaugt und abgeschlafft vom ständigen Geben (vgl. Simmen 1990, S. 25).

Damit die Mitarbeiter für ihre pädagogische Aufgaben, eben auch für die der Beziehungsgestaltung, stabil und belastbar bleiben und den Kindern das geben können, was sie benötigen, Zuneigung, Anerkennung und Freiraum, muss die Heimerziehung für Mitarbeiter Orte schaffen, wo Nähe- und Distanzüberschreitungen aufgelöst und die Mitarbeiter entlastet werden können. Das sind insbesondere Formen der Praxisberatung und der Supervision (vgl. Müller 2006, S. 149).

#### **5.4 Problemlösungen, die Beziehungskonflikten in der Heimerziehung vorbeugen**

Um professionelle Beziehungsarbeit leisten zu können, ist neben einer persönlichen Kompetenz der Mitarbeiter, nämlich Empathiefähigkeit und Akzeptanz, auch ein hohes Maß an Fachlichkeit und Qualifikation erforderlich. Damit Mitarbeiter ihre Kompetenzen aber entwickeln können, um auftretenden Problemen in der Beziehungsgestaltung entgegenzuwirken, muss die Institution auch gewisse Voraussetzungen schaffen, wie z.B. regelmäßige Weiterbildungen und Supervisionen, die die Mitarbeiter in ihrer Tätigkeit unterstützen (vgl. Gehres 1997, S. 15/vgl. Schwabe 2003, S. 284). Demzufolge kann man sich der Aussage von Küchenhoff (2009, S. 4) anschließen, dass Beziehungsarbeit eine bezahlte Arbeit ist und damit auch ein wichtiger Qualitätsmaßstab für Heimeinrichtungen, nämlich wie viel sie sich diese Arbeit kosten lassen. Denn umso mehr die Institution auf die Wünsche und Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter eingeht, umso zufriedener sind sie mit ihrer Arbeitsaufgabe. Jene Zufriedenheit überträgt sich auf die zu betreuenden Kinder und wird das Beziehungsgeschehen in der Einrichtung positiv beeinflussen (vgl. Gehres 1997, S. 202).

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, welche Möglichkeiten die Institution Heim hat bzw. welche finanzielle Mittel eingesetzt werden können und sollten, um zum Einen Beziehungskonflikte zwischen Mitarbeitern und Kindern aufzuarbeiten bzw. vorzubeugen und um zum Anderen eine hohe Qualität der pädagogischen Beziehung zu sichern.

#### **5.4.1 Supervision für die pädagogischen Mitarbeiter**

Supervision wurde in dieser Arbeit schon des Öfteren erwähnt. Sie ist ein Qualitätsmerkmal der Einrichtung und zeugt von der Verantwortung des Trägers gegenüber seinen Mitarbeitern und den zu leistenden Aufgaben. Daher ist Supervision Bestandteil der Dienstzeit und wird durch den Träger bezahlt. (vgl. Küchenhoff 2009, S. 301).

Doch was genau bedeutet Supervision und welche Relevanz hat sie für die Beziehungsarbeit in der Heimerziehung?

Mitarbeiter in der Heimerziehung bringen immer ihre eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen in das Beziehungsgeschehen ein. Daher besteht für sie auch die Gefahr, dass sie eigene Beziehungsdynamiken, Bedürfnisse und Ängste auf die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen übertragen (Kap. 5.3.3). Die Folge daraus ist, dass das Beziehungsgeschehen zwischen Mitarbeiter und Kind gestört wird. Aus diesem Grund müssen Fachkräfte lernen, ihre eigenen Beziehungsdynamiken zu kontrollieren und zu korrigieren. Dabei sind sie auf eine besondere Hilfsform, wie die Supervision angewiesen (vgl. IGfH 1977, S. 125f/vgl. Küchenhoff 2009, S. 294).

Der Zwischenbericht der Kommission Heimerziehung (1977, S. 126) definiert Supervision als ein Verfahren, welches es dem Erzieher erleichtern soll, „aus seinen eigenen Erfahrungen zu lernen, seine Aufmerksamkeit zu erweitern, Theorie und Praxis zu verbinden, Ziele und Teilziele seiner Arbeit zu definieren und seine persönlichen Fähigkeiten besser in den Erziehungsprozeß einzubringen“. Den Schwerpunkt der Supervision bilden dabei die interpersonellen und interaktionellen Ereignisse zwischen den an der Heimerziehung Beteiligten, insbesondere aber zwischen Mitarbeiter und Kind (vgl. Hölzl 1988, S. 56).

Die Supervision muss von einem externen Dritten angeboten werden. Dieser ist an eine Schweigepflicht gebunden und nicht in die Arbeitsprobleme der Mitarbeiter involviert. Denn nur so kann diese Person aus einer größeren Distanz Beziehungen besser beurteilen, als die in der Beziehung mehr oder weniger verstrickten Beziehungspartner (vgl. Küchenhoff 2009, S. 294, S. 301f).

Die Notwendigkeit der Supervision ergibt sich aus den Aufgaben und Problemen in der Heimerziehung. Denn Mitarbeiter sollen Kinder erziehen und auf ihr Verhalten regulierend einwirken, indem sie Beziehungen herstellen. Die Kinder wiederum haben aber komplexe und belastende Beziehungserfahrungen gesammelt, aus denen heraus sie häufig nicht in der Lage sind Beziehungen einzugehen. Damit Kinder sich dennoch auf eine Beziehung zu einem jeweiligen Mitarbeiter einlassen können, ist es notwendig, dass Fachkräfte die frühere Lebenswelt der Kinder kennen lernen, aber auch den Unterschied zu eigenen erworbenen Erfahrungen begreifen. Um die damit verbundenen psychischen und sozialen Prozesse aufzuklären, bedarf es daher der Selbst- und Fremdreflexion. (vgl. Klawe 1996, S. 213/vgl. BFSFJ 1998, S. 210/vgl. Krauß 2002, S. 603f). Denn je mehr Mitarbeiter „über unbewußt und bewußt ablaufende psycho-dynamische Prozesse [...] und Beziehungen wissen und damit umzugehen verstehen, desto größer ist ihr Handlungsspielraum dem Kind gegenüber und auch das Wissen, daß die Kinder Grundsätzliches aus der Eltern (Elternteil)- Kind- Beziehung wieder beleben“ (Gehres 1997, S. 202). „Die Selbst- und Fremdreflexion anzuregen, in Gang zu halten, zu systematisieren und ihre praktischen Folgerungen zu überprüfen“ (Krauß 2002, S. 605), ist somit eine wichtige Aufgabe der Supervision.

Eine weitere Aufgabe für die Supervision ergibt sich daraus, dass Heimerziehung strukturell darauf angelegt ist, einen gewissen Grad von Nähe zu den Kindern und Jugendlichen aufzubauen. Aus diesem Grund kann es für einige Mitarbeiter schwierig sein, das Arbeitsleben vom Privatleben abzugrenzen. Das heißt, dass die Probleme der Kinder die Mitarbeiter auch in ihrer Freizeit begleiten, oft bis in die Nacht und in den Traum hinein (vgl. Müller 2006, S. 149/vgl. Krauß 2002, S. 605). Somit soll die Supervision „auch im Dienst der Gesunderhaltung der Professionellen stehen und mit ihnen die Kunst entwi-

ckeln, Nähe und Distanz, Offenheit und Abgrenzung sowohl im Interesse der Klientinnen, als auch im eigenen Interesse ausgewogen zu gestalten“ (Krauß 2002, S. 605).

Das Ziel der Supervision, insbesondere in Bezug auf Beziehungsarbeit, ist somit deutlich, nämlich dass sie dazu verhelfen soll, die pädagogische Arbeit im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen zu verbessern, indem Beziehungs dynamiken und Konflikte herausgearbeitet werden, um Beziehungsproblemen vorzubeugen und um nicht zuletzt die psychische Gesundheit der Mitarbeiter aufrechtzuerhalten (vgl. Küchenhoff 2009, S. 294f).

Die Institution selbst sollte aus diesem Grund regelmäßige Supervisionssitzungen für alle pädagogischen und psychologischen Mitarbeiter anbieten. Wiederum sollten Mitarbeiter aber darauf achten, dass die Supervision für sie keine Pflichtveranstaltung darstellt, sondern zur Selbstverständlichkeit in ihrem beruflichen Handeln wird (vgl. Hözl 1988, S. 56).

#### **5.4.2 Fortbildung der Mitarbeiter**

„Eine der wirksamsten Hilfen für den Heimerzieher, professionelle Kompetenz zu gewinnen, ist die Fortbildung“ (IGfH 1977, S. 130).

