

**Heimerziehung
mit bindungsunsicheren
Kindern und Jugendlichen**

Diplomarbeit

vorgelegt von

Simone Dummer
Studiengang Soziale Arbeit
WS 2010/2011

[urn:nbn:de:gbv:519-thesis2010-0571-3](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:519-thesis2010-0571-3)

Erstgutachter: Prof. Dr. Freigang

Zweitgutachter: Prof. Kampmeier

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Bindungstheoretische Erkenntnisse.....	5
1.1 Ursprünge und Kernaussagen.....	5
1.2 Bindung und Bindungsverhalten.....	7
1.3 Das Bindungssystem.....	9
1.3.1 Sichere Basis und Exploration.....	11
1.3.2 Entwicklung der Bindungsbeziehung.....	13
1.4 Feinfühligkeit und Bindungsqualität.....	15
1.4.1 Bindungstypen.....	17
1.4.2 Bindungsrepräsentationen.....	19
1.4.3 Kontinuität von Bindungsqualitäten	24
1.5 Intergenerale Transmission	25
1.6 Bedeutung der Bindung für psychische Entwicklung	26
1.6.1 Risiko- und Schutzfaktoren.....	27
1.6.2 Bindungsstörungen.....	28
1.7 Positive Veränderung von Bindungsqualitäten	30
1.7.1 Installation einer sicheren Basis	31
1.7.2 Mentalisierungsfähigkeit.....	32
1.7.3 Unterbrechung der intergeneralen Transmission.....	33
1.7.4 ökologischer und sozialer Kontext.....	34
2 Heimerziehung.....	35
2.1 Rahmenbedingungen	37
2.1.1 gesetzliche Grundlagen.....	37
2.1.2 Heimerziehungsformen	38
2.2 Heimerziehung versus Familienerziehung.....	41

2.3	Anlässe und Ziele heutiger Heimerziehung	45
3	Bindungsformen und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Heim.....	47
3.1	Heimlicher Wunsch nach Nähe	48
3.2	Zur psychischen Gesundheit von Heimkindern	52
4	Bindungsverändernde Erfahrungen im Kontext Heimerziehung	54
4.1	Aufbau einer Bindungsbeziehung mit bindungsgestörten Kindern und Jugendlichen nach H. Johnson	55
4.2	Bindungskorrektur als Ziel des Heimerziehungsprozesses?	59
4.3	Voraussetzungen für die Vermittlung von bindungskorrigierenden Erfahrungen und der Umgang mit diesen im Sinne einer fördernden Bindungsbeziehung.....	61
4.3.1	Die Kinder und Jugendlichen.....	61
4.3.1.1	Der Einfluss der Bindungskonzepte und ihre Übertragung.....	62
4.3.1.2	Loyalitätskonflikte und der Umgang mit diesen	64
4.3.2	Die professionelle Bindungsfigur und ihre Interaktion.....	65
4.3.2.1	Der Heimerzieher als potentielle Bindungsfigur.....	66
4.3.2.2	personale und professionelle Kompetenzen eines Bezugserziehers	67
4.3.2.3	bindungstheoretische Betrachtung der Interaktion zwischen Heimerzieher und Zögling	69
4.3.3	institutionelle Bedingungen und ihre Förderung bindungskorrigierender Erfahrungen	73
4.3.3.1	Die künstliche Gemeinschaft.....	73
4.3.3.1.1	Erziehung in einer Gruppe	74
4.3.3.1.2	Partizipation und Fluktuation im Leben einer Heimgruppe....	76
4.3.3.1.3	bindungsrelevante Auswirkungen des Schichtdienstes.....	77
4.3.3.2	institutionelle Unterstützung des Bindungsprozesses	79
4.3.3.2.1	Die Institution Heim - sichere Basis für die Bindungsperson	79

4.3.3.2.2	Biographisches Verstehen und Elternarbeit	81
5	Zusammenfassende Darstellung und Folgerungen für eine bindungsorientierte Heimerziehung	82
6	Quellenverzeichnis	87

Einleitung

Heimerziehung hat sich in den vergangenen drei Jahrzehnten zu einer vielfältigen differenzierten Form der Erziehungshilfe gewandelt, die nachrangig hinter einer Vielzahl von Beratungsangeboten und ambulanten Erziehungshilfen steht. Hinsichtlich ihrer Effektivität befindet sich Heimerziehung jedoch auch heute noch in der Kritik und sieht sich zunehmend in Zeiten knapper öffentlicher Kassen auf dem Prüfstand. Dies wird deutlich in der gegenwärtigen Diskussion über die Schaffung geschlossener Einrichtungen der Erziehungshilfe. Ordnungspolitisch scheinen hier entwicklungs- und sozialpsychologische Erkenntnisse nahezu außer acht gelassen zu werden und die Auswirkungen von zunehmender ökonomischer und sozialer Verarmung, Entstrukturierung, chaotischen Lebensverhältnissen, Einschränkungen Alleinerziehender völlig unberücksichtigt zu bleiben.

Die vorliegende Arbeit soll dazu dienen, einen Einblick in beziehungsdynamische Prozesse der Heimerziehung zu geben, deren Wechselwirkungen auf verschiedenen Ebenen herauszuarbeiten sowie Möglichkeiten und Kriterien im Sinne einer „bindungsgeleiteten Heimerziehung“ aufzuzeigen.

Ausgehend von einer Theorie, die als Kritik an der Heimerziehung entstanden ist, werden ihre Aussagen hinsichtlich förderlicher Ausgestaltungsmöglichkeiten in der Beziehungsgestaltung zwischen HeimerzieherIn¹ und Zögling berücksichtigt. Entsprechend dem allgemeinen Trend jüngere Kinder eher in Pflegefamilien unterzubringen, liegt der Fokus in dieser Arbeit auf der Altersgruppe von 10 Jahren bis zum jungen Volljährigen. Ebenso richten sich die Betrachtungen auf familienähnlich konzipierte Heimgruppen.

Die Bindungstheorie beschreibt die emotionale zwischenmenschliche Bindung zweier Interaktionspartner und wie die erlebten Erfahrungen im Umgang miteinander die inneren Erwartungen an das Verhalten des Interaktionspartners bestimmen und das eigene Verhalten darauf ausrichten lässt. Ebenso zeigt sie auf, unter welchen bindungsrelevanten Bedingungen sich psychische Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung herausbilden. Bindungstheoretische Forschungen im psychotherapeutischen Bereich haben inzwischen Möglichkeiten bestätigt, wie bin-

¹ In den weiteren Ausführungen wird sowohl die weibliche als auch die männliche Form des Begriffes „ErzieherIn“ verwendet. Es sind jedoch grundsätzlich beide Geschlechter gemeint.

dungsbedingten psychischen Störungen entgegengewirkt werden kann. Diese werden in den Ausführungen ebenfalls berücksichtigt.

Laut Bindungstheorie geht das zunächst schutzlose Kind eine intensive emotionale Bindung an eine starke kompetente Person, in der Regel die Mutter, ein. Sie wird später durch eine Bindung zu weiteren Familienmitgliedern oder betreuenden Personen ergänzt. Die Bindungsbeziehung soll dem Kind Schutz und Geborgenheit vermitteln, ihm helfen mit Bedrohungen und unvermeidbaren Belastungen fertig zu werden und seine negativen Gefühle zu regulieren. Die Art der elterlichen Kommunikation bedingt die Ausbildung des Bindungsmusters beim Kind. So lassen sich bereits im Alter von 1 Jahr verschiedene Bindungsmuster unterscheiden, die die weitere Entwicklung des Kindes beeinflussen. Je feinfühligere Unterstützung des Kindes erfolgt, umso besser gelingt es ihm ein sicheres inneres Bild von sich und der Welt zu entwickeln. Je mehr Sicherheit das Kind erfährt, desto kompetenter kann es Entwicklungsthemen bewältigen. Die Trennung eines Kindes von seiner Bindungsperson führt zu Angst und Trauer und hat schädliche seelische, wie auch körperliche Folgen, wie insbesondere René Spitz (Spitz 1992a) in seinen Hospitalismusforschungen eindrucksvoll belegte.

Angesichts zunehmender sozialer Notlagen, sich auflösender Familienstrukturen, nachlassender gegenseitiger Unterstützungsbereitschaft, zunehmender Individualisierung gerät das Aufziehen von Kindern zu einem risikoreichen Unternehmen und bringt gerade Alleinerziehende häufig an ihre Grenzen. So führt ein stetig wachsender Bedarf an gesetzlich verankerten Erziehungshilfen dazu, dass Jugendliche, aber auch schon Kinder, eine Jugendhelferkarriere mit vielen Beziehungsabbrüchen hinter sich haben, die letztendlich in der Heimerziehung endet. Eine ausreichende Problembewältigung konnte also nicht erfolgen, wenn das Kind bzw. der Jugendliche in das Heim wechselt. Doch der Erfolg von Heimerziehung ist laut Evaluationsstudien immer in Abhängigkeit der Qualität der pädagogischen Beziehungserfahrungen zu sehen (vgl. Müller 2006, S. 417; S. 91f.), denn Grundlage für die Erziehung eines Kindes ist seine Bindung an die Eltern und andere Bezugspersonen (vgl. Largo 2000, S. 127). Kind und Bezugsperson(en) müssen also miteinander in eine bindungsrelevante Beziehung treten, um einen Erziehungserfolg zu erreichen. Mit Eintritt in die Heimerziehung ist das Kind nicht mehr von vertrauten Bezugspersonen umgeben, sondern wird von ihm zunächst fremden Personen über Tag und Nacht in einer neuen Umgebung betreut. Dem Auf-

bau und der Gestaltung einer Bindungsbeziehung zwischen Erzieherin und Zögling kommt somit eine primäre Bedeutung zu. Da die in frühester Kindheit erworbenen Bindungsmuster und ihre spezifischen Verhaltensweisen auf andere Beziehungen übertragen werden, ist davon auszugehen, dass sie einerseits in der Regel nicht adäquat genug waren, um problemlos die Entwicklungsförderung des Kindes zu unterstützen. Andererseits wird das Kind genau diese problembehafteten Verhaltensweisen weiterhin einsetzen, da es über keine weiteren Verhaltensstrategien verfügt oder deren Einsatz noch nie als ausreichend erfolgreich erlebt hat. Für die Bearbeitung des Themas ergibt sich daraus die grundsätzliche Frage, inwieweit sich Bindungskonzepte von Kindern und Jugendlichen und ihre entsprechenden Verhaltensweisen in Heimerziehung überhaupt verändern lassen. Welche Faktoren beeinflussen dabei diesen Prozess und unter welchen Bedingungen ist Heimerziehung in der Lage die Veränderung von Bindungskonzepten zu fördern? Welche Kriterien müssen hierzu erfüllt sein?

Zum Verständnis der Problematik wird zunächst in Abschnitt 1 der Arbeit eine umfassende Darstellung der relevanten Aussagen der Bindungstheorie gegeben. Ihre Ursprünge werden aufgezeigt und definiert was unter Bindung zu verstehen ist. Ebenso wird beschrieben wie Kinder mit der Trennung oder dem Verlust der Bindungsperson umgehen. Dem folgt eine Schilderung typischer Bindungsverhaltensweisen über den Lebenslauf hinweg. Anschließend werden die natürlich angelegten Systeme von Bindung und Exploration erläutert. Der Bedeutung einer sicheren Basis für die Erkundung der Umwelt ist ein weiterer Punkt in Abschnitt 1 gewidmet. Ebenso werden die Phasen der Entwicklung der primären Bindungsbeziehung zwischen Mutter und Kind beschrieben. Unter Punkt 1.4 erfolgt die Darstellung der von Ainsworth und Main gefundenen Bindungstypen und ihren spezifischen Verhaltensweisen sowie eine ebenso detaillierte Beschreibung der inneren Arbeitsmodelle und ihrer Auswirkungen. Nachgewiesen ist eine Übertragung von Bindungsmustern von einer Generation auf die Nächste, erläutert unter dem Punkt intergenerale Transmission. Im Rahmen der Ausführungen über die Bedeutung der Bindung für die psychische Entwicklung wird auf Risiko- und Schutzfaktoren eingegangen. Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich mit der Veränderbarkeit von Bindungsrepräsentanzen hinsichtlich einer sichereren Bindungsqualität. Den Abschluss der bindungstheoretischen Ausführungen bilden die Einflüsse von feinfüh-

ligem Verhalten, sozio-ökologischem Umfeld und der Fähigkeit zu Selbstreflexion und Empathie auf die Herausbildung von Bindungssicherheit.

Abschnitt 2 dient der Darstellung von Rahmenbedingungen, Zielen und Anlässen heutiger Heimerziehung. Ebenso erfolgt eine Auseinandersetzung aus bindungstheoretischer Sicht zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Heim- und Familienerziehung.

Abschnitt 3 arbeitet heraus, welche Bindungsqualitäten Heimkinder entwickelt haben und wie sich diese in ihrer psychischen Gesundheit niederschlagen. Dazu wird auf zwei Veröffentlichungen von Studien um die Jahrtausendwende zurückgegriffen.

Abschnitt 4 widmet sich dem Hauptanliegen dieser Arbeit. Es erfolgen Betrachtungen zur Vermittlung bindungskorrigierender Erfahrungen. Dazu werden beispielhaft Aufbau und Gestaltung einer idealen Bindungsbeziehung im Heim beschrieben, um im Anschluss diese hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit in einer familienähnlichen Heimgruppe kritisch zu betrachten. Dem schließen sich Strategien zur Veränderung von unsicheren und desorganisierten Bindungskonzepten an. Im letzten Schwerpunkt dieses Abschnittes erfolgt eine ausführliche Darstellung der mitgebrachten bzw. notwendigen Voraussetzungen für eine Veränderung von Bindungsmustern auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen, der Heimerzieherin einerseits als professioneller Bindungsfigur und andererseits in der wechselseitigen Interaktion und der Ebene der institutionellen Bedingungen.

In Abschnitt 5 sind die Ergebnisse der Arbeit zusammen getragen. Es wird ein Ausblick gegeben, wie und unter welchen förderlichen Bedingungen eine bindungstheoretisch gestützte Heimerziehung erfolgen kann bzw. welche Unterstützungsmöglichkeiten unumgänglich sind.

1 Bindungstheoretische Erkenntnisse

„Die Bindung an eine starke und weise Person bedeutet für das schwache und unkundige Kind Schutz, Fürsorge und Einbindung in die Kultur. Wenn Kinder von Eltern einigermaßen liebevoll geschützt und versorgt wurden und während der Zeit der Unreife bis zum Erwachsenenalter auch die Hilfe vieler anderer ihm zugeneigter Mitglieder ihrer sozio-kulturellen Gruppe erhielten, dann werden die erwachsenen Kinder später Partner suchen, mit denen sie Kinder aufziehen möchten. Ihre positiven Erfahrungen befähigen sie, sich selbst liebevoll um ihre Kinder zu kümmern. Das ist ein normales biologisch stammesgeschichtliches Programm.“ (Grossmann/Grossmann 2009, S. 31)

1.1 Ursprünge und Kernaussagen

Die Bindungstheorie ist eine psychoanalytische Strukturtheorie, die ihren Ursprung in der klassischen Objektbeziehungstheorie (Spitz 1992b) hat, welche durch evolutionistische, ethologische, informationstheoretische und kognitionspsychologische Erkenntnisse ergänzt und neu formuliert wurde. Der britische Psychoanalytiker und Kinderpsychiater John Bowlby (1907 – 1990) gilt als Begründer der Bindungstheorie. Ausführliche biographische Schilderungen gibt Jeremy Holmes in seinem Werk „John Bowlby und die Bindungstheorie“ (Holmes 2006, S. 29 – 54). Schon Anfang der 40iger Jahre des vergangenen Jahrhunderts entwickelte Bowlby bei seiner Arbeit mit verhaltensgestörten, kriminell auffälligen Kindern und Jugendlichen in einer psychiatrischen Klinik die Annahme, dass die Störungen dieser Kinder mit den Erfahrungen zusammenhängen mussten, die sie in ihrer Kindheit in ihren Herkunftsfamilien gemacht hatten. Ein Teil dieser Kinder hatte nach der Säuglingszeit eine längere Trennung von der Mutter erleben müssen. Bowlby sah den Faktor einer gefühlvollen Beziehung zu einer mütterlichen Bezugsperson als ein existenzielles Bedürfnis des Kindes an. Die Versorgung mit Nahrung sei nicht primär in der Entwicklung einer Bindungsbeziehung zu sehen (vgl. Schleiffer 2009, S. 24; Bowlby 2010, S. 4).

Bei der Entstehung seiner ersten bindungstheoretischen Annahmen bezog sich Bowlby auf die Arbeiten des Verhaltensforschers Konrad Lorenz zur Bindung von Jungtieren an eine sie nicht mit Nahrung versorgende Mutterperson (vgl. Bowlby 2003, S. 22). Ebenso stützte er sich auf Untersuchungen des Psychoanalytikers René Spitz über den partiellen und totalen Entzug von affektiver Zuwendung durch die Mutter gegenüber ihrem Kleinkind und dessen Auswirkung auf die kindliche Entwicklung. Spitz veröffentlichte 1945 und 1946 Entwicklungsdaten von Kleinkindern, die er in einem Findelhaus und einer weiteren Gruppe von Kleinkindern, die er in einem Säuglingsheim beobachtet hatte. Darin weisen Kinder, die ohne mütterliche Zuwendung in einem Findelhaus lebten, fortschreitende Entwicklungsdefizite auf, die 45% der Norm ausmachten, bei fortschreitendem Verfall der Kinder. Die Sterblichkeitsrate der Findelhauskinder lag übermäßig hoch gegenüber der von Kindern, die in einem Säuglingsheim lebten. Dabei benannte Spitz den Faktor der affektiven Zuwendung in Form von Bemutterung der Kinder aus dem Säuglingsheim durch die betreuenden Pflegekräfte als den spezifischen Faktor für das Ergebnis seiner Untersuchungen (vgl. Spitz 1992a, S. 289ff.).

1958 stellte Bowlby der Wissenschaft seine Bindungstheorie vor. Zeitgleich veröffentlichte der Verhaltensforscher und Psychologe Harry Harlow neue Forschungsergebnisse mit Rhesusaffen, die Bowlbys Annahmen stützten. In den Untersuchungen klammerten sich die Affenjungen überwiegend an eine gut zu umfassende, mit Frottee bespannte Mutterattrappe, statt an ein Nahrung spendendes Drahtgestell (vgl. Largo 2000, S. 96f.). Jahre später erschien Bowlbys Hauptwerk in einer aufeinander folgenden Trilogie mit den Titeln „Bindung“ (1969, dt. 1975), „Trennung“ (1973, dt. 1976) sowie „Verlust, Trauer und Depression“ (1980, dt. 1984) (vgl. Grossmann/Grossmann 2003, S. 14f.).

Bowlby stützte seine theoretischen Aussagen konsequent auf direkte Verhaltensbeobachtungen sowie filmische Dokumentationen und forschte im Laufe seines Lebens, herausragend unterstützt von Mary Ainsworth (1913 – 1999), einer amerikanischen Persönlichkeitsforscherin. Ihre entwickelte Theorie beschäftigt sich überwiegend mit der Beziehung zwischen Mutter und Kind und den Auswirkungen von Trennung und Verlust von Bindungspersonen auf die kindliche Entwicklung. Dabei skizziert sie einerseits das Modell einer gesunden Bindungsbeziehung, beschreibt aber auch Fehlentwicklungen und ihre auslösenden Faktoren. Die wich-

tigsten Annahmen der Bindungstheorie haben Grossmann und Grossmann 2006 folgender Maßen zusammengetragen:

1. Eine kontinuierliche und feinfühliges Fürsorge sind von herausragender Bedeutung für die seelische Gesundheit des sich entwickelnden Kindes.
2. Mindestens eine Bindungsbeziehung ist zur Gewinnung von Sicherheit und Stressabbau biologisch notwendig. Sie wird zu einer als stärker und weiser empfundenen erwachsenen Person aufgebaut. Diese dient dem Schutz und der Versorgung des Kindes. Das Bindungsverhaltenssystem existiert gleichrangig neben Verhaltenssystemen zur Sicherung von Ernährung, Sexualität und Aggression.
3. Bei Angst erfolgt eine Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems zum Herstellen der Nähe der Bindungsperson. Dabei wird das Erkundungsverhalten des Kindes eingestellt. Umgekehrt wird das Spiel und Erkundungsverhalten bei Wiederherstellung des Wohlbefindens wieder aktiviert. Dies ist eine Besonderheit der Bindungsbeziehung und unterscheidet sie von anderen sozialen Beziehungen.
4. Es gibt unterschiedliche Qualitäten von Bindungen, die sich am Ausmaß der Vermittlung von Sicherheit unterscheiden lassen.
5. Früh erlebte Bindungserfahrungen werden psychisch verarbeitet und in innere Modellvorstellungen von eigener Wirkung und erwartbaren Handlungen anderer umgewandelt (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 67f.).

1.2 Bindung und Bindungsverhalten

Unter Bindung wird ein imaginäres Band verstanden, das eine Person gefühlsmäßig über Raum und Zeit mit einer anderen Person verbindet, die als stärker und weiser empfunden wird (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 71). Eine Bindungsbeziehung soll der schwächeren Person Schutz, Unterstützung, Sicherheit und Fürsorge geben. Sie wird nur mit wenigen Bezugspersonen eingegangen, wobei sich deutlich eine Hierarchie in den Bindungsbeziehungen zeigt. Bindungsbeziehungen unterscheiden sich von anderen persönlichen Beziehungen durch folgende Merkmale: das bevorzugte Aufsuchen einer Person auch über Hindernisse hinweg, das Auftreten eines deutlich sichtbaren Schmerzes bei Trennung und das Einstellen einer Entspannung bei Wiedervereinigung mit der Bindungsperson.

Charakteristisch kennzeichnend sind intensive Gefühle wie Liebe, Glück, Sehnsucht, Trauer, Angst, Wut, Trennungsschmerz u.ä. (vgl. ebenda 2006, S. 69ff.). Schon beim Neugeborenen ist das Streben nach engen emotionalen Beziehungen als natürliches Grundelement der menschlichen Spezies angelegt (vgl. Bowlby 2010, S. 98). Eine primäre Bindung wird der Säugling zunächst in der Regel zu seiner Mutter entwickeln, aber auch nachrangige Bindungspersonen wie Vater, Großeltern oder Geschwister können dem Kind zeitweilige Beruhigung und Entspannung geben. Neue Bindungspersonen sind zunächst kein kompletter Ersatz für die primär erlebte Bindung, können jedoch mit der Zeit die Funktion der primären Bindungsbeziehung übernehmen, vorausgesetzt es erfolgt eine intensive Versorgung durch die entsprechende Person mit einem häufigen Interaktionsgeschehen zwischen ihr und dem Kind (Grossmann/Grossmann 2009, S. 34).

Wird eine affektive Bindung unterbrochen bzw. erscheint sie bedroht, löst das verschiedene Verhaltensweisen beim Kind aus. Ein drohender Verlust führt zu Angst, die sich nicht unmittelbar zeigen muss, sondern auch in Wut und Aggression ausdrücken kann, mit dem Ziel die Zuwendung der Bindungsperson zu erhalten. Ein typisches Beispiel sind hier Kinder aus Scheidungsfamilien oder aus Familien mit Partnerschaftsproblemen (vgl. ebenda, S. 40f.). Tatsächlicher Verlust verursacht Kummer bis hin zu Depression und körperlichem Verfall. Häufig wechselnde Betreuung und Vernachlässigung führt zu einer Bindungslosigkeit, um sich vor immer wieder auftretender Enttäuschung und Trennungsschmerz zu schützen (vgl. ebenda, S. 23).

Dauerhafte Bindungen werden allerdings nur zu wenigen Menschen geknüpft. Die Auswahl der potentiellen Bindungsfigur wechselt im Laufe des Lebens. Nach einer langen Phase des Primats einer intensiven Mutter-Kind-Beziehung, knüpft der Heranwachsende vermehrt Kontakte mit Gleichaltrigen, die im Jugendalter im Zuge der Ablösephase von den Eltern zur Orientierung an einen Peer oder auch in Form des Anhimmeln eines Idols als Ersatzbindungsfigur führen und mündet schließlich in der Regel in eine neue intensive Beziehung zu einem Liebespartner, der durchaus den Part einer primären Bindungsfigur für lange Jahre des Lebens übernehmen kann (vgl. Ainsworth 2003, S. 341ff.; Bowlby 2006, S. 103ff.).

Aber auch der kranke sowie der sehr alte Mensch entwickeln wieder starke Bindungsgefühle. Im Alter ändern sich die Rollen in den Bindungsbeziehungen. Die

Kinder, jetzt stark und kompetent, werden zu Bindungspersonen ihrer Eltern (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S.41f.).

Eine Bindung zu einer Person entsteht durch eine Abfolge vorprogrammierter Verhaltensmuster, die sich auf die Bezugsperson ausrichten. Dieses Verhalten soll eine Nähe zur Bindungsperson herstellen, diese suchen, Distanz zu ihr verringern bzw. eine Trennung verhindern. Bindungsverhalten zeigt sich am häufigsten und deutlichsten beim Säugling in Form von weinen, anklammern, nachfolgen und Protest beim Weggehen der Bezugsperson. Es äußert sich im Laufe der menschlichen Entwicklung in geänderter Form und bleibt ein Leben lang „...*von der Wiege bis zum Grabe...*“ (Bowlby, 2001, S. 160) vorhanden. Sichtbar wird es bei Belastung durch Krankheit, Erschöpfung o.ä. entsprechend der gesellschaftlich akzeptierten Form z.B. seufzen, klagen statt weinen, argumentieren für einen Besuch bei den Eltern. Auch als Geschwisterrivalitäten erscheinende aggressive Auseinandersetzungen sind Bindungsverhaltensweisen, die einen Kampf um die Zuwendung der Eltern darstellen. Wendet sich die Bezugsperson einer anderen Person zu oder ist sie durch eine andere Tätigkeit abgelenkt, erzeugt dies Eifersucht und veranlasst das Kind zu einem Kampf um Zuwendung (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 37f.). Kinder, die von ihren Eltern schlecht behandelt oder vernachlässigt werden, verleugnen dies oft hartnäckig. Auch das ist Bindungsverhalten, denn das Kind weiß instinktiv, dass eine Nichtversorgung seinen Untergang zur Folge hätte. Also tut es so, als ob es fürsorgliche Eltern hätte (vgl. ebenda, S. 39). Fehlende Bindungsverhaltensweisen beim Kind, wenn es müde, krank, hungrig, verletzt, bedroht oder angegriffen wird, sind immer ein Hinweis auf leidvolle Erfahrungen mit seinen Bindungspersonen, da diese offensichtlich ihre Schutzfunktion nicht ausreichend wahrgenommen haben. Das Kind konnte nicht erfahren, dass seine Verhaltensweisen erfolgreich im Sinne einer Erreichung von Geborgenheit, Schutz und Sicherheit waren und hat diese aufgegeben. Dies gilt auch für das Alleinlassen von Kindern in einer fremden Umgebung bzw. wenn ihm fremde Menschen zu nahe kommen (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 70f.).

1.3 Das Bindungssystem

Bowlby ersetzt in seiner Bindungstheorie das psychoanalytische Konzept der Triebentladung durch das Konzept der Steuerung und Regulierung von menschl-

chen Verhaltensweisen durch biologisch angelegte Verhaltenssysteme (vgl. Fonagy 2003, S. 12 f.). Dabei geht er davon aus, dass die Steuerung dieser Systeme durch spezifische Informationen erfolgt, die aus der Umwelt oder auch dem Organismus selbst kommen können. Eine Regulation erfolgt aufgrund von inneren Vergleichen des Organismus mit der gegebenen Situation. So erhält das Individuum Informationen über die Wirksamkeit seiner Aktionen auf die Umwelt ebenso wie über den Einfluss der Umwelt auf sich selbst und kann sein Verhalten zielkorrigiert aufgrund innerlich ausgebildeter Erwartungen auf seinen Interaktionspartner ausrichten (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 34ff.).

Die Funktion des Bindungsverhaltenssystems sieht Bowlby in der Herstellung bzw. der Aufrechterhaltung der Nähe zur Mutter zum Schutz des Kindes vor Gefahren und Angst auslösenden Situationen. Es dient also der Sicherung des Überlebens und ist emotional verankert (vgl. ebenda, S. 37 f.).

So bringt der Säugling von Natur aus angelegte Verhaltensweisen mit, die es ihm ermöglichen eine Bezugsperson, in der Regel die Mutter, zu kontaktieren und bei ihr ein ebenfalls natürlich angelegtes System, das Pflegeverhaltenssystem, anzuregen. Beide Systeme sind komplementär und grundlegend für den Aufbau einer Bindungsbeziehung. Verhaltensweisen des Säuglings, wie schreien, lächeln, plappern, Blickkontakte, Klammerreflexe, lösen bei der Mutter intuitive Reaktionen aus, die darauf angelegt sind, sich dem Kind zuzuwenden und ihm zur Verfügung zu stehen, ihm durch ihre Nähe Sicherheit, Schutz und Geborgenheit zu geben. Dabei entwickeln Eltern intuitiv eine, an die Entwicklung des Säuglings angepasste vorsprachliche Kommunikation, die sie auf die kindliche Wahrnehmungsfähigkeit ausrichten z.B. Einsatz von Mimik und Gestik, stimmliche Anpassung, „Babytalk“, automatische Verringerung des Abstandes des elterlichen Gesichtes zu den Augen des Kindes (vgl. Schleiffer 2009, S. 28).

Bindungs- und Pflegesystem sind deutlich miteinander verschränkt und bilden die Grundlage für die Entwicklung einer sozio-emotionalen Beziehung (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 38).