Mitarbeiter in Heimeinrichtungen sind ständigen beziehungs dynamischen Prozessen ausgesetzt. Dabei laufen die Beziehungen nicht immer harmonisch und konfliktfrei ab. Das liegt hauptsächlich auch daran, dass Beziehungen im Rahmen eines Kontrollkontextes stattfinden, d.h. Mitarbeiter müssen hausinterne Regeln durchsetzen und bei Überschreitungen Konsequenzen und Strafen verhängen. Das wiederum dazu führt, dass Beziehungen im Heim regelmäßig mit Streit und Ärger einhergehen (vgl. Schwabe 2003, S. 281).

Eine Möglichkeit diese Probleme zu kompensieren, liegt in einer verbesserten Ausbildung und einer kontinuierlichen Fortbildung. Denn durch eine gesteigerte Fachkompetenz kann das Interaktionelle Geschehen und ein daher entlastender Umgang mit den strapazierenden und belastenden Anforderun-

gen des beruflichen Alltags abgeschwächt werden (vgl. IGfH 1977, S. 133). Die Verbesserung des beruflichen Könnens trägt aber auch zu einer beruflichen Sicherheit im pädagogischen Handeln bei. Die Aneignung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, z.B. von bindungstheoretischen Konzepten, kann für Mitarbeiter neue Denkschemata und Perspektiven eröffnen, um zum Einen Beziehungskonflikte aufzudecken und um zum Anderen das Verständnis und die Akzeptanz der Mitarbeiter zu fördern, warum jene Kinder so sind wie sie sind. (vgl. Brisch 2005, S. 268/vgl. IGfH 1977, S. 130f).

Abschließend kann man sagen, dass eine Ausbildung der Mitarbeiter unfertig bleibt, wenn keine dauernde Fortbildung erfolgt. Daraus entsteht für die Institution die Verpflichtung, geeignete Fortbildungen anzubieten und für die Mitarbeiter, diese auch wahrzunehmen (vgl. IGfH 1977, S. 130f).

Damit werden die Supervision und die Fortbildung zu wichtigen Qualitätsmaßstäben für Einrichtungen, denn um so mehr die Institution in das Wohlergehen ihrer Mitarbeiter investiert, umso eher können Schwierigkeiten im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen vermieden werden.

## 6 Auswirkungen von rahmenorganisatorischen Störfaktoren auf die Beziehungsarbeit

Im vorangegangenen Kapitel wurden schon Probleme genannt, die die Beziehungs dynamiken zwischen den Beteiligten in der Heimerziehung beeinflussen können, die aber auf Grund von einer hohen fachlichen Ausbildung der Mitarbeiter und von Investitionen der Institution, also einer ständigen Fortbildung der Angestellten und Schaffung von Reflexionsmöglichkeiten, abgeschwächt werden können.

In diesem letzten Punkt soll ebenfalls auf Probleme bzw. Störfaktoren hingewiesen werden, die sich aber auf Grund der rahmenorganisatorischen Bedingungen ergeben. Dazu soll im Folgenden auf die Auswirkungen des Schichtdienstes und die Fluktuation von Mitarbeitern und Kindern genauer eingegangen werden.

### 6.1 Arbeitszeitregelung

Im Laufe der Geschichte der Heimerziehung kam es zu vielen positiven qualitativen und strukturierenden Veränderungen (Kap. 3.1). „Die wirksamste und zugleich außerordentlich problematische Veränderung in Heimen erwuchs aus einer dem Tarif- und Arbeitsrecht angepassten Arbeitszeitregelung für die Erzieher“ (IGfH 1977, S. 108). Das bedeutet für pädagogische Fachkräfte unter anderem, dass sie an die gesetzlichen Bestimmungen des Arbeitszeitgesetz (ArbZG) gebunden sind und ihnen somit eine 40-Stunden-Woche zur Versorgung, Betreuung und Erziehung der Kinder zur Verfügung steht (ebd., S 107).

Da aber bei Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung schon allein auf Grund ihres Alters und der mitgebrachten Probleme eine ganztägige Betreuung notwendig ist, müssen sich die Mitarbeiter im Schichtdienst abwechseln. Das bedeutet für die Heimerziehung, dass die Arbeit geteilt werden muss, z.B. ist ein Mitarbeiter für die schulischen Belange zuständig, ein anderer hält den Kontakt zu den Eltern und ein weiterer hält Verbindung zu den Behörden (vgl. Hagen 2008, S. 59f/vgl. IGfH 1977, S. 107f).

Durch die Einführung des Bezugsbetreuersystems (Kap. 5.2.2) hat man jedoch versucht, diese Aufgaben einer Person zu übertragen. Neben einem intensiven Kontakt des Bezugsbetreuers zu dem ihm anvertrauten Kind steht dieser auch in ständiger Verbindung mit Schulen, Eltern, Behörden usw. Aber auch der Bezugsbetreuer ist an das Arbeitszeitgesetz gebunden und in den meisten Fällen ebenfalls in den Schichtdienst involviert (vgl. Hast/Rieken 2003, S. 126).

Der Wechseldienst sowie Urlaub, Krankheit, Weiterbildungen u.ä. beeinflussen aber eine intensive Zusammenarbeit und unterbrechen einen kontinuierlichen Umgang mit den Kindern und Jugendlichen und somit auch den fortlaufenden Betreuungs- und Beziehungsprozess. Denn fällt ein Mitarbeiter aus, muss dieser durch einen anderen ersetzt werden. Tritt z.B. ein akuter Konfliktfall auf, kann dieser kaum aufgeschoben werden, bis der zuständige Mitarbeiter wieder im Dienst ist (vgl. IGfH 1977, 109).

Durch die Einführung des Arbeitszeitgesetzes und der damit verbundenen Einhaltung der 40-Stunden-Woche können Mitarbeiter die Bedürfnisse der Kinder nach emotionaler Stabilität, Verlässlichkeit und Beziehungskontinuität demzufolge nicht oder nur ungenügend erfüllen. In dem Moment, wo diese Bedürfnisse unerfüllt bleiben, erleben Mitarbeiter ihre Arbeit als frustrierend. Diese Frustration und die damit verbundene Unzufriedenheit mit der beruflichen Praxis werden als begünstigende Faktoren angesehen, die einen gehäuften beruflichen Wechsel der Mitarbeiter zur Folge haben. (vgl. Harborth 2003, S. 193/vgl. IGfH 1977, S. 110).

Dennoch soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Einführung des Arbeitszeitgesetzes nicht nur negative Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit haben muss, sondern die Qualität sogar verbessern kann. Denn die Einhaltung der Arbeitszeitgesetzrichtlinien, wie u.a. vorgeschriebene Ruhepausen (vgl. §4 ArbZG) und Ruhezeiten (vgl. §5 Abs.1 ArbZG), kann eine gezieltere pädagogische Handlung ermöglichen, da Mitarbeiter ausgeruhter und damit geduldiger und aufmerksamer im Umgang mit den Problemlagen der Kinder und Jugendlichen sind (vgl. Wagner 1999, Internetquelle). Die Kinder benötigen zwar Kontinuität und Stabilität in der Beziehung und damit verbun-

dene Liebe und Geborgenheit, „aber weder ihr Alltag im Heim kann glücklich geraten noch ihre Entwicklung gelingen unter einem durch jahrelangen Stress psychisch deformierten Erzieher“ (IGfH 1977, S. 114).

## 6.2 Schichtdienst

Burkhard Müller beschreibt den Schichtdienst als „kontraproduktiv, [...]“: Er erschwert die tragfähigen ‚Beziehungen‘ innerer Nähe, welche die zugemutete Intimität des Zusammenlebens als wohltuend und beschützend und nicht als ein Übergriff eines Fremden erleben lässt“ (Müller z.n. Müller 2006, S. 149).

Doch welche Auswirkungen hat der Schichtdienst auf die Beziehungsgestaltung aus der Sicht der Kinder, Mitarbeiter und Eltern?

### 6.2.1 Die Auswirkungen des Schichtdienstes aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen

Dass Kinder in Heimeinrichtungen häufig unter vielfältigen und seelischen Beziehungsstörungen leiden, wurde in dieser Arbeit schon dargestellt. Sie haben das Vertrauen in die Erwachsenen verloren und Strategien entwickelt, engere Beziehungen zu vermeiden. Aus diesem Grund ist es auch die Aufgabe der Heimerziehung, jenen Kindern sichere Beziehungen anzubieten, die auf Kontinuität und Stabilität basieren, damit sie wieder Vertrauen zu Erwachsenen aufbauen können und die Möglichkeit haben, korrigierende Erfahrungen zu sammeln, um dadurch Probleme aus ihrem früheren sozialen Umfeld auszugleichen (vgl. Verband Katholischer Einrichtungen 1994, S. 46). Doch Kinder werden sich durch den Schichtdienst schnell in ihren Erfahrungen bestätigt sehen, dass die Erwachsenen ihnen keine beständigen Beziehungen anbieten können. Denn haben sie eine engere Beziehung zu einem Mitarbeiter entwickelt, werden sie wieder mit den schmerzhaften Erfahrungen aus ihrer Vergangenheit konfrontiert, dass Mitarbeiter, wie auch schon ihre Eltern, wenn sie sie am dringendsten benötigen, nicht greifbar sind, da sie entweder Dienstschluss haben, freie Tage in Anspruch nehmen oder im Urlaub sind. Die Folge daraus ist, dass besonders Jugendliche, die schon meh-

rere Jahre in einer solchen Organisationsstruktur leben, Beziehungen zu den Mitarbeitern eher vermeiden als suchen (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 71f). Demzufolge kann man vermuten, dass sich der Schichtdienst, in Bezug auf fehlende Kontinuität und Stabilität, negativ auf die Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen auswirkt und sie eher in ihren negativ erworbenen Verhaltensstrategien bestärkt werden, als diese zu korrigieren, wie es eigentlich das Ziel der Heimerziehung ist. Verhält sich ein Kind also scheinbar rücksichtslos und emotional kalt, „ist dies ein durchaus nachvollziehbarer und verständlicher Akt des Selbstschutzes, so bitter es für den betroffenen Erwachsenen zunächst sein mag“ (ebd., S. 76).

Um diesem Problem entgegenzuwirken, hat man versucht, verschiedene Arbeitsmodelle zu entwickeln. Eine Möglichkeit sieht man darin, dass die Anzahl der Kinder innerhalb der Gruppe um 50% reduziert wird und die Mitarbeiter von der Pflicht der ständigen Anwesenheit, sprich von festgelegten Arbeitszeiten sowie von den Konsequenzen der gesetzlichen Aufsichtspflicht, entbunden werden, um ihre Dienst- und Arbeitszeit selbstständig zu organisieren und auf die Bedürfnislage der Kinder abzustimmen (vgl. IGfH 1977, S. 114). Denn man geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche nicht „an jedem Tag der Woche, zu jeder Stunde des Tages und in jeder Situation der erzieherischen Hilfe eines Erwachsenen“ (ebd., S. 115) bedürfen. Mit diesem Modell könnten dem Kind Erfahrungen emotionaler Geborgenheit, Akzeptanz, Sicherheit und Zuwendung vermittelt werden und vor allem würde die grundlegende Auseinandersetzung und Unterstützung mit den Problemlagen der Kinder gewährleistet werden, da der Mitarbeiter dann vor Ort ist, wenn er am dringendsten gebraucht wird. Der Gesamtrahmen kann dem Kind somit das Gefühl des Angenommenseins vermitteln, sodass es sich in seiner neuen Umgebung wohl und aufgehoben fühlt. Sicherlich ist dann das Problem der Kontinuität nicht ganz gelöst, aber von großer Bedeutung scheint es zu sein, diese Begrenzung in der Beziehungsarbeit nicht zu leugnen und mit diesen Grenzen offen und ehrlich umzugehen, indem man dem Kind eine realistisches Bild im Umgang miteinander vermittelt (vgl. BFSFJ 1998, S. 239).

## 6.2.2 Auswirkungen des Schichtdienstes aus der Sicht der Mitarbeiter

Der Schichtdienst wird nicht nur von den Kindern und Jugendlichen als ein Mangel erlebt, sondern auch häufig von dem Erzieherteam. Denn Handlungsverläufe müssen durch das Dienstende abgebrochen werden, Vieles bleibt dadurch unerledigt oder unbearbeitet und eventuell auftretende Konflikte werden an den nachfolgenden Mitarbeiter übergeben. Demzufolge können Fachkräfte von dem, was innerhalb der Einrichtung und während des Alltags der Kinder passiert, nur Ausschnitte wahrnehmen. Den Rest müssen sie sich berichten lassen oder dem Dienstbuch entnehmen (vgl. Freigang 1986, S. 37/vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 65, S. 73).

„Die schädlichen Auswirkungen des Schichtdienstes auf die Kinder sind dem Erzieher auf Schritt und Tritt einsichtig. Weil der Wechseldienst aus der eigenen geleisteten Arbeitszeit resultiert, fühlt der Erzieher sich selbst in seiner beruflichen Haltung in Frage gestellt, lebt in unaufhörlichem Konflikt zwischen selbsterfundenem Anspruch der Kinder an ihn und seiner geleisteten Erfüllung dieses Anspruchs“ (IGfH 1977, S. 112). Das heißt, dass der Mitarbeiter sich ständig hinterfragen muss: „Darf ich das, was ich tue, wecke ich damit nicht falsche Hoffnungen? [...], wie sehr darf ich mich in die Beziehung hineingeben, wenn ich weiß, daß ich nicht immer für das Kind da bin“ (Freigang 1986, S. 36). Um diesen Konflikt zu meistern, sollten Mitarbeiter den Unterschied zu familiären Strukturprinzipien nicht leugnen und Kindern nicht etwas vorspielen, was sie nie realisieren können, nämlich immer für sie einzustehen. Daher ist ein offener und ehrlicher Umgang miteinander von zentraler Bedeutung (vgl. IGfH 1977, S. 39f/vgl. Freigang 1986, S. 36).

Aber nicht nur die Kinder haben den Wunsch nach Zuwendung, auch die Erzieher kämpfen um die Gunst der Kinder und Jugendlichen. Der Grund dafür ist, dass das Erreichen des Ziels der Heimerziehung einen Erfolgsmaßstab für die Mitarbeiter darstellt und somit zur Aufrechterhaltung ihres beruflichen Selbstbildes beiträgt. Da aber für die Erziehung als Grundlage eine tragfähige Beziehung geschaffen werden muss, kommt es häufig dazu, dass Mitarbeiter, um sich selbst als gute Erzieher definieren zu können, ihre berufliche Anerkennung bei der Leitung bzw. bei Kollegen über die Beliebtheit bei den

Kindern sichern. Dieses Problem wird durch den Schichtdienst noch verstärkt. Denn dadurch, dass Mitarbeiter sich abwechseln und somit nur Ausschnitte aus dem pädagogischen Beziehungsgeschehen wahrnehmen, kommt es schnell zu einem Konkurrenzkampf zwischen den Mitarbeitern, nämlich wer wohl die beste Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen hat (vgl. Krappmann/Richter z.n. Augustin/Brocke 1988, S. 66f). Und jeder Pädagoge, der in der Heimerziehung tätig ist, kennt mit Sicherheit die Frage: „Wer hat heute Nachmittag Dienst?“ [...] und die Reaktionen auf die Antwort haben Auswirkungen auf die Mitarbeiterinnen. Warum freut sich ein Kind auf einen anderen Mitarbeiter, darf es bei dem möglicherweise länger fernsehen?“ (Freigang/Wolf 2001, S. 74). Es entsteht ein Machtgefälle zwischen den Mitarbeitern, welches sich auf die pädagogische Beziehungsarbeit negativ auswirken kann. Denn die geheime Angst, die Gunst der Kinder zu verlieren, trägt dazu bei, dass vorschnelle Anforderungen an die Bewohner gestellt werden, die sie aber momentan nicht erfüllen können bzw. wollen, wie z.B. das sie Beziehungen zu den Erwachsenen eingehen. Zum Anderen kann aber auch die Angst, die Zuwendung der Kinder zu verlieren, ein inkonsequentes Handeln der Erzieher mit sich bringen, da unbequeme Anforderungen, wie z.B. Einhaltung von Regeln und Normen der Einrichtung, nicht eingehalten und durchgesetzt werden (vgl. Augustin/Brocke 1988, S. 67).

Auf jeden Fall sollte es die Aufgabe der Organisation sein und nicht nur des einzelnen Pädagogen, dass Möglichkeiten für die Mitarbeiter geschaffen werden, die fachlich gewollte Beziehung zwischen Mitarbeiter und Kind so zu gestalten, dass sie auch zu bewältigen ist (vgl. Müller z.n. Müller 2006, S. 149). Und da die Abschaffung des kompletten Schichtdienstes momentan illusorisch ist, ist es daher die zentrale Aufgabe der Institution bzw. der Leitung dafür Sorge zu tragen, dass Mitarbeiter ihre Fachlichkeit nicht über eine Beziehungsqualität zu den Kindern und Jugendlichen definieren, sondern dass die Organisation ihre Angestellten in ihrer pädagogischen Leistung bestätigt und würdigt.