Die Aufnahme eines Kindes in eine Heimgruppe ist in der Regel eine typische bindungsrelevante Situation, die Unsicherheit und Furcht beim Kind auslöst und automatisch sein Bindungssystem aktiviert. Es sucht Schutz und Sicherheit, die es durch die Trennung von seinen Bezugspersonen von diesen nicht unmittelbar er-

halten kann. Es ist also damit zu rechnen, dass das Kind mit den typischen Trennungsverhaltensweisen von weinen bis leidvollem Tun reagiert, um die Mutter zur Rücknahme des Antrages auf Heimaufnahme zu bewegen oder es zeigt sich wütend, aggressiv und beschimpft seine Eltern.

1.3.1 Sichere Basis und Exploration

Das Bindungssystem steht mit einem weiteren motivationalen System in enger Wechselbeziehung, dem Explorationssystem. Beide Systeme stehen miteinander wie auf einer Wippe in Bezug (vgl. ebenda, S. 133). In aktiver Auseinandersetzung (Erkundung) mit der Umwelt eignet sich das Kind Wissen und Fähigkeiten an, die seine Weiterentwicklung fördern. Es besitzt eine natürliche Neigung zur Exploration der Umwelt. Dies gelingt ihm aber nur, wenn es sich ausreichend sicher und geborgen fühlt. Da Bindungs- und Explorationssystem in einem antagonistischen Verhältnis zueinander stehen, kann eine Erkundung der Umwelt nicht erfolgen, wenn das Kind sein Bindungssystem aktiviert hat. Es braucht, wie Mary Ainsworth postuliert hat, eine „sichere Basis“ von der aus es die Welt erkunden kann. So wird die Mutter für das Kind zur verlässlichen Basis, wenn sie ihm durch ihr Pflegeverhalten ausreichend Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. Wenn ihm eine Gefahr droht oder eine Situation ihm Angst macht, muss es sicher sein, jederzeit auf seine sichere Basis zurückgreifen zu können. Stellt ein kleines Kind fest, dass seine Bezugsperson abwesend ist, stellt es sofort seine Erkundungen ein und signalisiert durch weinen, rufen, suchendes Herumkrabbeln o.ä. seinen Drang nach Sicherheit. Erst wenn es ausreichend getröstet worden ist, spielt das Kind nach Abklingen der emotionalen Erregung wieder. Im Zuge allmählich einsetzender Autonomieentwicklung hat das Kind bereits eine innere Einschätzung zur Verfügbarkeit der Bindungsperson erstellt und ist nun in der Lage sich nur noch durch ein kurzes Rückblicken zur Bezugsperson seiner sicher zu sein. Es braucht keinen unmittelbaren Körperkontakt mehr und kann sein Bindungssystem deaktiviert lassen. Die Bezugsperson ist mit fortschreitender Entwicklung des Kindes angehalten sich den Bedürfnissen des Kindes mit ihren Verhaltensweisen anzupassen und für eine ausgewogene Balance zwischen beiden Systemen zu sorgen. Je älter das Kind wird, umso öfter und weiter entfernt es sich von der elterlichen Basis, aber nur wenn es um deren Verlässlichkeit weiß (vgl. Bowlby 2010, S. 47f.). Im Laufe der

Zeit lernt ein Kind einzuschätzen welche Situationen es als gefährlich und unangenehm einstufen muss und aktiviert demzufolge sein Bindungssystem. Grundsätzlich gilt: fühlt ein Kind sich sicher und behaglich, nimmt sein Explorationsverhalten zu und sein Bindungsverhalten flacht ab. Fühlt sich ein Kind unsicher und unbehaglich, nehmen sein Erkundungsverhalten ab und das Bindungsverhalten zu. Dabei gibt es einerseits natürliche Mechanismen wie unleidliches Verhalten bei Müdigkeit oder instinktives Zurückweichen bei Wahrnehmung von Höhe, andererseits übernimmt es zunächst bei der Einschätzung von unbekanntem Situationen die durch das Elternverhalten vermittelte Einschätzung. Es lernt also Abstufungen in der Bedeutung von Personen und Situationen vorzunehmen und sein Bindungssystem dementsprechend zu steuern.

Sicherheit beim Erkunden der Umwelt fördert nach Überzeugung von Grossmann und Grossmann die Konzentration gegenüber Ereignissen, die es zu begreifen gilt (vgl. Grossmann/Grossmann 2001, S. 34). Mit dieser Dialektik von Bindung und Exploration lassen sich auch die wesentlichen Defizite vernachlässigter Kinder erklären (vgl. Schleifer 2007, S. 32ff.).

Das Konzept einer sicheren Basis oder, wie in der Literatur auch zu finden, eines sicheren Hafens (vgl. Marvin u.a. 2003, S. 27), in der Form einer Bindungsbeziehung zu einer signifikanten Bezugsperson, wie etwa einer besonders bevorzugten Erzieherin, eines unterstützenden Mentors, eines/r besten Freund/in und insbesondere einem Partner in einer Lebensgemeinschaft, bleibt ein Leben lang von Bedeutung und ist unerlässlich für die Erreichung einer dauerhaften psychischen Stabilität (vgl. Bowlby 2010, S. 35).

Abschließend soll kurz ein weiteres Zusammenspiel des Bindungssystems mit einem motivationalen Verhaltenssystem, dem affiliativen System, betrachtet werden. Das affiliative System ist ebenfalls biologisch begründet und sichert dem Menschen das Überleben aufgrund des Zusammenseins mit anderen Menschen. Es ist ausschlaggebend für das Bestreben des Zusammenseins mit Gleichaltrigen, den so genannten Peers. Es steht ebenfalls antagonistisch zum Bindungssystem und ist am stärksten aktiviert, wenn das Bindungssystem am geringsten aktiv ist (vgl. Fonagy 2003, S. 15f.). So wird ein Kind wesentlich unbeschwerter mit seinen Freunden spielen, wenn seine Eltern ihm mit ihrer Einstellung seinen Freunden gegenüber deutlich signalisiert haben, dass sie dies wohlwollend gutheißen, als

wenn sie ihm ein Verbot für den Umgang mit ihnen erteilt hätten. In letzterem Fall entstünde beim Kind Bindungsstress, da es kurzfristig den Entzug von Liebe durch seine Eltern zu erwarten hätte.

Die komplexe Interaktion zwischen Bindungs-, Explorations- und affiliativem System zeigt sich u.a. insbesondere in der Zeit der Adoleszenz anlässlich von ersten romantischen Liebesbeziehungen (vgl. Schleiffer 2007, S. 34 ff.).

1.3.2 Entwicklung der Bindungsbeziehung

Eine Bindungsbeziehung entwickelt sich typischerweise in vier Phasen (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 73ff.). Dabei kommt dem ersten Lebensjahr des Kindes eine besondere Bedeutung zu, da sich hier die primäre Beziehung zu einer Hauptbezugsperson entwickelt. In der ersten Phase sendet der kompetente Säugling (Dornes, 1993) Signale ohne eine Abstimmung seiner noch reflexartigen Verhaltensweisen auf eine besondere Person. Das Baby beginnt und beendet seine Interaktionen autonom und wendet sich zur Kommunikation deutlich der Mutter zu. Es reagiert dabei insbesondere auf die menschliche Stimme und Gesichter. Die fürsorgliche Mutter fühlt sich von den Verhaltensweisen des Säuglings angesprochen und stimmt ihre Reaktionen sensibel darauf ab. So sucht sie den Blickkontakt, streichelt das Kind zärtlich, wiegt es in leichten Bewegungen und spricht mit sanfter, leicht erhobener Stimme zu ihm. Akustische, motorische, mimische und gestische Reaktionen des Kindes geben der Mutter eine Rückmeldung über den Erfolg ihrer Versuche, dem Kind zu einem erfolgreichen Ausgleich seines empfundenen Missverhältnisses zu verhelfen. Nach einer Zeit von 2 bis 3 Monaten haben sich Mutter und Säugling deutlich besser aufeinander eingestellt. Es beginnt die Phase der unterschiedlichen sozialen Reaktionsbereitschaft. Der Säugling reagiert vermehrt auf ihm vertraute Personen, wendet sich ihnen lächelnd zu bzw. gibt in ihrer Gegenwart vermehrt Laute von sich. Dabei entwickelt sich insbesondere eine signifikante Beziehung zu einer Person, die zuverlässig auf seine Signale reagiert, in der Regel die Mutter. Ihr gelingt es am ehesten den Säugling zu trösten, zum lachen oder zum vokalisieren zu bringen. Jedoch können auch Großmutter, Tagesmutter, Pflegemutter, ältere Geschwister, Väter u.a. zu Hauptbezugspersonen werden. Ausschlaggebend ist, dass diese Person das Kind am intensivsten und stabilsten versorgt und betreut (vgl. Unzner 2002, S. 48). Die

dritte Phase, in etwa ab dem 2. Lebenshalbjahr, wird parallel gestützt durch eine fortschreitende motorische und geistige Entwicklung des Kindes. Der zunehmend mobile Säugling kann jetzt die Nähe zur Mutter aktiv selbst bestimmen. Seine Lautäußerungen werden zunehmend differenzierter und werden genutzt um die Mutter herbeizurufen, wenn sie nicht sichtbar ist. Ebenso bildet das Krabbelkind erste geistige Vorstellungen von der Mutter und davon wie diese auf seine Verhaltensweisen reagiert. Sie wird zur Sicherheitsbasis für das Kind. Es sucht immer wieder den Blickkontakt zur Mutter, um sich zu vergewissern, dass es jederzeit von seinen Erkundungen zu ihr zurückkehren kann. Ebenso deutlich wird die spezifische Bindung im typischen „Fremdeln“ und dem deutlichen Ausdruck des Schmerzes bzw. der Trauer in Trennungssituationen von der Bindungsperson. Mit der kognitiven Reifung um den 2. Geburtstag herum, kann das Kind das Verhalten seiner Bezugsperson im Voraus einschätzen und ist in der Lage, kurze Zeit ohne deren körperliche Anwesenheit auszukommen. Es hat eine Sicherheit entwickelt, dass die Bindungsperson wieder zurückkehren wird und als sichere Basis weiterhin verfügbar ist. Durch zunehmendes Sprachvermögen und Sprachverständnis kann das Kind einerseits eigene Absichten mitteilen bzw. die Wünsche und Vorhaben der Mutter verstehen. Es ist zunehmend in der Lage, Interessenskonflikte zwischen eigenen Wünschen und Zielen und den Plänen der Mutter auszugleichen. Bereits im Vorschulalter versucht es argumentativ die Pläne der Mutter entsprechend seinen Wünschen zu ändern. Absichten und Ziele der Bindungsperson werden in das eigene Denken und Planen mit einbezogen. Deshalb wird diese letzte Phase als die Phase der zielkorrigierenden Partnerschaft bezeichnet (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 73f.).

Dem Phasenmodell der Entwicklung einer Bindungsbeziehung ist deutlich zu entnehmen, dass diese sich zunächst durch Körperkontakt und nichtsprachliche Kommunikation entwickelt. Übertragen auf die Situation im Heim, wird hier klar, wie bedeutsam respektvoller feinfühligere Körperkontakt wie z.B. streicheln, eine Umarmung, den Kopf anlegen, eincremen oder ankuscheln zwischen potentieller Bezugsperson und Kind bzw. Jugendlichen bei der Beziehungsaufnahme ist. Es ist wichtig, dass die potentielle Bezugsperson dem Kind oder Jugendlichen gegenüber mit dem Gesicht zugewandt mit Mimik und Gestik kommuniziert. Dabei muss es gelingen, Wohlwollen und Verständnis zu vermitteln. Eine unmittelbare

rein sprachliche Auseinandersetzung mit Problemen kann, wie das Phasenmodell von Johnson (vgl. Abschnitt 4.1.) zeigt, erst gelingen, wenn sich eine vertrauensvolle Basis des Kindes zu seiner neuen Bezugsperson gebildet hat.

1.4 Feinfühligkeit und Bindungsqualität

Die Bindungsentwicklung mit der primären Bindungsperson wird beeinflusst durch ihre Reaktionen im Zusammenhang mit den negativen Gefühlen des Kindes. Der Grad ihres feinfühliges Verhaltens bestimmt ausschlaggebend die Qualität der entwickelten kindlichen Bindungsbeziehung (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 23f.) Die Feinfühligkeit der Hauptbindungsperson hat wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells und den Aufbau des Selbstbildes (Abschnitt 1.4.2.). Feinfühliges Pflegeverhalten umfasst die Wahrnehmung der kindlichen Signale mit größter Aufmerksamkeit, deren Deutung aus Sicht des Kindes, verbunden mit einer prompten, angemessenen Reaktion. In Bezug auf Angemessenheit ist Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse unter Berücksichtigung seiner autonomen Entwicklungsförderung zu verstehen, um Überbehütung oder Entwicklungshemmung zu vermeiden. Voraussetzung ist die häufige Verfügbarkeit der Bindungsperson. Sie muss eine niedrige Schwelle für die kindlichen Äußerungen haben und in der Lage sein, diese unverzerrt zu verstehen. Ebenso sollte die Interpretation immer aus Sicht des Kindes erfolgen, was ein hohes Einfühlungsvermögen bedingt. Die Bindungsperson muss eigene Wünsche und Gefühle gut kennen und in der Lage sein, diese gegen die Bedürfnisse des Kindes abzugrenzen. Dem Baby zu geben was es braucht, ohne es zu überreizen oder zu isolieren, ist unter Angemessenheit zu verstehen. Dabei ist es wichtig auch unerfüllbare Wünsche anzuerkennen und dem Kind durch tröstende Zuwendung Verständnis und Anteilnahme zu signalisieren. Unter einer prompten Reaktion ist eine geringe Reaktionszeit zu verstehen, die sich im Säuglingsalter im Rahmen von 2-3 Sekunden bewegt (vgl. Grossmann 2001, S. 35f.).

Im Krabbelalter ist feinfühliges Verhalten der Bindungsperson eine Voraussetzung für die Organisation der Gefühle des Kindes, ebenso wie Voraussetzung für die Nutzung dieser als sichere Basis für seine Exploration, sowie für die Sprachentwicklung des Kindes, um seine Absichten, Gefühle und Folgen kommunizieren zu lernen, die wiederum zu einem Ausgleich mit der Umwelt gebraucht werden.

Grossmann und Grossmann ergänzen mit Erwerb des Sprechens das Konzept des feinfühlig Wahrnehmens und Reagierens um das Mittel Sprache und weisen auf eine prompte und angemessene sprachliche Antwort hin (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 420). Im Schulalter gilt feinfühliges Verhalten als Unterstützung von schulischem und formalem Lernen. Feinfühligkeit zeigt sich im Jugendalter in wohlwollender Offenheit gegenüber pubertätsbedingten und empathisch eigensinnigen, gelegentlich noch unreifen Standpunkten des Heranwachsenden (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 23).

Mangelnde Feinfühligkeit führt dazu, dass dem Kind ein Ausgleich seiner negativen Gefühle mit der Umwelt nicht gelingt und es seine Missempfindungen nicht ausreichend psychisch integrieren kann mit der Folge der Ausbildung von Bindungsunsicherheit.

Neueste bindungstheoretische Untersuchungen bestätigen auch eine Bedeutung von väterlich feinfühligem Verhalten für die Bindungsentwicklung eines Kindes. Unter feinfühligem väterlichem Verhalten wird die feinfühlige Ermutigung spielerischen Erkundens trotz emotionaler Verunsicherung des Kindes verstanden. Wobei dieser unterstützende Einfluss genau so stark wirkt, wie die mütterliche Feinfühligkeit bei der Beantwortung von Beruhigungs- und Nähebedürfnisäußerungen (vgl. ebenda, S. 24).

Wie zuvor beschrieben, entwickelt das Kind im Laufe des ersten Lebensjahres eine Bindung, in der die Interaktionserfahrungen, die es mit seiner Bezugsperson macht, zur Festigung von Erfolg bringenden Verhaltensweisen führen. Diese Verhaltensweisen lassen sich Bindungsmustern zuordnen, die verschiedene Qualitäten aufweisen. Zum Nachweis der unterschiedlichen Bindungsqualitäten werden verschiedene Verfahren genutzt, die sich auf die entsprechenden Altersgruppen anwenden lassen. Im Säuglings- und Kleinkindalter verwendet man die „Fremde Situation“ nach Mary Ainsworth (Abschnitt 1.4.1.). Für das Kindergarten und Vorschulalter ist eine Methode entwickelt worden, die die zunehmende kognitive Leistungsfähigkeit berücksichtigt. Hier wird der Bindungstyp anhand einer fortzusetzenden Geschichte ermittelt (vgl. Bretherton 2002, S. 22ff.). Im Jugend- und Erwachsenenalter kommt das Adult-Attachment-Interview (AAI) (Abschnitt 1.4.2.) zum Einsatz. Dabei zieht man Schlussfolgerungen über die vorliegende Bindungs-

repräsentanz aus der Art wie der Betreffende über bindungsrelevante Themen spricht (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 428f.).

Nachfolgend soll nun zum weiteren Verständnis der Aussagen dieser Diplomarbeit auf die grundlegend klassifizierbaren Bindungstypen und späteren Bindungsrepräsentationen eingegangen werden.

1.4.1 Bindungstypen

Auf das beobachtbare Bindungsverhalten des Kleinkindes baute Mary Ainsworth als sie eine experimentelle standardisierte Situation entwickelte, um die kindlichen Bindungsmuster zu klassifizieren.

Die als „Fremde Situation“ bekannte Untersuchungsmethode findet unter Laborbedingungen statt. Sie besteht aus 8 Episoden à 3 Minuten. Im Vordergrund steht die zweimalige Trennung und Wiedervereinigung von Mutter und dem 12 – 18 Monate alten Kind, wodurch beim Kind aufgrund der fremden Umgebung das Bindungssystem zusätzlich aktiviert wird. Während die Mutter sich aus dem Raum entfernt, nimmt eine zuvor bekannt gemachte dritte Person Kontakt zu dem Kind auf. Die Auswertung der Testsituation erfolgt anhand von Videoaufzeichnungen. Dabei wird das kindliche Verhalten nach folgenden Kriterien beurteilt: Ob und in welchem Ausmaß sucht das Kind den Körperkontakt zur Mutter? Mit welcher Intensität und Ausdauer versucht es deren Nähe und Kontakt wiederzuerlangen? Zeigt das Kind abwehrende Verhaltensweisen? (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 21 ff.; Grossmann/Grossmann 2006, S. 134).

Folgende Bindungstypen lassen sich anhand der „Fremden Situation“ klassifizieren, bei denen es sich trotz ihrer unterschiedlichen Ausprägung um normale Bindungsstile handelt.

Sichere Bindung (Typ B)

Die Kinder zeigen einen deutlichen Trennungsschmerz von der Mutter und freuen sich ebenso bei deren Wiederkehr. Sie wenden sich ihr zu, lassen sich schnell beruhigen und beschäftigen sich dann wieder mit dem Spielzeug. Dabei suchen sie die Nähe der Mutter (vgl. Schleiffer 2009, S. 41). Es lässt sich eine ausgewogene Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten erkennen. Gefühle gegenüber der Bindungsperson werden offen kommuniziert. Das Kind zieht aus

der Nähe der Bindungsperson genügend Sicherheit, um wieder explorieren zu können. Das Kind hat gelernt, dass seine Mutter jederzeit zuverlässig ist und ihm eine sichere Basis zur neugierigen Erkundung der Umwelt bietet.

Unsicher-vermeidende Bindung (Typ A)

Diese Kinder sind scheinbar unbeeindruckt von der Abwesenheit der Mutter, spielen unbeirrt weiter. Sie zeigen keine offenen gefühlsmäßigen Reaktionen. Kontakt zu fremden Personen wird bisweilen bevorzugt (vgl. ebenda, S. 41). Das Explorationsverhalten überwiegt auf Kosten des Bindungsverhaltens. Negative Gefühle gegenüber der Bindungsperson werden verborgen oder unterdrückt. Die Kinder sind unbeeindruckt bei Rückkehr der Mutter, verhalten sich ablehnend gegenüber der Bindungsperson, suchen keinen Körperkontakt.

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder haben wahrgenommen, dass ihre Mutter sich durch ihre Bindungsbedürfnisse eher bedrängt fühlt. Sie nicht gerne fremdbestimmt wird. Um kommende Enttäuschungen zu vermeiden unterdrücken sie ihre Gefühle. Dabei wird jedoch vermehrt das Stresshormon Cortisol ausgeschüttet, wie neuere Untersuchungen bestätigen (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 148).

Unsicher-ambivalente Bindung (Typ C)

Die Kinder weinen unentwegt in Abwesenheit der Mutter, wenden sich nicht dem Spiel zu, warten ausschließlich auf die Rückkehr der Mutter. Kommt diese wieder, klammern sie und lassen sich kaum beruhigen, zeigen dabei deutlich ihren Ärger (vgl. Schleiffer 2001, S. 41).

Bei diesen Kindern überwiegt das Bindungsverhalten deutlich gegenüber dem Explorationsverhalten. Sie zeigen den größten Stress bei Trennung. Sie sind untröstlich verzweifelt, ziehen keinen Sicherheitsgewinn aus der Rückkehr der Mutter, zeigen deutliche Aggressionen in einer Mischung aus Angst und Ärger.

Unsicher-ambivalent gebundenen Kindern ist es nicht möglich, die Antwortbereitschaft der Mutter vorhersagbar einzuschätzen, da deren Reaktionen zu stark, je nach eigener Befindlichkeit, schwanken. Sie sind zu sehr mit der Kontrolle der Situation beschäftigt und können sich nicht auf die Erkundung der Umwelt einlassen.

Unsicher-desorganisierte Bindung (Typ D)²

Diese Kinder scheinen insgesamt ängstlich und verwirrt zu sein, zeigen ein widersprüchliches Verhalten. Sie laufen auf die Mutter zu, wenden sich jedoch kurz vor ihr ab, verharren, verlangen nicht auf den Arm genommen zu werden. Diese Kinder konnten scheinbar noch keine zusammenhängende Strategie entwickeln, wie sie mit Trennungsschmerz umzugehen haben (vgl. ebenda, S. 41).

Deutlich sichtbar wird ein desorganisiertes Verhalten dieser Kinder. In Explorationsphasen zeigen sie stereotype Verhaltens- und Bewegungsmuster. Dieser Bindungstyp ist bedeutsam für eine eventuelle psychopathologische Entwicklung. Kinder mit unsicher-desorganisierter Bindungsstruktur erleben häufig gerade die Person, von der sie Schutz und Unterstützung erwarten, als eine Person von der eine Gefahr für sie ausgeht, die statt Geborgenheit Angst vermittelt. Deshalb wird diese Form der Bindung auch als Angstbindung bezeichnet (vgl. Grossmann/Grossmann, S. 153). Dies wurde insbesondere bei misshandelten Kindern und Kindern von depressiven Müttern nachgewiesen.

Die „Fremde Situation“ erfasst die im ersten Lebensjahr eingespielte Affektregulation zwischen Mutter und Kind. Das Kind hat gelernt, mit welchen Verhaltensstrategien es sich die Verfügbarkeit der Bindungsperson sichern kann. Mit fortschreitender Entwicklung bildet das Kind Vorstellungen zu den Erwartungen anderer an sein Verhalten aus und kann sich dementsprechend darauf einstellen. Somit ist seine Bindungsqualität nicht mehr durch eine direkte Verhaltensbeobachtung zu erfassen.

1.4.2 Bindungsrepräsentationen

Das Kind macht mit seinen Bezugspersonen bindungsrelevante Erfahrungen, die qualitativ unterschiedlich sein können. Diese Informationen werden kognitiv mit Durchschnittswerten versehen und als innere Arbeitsmodelle abgespeichert. Diese umfassen die Erwartungen und Vorstellungen des Kindes, wie die Bezugspersonen wohl auf sein Bindungsverhalten reagieren und liefern dem Kind ein Bild von sich selbst. Zunehmend gelingt es ihm sich autonom zu steuern sowie seine Ideen mit der Bindungsperson auszutauschen und zu verhandeln (vgl. Bretherton 2002,

² erst nach Ainsworths 3 Grundtypen von Main und Solomon beschriebener Bindungstyp

S. 16). Das Mittel Sprache gewinnt um den 2. Geburtstag herum an Bedeutung und ist für den Diskurs zwischen Denken und Fühlen gegenüber dem wirklich Erlebten unerlässlich bei der Integration negativer Gefühle (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 420f.). Für die Interaktion mit den einzelnen Bezugspersonen werden unterschiedliche Arbeitsmodelle entwickelt, die sich nach einer anfänglich flexiblen Phase durch zunehmende Erfahrungen des Kindes im Laufe seiner Entwicklung zu stabilen psychischen Repräsentanzen, den so genannten Bindungsrepräsentationen, entwickeln (vgl. Brisch 2010, S. 37f.). Unter einer Bindungsrepräsentation sind die Organisation bindungsrelevanter Erinnerungen und die Bewertungen der Erfahrungen mit den Bindungspersonen zu verstehen (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 72).

Zur Erfassung der Bindungsorganisation auf der Repräsentationsebene wird das von George, Kaplan und Main (1985) entwickelte Adult-Attachment-Interview (Brisch 2010, S. 319ff.) genutzt. Die Durchführung des Interviews benötigt etwa 1 – 1,5 Stunden Zeit. Dabei werden Fragen formuliert, die den Interviewten zu einer bedingt narrativen Erzählweise anregen sollen. Es wird auf die Schlüssigkeit, den Zusammenhang und die Nachvollziehbarkeit der Antworten auf Fragen zur nachträglichen Einschätzung der Beziehung zu den Eltern, Trennungserlebnissen und dadurch hervorgerufenen Emotionen geachtet. In der Bewertung geht es weniger um den Inhalt der Antworten, vielmehr um die Art und Weise wie die Kindheitserlebnisse mit den Eltern geäußert und welche Bedeutung ihnen für das eigene Leben beigemessen wird. Können Antworten auf die Fragen gut mit Beispielen hinterlegt werden oder lassen sich keine Kernaussagen feststellen? Dabei geht man davon aus, dass eine gute zusammenhängende Struktur der Antworten auf eine gelungene Integration der bindungsrelevanten Erfahrungen in das psychische System hinweist. Die sich offenbarenden Bindungsstrategien lassen sich in ähnlicher Art und Weise wie die in der „Fremden Situation“ gezeigten Konzepte beschreiben (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 430ff.; Schleiffer 2009, S. 46f.).

Sicher-autonomes Modell (Typ F)

Die Antworten im Interview sind nachvollziehbar, Gefühle werden glaubhaft geäußert. Aus der Distanz werden Bindungserfahrungen mit der jeweiligen Situation, den eigenen Gefühlen und dem eigenen Verhalten in Verbindung gebracht. Es wird offen auch über negative Gefühle und leidvolle Erfahrungen gesprochen. Bin-

dungspersonen werden für das eigene Leben von großer Bedeutung dargestellt. Eine Ausgewogenheit von Sicherheits- und Autonomiebedürfnissen ist spürbar. Jugendliche und Erwachsene mit dieser Bindungsrepräsentanz können ihre emotionale Betroffenheit offen ausdrücken, holen sich Nähe und Zuwendung, wenn eigene Erschöpfung gespürt wird, fühlen sich akzeptiert und verstanden. Sie sind in der Lage befriedigende Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen und Konflikte kompetent zu lösen. Sie haben ein positives Selbstbild, können eigene Schwächen zugeben und schätzen affektive Bindungen (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 433f.; Schleiffer 2009, S. 47).

Unsicher-distanziertes Modell (Typ DS)

Im Interview erfolgen nur knappe Antworten, die emotional unbeteiligt und in abgewerteter Form erfolgen oder es ist eine nicht überzeugende Überidealisierung spürbar. Wenn es um negative Gefühle geht, werden emotionale Themen vermieden. Sie hätten keine lebensrelevante Bedeutung. Hoher Stellenwert wird der eigenen Unabhängigkeit zugeschrieben. Erinnerungen sind schwer zugänglich, es gibt keine zusammenhängende Redestruktur. Eltern werden als wenig verfügbar und direkt bzw. indirekt zurückweisend geschildert.

Jugendliche und Erwachsene suchen keinen Trost bei Bezugspersonen, sie meiden eher direkte Nähe, geben sich als unbelastet aus. Sie neigen dazu Bindungen einerseits zu idealisieren, sich selbst dagegen eher abzuwerten (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 434f.; Schleiffer 2009, S. 47f.).

Unsicher-verwickeltes Modell (Typ E)

Die Antworten im Interview spiegeln widersprüchliche Gefühle von Wut und Angst gegenüber den früheren Bindungspersonen bis hin zu fast kindlich anmutenden Versorgungswünschen. Die Beziehung zu ihnen erscheint immer noch konfliktreich. Die Erzählung ist häufig zu ausführlich ohne genau auf den Punkt zu kommen. Es ist keine Distanz zur Vergangenheit spürbar. Die Eltern werden als unzuverlässig erlebt dargestellt. Das Interview wird durch mangelnde Autonomie sowie eine übermäßige Orientierung auf Beziehung geprägt.

Jugendliche und Erwachsene zeigen sich stark widersprüchlich in ihrem Verhalten zur Bindungsperson der Kindheit. Sie zeigen sich emotional stark verstrickt und

wechseln zwischen Ärger und Überidealisierung (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 435; Schleiffer 2009, S. 48).

Unsicher-unverarbeitetes Modell (Typ U)

Im Interview kommt es zu einem verwirrenden Diskurs, wenn es um unverarbeitete Themen wie Angst auslösende Erlebnisse, die von der Bindungsperson ausgehend waren, bzw. wenn es um den Verlust von nahen Bezugspersonen geht. Auffallend werden unrealistische Gedanken geäußert. Die Erzählweise kann durchaus zusammenhängend sein.