Auf der anderen Seite sollte der Schichtdienst von Mitarbeitern aber nicht nur als Mangel erlebt, sondern auch als ein Hilfsinstrument angesehen werden, um den pädagogischen Alltag besser zu meistern. Denn der Wechseldienst

bietet Mitarbeitern auch Entlastungs- und Distanzierungsmöglichkeiten. Das bedeutet, dass Mitarbeiter, die sich in diesem ständigen Beziehungsgeflecht befinden, nach einem anstrengenden Arbeitstag für eine Weile gehen und entspannen können, um für den nächsten Arbeitstag neue Kraft zu tanken. Die Distanzierung vom Beziehungsgeschehen trägt somit auch zu einer psychischen Gesunderhaltung der Mitarbeiter bei. Denn würden sich die Mitarbeiter auf Grund bestehender Konflikte, zwischen Anspruch der Kinder auf Beziehungen und den beruflichen Anforderungen Beziehungsarbeit zu leisten, ständig psychisch und emotional aufreihen, würde die pädagogische Arbeit darunter leiden. Ein übermäßiger Kräfteverschleiß kann zur Folge haben, dass sich Mitarbeiter in ihrer beruflichen Praxis überfordert und unzufrieden fühlen, und wie schon erwähnt, kann Unzufriedenheit in der Praxis zu einer erhöhten Fluktuation der Mitarbeiter beisteuern. Für die Kinder in der Heimerziehung hat ein ständiger Mitarbeiterwechsel aber fatale Auswirkungen, denn sie verlieren so erneut ihre Bezugsperson und müssen sich ständig auf Neue einstellen (vgl. Harborth 2003, S. 193/vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 77/vgl. IGfH 1977, S. 107).

Deshalb kann die Entlastung und Distanzierung vom Beziehungsgeschehen im pädagogischen Alltag zwar nicht die gesamten negativen Auswirkungen des Schichtdienstes abschwächen, aber zumindest kann die Qualität der Beziehungsarbeit verbessert werden, denn ein psychisch stark belasteter Mitarbeiter wird Kindern nicht die Hilfe geben können, die sie benötigen, nämlich Beständigkeit, Geborgenheit und Liebe. Freilich können sich Beziehungen durch die Distanzierung nicht so dicht und intensiv entwickeln, wie es Mitarbeiter in ihrer eigenen Familie erleben, aber das Wichtigste ist, dass Kindern ein erneuter vollständiger Beziehungabbruch erspart bleibt (vgl. IGfH 1977, S. 114/vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 77).

### **6.2.3 Der Schichtdienst aus der Sicht der Eltern**

Nicht nur Mitarbeiter und die zu betreuenden Kinder auch die Eltern werden mit den Auswirkungen des Schichtdienstes, speziell dem ständigen Wechsel des Betreuungspersonals, konfrontiert.

Dass sich der Schichtdienst negativ auf die Eltern auswirken kann, wird deutlich, wenn man ein Ziel der Heimerziehung näher betrachtet, nämlich die Stärkung der Eltern-Kind-Beziehungen (vgl. Gehres 1997, S. 140). Doch wie können Eltern darin bestärkt werden, eine tragfähige Beziehung zu ihren Kindern aufrechtzuerhalten bzw. herzustellen, wenn sie keinen konkreten Ansprechpartner haben. Denn dadurch, dass die Mitarbeiter sich durch festgeschriebene Dienstzeiten ständig abwechseln oder durch Krankheit oder Urlaub abwesend sind, werden die Eltern am Telefon oder in persönlichen Gesprächen ständig mit verschiedenen Personen konfrontiert (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 77f). Ein kontinuierlicher Austausch kann so nicht sicher gestellt werden und vermindert die Chance, „dass sich ein intensiverer Kontakt zwischen den Eltern und einer Mitarbeiterin entwickelt, in dem sich die Eltern wirklich öffnen und sich beide Seiten über ihre Gefühle und Schwierigkeiten austauschen können“ (ebd., S. 79). Sicherlich hat man versucht, durch das Bezugsbetreuersystem den Kontakt auf eine Person zu reduzieren, aber auch dieser Mitarbeiter hat einen rechtlichen Anspruch auf Urlaub und ist auch vor Krankheitstagen nicht gefeit.

Auf der anderen Seite kann aber auch gerade darin, dass Eltern mit verschiedenen Ansprechpartnern konfrontiert werden, der Vorteil liegen, dass die Rivalitäten zwischen Mitarbeitern und Eltern geschmälert werden (Kap. 5.3.2). Denn dadurch, dass sich die Mitarbeiter ständig abwechseln, sehen Eltern eine nicht so große Gefahr darin, dass sich zwischen dem zuständigen Erzieher und ihrem Kind eine all zu enge Bindung entwickeln kann und das Kind sich somit ganz von seiner Familie ablöst. Der Gewinn liegt dann darin, dass Eltern das Gefühl bekommen, ihren Kindern weiterhin als Hauptbezugsperson zur Verfügung zu stehen und die Mitarbeiter nicht als Konkurrenten um die Gunst ihrer Kinder ansehen. So bleiben zumindest die Eltern für ihr Kind weiterhin verfügbar und die Eltern-Kind-Beziehung wird nicht gestört (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 79/vgl. Baur 2000, S. 69).

### 6.3 Fluktuation von Mitarbeiter und Bewohnern

Die hohe Fluktuation von Mitarbeitern und Bewohnern „wird seit langem als der ‚Krebsschaden‘ in der Heimerziehung bezeichnet“ (IGfH 1977, S. 105). Für die betroffenen Kinder bietet der ständige Wechsel Entwicklungshemmisse, insbesondere in Bezug auf Retraumatisierung von Trennungserfahrungen und Diskontinuität im Beziehungsgeschehen (vgl. Hansen 1994, S. 249).

Die Diskontinuität in der Beziehungsarbeit wird anhand der Studie von Rudolf Günther und Martha Bergler (1992) deutlich. Ihre Befragung, an der sich mehrere Einrichtungen beteiligten, ergab unter anderem, dass sich in nur 20,1% aller Teams zwei Fachkräfte finden lassen, die eine Verweildauer in der Gruppe von mindestens fünf Jahren haben. Hingegen haben 60% der Kinder und Jugendlichen eine Verweildauer innerhalb der Gruppe von mehr als vier Jahren (vgl. Günther/Bergler 1992, S. 63f).

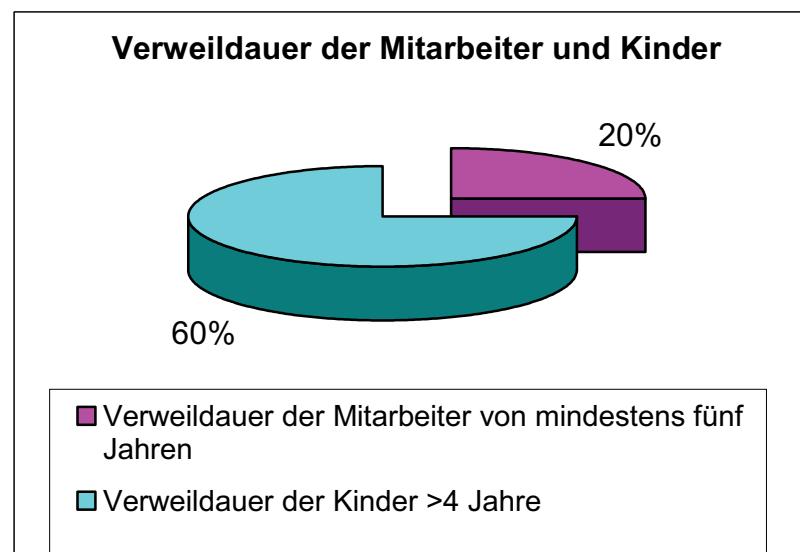


Abb. 4: Verweildauer der Mitarbeiter und Kinder

vgl. Günther/Bergler 1992, S. 63f

Setzt man dieses Ergebnis ins Verhältnis, muss man davon ausgehen und das verdeutlicht auch die Abb. 3, dass Kinder und Jugendliche länger in einer Gruppe verweilen als sämtliche Fachkräfte. Die Folge daraus ist, dass sich die Bewohner auf einen mehrfachen Wechsel von Bezugspersonen einstellen.

len müssen. Das ist als ein sehr bedenklicher Befund festzuhalten, wenn man davon ausgeht, dass das Heim bzw. die Mitarbeiter den Kindern und Jugendlichen Stabilität und Kontinuität in der Beziehung anbieten soll (ebd., S. 63f).

Hauptgrund für das Ausscheiden von Mitarbeitern, so Günther und Bergler, ist ein Berufswechsel, wobei in 3,2% der Fälle die Fachkräfte ganz aus dem sozialpädagogischen Berufsfeld ausscheiden. Diese geringe Prozentzahl verdient dennoch Beachtung, da diese Anzahl Aufschluss über die Auswirkung der hohen psychischen Belastung gibt, der MitarbeiterInnen in der Heimerziehung ausgesetzt sind (ebd., S.66).

### **6.3.1 Wechsel der Mitarbeiter**

„Die Tatsache, dass das Heim der Arbeitsplatz und nicht der Lebensort der Mitarbeiter ist, bringt nicht nur den täglichen Wechsel im Schichtdienst mit sich, sie hat auch zur Folge, dass Mitarbeiterinnen jederzeit ihre Stelle aufgeben, kündigen oder sich versetzen lassen können,...“ (Freigang/Wolf 2001, S. 65). Dass ein gehäufter Wechsel von Mitarbeitern sich aber negativ auf die Beziehungsarbeit auswirken kann, wurde in den vorangegangenen Kapiteln schon erwähnt.

Ursachen, die zu einem Wechsel führen bzw. diesen begünstigen sind:

- Der Wunsch der Mitarbeiter sich weiterzubilden oder sich zu qualifizieren und (vgl. IGfH 1977, S. 107)
- die Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation; hervorgerufen durch übermäßigen psychischen Stress, eine schlechte Vergütung der Arbeit, schlechte Dienstplangestaltung, unzureichende Fortbildungs- und Supervisionsmöglichkeiten u.v.a.m. (vgl. IGfH 1977, S. 107/vgl. Hansen 1994, S. 249).

Um die Fluktuation der pädagogischen Mitarbeiter einzudämmen, sollte der Einrichtungsträger dafür Sorge tragen, dass neben einer festgelegten tariflichen Entlohnung des Personals auch Bedingungen für Mitarbeiter geschaf-

fen werden, sprich Supervisionen, Fortbildungen und Bestätigung im pädagogischen Handeln, die ihnen Befriedigung in ihrer Tätigkeit bieten (vgl. IGfH 1977, S.113f), „also das Bewusstsein, in diesem auf Hilfe ausgerichteten Beruf auch wirklich etwas zu nützen,...“(ebd., S. 113f).

Allerdings sollte das Bemühen um die Zufriedenheit der Mitarbeiter nicht nur der Einrichtung selbst dienen, indem die Fluktuation eingedämmt wird, sondern auch Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten, in einem konfliktfreien Klima zu leben, in dem sie dann auch eher zu Verhaltensänderungen fähig sind (vgl. Schrader z.n. Hansen 1994, S. 250).

### **6.3.2 Fluktuation der Kinder und Jugendlichen**

Nicht nur der ständige Wechsel der Fachkräfte, sondern auch die Fluktuation der Kinder und Jugendlichen, sorgt für eine personelle Instabilität des Heims (Kap. 3.3). Dabei muss zwischen geplanten und ungeplanten Ausscheiden unterschieden werden (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 66).

Geplantes Ausscheiden würde die erfolgreiche Rückführung der Kinder in die eigene Familie oder eine absehbare Verselbstständigung bedeuten (ebd., S. 66). Doch folgt man der Untersuchung des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (1998, S. 223), werden nur 38,6% der Hilfen erfolgreich abgeschlossen. Das bedeutet, dass eine Vielzahl der Hilfeverläufe für Kinder unbefriedigend verläuft. Für ein vorzeitiges Beenden der Hilfe führen Jugendämter und Einrichtungen folgende Punkte auf (s. Abb. 4):

- In 22,8% aller Fälle wird eine fehlende Kooperation der Kinder und Jugendlichen genannt; dazu zählt Weglaufen aus der Einrichtung, Eskalationen nach Auseinandersetzungen, Verweigerungshandlungen der Heranwachsenden usw.,
- in 4,1% der Verläufe kommt es zu einer vorzeitigen Beendigung durch junge Volljährige,
- in 10,7% wird die Beendigung durch die Sorgeberechtigten veranlasst und

- in 8,6% der Hilfen kommt es zu einer vorzeitigen Beendigung durch die Einrichtung (ebd., S. 223).

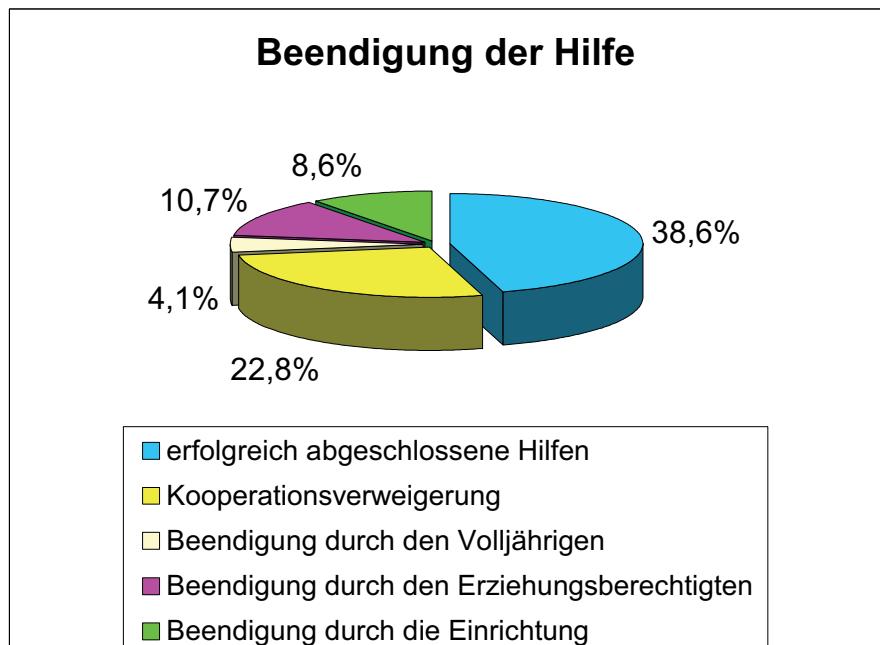


Abb. 5: Beendigung der Hilfe

vgl. BFSFJ 1998, S. 223

Die vorgelegten Ergebnisse durch das BFSFJ (1998) weisen auf einige Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit aller Beteiligten hin. Insbesondere die Beendigung der Hilfe durch die Einrichtung bedarf einer kritischen Würdigung.

Folgt man der Theorie von Freigang (1986), wird eine vorzeitige Beendigung durch die Einrichtung häufig damit begründet, dass die Persönlichkeitsmerkmale der Kinder und Jugendlichen mit den strukturellen Merkmalen der Institution nicht zu vereinbaren sind (vgl. Freigang 1986, S. 191). Das bedeutet, dass ein Kind, das sich in Folge von Persönlichkeitsstörungen nicht an Regeln und Normen der Einrichtung anpassen kann, häufig vorschnell abgeschoben wird und zwar mit der Begründung bzw. Diagnose «schwere Bindungsstörungen» und der Empfehlung, das Kind in einer Einrichtung unterzubringen, welche speziell auf die Problemlage und das Bedürfnis des Kindes zugeschnitten ist.

Das würde aber bedeuten, dass das Scheitern der Hilfe dem Kind bzw. Jugendlichen zugeschrieben wird und nicht durch die Organisation Heim mitgeprägt wird.

Doch insbesondere die Mitarbeiter der Heimerziehung sollten eine professionelle Fähigkeit besitzen, mit den Problemlagen der jungen Heranwachsenden umzugehen und nicht, weil sie keinen Kontakt zu dem zu Betreuenden herstellen und somit auch keinen Einfluss auf den jungen Menschen ausüben können, das Problem des Abschiebens bei den Heimkindern suchen (vgl. Timm z.n. BFSFJ 1998, S. 225).

Damit Kindern aber ein häufiger Wechsel erspart bleibt, sollte neben einer ausführlichen Prüfung, welche Heimeinrichtung auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes zugeschnitten ist (vgl. Kiehn 1988, S. 70), auch ausreichend fachlich qualifiziertes Personal zur Verfügung stehen, das mit den Störbildern der Kinder vertraut ist. Fachlich qualifiziert bedeutet, um auf den Anfang dieser Arbeit zurückzukommen, dass Mitarbeiter auch über bindungstheoretische Kenntnisse verfügen. Denn Kinder in Heimen haben sich ihre Entwicklung nicht selbst ausgesucht, sondern schmerzhafte frühkindliche Erfahrungen gesammelt, die sie in der Fähigkeit, Beziehungen einzugehen, beeinträchtigen und die auf Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zurückzuführen sind (vgl. Bowlby 1979, S. 93f).