Jugendliche zeigen ein auffallendes Kontrollverhalten gegenüber der Bezugsperson. Sie versuchen über diese zu bestimmen oder zeigen starke Überfürsorglichkeit dieser gegenüber, die bis zur Rollenumkehr führen kann. In der Pubertät zeigen sich bei ihnen häufig Angststörungen oder dissoziative Störungen. Die Jugendlichen haben oft Verhaltensprobleme, sind häufiger depressiv, auch aggressiv, feindselig und launenhaft. Es bestehen vermehrt Probleme in den Beziehungen zu Gleichaltrigen. Erwachsene leiden häufig an unverarbeiteten Traumata (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 435f.; Schleiffer 2009, S. 48f.).

Nicht-klassifizierbares Modell (Typ CC)

Bei der Anwendung des Interviews gab es eine Restgruppe, deren Bindungsrepräsentationen sich nicht eindeutig den bekannten Gruppen zuordnen ließen. Dies zeigt sich darin, dass die Antworten bisweilen nur schwer im Zusammenhang zu verstehen waren. Diese Personen ordnet man dieser jüngst hinzugekommenen Kategorie zu. Es lässt sich davon ausgehen, dass dieser Gruppe nur ein ganz geringer Teil von Personen zuzuordnen ist (vgl. Schleiffer 2009, S. 49).

Abschließend soll hier zusammenfassend in einer Tabelle (Tab. 1) die prozentuale Verteilung der Bindungstypen in einer normalen Untersuchungspopulation und der klassifizierten inneren Arbeitsmodelle ebenfalls in einer Normalpopulation der besseren Übersicht halber dargestellt werden.

	Bindungstyp				
Kleinkind (Fremde Situation)	sicher (B) 55%	Unsicher- vermeidend (A) 23%	unsicher- ambivalent (C) 8%	Desorgani- siert/ desorien- tiert (D) 15%	
	Bindungsre- präsentation				
Jugendli- che und Erwach- sene (AAI) nach Main	sicher/ autonom (F) 55%	Unsicher/ distanzie- rend (DS) 16%	unsicher/ verstrickt (E) 9%	Unsicher- unverarbei- teter Status (U) 19%	Nicht- klassifi- zier- bar (CC) 7-10%

Tabelle 1 Prozentuale Verteilung von Bindungsqualitäten in Normalpopulationen im Kleinkind- und Erwachsenenalter (vgl. Schleiffer 2009, S. 43 und S. 49)

Die Werte zeigen, dass sich die Anteile der verschiedenen Bindungsqualitäten gegenüber dem Kleinkindalter in der Erwachsenenpopulation zu Gunsten unsicherer bzw. nicht klassifizierbarer Muster darstellen. Der prozentuale Anteil sicherer Bindungen bleibt konstant, jedoch gibt es bei der vermeidenden Bindungsqualität eine Verschiebung ihres Anteils in Richtung höherer Anteile insbesondere unsicher unverarbeiteter Arbeitsmodelle mit der Besonderheit, dass sich sogar 7 – 10% der Bindungsqualität Erwachsener nicht klassifizieren lässt. Insgesamt kann man auf eine eher geringe Veränderung von Bindungsqualitäten in der Entwicklung eines Säuglings zum Erwachsenen schließen. Findet sie doch statt, so eher in unsicherer Richtung und nicht in Bezug auf mehr Sicherheit.

1.4.3 Kontinuität von Bindungsqualitäten

Nach John Bowlby ist das sich im Alter von einem Jahr entwickelnde innere Arbeitsmodell von Bindung noch labil, stabilisiert sich jedoch zunehmend bis zum Alter von 6 Jahren aufgrund kontinuierlicher Interaktionserfahrungen mit der Folge einer abnehmenden Unveränderbarkeit (vgl. Bowlby 2010, S. 103ff.). Längsschnittstudien, wie u.a. die von Grossmann und Grossmann in Deutschland durchgeführten Bielefelder und Regensburger Studien (Grossmann/Grossmann 2006, S. 80ff.) belegen sowohl eine Kontinuität als auch eine Diskontinuität in der Bindungsqualität über die Spanne vom Säuglingsalter bis zum Alter von 22 Jahren. Die Kontinuität der Bindungsqualität vom Kleinkind bis zum Jugendalter ist abhängig von der Qualität der Beziehung zwischen Kind und Bindungsfigur, insbesondere von dem sich stabilisierenden mentalen Bild elterlicher Verfügbarkeit. Veränderungen der frühkindlichen Bindungsmuster sind durch individuelle Erfahrungen im Laufe des weiteren Lebens möglich. Das ist durch die Bindungsforschung bewiesen worden (vgl. Romer/Riedesser 2003, S. 73). Je konstanter die Lebensbedingungen mit den Hauptbindungsfiguren bleiben, umso wahrscheinlicher ist ein kontinuierliches Bindungsmuster bis in das Erwachsenenalter gegeben (vgl. Hauser 2003, S. 153). Eine Veränderung der Bindungsorganisation lässt sich nur insofern bewirken, wenn die innere Organisation der Gefühle des Kindes verändert wird. Treten kritische Lebensereignisse wie Verlust eines Elternteils durch Tod, Scheidung der Eltern, psychische oder lebensbedrohende Erkrankung seitens des Kindes oder eines Elternteils, die Geburt eines Geschwisterteils, grundsätzliche Änderungen in der Art der Betreuung des Kindes oder im Umgang mit ihm oder gar lange Trennungen von Eltern und Kind, können diese zu einer Änderung der Bindungsqualität in Richtung einer unsichereren Bindungsart führen (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 425).

Alle neu eintretenden Belastungen der Bindungsfigur können Ursache von Veränderungen der Bindungsqualität beim Kind sein.

Ebenso können positive Umweltveränderungen wie eine unterstützende Person, die der Bindungsfigur zur Seite steht, ein feinfühligere Interaktionsstil der Bindungsperson oder eine grundsätzlich positivere Einstellungsänderung zum Kind zu einer Veränderung in Bezug auf die Herausbildung einer Bindungsqualität mit mehr erlebter Sicherheit führen (vgl. Zimmermann 1999, S. 217f.).

Kritische Lebensereignisse, wie zuvor benannt, verlangen lebenslang einen psychisch wechselseitigen Ausgleich zwischen der äußeren Wirklichkeit und dem mentalen Modell von Bindungsbeziehungen. Gelingt dies nicht ausreichend, kann es zu Abweichungen in der normalen Entwicklung kommen, die sich laut Bowlby durch sichere Bindungen zu vertrauten anderen Personen wieder ins Lot bringen lassen. Dazu zählen z.B. einfühlsame, engagierte Lehrer oder Psychotherapeuten, die für den Betreffenden als sichere Basis agieren (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 496ff.; Abschnitt 1.7.).

Die Langzeitstudien offenbarten eine Besonderheit. In der frühen und mittleren Adoleszenz konnte man einen äußerst geringen Wert bezüglich eines stabilen Bindungsmusters der Jugendlichen zu ihrem Bindungsmuster im Kleinkindalter ausmachen. Ebenso entsprach ihre Bindungsrepräsentation nur in geringem Maße der ihrer Eltern, was sich jedoch im Alter von 16 – 18 Jahren und im Erwachsenenalter wieder hinsichtlich einer Korrelation bezüglich der Bindungsrepräsentanzen zu denen der Eltern änderte. In der Literatur spricht man von einem „Bindungsloch“, das im Zusammenhang mit der Autonomieentwicklung in Bezug auf die Ablösungsphase von den Eltern zu verstehen ist. Bindungsbedürfnisse und -verhalten richten sich auf gleichberechtigte Bindungen an Freunde und „romantische“ Partner. Laut Seiffge-Krenke ergibt sich in dieser Phase eine besondere Chance für neue korrigierende Bindungserfahrungen (vgl. Seiffge-Krenke 2004, S. 167f.). Auch Brisch sieht in der Adoleszenz eine Chance zur Korrektur von inneren Arbeitsmodellen (vgl. Brisch 2010, S. 293).

Ein Ansatz der sich auch in der Heimerziehung nutzen lässt.

Ein weiteres Ergebnis der Bindungsforschung besagt, dass sich anhand der Bindungsrepräsentation der Mutter vorhersagen lässt, ob das Kind eine sichere oder unsichere Bindungsorganisation entwickelt. Die Bindungsorganisation wird also insofern von Generation zu Generation übertragen.

1.5 Intergenerale Transmission

Die erlebten Beziehungserfahrungen der Kinder mit ihren Hauptbezugspersonen werden insbesondere bei der Gestaltung der späteren Lebenspartnerschaft erneut

bedeutsam, da hier wieder starke emotionale Gefühle wirken. Dies setzt sich in der Beziehungsgestaltung zu den eigenen Kindern fort.

Zahlreiche Studien haben in den vergangenen Jahren belegt, dass einjährige Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit das Bindungsmuster entwickeln, welches bei ihren Eltern vorliegt. Die Bindungsrepräsentationen der Eltern bezüglich ihrer eigenen kindlichen Bindungserfahrungen beeinflussen den Grad des feinfühligem Umgangs mit dem eigenen Säugling. Es hängt also von der Bindungsrepräsentation der Eltern ab, welche Bindung sich beim Kind entwickelt. Bindungsorganisation wird demnach von Generation zu Generation weitergegeben. Der empirische Nachweis ist inzwischen bereits über drei Generationen hinweg geführt worden. Dabei bestätigte sich auch, dass ein Kind zu Mutter und Vater durchaus unterschiedliche Bindungsmuster aufbauen kann, je nach Ausprägung der Bindungsrepräsentation des jeweiligen Elternteils. Jedoch zeigte sich die gefundene Übereinstimmung der Bindungsmuster zwischen Mutter und Kind höher als die zwischen Vater und Kind. Das Pflegeverhalten gegenüber dem Kind lässt eine weniger hohe Vorhersage zum kindlichen Bindungsmuster mit einem Jahr zu, als die Bindungsrepräsentation der hauptversorgenden Person (vgl. Brisch 2010, S. 68f.; Schleiffer 2009, S. 49f.).

Nach Brisch zeigt sich die Übertragung von Bindungsmustern auch in der Bindungsbeziehung zwischen Heimerziehern und jüngeren Kindern sowie Schulkindern. Haben die Ersatzbindungspersonen selbst traumatische Erfahrungen nicht verarbeitet, so geben sie ihre Angstbindung durch verbal abwertende, demütigende, kränkende Verhaltensweisen gegenüber den Kindern an diese weiter (vgl. Brisch 2009, S. 356f.).

1.6 Bedeutung der Bindung für psychische Entwicklung

Wie bereits beschrieben, handelt es sich bei der Bindungsbeziehung um ein starkes emotionales Band, das in gemeinsamer Interaktion zwischen dem Kind und seiner Hauptbezugsperson entsteht und ausschlaggebend durch den Grad der feinfühligem Zuwendung von Seiten der Mutter, als stärkerer und weiserer Partner, bestimmt wird. Die Art der Fürsorge und des Schutzes hat Auswirkungen auf die seelische Gesundheit des Kindes und sein Erleben von psychischer Sicherheit

(vgl. Bretherton 2002, S. 13). Wenn das Kind seine Mutter dabei als sichere Basis erleben kann, wird es sein Explorationssystem aktivieren und seine Umwelt erkunden, mit anderen Aktionspartnern in Kontakt treten und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt eigene Wirksamkeitserfahrungen machen. Dabei erwirbt es zunehmend motorische, kognitive und soziale Fähigkeiten, lernt aber auch Konsequenzen und Grenzen seines Handelns einzuschätzen und diese für sich kalkulierbar zu machen. Das Erleben der eigenen Wirksamkeit ist grundlegend für die Entwicklung des Selbstwertgefühls und bestimmt die Leistungsfähigkeit. Um sich zu einem autonom handelnden Individuum zu entwickeln, braucht ein Kind eine ausreichend sichere Bindung (vgl. Becker-Stoll 2003, S. 135f.). Im Laufe der geistigen Entwicklung hat das Kind verschiedene Aufgaben zu bewältigen, die in der Regel aufeinander aufbauen. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben wird umso besser gelingen, je sicherer und geborgener das Kind sich in seinen emotionalen Beziehungen fühlt, als auch umso mehr vertrauensbildende Unterstützung es erfährt.

Sicher gebundene Kinder sind kognitiv leistungsfähiger, können erfolgreicher Probleme lösen. Sie verfügen über ein zutrauendes Selbstbild, haben ein gutes Selbstvertrauen, stecken Fehlschläge leichter weg. Es gelingt ihnen sich empathisch auf andere einzustellen und ihr eigenes Verhalten entsprechend der Erwartungen anderer auszurichten. Sie entwickeln eine hohe soziale und moralische Kompetenz (vgl. Schleiffer 2009, S. 50ff.).

1.6.1 Risiko- und Schutzfaktoren

Eine optimale psychische Entwicklung kann nur mit einer sicheren Bindungsorganisation gelingen. Alle anderen, als unsicher bezeichneten Bindungsorganisationen stellen ein gewisses Risiko für die psychische Entwicklung dar. Sie sind jedoch nicht Ursache für eine solche. Vielfältige Faktoren spielen dabei eine Rolle und können sich förderlich oder hemmend auf die Ausbildung einer psychiatrischen Auffälligkeit auswirken (vgl. Suess/Zimmermann 2001, S. 245).

Als Risikofaktoren werden Faktoren bezeichnet, die die Entwicklung eines Kindes beeinträchtigen können. Dazu zählen sowohl Eigenschaften des Kindes wie eine genetische Belastung, ein geringes Geburtsgewicht oder ein schwieriges Temperament, als auch Eigenschaften des Umfeldes wie ein geringes Bildungsniveau

und jungendliches Alter der Eltern, die psychische Erkrankung eines Elternteils, zerrüttete Familienverhältnisse, Vernachlässigung und Armut. Je mehr Risikofaktoren zusammentreffen, desto größer die Wahrscheinlichkeit einer Entwicklung von psychopathologischen Auffälligkeiten (vgl. Unzner 2002, S. 53f.).

Jedoch ist hinlänglich bekannt, dass einige Kinder sich trotz Risikobelastung gesund entwickeln. Demzufolge muss es Schutzfaktoren geben, die dieses begünstigen. Dabei handelt es sich um Faktoren, die ausgleichend bzw. verhindernd auf die schädlichen Auswirkungen von Belastungen wirken können. Als solche bekannt sind ebenso in der Person liegende Faktoren wie ein weibliches Geschlecht, ein positives Temperament, der Status als erstes Kind in der Geburtenfolge, überdurchschnittliche Intelligenz und ein aktives Bewältigungsverhalten, wie auch Faktoren, die sich im sozialen Umfeld befinden wie eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, familiärer Zusammenhalt, ein unterstützendes Erziehungsklima, positive Freundschaftsbeziehungen und positive Schulerfahrungen (vgl. Unzner 2002, S. 54f.; Dornes 2003, S. 30ff.).

1.6.2 Bindungsstörungen

Es soll hier noch einmal betont werden, dass lediglich ein desorganisiertes Bindungsmuster bzw. eine Bindungsrepräsentation mit dem Status unsicher-unverarbeitet ein besonderes Risiko bergen, im Zusammenhang mit weiteren ungünstigen Faktoren, wie zuvor beschrieben, eine pathologische Störung des Bindungsverhaltens zu entwickeln. Dabei müssen diese Faktoren das überragend frühe Interaktionsmuster und in einem extremen Umfang aufgetreten sein (vgl. Brisch 2002, S. 357). Hat ein Kind hingegen eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson aufbauen können, so ist diese als ein Schutzfaktor zu sehen, der das Kind befähigt Belastung und Stress besser verarbeiten zu können und keine psychische Erkrankung zu entwickeln (vgl. Brisch 2010, S. 69).