Das bedeutet für Mitarbeiter in der Heimerziehung, dass sie eine Beziehung nicht vorschnell aufgeben, sondern in der Beziehungsarbeit eine spezielle Herausforderung sehen, mit besonders belastenden und komplizierten Problemlagen umzugehen. (vgl. BFSFJ 1998, S. 226). Denn nur so kann die Heimerziehung es verhindern, dass Kinder, die schon von ihren Familien getrennt wurden, weitere Lebenserfahrungen sammeln, die sie darin bestärken: „Mich will niemand haben!“

Eine generelle Lösung, um die Auswirkungen von den genannten rahmenorganisatorischen Störfaktoren zu verhindern, gibt es momentan nicht, aber auch hier gilt, dass durch regelmäßige Einzel- bzw. Teamsupervisionen und Fortbildungen (Kap. 5.3f), jene Probleme zumindest aufgefangen oder reduziert werden können.

## 7 Zusammenfassende Darstellung und Folgerung

Eine tragfähige Beziehung spielt in der Familie und in der Heimerziehung eine gleichermaßen wichtige Rolle, denn nur wenn Kinder sich sicher gebunden fühlen, also ihnen der Wunsch nach Liebe und Geborgenheit erfüllt wird, werden sie Vertrauen zu sich selbst und ihrem sozialen Umfeld aufbauen können, um somit auch für spätere lebenspraktische Anforderungen besser gewappnet zu sein. Damit bildet die Beziehung, ob nun in der Familie oder im Heim, eine Grundlage für alle erzieherischen Bemühungen.

Der Unterschied zwischen Heim- und Familienerziehung liegt aber darin, dass Kinder in Heimeinrichtungen im Vorfeld schon traumatische Erfahrungen z.B. durch Trennungen, Misshandlungen oder Verwahrlosung gesammelt haben und dass sie neben psychischen und emotionalen Auffälligkeiten auch Strategien entwickelt haben, wie sie zukünftige Beziehungen eingehen wollen. In den meisten Fällen werden sie sich ein Schutzschild anlegen und jede neue Beziehung sabotieren. Ganz nach dem Motto: „Wenn ich keine Beziehung eingehe, kann mir auch niemand mehr weh tun!“ Das bedeutet für die Fachkräfte in der Heimerziehung, dass an sie hohe fachliche und menschliche Anforderungen gestellt werden. Denn zum Einen müssen sie die Problemlagen der Heranwachsenden erkennen und zum Anderen durch ein hohes Maß an menschlichem Gespür und Feinfühligkeit wieder Vertrauen in den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen wecken, damit diese auch in der Lage sind, sich auf ein erneutes Beziehungsangebot einzulassen. Das bedeutet für Fachkräfte aber, dass eine Mitarbeiter-Kind-Beziehung nicht einfach so entsteht, sondern dass sie sich diese Beziehung durch einen oft langwierigen Prozess erarbeiten müssen.

Dieser Prozess ist häufig an strukturelle, fachliche und menschliche Probleme gebunden. Aus diesem Grund war es auch Anliegen der vorangegangenen Arbeit, dass Mitarbeiter für diese Schwierigkeiten sensibilisiert werden. Insbesondere durch die strukturellen Unterschiede zwischen Heim- und Familiensystem werden den Mitarbeitern ihre Grenzen in der Beziehungsgestaltung verdeutlicht. Denn auf Grund dessen, dass das Heim der Arbeitsplatz ist, werden sie nie, wie bei ihren eigenen Kindern, in allen Problemlagen helfen und für immer und ewig für die Bewohner von Heimeinrichtungen einstehen und da sein können. Denn zum Einen sorgen die rahmenorganisatori-

schen Bedingungen der Heimerziehung dafür, dass Mitarbeiter sich innerhalb der Dienstzeiten abwechseln müssen und zum Anderen ist die Hilfe an einen zeitlichen Rahmen gebunden. Aber auch wenn diese Beziehung auf Zeit angelegt ist, bedeutet es nicht, dass jegliche Beziehungsarbeit überflüssig ist. Denn das Kind wird seine Sorgen und Wünsche nicht einem sympathischen Fremden mitteilen, sondern eher einer Person, zu der es eine weitgehend stabile und vertrauensvolle Beziehung aufgebaut hat. Nur durch dieses entgegengebrachte Vertrauen können Mitarbeiter entwicklungsgeschichtliche und familiodynamische Beeinträchtigungen erkennen, um diese in Zusammenarbeit mit dem Kind und der Herkunftsfamilie aufzuarbeiten und zu korrigieren.

Aber die Fachkräfte werden nicht nur mit strukturellen Problemen konfrontiert, sondern sie sind in diese beziehungsdimensionalen Prozesse auch mit ihren eigenen menschlichen Gefühlen und Emotionen involviert, denn auch sie haben lebensgeschichtliche Erfahrungen gesammelt, die sie in ihren Entscheidungen beeinflussen und die sie des Öfteren an ihre pädagogischen und vor allem menschlichen Grenzen bringen werden. Die meisten Mitarbeiter, die in der Heimerziehung tätig sind, kennen diese Situationen des ständigen Hinterfragens: „Habe ich alles richtig gemacht? Warum lehnt sie/er eine Beziehung ab?“ oder sogar „Ich habe alles Menschenmögliche getan, aber er/sie ist so undankbar!“ Diese Reaktion auf Beziehungsangebote ist aber kein Zeichen dafür, dass der Mitarbeiter der pädagogischen Anforderung Beziehungsarbeit zu leisten nicht gewachsen ist, sondern impliziert seine emotionalen und menschlichen Gefühle in diesem Beziehungsgeschehen, mit denen er zeigt, dass ihm die Beziehung zu diesem Kind etwas bedeutet. Dennoch ist auch Vorsicht geboten. Der Mitarbeiter muss erkennen, wo seine beruflichen Grenzen liegen, denn er soll das Kind nicht überbehüten und überversorgen, sondern ihm auch Freiräume bieten, seine eigenen Emotionen auszuleben, um somit auch selbst die Entscheidung zu treffen, wann und ob es überhaupt für eine neue Beziehung bereit ist.

Damit die Mitarbeiter aber ihre eigenen Grenzen erkennen, ist es unabdingbar, dass sie ihre eigenen frökhkindlichen Beziehungserfahrungen aufarbeiten, insbesondere dann, wenn diese ebenfalls traumatisch waren und dass sie die Möglichkeit haben, auftretende beziehungsdimensionale Konflikte zu reflektieren. Des Weiteren sollten sie auch die Bereitschaft zeigen, sich neue

theoretische Erkenntnisse anzueignen oder sich mit diesen auseinanderzusetzen, um auf Problemlagen der Kinder bzw. Jugendlichen mit fachlicher Kompetenz reagieren zu können.

An dieser Stelle sind aber nicht nur die Fachkräfte gefragt, sondern auch die Institution Heim. Sie muss Möglichkeiten bieten, damit Fachkräfte auch eine intensive Beziehungsarbeit leisten können, z. B. einerseits durch konzeptionelle Handlungsspielräume wie Elternarbeit und Bezugsbetreuertage und andererseits durch die Bereitstellung von ausreichend finanziellen Mitteln, etwa für die Schaffung von Reflexionsräumen wie Supervisionen und Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Das bedeutet, dass der Erfolg von Beziehungsarbeit nicht nur an die Kompetenz der Mitarbeiter gebunden ist, sondern auch ein hoher Anteil bei der Institution selbst liegt, nämlich welche konzeptionellen und finanziellen Aufwendungen sie bereitstellen, damit die Fachkräfte dieser hohen pädagogischen Anforderung auch gewachsen sind.

Die Beziehungsarbeit in der Heimerziehung muss demzufolge zwar viele Hindernisse überwinden, aber sie sollte von allen pädagogischen Fachkräften als ein zentrales und überaus wichtiges Arbeitsinstrument angesehen werden, auch dann, wenn die Zusammenarbeit häufig eine psychische Zerreißprobe für die Mitarbeiter darstellt. Nicht zuletzt trägt hier jeder in der Heimerziehung Tätige auch eine hohe Verantwortung, denn mit dem Instrument Beziehungsarbeit entscheidet und beeinflusst die Fachkraft die Lebensqualität, Lebensentwürfe und Karrieren der von ihr betreuten Kinder und Jugendlichen mit.

## 8 Literaturliste

Augustin, Gunther/Brocke Hartmut. 1988. Arbeit im Erziehungsheim: ein Praxisberater für Heimerzieher. Weinheim und Basel: Beltz. 4. Aufl.

Baer, Ingrid/ Wiesner, Reinhard. 1986. Grundgesetz und Sozialisation. In: Familie – Pflegefamilie - Heim: Überlegung für situationsgerechte Hilfen zur Erziehung. Arbeitshilfen Heft Nr.30. Hrsg.: Arbeitskreis „Pflege- und Heimkinder“ des Deutschen Vereins. Frankfurt am Main: Kohlhammer. S. 1-4.