Die Ursachen für Bindungsstörungen sind also im Bindungsangebot zu suchen. So konnten Kinder aufgrund des Fehlens einer potentiellen Bindungsfigur keine Bindungsbeziehung eingehen oder ihre Betreuungsperson wechselte so häufig, dass die Aktivoren des Bindungsverhaltens regelrecht vom Organismus geblockt wurden, womit auch keine wechselseitige Zuwendung möglich war (Bowlby 2010, S. 23ff.).

Dies begründet auch, warum massive Vernachlässigung beim Kind ebenfalls zu Bindungslosigkeit führen kann (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 23).

Bindungsstörungen können sich entwickeln, wenn das Kind in den ersten 3 Lebensjahren keine sichere Bindung aufbauen kann. Vielfältige pathogene Situationen und Erlebnisse insbesondere im Kleinkindalter, aber auch noch in der Phase des Heranwachsens lösen tief greifende Ängste, Wut, Kränkungen oder Schuldgefühle aus, die sich negativ auf die psychische Gesundheit des Betroffenen auswirken, hierzu zählen u.a. angedrohter Liebesentzug, elterliche Verlassensdrohungen, elterliche Selbstmorddrohungen, Verleugnen und Dementieren von eigenen Aussagen und Taten durch die Eltern, Schuldzuweisungen in Bezug auf Familientragödien an das Kind u.ä. (vgl. Bowlby 2010, S. 119ff.).

Die fehlende sichere Bindung des Kindes führt zu Dauerstress mit der Folge, dass das Kind sich in den ersten Lebensjahren entweder selbst ausschaltet (z.B. stereotype Verhaltensweisen wie Kopfschaukeln, später starke Entwicklungsverzögerung mit autistischen Zügen), sich in überaktives, unruhiges Verhalten flüchtet (z.B. nervös, hektisch, schreien viel später so genannte ADHS Kinder, Außenseiter) oder aggressive und destruktive Verhaltensweisen gegenüber Sachen und Personen zeigt. Wobei aggressives Verhalten, als Ausdruck von Angst, sich erst nach dem ersten Lebensjahr entwickelt. Später jedoch fallen diese Kinder dadurch auf, dass sie häufig besonders ängstlich sind und die Aggression im Sinne des Selbstschutzes bei sozialen Kontakten nutzen. Häufig zeigt sich ein nächtliches Einnässen.

Im Schulalter und in der Pubertät verstärken sich die oben genannten Verhaltensweisen und Entwicklungsverzögerungen. Eine neue Qualität kommt hinzu, indem die Kinder spezifische Verhaltensmuster ihrer Bezugspersonen übernehmen, wobei in neuen Situationen die besondere Ängstlichkeit deutlich hervortritt. Auch Schlafstörungen treten auf. Bindungslose Kinder laufen nun häufig weg und leben auf der Straße, wobei sie sich stark an aggressiven Vorbildern orientieren. Depressionen, stark sexualisiertes Verhalten und Einkoten sind in diesem Alter weitere Symptome von Bindungsstörungen.

In der Adoleszenz fallen bindungsgestörte Jugendliche durch intellektuelle Defizite auf, die Lern- und Schulprobleme nach sich ziehen. Auf Überforderungen wird mit Rückzug oder Aggression reagiert. Deutliche Spuren autoaggressiven Verhaltens manifestieren sich (z.B. Borderlinestörung). Die Betroffenen sind nicht in der La-

ge eine Berufsausbildung abzuschließen bzw. einen Arbeitsplatz zu behalten. Einschränkungen bestehen auch im Privatleben.

Nur eine ersatzweise eingegangene sichere Bindung kann die Defizite in der Persönlichkeitsentwicklung teilweise ausgleichen. Sie sind jedoch nie vollständig auszugleichen, können jedoch vor einer strafrechtlichen Karriere oder einem Leben in psychiatrischen Kliniken bewahren (vgl. Johnson 2010, Internetquelle).

Im letzten Abschnitt des 1. Kapitels dieser Arbeit soll nun darauf eingegangen werden, welche Möglichkeiten zur positiven Beeinflussung von Bindungsqualitäten sich aus der langjährigen Bindungsforschung ergeben und inwieweit eine Veränderung psychischer Repräsentationen überhaupt möglich ist.

1.7 Positive Veränderung von Bindungsqualitäten

Es ist sowohl möglich Bindungsmuster als auch psychische Repräsentanzen in schädlicher oder positiver Art und Weise durch bindungsrelevante Beziehungserfahrungen zu korrigieren (vgl. Romer/Riedesser 2003, S. 73).

Die Umsetzung einer Veränderung von inneren Arbeitsmodellen kann unterschiedlich lange Zeiträume in Anspruch nehmen. In der Literatur finden sich verschiedene Hinweise von: ist manchmal nach kurzer Zeit zu haben, manchmal kann es lange dauern, manchmal misslingt es, jenseits des Kleinkindalters nur mit außerordentlicher Anstrengung zu haben (vgl. Grossmann/Grossmann 2001, S. 49), bis: kann eine mehrjährige Aufgabe sein (vgl. Fremmer-Bombik 2003, S. 187). Bowlby weist in seinem Werk „Bindung als sichere Basis“ darauf hin, dass es schwer belastend sei, die ausufernden Attacken im Verhalten insbesondere misshandelter Kinder zu ertragen (vgl. Bowlby 2010, S. 71f.).

Die besten Aussichten auf eine effektive Änderung der inneren Bindungsrepräsentanzen liegen im Alter von 6 Jahren (vgl. ebenda, S.105). Danach bringt insbesondere das Jugendalter gute Voraussetzungen für die Änderung von Arbeitsmodellen mit sich, da hier eine besondere Orientierung auf außenstehende Erwachsene bei der Lösung von Problemen wirksam ist (vgl. Hauser 2003, S. 161). Zudem hat sich die kognitive Reifung soweit vollzogen, dass eine reflexive Metaebene nutzbar wird (vgl. ebenda, S. 169; Abschnitt 1.7.2.).

Im Folgenden sollen wichtige Determinanten erläutert werden, die bei der Veränderung von Bindungsrepräsentationen beachtet werden müssen.

1.7.1 Installation einer sicheren Basis

Wie Bretherton definiert, heißt sichere Bindung, „...*sich auf die Hilfe, die Unterstützung und das Mitgefühl einer Bindungsperson verlassen zu können.*“ (Bretherton 2002, S. 17). So ist die Entwicklung einer intensiven, emotional geladenen, vertrauensvollen Beziehung zu einer hilfreichen Person von ausschlaggebender Bedeutung, bei der die hilfreiche Person zur sicheren Basis wird (vgl. Schleiffer 2009, S. 223f.; Brisch 2010, S. 121). Ebenso lässt sich das Prinzip der Feinfühligkeit auf alle Altersgruppen übertragen als Grundlage korrigierender Bindungsbeziehungen (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 22). So kann die Person eines Therapeuten die Funktion einer sicheren Basis für einen Klienten übernehmen, aber auch Heimerzieher können zur sicheren Basis für die Kinder bzw. Jugendlichen werden (vgl. Brisch 2007, S. 236). Entsprechend der vorhandenen Bindungsmuster muss die Herangehensweise feinfühlig dementsprechend eingestellt werden (vgl. Brisch 2010, S. 129). In diesem sicheren Rahmen wird es möglich Gefühle im Umgang mit den „alten“ vorhandenen Bezugspersonen neu zu ordnen, sie sprachlich zugänglich zu machen und die typischen Handlungsmuster hinsichtlich ihrer Effektivität und Angemessenheit zu betrachten, sowie neue stimmigere, kohärente Arbeitsmodelle zu entwickeln (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 27).

Die psychotherapeutischen Ansätze zur Veränderung von Bindungsmustern und psychischen Repräsentationen lassen sich grundlegend auch auf die Veränderung anderer bindungsrelevanter Beziehungen übertragen. Brisch hat in seinem Werk „Bindungsstörungen“ einige Anweisungen John Bowlbys für die bindungsgeleitete Psychotherapie hinsichtlich ihrer Anwendung bei Kindern modifiziert. Er betont dabei die unbedingte Notwendigkeit der Anwesenheit einer realen Bindungsperson und die Sensibilität der Anfangsphase der Beziehungsgestaltung.

„Wenn die Bindungsbedürfnisse von Kindern in den Anfangsstunden einer Therapie nicht beantwortet und angemessen berücksichtigt werden, kommt die Therapie in der Regel gar nicht zustande, oder sie endet nach wenigen Stunden mit einem Abbruch.“ (Brisch 2010, S. 127)

Unterbrechungen der Therapie und deren Beendigung sind besonders feinfühlig und behutsam auszugestalten, damit die Kinder diese nicht als Verlust der sicheren Basis erleben. So kann z.B. Spielzeug aus dem Therapiezimmer in der Urlaubszeit mitgenommen werden oder der Therapeut schickt dem Kind regelmäßig Postkarten. Ebenso betont Brisch die Wichtigkeit einer begleitenden Psychotherapie für die Eltern des Kindes, da die Umsetzung sich entwickelnder neuer Verhaltensmuster von der Akzeptanz, dem Wohlwollen und dem Verständnis der Eltern abhängt. (vgl. Brisch 2010, S. 122ff.).

1.7.2 Mentalisierungsfähigkeit

Mentalisierung ist die „... Fähigkeit, sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen.“ (Fonagy u.a. 2004, S. 31). Über eine Theorie des Mentalen zu verfügen, bedeutet über ein Konstrukt zu verfügen „... aus zusammenhängenden Überzeugungen und Wünschen, die man einer Person zuschreibt, um sich deren Verhalten zu erklären.“ (ebenda, S. 34). Fonagy u.a. belegten die These, dass Mentalisierungsfähigkeit (auch als Reflexionsfähigkeit bezeichnet) ein signifikanter Faktor bei der Organisation des Selbst und der Affektregulierung ist. Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit wird mit hoher Wahrscheinlichkeit im Kontext einer sicheren Bindungsbeziehung erworben. Dazu muss die Bezugsperson selbst in der Lage sein die Befindlichkeit des Kindes wahrzunehmen und angemessen zu reflektieren. Sprache spielt eine zentrale Rolle in Bezug auf den Erwerb der Fähigkeit zu mentalisieren (vgl. ebenda, S. 57f.). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Personen, die über keine sichere Bindung verfügen auch weniger gut in der Lage sind, sich empathisch in andere hineinzuversetzen und deren Handlungsweisen als angemessen zu interpretieren bzw. zu verstehen. Ebenso besteht bei ihnen höchstwahrscheinlich eine Diskrepanz zwischen dem Erleben und Verbalisieren von Affektzuständen. Die Ergebnisse des AAI Erwachseneninterviews mit unsicher gebundenen Personen belegen diese These (vgl. Grossmann/Grossmann 2006, S. 434ff.).

Im Sinne einer Bindungskorrektur in Richtung mehr Sicherheit, muss eine Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit erfolgen. Das setzt voraus, dass es gelingt affektive Zustände sprachlich angemessen zu interpretieren. Dazu gehört auch

unbewußt in der Interaktion mitschwingende Affekte wahrzunehmen und zu benennen, ähnlich wie es Brisch für die Interaktion zwischen Mutter und Säugling beschreibt (vgl. Brisch 2007, S. 224).

Oft werden die mit der Bindungsperson zusammenhängenden Gefühle erst durch deren sprachliche Benennung und die Einordnung in einen Bedeutungszusammenhang verfügbar. Hinzu kommt, dass eine Person erst mehrere Deutungsmöglichkeiten einer emotional bedeutsamen Situation im sprachlichen Diskurs erfahren muss, um darüber reflektieren zu können und so ein zielkorrigierendes Verständnis für die Handlungen und Absichten anderer entwickeln zu können (Grossmann 2001, S. 47).

Eine gute Mentalisierungsfähigkeit steht in direktem Zusammenhang mit dem feinfühligem Umgang einer Mutter mit ihrem Säugling, da sie der Mutter hilft den mentalen Zustand ihres Kindes besser zu interpretieren und angemessen zu reagieren (vgl. Fonagy u.a. 2004, S.61ff.).

1.7.3 Unterbrechung der intergeneralen Transmission

Wie unter Abschnitt 1.5. beschrieben, besteht ein hoher Zusammenhang zwischen dem Bindungsmuster der Eltern und dem des eigenen Kindes im Alter von 1 Jahr. Eine sichere Bindungsrepräsentation der Mutter prägt den Umgang mit ihrem Kind in feinfühligem Art und Weise und führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Entwicklung eines sicheren Bindungsmusters beim Sprössling.

Mütter mit unsicherem Bindungsverhalten, denen es jedoch gelungen ist, eigene bittere Kindheitserlebnisse zu akzeptieren und erfolgreich deren gefühlsmäßige Bewältigung zu integrieren, sind in der Lage auf das Bindungsverhalten ihres Kindes feinfühlig zu reagieren und können ihm eine „sichere Basis“ sein (vgl. Bowlby 2010, S. 108ff.).

John Bowlby selbst benennt 1980 in einem Vortrag in den Vereinigten Staaten die Wichtigkeit der Aufklärung über elterliches Pflegeverhalten, um Familiengründungen in gelingender Art und Weise zu unterstützen. Er geht dabei auf das große Potential in Form der Arbeit von Selbsthilfegruppen ein.

Grundsätzlich plädiert er wie folgt:

„Wir sollten Beispiel geben und nicht belehren, lieber diskutieren statt instruieren. Je öfter wir jungen Menschen sensibles elterliches Pflegeverhalten „aus erster Hand“ bieten, umso eher werden sie dieses Verhalten später selbst praktizieren.“ (vgl. Bowlby 2010, S. 14)

Insbesondere zur Unterbrechung der Weitergabe von traumatischen Erfahrungen wurde ein Präventionsprogramm (SAFE) entwickelt, das Eltern bereits ab dem letzten Drittel der Schwangerschaft begleitet und sie nach Geburt des Kindes bis zum Ende des 1. Lebensjahres in einer Gruppe mit anderen Eltern zusammenführt. Gleichzeitig werden individuelle Videoaufnahmen genutzt, um die Eltern im Einzelkontakt für einen sensiblen Umgang mit ihrem Kind zu schulen. Alle Eltern, die am Präventionsprogramm SAFE teilnehmen, führen noch vor der Geburt des Kindes ein Erwachsenen-Bindungsinterview durch, um eventuelle ungelöste traumatische Erfahrungen aufzuspüren, die in die Beziehung zum Kind mit eingebracht werden. Auch die psychotherapeutische Behandlung kann im Rahmen des Projektes erfolgen. Ziel des Programmes ist es, dass Eltern trotz eigener schmerzlicher Erfahrungen für ihre Kinder zu einer feinfühligem, emotional verfügbaren Bindungsperson werden und insbesondere die Weitergabe von Gewalt unterbrochen wird (vgl. Brisch 2010, S. 296ff.).