Baur, Dieter. 2000. Beteiligung der Eltern(teile) im Hilfeprozeß. In: Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Forschungsergebnisse im Spiegel der Praxis. Dokumentationen zu Fachgesprächen. Hrsg.: Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV). Hannover: Linden Verlagsges.mbH.

Bowlby, John. 1979. Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung afektiver Bindungen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bowlby, John. 1995. Mutterliebe und kindliche Entwicklung. München/Basel: Ernst Reinhardt.

Bowlby, John. 2008. Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie. München: E. Reinhardt-Verlag.

Braun, Anna-Katharina u.a.: 2002. Frühere emotionale Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entstehung und Therapie psychischer Erkrankungen. In: Klinische Bindungsforschung: Theorien – Methoden - Ergebnisse. Hrsg.: Strauss, Bernhard/Buchheim, Anna/Kächele, Horst. Stuttgart: Schattauer. S. 121-128.

Brisch, Karl Heinz. 2005. Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta. 6. Aufl.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. 1998. Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Stuttgart: Kohlhammer. Band 170.

Bünder, Peter/Dirringhaus-Bünder, Annegret. 2007. Niederschwellige Elternbildung und Erziehungspartnerschaft. Ein Beitrag im Rahmen der Marte Meo- Videoberatung. In: Jugendhilfe. Heft 3. 2007. 45. Jahrgang. S. 139-148.

Christ, Hans. 1994. Zwischen Verwahren und Verwahrlosen. Beiträge von Familientherapie, Psychoanalyse und experimenteller Kleinkindforschung zum Verständnis von Bindungsstörungen. In: Die vergessenen Kinder: Vernachlässigung und Armut in Deutschland. Hrsg.: Kürner, Peter/ Nafroth, Ralf. Köln: Papy Rossa. S. 52-71.

Conen, Marie-Luise. 1987. Heimmitarbeiter – Elternarbeit – Hindernisse. In: Arbeit mit Familien von Heimkindern. Hrsg.: Börsch, Bettina/ Conen, Marie-Luise. Dortmund: Verlag Modernes Lernen. S. 24- 38.

Drude, Carsten. 2008. Geistes- und Sozialwissenschaften: Kurzlehrbuch für Pflegeberufe. München: Urban & Fischer.

Erikson, Erik H. 1991. Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 12. Aufl.

Fiedler, Peter. 2001. Persönlichkeitsstörungen. Weinheim: Beltz-Verlag. 5. Aufl.

Freigang, Werner. 1986. Verlegen und Abschieben: Zur Erziehungspraxis im Heim. Weinheim/München: Juventa- Verlag.

Freigang, Werner/Wolf, Klaus. 2001. Heimerziehungsprofile: Sozialpädagogische Porträts. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Freigang, Werner. 2003. Leistungsangebote der Heimerziehung aus der Sicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In: Heimerziehung im Blick: Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen. Hrsg.: Hast, Jürgen u.a. Frankfurt/Main: Walhalla. 1. Aufl. S. 212-227.

Frischenschlager, Oskar. 2004. Organisationsebenen des Bindungssystems. In: Bindungsentwicklung und Bindungsstörung. Hrsg.: Ettrich, Klaus-Udo. Stuttgart: Thieme-Verlag.

Gehres, Walter. 1997. Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen: Leske und Budrich.

Günder, Richard/ Karnowsky, Wolfgang. 1981. Sonderpädagogik: Hilfe zur Erziehung in Heimen und sonstigen betreuten Wohnformen. Fernuni-versität – Gesamthochschule – in Hagen.

Günder, Richard. 1989. Aufgabenfelder der Heimerziehung. Planmäßige Entwicklungsförderung. Elternarbeit. Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Günder, Richard. 1999. Hilfen zur Erziehung: Eine Orientierung über die Erziehungshilfen im SGBVIII. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Günder Richard. 2007. Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwick-lungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungs-hilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus. 3. Aufl.

Günther, Rudolf/ Bergler Martha. 1992. Arbeitsplatz stationäre Jugendhilfe: Ergebnisse einer vergleichenden Berufsfeldanalyse und Maßnahmenvorschläge für Mitarbeiterinnen im Gruppendienst. Frankfurt am Main: Walhalla.

Hagen, Björn. 2008. Bereitschaftsdienst als Arbeitszeit. In: Forum Erzie-hungshilfen. Heft 1. 2008. 14. Jahrgang. S. 59-60.

Hansen, Gerd. 1994. Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen- Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Harborth, Michael. 2003. Beziehungsarbeit und Schichtdienst? - Arbeitszeitmodelle auf dem Prüfstand. In: Heimerziehung im Blick: Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationärer Erziehungshilfen. Hrsg.: Hast, Jürgen u.a. Frankfurt/Main: Walhalla. 1. Aufl. S. 187 - 196.

Hast, Jürgen/Rieken, Gerald. 2003. Abenteuer Gruppe-Gruppendynamik im Alltag der Heimerziehung und gelungene gruppenpädagogische Konzepte. In: Heimerziehung im Blick: Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen. Hrsg.: Hast, Jürgen u.a. Frankfurt/Main: Walhalla. 1. Aufl. S. 123-131.

Hinde, Robert. 1993. Eltern-Kind Beziehungen: Kindes- und Jugendalter. In: Zwischenmenschliche Beziehungen. Hrsg.: Auhagen, Ann Elisabeth/ Salisch Maria. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie. S. 7 - 30.

Holmes, Jeremy. 2006. John Bowlby und die Bindungstheorie. München: E. Reinhardt-Verlag. 2. Aufl.

Hölzl, Heinrich/ Dörnfeld, Gundolf. 1988. Die Mitarbeiter im Heim. In: Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe: Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Hrsg.: Flosdorf, Peter. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 46-59. Band 2.

Internationale Gesellschaft für Heimerziehung (IGfH). 1977. Zwischenbericht Kommission Heimerziehung der Obersten Landesjugendbehörden und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege: Heimerziehung und Alternativen – Analysen und Ziele für Strategien -. Regensburg: Walhalla und Pratoria.

Internationale Gesellschaft für Heimerziehung (IGfH). 2008. Was tun mit schwierigen Kindern und Jugendlichen in schwierigen Zeiten? In: Forum Erziehungshilfen. Heft 1. 2008. 14. Jahrgang. S. 49- 53.

Johnson, Helmut. 2006. Bindungsstörungen: Material zur Systemischen Arbeit in Erziehung und Betreuung. URL: <http://www.institut-johnson.de/pdf/bindungsstoerungen.pdf>. [Stand 01.07.2009]

Junker, Reinhold/ Rummel, Carsten. 1986. Kindeswohl und Wissenschaft. In: Familie-Pflegefamilie-Heim: Überlegungen für situationsgerechte Hilfen zur Erziehung. Arbeitshilfen Heft Nr. 30. Hrsg.: Arbeitskreis „Pflege- und Heimkinder“ des Deutschen Vereins. Frankfurt am Main: Kohlhammer. S. 5-22.

Kiehn, Erich. 1988. Planung, Entscheidung und Ablauf. In: Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfen: Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Hrsg.: Flosdorf, Peter. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 66-75. Band 2.

Klawe, Willy. 1996. Arbeit mit Jugendlichen. Einführung in Bedingungen, Ziele Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit. Weinheim/München: Juventa. 4. Aufl.

Krauß, Jürgen E. 2002. Supervision für soziale Berufe. In: Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Hrsg.: Thole, Werner. Opladen: Leske&Budrich. S. 603-615.

Kreppner, Kurt. 1993. Eltern-Kind Beziehungen: Kindes- und Jugendalter. In: Zwischenmenschliche Beziehungen. Hrsg.: Auhagen, Ann Elisabeth/ Salisch Maria. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie. S. 81 – 98.

Kron, Friedrich W. 2009. Grundwissen Pädagogik. Stuttgart: Reinhardt-Verlag. 7. Ausg.

Krumenacker, Franz-Josef. 2001. Entwicklung beginnt mit Pädagogen: Über milieutherapeutische Beziehungsgestaltung. In: Beziehungsarbeit in der Jugendhilfe. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Hrsg.: St. Theresienhaus. Bremen: Amberg. S. 13-50.

Küchenhoff, Joachim. 2009. Beziehungsarbeit im psychiatrischen Alltag. In: Psychotherapie im psychiatrischen Alltag: Die Arbeit an der therapeutischen Beziehung. Hrsg.: Küchenhoff, Joachim/ Mahrer Klemperer, Regina. Stuttgart: Schattauer. S. 12-24.

Küchenhoff, Joachim. 2009. Definition und Beziehungskonzept. In: Psychotherapie im psychiatrischen Alltag: Die Arbeit an der therapeutischen Beziehung. Hrsg.: Küchenhoff, Joachim/ Mahrer Klemperer, Regina. Stuttgart: Schattauer. S. 2-10.

Küchenhoff, Joachim. 2009. Fallzentrierte Teamsupervision. In: Beziehungskonzept. In: Psychotherapie im psychiatrischen Alltag: Die Arbeit an der therapeutischen Beziehung. Hrsg.: Küchenhoff, Joachim/ Mahrer Klemperer, Regina. Stuttgart: Schattauer. S. 294-301.

Kulturzeit. 2006. „Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral“: Bertolt Brechts Todestag jährt sich am 14. August zum 50. Mal.

[URL: http://www.3sat.de/dynamic/sitegen/bin/sitegen.php?tab=2&source=/kulturzeit/themen/95512/index.html](http://www.3sat.de/dynamic/sitegen/bin/sitegen.php?tab=2&source=/kulturzeit/themen/95512/index.html). [Stand 15.11.2009]

Maslow, Abraham H. 1977. Motivation und Persönlichkeit. Freiburg im Breisgau: Walter.

Mehringer, Andreas. 1985. Verlassene Kinder: Ungeborgenheit im frühen Kindesalter ist nur schwer aufzuholen; Erfahrungen eines Heimleiters mit seelischen verkümmerten (deprivierten) Kleinkindern. München/Basel: E. Rheinhardt.

Mehringer, Andreas. 1992. Eine kleine Heilpädagogik: Vom Umgang mit schwierigen Kindern. München/Basel: E. Rheinhardt.

Müller, Burkhard. 2006. Nähe und Distanz, Professionalität: Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Hrsg.: Dörr, Margaret/Müller, Burkhard. Weinheim/München: Juventa. S. 141-157.

Mündler, J./Baltz, J./Jordan, E. u.a. 2003. Frankfurter Kommentar zum SGBVIII: Kinder- und Jugendhilfe. 4. Aufl. Weinheim: Juventa.

Murray, Thomas R./Feldmann, Birgitt. 1994. Die Entwicklung des Kindes. Weinheim/Basel: Beltz. 4. Aufl.

Niederberger, Josef-Martin/ Bühler-Niederberger, Doris. 1988. Formenvielfalt in der Fremderziehung: Zwischen Anlehnung und Konstruktion. Stuttgart: Enke.

Pestalozzi, Johann-Heinrich. 1983. Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz. In: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Hrsg.: Dietrich, Theo. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 5. Aufl. S. 18-38.

Post, Wolfgang. 1997. Erziehung im Heim: Perspektiven der Heimerziehung im System der Jugendhilfe. München: Juventa.

Pries, S./Schranner, C. 2002. Heimerziehung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer. 5. Aufl.

Rudyk, Roman. 2001. Beziehungsarbeit in der Jugendhilfe - einführende Gedanken. In: Beziehungsarbeit in der Jugendhilfe: Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Hrsg.: St. Theresienhaus. Bremen: Amberg. S. 7-12.

Schleiffer Roland. 2001. Der heimliche Wunsch nach Nähe: Bindungstheorie und Heimerziehung. Weinheim: Beltz Verlag. 1. Aufl.

Schlippert, Herbert. 2003. Zum professionellen Umgang mit dem Angebot Beziehung. In: Heimerziehung im Blick: Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationärer Erziehungshilfen. Hrsg. Hast, Jürgen u.a. Frankfurt/Main: Walhalla. 1. Aufl. S. 253 - 259.

Schrapp, Christian. 1992. Strategien gegen Ausgrenzung – gibt es Traditionen, an die anzuknüpfen wäre? Zur Geschichte der Jugendhilfe als Sozialdisziplinierung zwischen Integration und Ausgrenzung. In: Strategien gegen Ausgrenzung. Hrsg.: Peters, Friedhelm/ Trede, Wolfgang. Frankfurt/Main: Walhalla und Praetoria. S. 45 – 66.

Schwabe, Mathias. 2003. Was HeimerzieherInnen alles leisten und bewältigen (können müssen). Anforderungen an Fachlichkeit und Belastbarkeit der MitarbeiterInnen in stationären Gruppensettings. In: Heimerziehung im Blick: Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: Walhalla. S. 260 – 285. 1. Aufl.

Simmen, Rene. 1990. Heimerziehung im Aufbruch: Alternativen zu Bürokratie und Spezialisierung im Heim. Stuttgart: Haupt. 2. Aufl.

Stangl, Werner. 2009. Was ist Erziehung? URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-tallar.at/Erziehung/> Stand [13.08.2009]

Thiersch, Hans. 2006. Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Hrsg.: Dörr, Margret/ Müller Burkhard. Weinheim und München: Juventa. S. 29-45.

Verband Katholischer Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik. 1994. Kleine Kinder im Heim: Beiträge zur Erziehungshilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Wagner, Andreas. 1999. Verbesserte Rahmenbedingungen statt Sonderregelungen. URL: <http://www.a-wagner-online.de/arbeitszeit.htm>. [Stand 22.05.2009]

Waldner, Peter/Eichin Sylvia. 2009. Zielvereinbarung und Therapieplan. In: Psychotherapie im psychiatrischen Alltag: Die Arbeit an der therapeutischen Beziehung. Hrsg.: Küchenhoff, Joachim/ Mahrer Klemperer, Regina. Stuttgart: Schattauer. S. 106-141.

Wedekind, Erhard. 1986. Beziehungsarbeit: Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

Wilfert, Otto. 1979. Das Erziehungsheim: Beiträge zur Theorie der Heimerziehung. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand. 3. Aufl.

Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. 2004. Psychologie. München: Pearson Studium. 16. Aufl.

### **Gesetzesstext**

Gesetze für Sozialberufe (SGB). 2007. Kinder- und Jugendhilferecht. Nomos. 14. Aufl.

Grundgesetz (GG). 1999. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: Verfassung für Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin. 5. Aufl.

Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). 2005. München: Beck-Verlag. 56 Aufl.

Arbeitszeitgesetz (ArbZG). 2009. Arbeitszeitgesetz. In: Bundeselterngeld- und ElternzeitG, Arbeitnehmer- und EntsendeG, PflegezeitG, Kündigungsschutzgesetz und andere Gesetze. Hrsg.: Beck-Texte. Nördlingen: Beck-Verlag. S. 432 – 445.

## 9 Abbildungsverzeichnis

Abb./Titel	Quelle	Seite
<u>Abb. 1:</u> Bedürfnispyramide nach Maslow	<a href="http://claccic.unister.de/Unister/uploads/wissen/1000/1170_bild2_maslow.gif">http://claccic.unister.de/Unister/uploads/wissen/1000/1170_bild2_maslow.gif</a>	S. 40
<u>Abb. 2:</u> Drei- Instanzen- Modell von Freud	<a href="http://www.subfrequenz.net/fraktallog/wp-content/2008/08/freudmodell.jpg">http://www.subfrequenz.net/fraktallog/wp-content/2008/08/freudmodell.jpg</a>	S. 43
<u>Abb. 3:</u> Übertragungs- und Loyalitätskonflikte nach Wedekind	Wedekind, Erhard. 1986. Beziehungsarbeit: Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel Verlag	S. 50
<u>Abb. 4:</u> Verweildauer der Mitarbeiter und Kinder	Günther, Rudolf/ Bergler Martha. 1992. Arbeitsplatz stationäre Jugendhilfe: Ergebnisse einer vergleichenden Berufsfeldanalyse und Maßnahmenvorschläge für Mitarbeiterinnen im Gruppendienst. Frankfurt am Main. IGfH.	S. 72
<u>Abb. 5:</u> Beendigung der Hilfe	Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. 1998. Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Forschungsprojekt JULE. Hrsg.: Baur, Dieter/ Thiersch, Hans u.a.: Stuttgart. Kohlhammer.	S. 75

## 10 Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ArbZG	Arbeitszeitgesetz
Aufl.	Auflage
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
dt.	deutsch
ebd.	ebenda
GG	Grundgesetz
IGfH	Internationale Gesellschaft für Heimerziehung
JULE	Forschungsprojekt Jugendhilfeleistungen
Kap.	Kapitel
o.g.	oben genannte
s.	siehe
SGBVIII	achttes Sozialgesetzbuch
u.a.	unter anderem
u.a.m.	und anderes mehr
u.ä.	und ähnliches
u.s.w.	und so weiter
u.v.a.m.	und vieles andere mehr
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.n.	zitiert nach

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich, Manja Genz-Rückert, versichere, dass diese Diplomarbeit von mir selbstständig verfasst ist und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt worden sind, sowie Zitate kenntlich gemacht wurden.

Manja Genz-Rückert