1.7.4 ökologischer und sozialer Kontext

Wenngleich längst nicht so bedeutsam wie die oben genannten Determinanten, so lassen sich jedoch auch unter den Lebensbedingungen eines Kindes und seiner Familie Faktoren ausmachen, die sich förderlich auf die Entwicklung eines sicheren Bindungsmusters beim Kind auswirken. Wenn die Lebensbedingungen ein leichteres Gelingen des alltäglichen Lebens ermöglichen, so ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Bindungsperson sich dem Kind weniger belastet zuwenden und ihm vollere Aufmerksamkeit geben kann. Hier können sozialpolitische Maßnahmen Unterstützung geben. So gestaltet sich das Leben von zahlreichen Alleinerziehenden am Rande des Existenzminimums, überschattet von der Sorge um die Absicherung der Betreuung des Kindes in Vereinbarkeit mit den Arbeitszeiten der Mutter. Die Mutter wird also aufgrund ungünstiger sozio-ökonomischer

Faktoren nur eingeschränkt in feinfühligster Art und Weise mit dem Kind umgehen können, es sei denn sie verfügt über ein ausreichend abfederndes soziales Netz, dass sie in angemessener Form unterstützt (vgl. Fonagy 2003, S. 35f.). Brisch rät von vornherein zur gezielten Suche nach sekundären Bezugspersonen wie Tante, Großeltern oder konstant wiederkehrende Babysitter.

Wie zuvor aufgezeigt, ergeben sich unter bestimmten Bedingungen Möglichkeiten zur positiven Veränderung von internalen Bindungsrepräsentationen. Eine sichere Bindung ermöglicht nicht nur eine bessere Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die mit Gefühlen einhergehen, sie unterstützt ebenso das kognitive Leistungsvermögen, das Konfliktlösungsvermögen, stärkt das Selbstvertrauen und führt dazu, sich empathischer und mitfühlender gegenüber anderen zu verhalten. Kurz gesagt: eine sichere Bindung macht beziehungsfähiger! Ein bedeutender Faktor, da der Mensch als soziales Wesen auf ein Zusammenleben in der Gemeinschaft angewiesen ist. Das umso besser gelingen wird, je beziehungsfähiger ein Mensch ist. So hat in Deutschland jedes Kind ein gesetzlich verankertes Recht „... auf Erziehung zu einer ... gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII). Diese Fixierung eines Persönlichkeitsrechts bildet die Grundlage für den Anspruch von Eltern auf Unterstützung in Erziehungsangelegenheiten u.a. in Form einer Erziehung ihrer Kinder in einem Heim. Das folgende Kapitel wird diese Art der Fremderziehung genauer vorstellen.

2 Heimerziehung

Systemisch gesehen bedeutet Erziehung

„...die Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation. ...Voraussetzung [ist] eine ... Altersdifferenz zwischen Erzieher und Zögling. ...Der Begriff [soll] psychische Auswirkungen von Kommunikation bezeichnen ...; als Verbesserung gemeinte Veränderungen psychischer Systeme.“ (Luhmann 1991, zit. nach Schleiffer 2001, S. 163).

Aus der zuvor genannten Definition von Erziehung lässt sich deutlich eine Parallele zur stärkeren und weiseren Bezugsperson der Bindungstheorie und zur Veränderung von psychischen Repräsentanzen ableiten.

Erziehung ist zuvörderst Aufgabe der Familie (GG Artikel 6). Im Heim erfolgt sie durch außerfamiliäre Personen.

Unweigerlich wird bei Kenntnis der Bindungstheorie ihr kritischer Standpunkt gegenüber einer Fremderziehung klar. Bowlby sprach sich deutlich für die Schließung von Kinderheimen aus (vgl. Schleiffer 2009, S. 21). Insbesondere die Studien zur Mutterdeprivation von kleinen Kindern machten eindrucksvoll deutlich, warum eine Notwendigkeit bestand, eine Trennung von Kindern von ihren Familien zu vermeiden (vgl. Bowlby 2005 S. 11 ff.; Spitz 1992, S. 279ff.). So gilt in der Gegenwart der Grundsatz Heimerziehung sei erst zu erwägen, wenn andere Formen der unterstützenden Erziehungshilfe wie Sozialpädagogische Familienhilfe, die Erziehung in einer Tagesgruppe u.a. nicht als ausreichend zur Bewältigung der Probleme gelten. Im Falle der Herausnahme der Kinder aus ihren Familien ist im Vorfeld die Möglichkeit einer Unterbringung in einer Pflegefamilie oder, im Falle der Perspektivlosigkeit für eine Rückkehr des Kindes, die Möglichkeit einer Adoption, abzuklären. Insbesondere im Falle der Unterbringung in einer Pflegefamilie, im SGB VIII als Vollzeitpflege benannt, sollen die persönlichen Bindungen des Kindes oder Jugendlichen berücksichtigt werden (§ 33 Satz 1 SGB VIII). Dieser signifikante Aspekt findet sich jedoch für die Heimerziehung nicht im Gesetzestext wieder.

Auch heute noch ist Heimerziehung eine institutionelle Form der Unterbringung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Familie. Sie ist

„ .. öffentlich veranlasst und finanziert ... [und wird] ersatzweise oder zur Ergänzung der privaten, familiären Erziehung mittel- oder langfristig durch i.d.R. speziell ausgebildete und bezahlte Erzieherinnen in dafür vorgesehenen Settings durchgeführt ..“ (Trede 1999, S. 318, zit. nach Müller 2006, S. 11).

Müller gibt zahlreiche Definitionen zum Begriff Heimerziehung wieder u.a. eine von Kupffer, die der Erziehung im Heim aufgrund der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung, eine biographisch normale und attraktive Option unterstellt bzw. prognostiziert und zwar:

„In dem Maße, in dem in individualisierten Gesellschaften Sozialisation und Erziehung innerhalb traditioneller Instanzen (Familie) nicht mehr gewährleistet werden kann, ...“ (Kupffer 1990, S. 279, zit. nach Müller 2006, S. 12).

Heimerziehung soll einen weniger stigmatisierenden und sanktionierenden Status erfahren. Sie bleibt aber unweigerlich ein künstliches Gebilde, das trotz Änderung struktureller und methodischer Ansätze niemals die Erziehung in einer Familie ersetzen kann und deren Inanspruchnahme als besonders schicksalhaft für die Entwicklung des Kindes gesehen wird (vgl. Post 1997, S. 10). Interessant sind in diesem Zusammenhang die Forschungsergebnisse zur Sozialisationswirkung von Heimen (Hansen 1994).

2.1 Rahmenbedingungen

Bindungstheoretische Aspekte finden zunehmend bei der Gestaltung von außerfamiliären Hilfemaßnahmen Beachtung. Das soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden. In diesem Zuge wird ein aktueller Überblick über den rechtlichen und organisatorischen Rahmen von moderner Heimerziehung gegeben.

2.1.1 gesetzliche Grundlagen

Die Inanspruchnahme von Hilfe zur Erziehung in Form einer Betreuung ihrer Kinder in einer Einrichtung über Tag und Nacht nach § 34 SGB VIII (Heimerziehung) kann für Eltern eine Unterstützung in einer belastenden Lebenssituation bzw. bei ungünstigen Lebensbedingungen sein. Sie ist als Rechtsanspruch verankert, „... wenn eine dem Wohl des Kindes oder Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.“ (§ 27 Abs. 1 SGB VIII). Als Ziel der Heimunterbringung ist an erster Stelle benannt „... eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen...“ (§ 34 Satz 2 SGB VIII). Erst an zweiter und dritter Stelle sind die Erziehung in einer anderen Familie bzw. die längere Lebensform mit dem Ziel der Verselbständigung erwähnt. Aus bindungstheoretischer Sicht lässt sich hier eine Beachtung der Bedeutung ursprünglicher Bindungen des Kindes ausmachen, ebenso ist der Aspekt der Kontinuitätsbeachtung in den Beziehungen deutlich herauszulesen. § 36 Abs. 1 Satz 3 und 4 SGB VIII schreiben ausdrücklich in Fällen der Heimerziehung ein Beteiligungsanspruch bei der Auswahl der Einrichtung vor. Eltern und Kinder haben demnach die Möglichkeit ein geeignetes Heim auszuwählen, welches eine weitere

kurzfristige Kontaktgestaltung zwischen ihnen gewährleisten kann. Weiterhin müssen sie auf der Grundlage des § 36 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII an der Hilfebedarfsfeststellung und dem folgenden Hilfeverlauf ebenso beteiligt werden. Andererseits liegt es nicht in der Macht eines einzelnen Jugendamtsmitarbeiters über die Geeignetheit einer Hilfeart, also über eine Heimeinweisung, zu entscheiden. Diese Entscheidung wird „... *Im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte getroffen...*“ (§ 36 Abs. 2 Satz 1 SGB VIII). Somit soll gewährleistet werden, dass nicht vorschnell und aus subjektiver Sichtweise eine Fremdunterbringung des Kindes erfolgt bzw. im Gegensatz eine Entscheidung für eine andere Art der Erziehungshilfe (§ 28 bis 33 und 35 SGB VIII) unzweckmäßig wäre, da das Wohl der kindlichen Entwicklung beim weiteren Verbleib in seinem familiären Umfeld zu stark gefährdet werden würde. Bei Letzterem besinnt sich der Staat auf sein Wächteramt (Artikel 6 Abs. 1 Satz 2 Grundgesetz) und gibt dem Jugendamt ein Instrument zum Schutz des Kindeswohls (§ 8a SGB VIII) in die Hand, dass auch bei der Gefährdung der seelischen Gesundheit des Kindes aufgrund von negativen Bindungserfahrungen eingesetzt werden kann. Auch in diesem Fall besteht ein deutliches Gebot der Abschätzung des Gefährdungsrisikos durch mehrere Fachkräfte.

2.1.2 Heimerziehungsformen

Die Geschichte der Fremderziehung von Kindern und Jugendlichen weist auf eine lange Tradition dieser Erziehungspraktik hin. Jedoch gibt es die anstaltsmäßige Form der massenhaften Erziehung von Kindern und Jugendlichen nicht mehr. Die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen führten zu einer Vielfalt von Betreuungsformen und konzeptionellen Ausrichtungen (vgl. Stahlmann 1994, S. 15f., zit. nach Müller 2006, S. 13). Im Zuge der Lebensweltorientierung (BMJFFG 1990; Schleiffer 2009, S. 72f.), Ende der 80iger/Anfang der 90iger Jahre des letzten Jahrhunderts, entstanden vielfältige Heimerziehungsarrangements, die sich durch kleine Wohneinheiten, eingebettet in die örtliche Infrastruktur auszeichnen. Hauswirtschaftliche Abteilungen gehören der Vergangenheit an. Die Versorgung und Sicherstellung der täglichen haushaltstechnischen Abläufe werden teilweise oder ganz von den Erziehern übernommen. Gruppenergänzende Dienste wie therapeutische oder psychologische Dienste werden in Form von ortsnahe eingegangenen Kooperationen abgesichert. Im Berufsleben der pädagogischen Mitarbeiter

sind Fortbildung und Supervision fest etabliert. Letztlich sind die Angebote auf die Bedürfnisse der Kinder, ihre individuellen Lebenslagen und Interessen ausgerichtet (vgl. Schleiffer 2009, 69ff.).

Freigang und Wolf geben in ihrem 2001 erschienenen Buch „Heimerziehungsprofile“ einen umfassenden Überblick über die Vielschichtigkeit gegenwärtiger Betreuungsangebote für fremdplatzierte Kinder und skizzieren eindrucksvoll wie sich die spezifischen Organisationsbedingungen auf das Erziehungsarrangement, das gesellschaftliche Umfeld, die Kinder und die Erzieherpersönlichkeiten wechselseitig auswirken.

Grundsätzlich lassen sich Heimerziehungsarrangements darin unterscheiden, dass Kinder und Jugendliche mit Bezugspersonen zusammen leben, die in der einen Form sich in der Betreuung im Schichtdienst abwechseln, wobei in der Regel 8 - 10 Kinder von 4 - 5 Mitarbeitern abwechselnd betreut werden. Die Erzieher verbringen nur einen Teil ihres täglichen Lebens in der künstlichen Erziehungsgemeinschaft, da sie hier ihrer Arbeit nachgehen. Den überwiegenden Teil ihres Lebens verbringen sie in der eigenen Familie.

In einer besonderen Form der Heimerziehung, der Lebensgemeinschaft von professionellen Erzieherinnen oder Erziehern mit den Kindern anderer Eltern und ihrem Lebenspartner sowie den eigenen Kindern, leben Erwachsene und Kinder täglich uneingeschränkt miteinander zusammen. Die Kinder müssen sich lediglich auf zwei erwachsene Bezugspersonen einstellen. Es gibt keinen anderen privaten Lebensort für die Erzieher. Ein Erwachsener ist in der Regel bei einem freien Träger der Jugendhilfe angestellt und erhält einen Lohn für seine Tätigkeit. Ansonsten gibt es keine weitere berufliche Verbandelung weiterer Erwachsener mit dem Arrangement. Andere Mitglieder, wie Großeltern, Freunde der leiblichen Kinder, gehören einfach dazu. Die Aufnahme von Kindern ist an die Entscheidung des Kostenträgers gebunden. Auch in diesem Arrangement müssen sich Kinder und Erwachsene erst einmal kennen lernen und auf einander einstellen. Das Zusammenleben erfolgt in einem viel engeren und intimeren Rahmen als in einer Schichtgruppe im Heim. Der Anteil dieser Fremderziehungsform macht jedoch nur einen äußerst geringen Teil im Rahmen der Heimerziehung aus. (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 129) Aus diesem Grund wird der Fokus in dieser Diplomarbeit auf die Betreuung in Schichtdienstgruppen gelegt.

Die oben genannten Arten der Betreuung lassen sich in folgenden Angebotsformen der stationären Hilfen zur Erziehung nach § 34 SGB VIII wieder finden, wobei hier aufgrund der Pluralität kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden soll. Ein abgetrennter Wohnbereich für 1 Gruppe in einem Einfamilienhaus oder in einer Etagenwohnung bildet den Lebensraum für *(Außen-)Wohngruppen*. Die Versorgung wird von den für die Gruppe zuständigen Erziehern abgesichert bzw. organisiert. Die Betreuung der Kinder erfolgt im Schichtdienst. Meist sind mehrere Gruppen in unterschiedlichen Wohneinheiten zu einem Trägerverbund zusammengeschlossen. Dies bringt Vorteile für die Gesamtorganisation der einzelnen Gruppen. So lassen sich innerhalb des Trägers kurzfristig ausgefallene Ersatzdienste organisieren oder gemeinsame Ferien- und Freizeitunternehmungen günstiger absichern. Ebenso können sich ergänzende Dienste wie ein Psychologe oder zusätzliche Mitarbeiter für Einzelfallbetreuungen besser umsetzen lassen, da alles aus einer Trägerhand gewährleistet wird (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 89ff.).

Als *familienähnliche Wohnformen* werden Kleinstheime oder Kinderdörfer bezeichnet. Charakteristisch ist das Vorhandensein einer einzelnen Gruppe mit höchstens 6 – 12 Kindern, wobei diese von Personen betreut sind, die entweder mit im Haus leben oder sich nur durch wenige pädagogische Kräfte in der Betreuung ergänzen. Kleinstheime werden häufig von den betreuenden Pädagogen in Selbständigkeit betrieben oder sie sind eigens für diese Wohnform vom Träger angestellt worden und diese Person ist eigens mit ihren Fähigkeiten Bestandteil des Konzeptes. In diese Kategorie fallen auch heilpädagogische Erziehungsstellen. Die Gesamtverantwortung in pädagogischer und auch organisatorischer Sicht liegt allein bei den Mitarbeitern der Kleinsteinrichtung (vgl. Rätz-Heinisch/Schröder/Wolff 2009, S. 157; Freigang/Wolf 2001, S. 103ff., S. 127ff.).

Auf ein therapeutisches Milieu sind *heilpädagogisch-therapeutische Intensivstationen* ausgelegt. Sie zeichnen sich durch eine starke Strukturierung des Alltags und therapeutische Zusatzangebote aus (vgl. Rätz-Heinisch/Schröder/Wolff 2009, S. 157).

Bisher sind Gruppenarrangements für Kinder und Jugendliche vorgestellt worden. Das *betreute Einzelwohnen* kommt nur für Jugendliche in Frage. Es stellt eine flexible Einzelfallmaßnahme dar, die sich am individuellen Bedarf des Jugendlichen ausrichtet (vgl. ebenda, S. 157).

In *Verselbständigungsgruppen oder Betreutem Wohnen* leben Jugendliche und junge Volljährige zusammen, die bereits ein bestimmtes Maß an Selbständigkeit erreicht haben und in angemietetem Wohnraum noch stundenweise entsprechend ihrem Bedarf betreut werden. Diese Art des Lernfeldes orientiert sich deutlich an den realen Erfordernissen des gesellschaftlichen Alltags und setzt stark auf die Autonomie- und Selbständigkeitsentwicklung der Jugendlichen, da Versorgung und Alltagsleben durch die Bewohner selbst organisiert werden müssen (vgl. Freigang/Wolf 2001 S. 155ff.).

Insgesamt betrachtet weisen die stationären Erziehungsformen mittlerweile eine starke Ausdifferenziertheit in ihren konzeptionellen Angeboten auf. So findet man Ausrichtungen in heilpädagogischer Form, mit psychotherapeutischem Schwerpunkt, Heime, die sich auf die Betreuung von minderjährigen Müttern und ihren Kindern eingestellt haben, milieunah angelegte Konzepte und Kinderdörfer. Allen gemein sind die Orientierung am Hilfe- und Unterstützungsbedarf des Kindes bzw. Jugendlichen und die Berücksichtigung seiner individuellen Entwicklungsbedürfnisse. Kinder und Jugendliche müssen sich jedoch in allen Fällen mit einem Mindestmaß auf ein Beziehungsangebot einlassen können. Wie wir wissen gelingt dies einigen älteren Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer gemachten Erfahrungen nicht mehr. Verschiedenste Gründe haben dazu geführt, dass sie ihr Leben auf der Straße verbringen wollen oder müssen. Sie fügen sich nicht in Gruppen ein oder fallen mit delinquenten Verhaltensweisen auf, lassen sich auf keine Tagesstruktur ein. Für die Betroffenen stehen Notschlafstellen mit einer minimalen Nahrungs- und Hygieneversorgung zur Verfügung, die als niederschwellige Form eines stationären Angebotes Zugang zu einer möglichen Betreuungsperson bieten sollen (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, S. 155).

2.2 Heimerziehung versus Familienerziehung

An dieser Stelle soll eine kurze Charakteristik beider Erziehungsformen unter dem Blickwinkel des Beziehungsgefüges erfolgen. Dabei wird sich auf Merkmalsdimensionen bezogen, die die Schweizer Sozialwissenschaftler Doris Bühler-Niederberger und Josef Martin Niederberger für Familie und Organisationen definierten: Dauerhaftigkeit, Körperlichkeit, Einmaligkeit, Implizitheit (vgl. Niederberger/Bühler-

Niederberger 1988, S. 47). In den drei erstgenannten Merkmalen lässt sich ein unmittelbarer Bezug zu den Merkmalen einer Bindungsbeziehung herstellen.

Eine Familie ist in ihrer Zusammensetzung einzigartig. Personen, die miteinander leben, haben sich freiwillig dafür entschieden bzw. sind sie in diese Gemeinschaft von Personen hineingeboren worden. Eine Familie bleibt in der Regel für längere Zeit konstant. Verlassen die Kinder das Elternhaus, um auf eigenen Beinen zu stehen und selbst ihr Leben zu gestalten, besteht die Familie trotzdem fort. Lassen sich die Eltern jedoch scheiden, wird es dieses einzigartige Beziehungsgefüge so nicht noch einmal geben. Kommt ein neuer erwachsener Partner oder auch Kinder, des neuen Partners in die bestehende Restfamilie, so muss die Familie sich neu definieren und sich in ihrem Sinngefüge und den Rollen neu orientieren. Für die Kinder sind Eltern auch im Falle einer Trennung unaustauschbar und bleiben lebenslang, im Mindesten biologisch mit ihnen verwoben. Familienzugehörigkeit spiegelt sich in der personalen Identität wieder. Eine Familie wird durch Personen gelebt. Die Erziehung der Kinder erfolgt zum Selbstzweck nicht zum Zweck der Verselbständigung. Sie wird als soziale und natürliche Funktion gesehen, die nicht nur die Kinder sozialisiert, sondern auch den Eltern Selbstverwirklichung, Glücksgefühle und Bestätigung bringt. Eine Familie zeichnet sich durch ein Interesse der Personen aneinander aus. Dinge werden getan, weil es schön ist bzw. weil man es so gewohnt ist. Man fühlt sich wohl und geborgen, kann in einer Familie das Selbst als anerkannt, angenommen und geachtet betrachten, intensive Emotionen ausleben und darauf vertrauen, dass jede Person ein wichtiges Mitglied in diesem Gefüge ist.

Die Beziehungen im Heim sind künstlich arrangiert. Sie verfolgen einen Zweck, der die Handlungsweisen auf die Erreichung des Ziels, Ausgleich defizitärer oder nicht möglicher Familienerziehung, ausrichten lässt und der explizit verfolgt wird. Zur Erreichung dieses Ziels werden im täglichen Ablauf Situationen geschaffen, die explizit auf die Erfüllung dieses Zweckes ausgerichtet sind. So werden z.B. extra angesetzte Gesprächssituationen geschaffen, um den Regelverstoß eines Kindes auszuwerten oder ein Hilfeplangespräch angesetzt. In der Familie findet sich ein Instrument der Erziehungsplanung überhaupt nicht und unbefriedigende Verhaltensweisen der Kinder werden in der Regel nebenbei im gemeinsamen Tä-

tigsein mit ihnen ausgewertet. Zur Umsetzung der Handlungsstrukturen werden Personen gebraucht, die diese Handlungen umsetzen, in dem Struktursystem eine gewisse Rolle wie Erzieher, zu erziehendes Kind, Leiter oder Hausmeister übernehmen. In der jeweiligen Funktion sind die Rolleninhaber jedoch austauschbar. Kinder kehren nach einem kürzeren oder längeren Aufenthalt wieder nach Hause zurück. Eine Erzieherin entscheidet sich für eine andere Tätigkeit außerhalb der Heimgruppe. Die Teilnahme an diesem Arrangement des Zusammenlebens ist im Gegensatz zur Familie viel leichter kündbar, da der Hauptsinn nicht in einer emotional gefärbten Sinnkonstruktion besteht. Der Zweck und Sinnbestand der Einrichtung wird nicht durch den Austausch von Personen gefährdet, im Gegensatz zur Familie. Personaler Ersatz ermöglicht ein unkompliziertes weiteragieren. Um Heimerziehung betreiben zu können, braucht es einen nicht emotional gefärbten legitimen Grund, der den Zweck der Einrichtung rechtfertigt. Es muss also ein Bedarf an außerfamiliärer Erziehung im Heim geben, der durch einen dazu legitimierten gesellschaftlichen Mandatsträger bzw. die Gesellschaft definiert wird. Ohne erforderlichen Hilfebedarf zum Zwecke der familienergänzenden oder -ersetzenden Erziehung kann ein Heim nicht existieren. Kurz gesagt: gibt es keine Heimerziehungsbedürftigen, gibt es auch kein Handeln (Erziehen) in einer Organisationsform Heim.

Anhand der vorherigen Schilderungen wurde belegt, dass Beziehungen in Familie und Heim unterschiedlich angeordnet sind. In einer 10 Jahre später veröffentlichten Publikation bestätigt Doris Bühler-Niederberger (vgl. Bühler-Niederberger 1999, S. 333ff.) für eine Vielzahl neu entstandener Heimerziehungskonstruktionen, dass ihre familienähnlich ausgerichteten Konzeptionen sich zumindest in den Merkmalen Einmaligkeit, Körperlichkeit und Implizitheit an die Besonderheiten von Familien ausgerichtet hatten. Gleichzeitig warnt sie aber auch vor den getäuschten Erwartungen der Kinder und Betreuer dieses Settings. Als Beispiel benennt sie u.a., dass die Kinder aufgrund der Mutter-Vater-Kinder-Konstellation oftmals davon ausgegangen sind, dass dies auf ewig so bliebe und keine Kinder mehr hinzukämen und die Betreuer sich häufig mit einer großen emotionalen Investition auf die Betreuung der Kinder einließen, aufgrund der Art des Zusammenseins.

Auch Lebensformen von Familien sind im letzten Vierteljahrhundert vielfältiger geworden. Im Zuge der Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft (Beck 1986) ist heute ein starker Rückgang der traditionellen Kernfamilie von Mutter, Vater und einigen Kindern in einem ununterbrochenen stabilen Verbund einer Ehe zu verzeichnen (vgl. Zimmermann 2000, S. 87ff.). Stattdessen findet man Alleinerziehende, Stief- oder Patchworkfamilien, Familien ohne Trauschein und sogar gleichgeschlechtliche Elternteile, die Kinder großziehen. Es scheint jedoch vielfach so zu sein, dass in der Familienphase der Kindererziehung die Vielfalt der Lebensformen nicht so stark zum Tragen kommt. So wuchsen 2008 dreiviertel aller Kinder in Familien mit verheirateten Eltern auf, wobei keine Aussage dazu gemacht wurde, ob beide Elternteile leibliche Eltern der Kinder waren (vgl. BMAS 2008, Internetquelle). Ungefähr jedes 5. eheliche Kind muss damit rechnen die Scheidung seiner Eltern zu erleben. Höher liegt sogar das Risiko von unehelich geborenen Kindern, einmal in eine andere Familienform zu wechseln (vgl. Wilk 2003, S. 14).

Der überwiegenden Anzahl Eltern gelingt es ihre Kinder zu glücklichen, kompetenten Persönlichkeiten zu erziehen. Auch bei getrennter Partnerschaft kann die gemeinsame Elternschaft für ein Kind gelingen, vorausgesetzt beide Eltern verfügen über eine hohe psychosoziale Kompetenz, die Trennung ist ausreichend verarbeitet und es besteht ein ausgeprägtes Bemühen im Interesse des Kindes (vgl. e-benda, S. 19ff.).

Staatlicherseits werden multiple Förder-, Unterstützungs- und Hilfsangebote für Eltern, Kinder und Jugendliche vorgehalten, die den Erziehungsprozess immer unter dem Aspekt Hilfe zur Selbsthilfe in der Familie stabilisieren und stärken sollen. Elternkurse, Kompetenztraining, Erziehungsberatungsstellen, sozialpädagogische Familienhilfen, Tagesgruppenbetreuung und Erziehungsbeistand für ältere Kinder bzw. Jugendliche zur Bewältigung von Entwicklungsproblemen seien hier als familienergänzende Maßnahmen benannt. Erst bei Ungeeignetheit oder Erfolglosigkeit vorgenannter Unterstützungsangebote kommt eine Entlastung der Erziehungssituation durch die Unterbringung des Kindes in einer Pflegefamilie oder einem Heim oder sonstige betreute Wohnform in Frage. Die Gründe hierfür können vielfältig sein und sollen im nächsten Abschnitt erläutert werden.

2.3 Anlässe und Ziele heutiger Heimerziehung

Die Herausnahme eines Kindes oder Jugendlichen aus seiner Herkunftsfamilie ist ein bedeutsamer schicksalhafter Schritt. Er steht in der Hierarchie der Hilfeangebote an allerletzter Stelle und rangiert dabei noch hinter der Inpflegenahme in Vollzeit. Es gibt heute keine einheitlichen Festlegungen oder Kriterien, wann ein Kind und welches Kind ins Heim muss und wer in der Familie bleiben kann. Es ist von subjektiven Einschätzungen abhängig, was für Kinder nicht mehr zumutbar und was für Eltern unerträglich ist und „... was die Gesellschaft und ihre mit der Jugendhilfe beauftragten Institutionen (z.B. Jugendämter) tolerieren...“ (Frei-gang/Wolf 2001, S. 14f.). Jedoch müssen die Gründe für eine Heimeinweisung besonders schwerwiegend sein und eine Gefährdung der weiteren Entwicklung des Kindes darstellen. Matthias Hamberger belegt in einer 1998 erschienenen Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dass Gründe für stationäre Hilfen zur Erziehung deutlich stärker im gesamten Familiensystem angelegt sind, als bei den Kindern. Er benennt Belastungen der Eltern wie Überforderung, Partnerschaftsprobleme, Suchtprobleme, (psychische) Erkrankungen ebenso wie ein geringes Einkommen, Arbeitslosigkeit, hohe Verschuldung, problematische Wohnverhältnisse, soziale Isolation. Insbesondere zeigen sich Belastungen in den Beziehungen zwischen Eltern und Kind, aber auch teilweise chaotische gesamtfamiliäre Beziehungsverhältnisse. Einhergehend damit machen Kinder abwertende Erfahrungen in Form von Gewalt, einem Gefühl des Abgeschoben-Werdens, Missbrauch und Abhängigkeit von den Eltern oder auch als Ersatzpartner für Elternteile beansprucht zu werden (vgl. Hamberger 1998, S. 207ff.).

Grundsätzlich lassen sich die Anlässe für Heimerziehung in zwei Arten kategorisieren. Zum einen geben Kinder nicht selbst den Anlass für ihr Ausscheiden aus der Familie, so z.B. Waisen, Kinder psychisch kranker Eltern, misshandelte bzw. verwahrloste Kinder, Kinder aus Multiproblemfamilien, Kinder inhaftierter Eltern, Kinder, deren Eltern wegen Krankheit, auch Alkohol- und Drogenabhängigkeit oder Kur die Versorgung und Betreuung vorübergehend nicht gewährleisten können. Für diese Kinder soll die Heimerziehung nicht dauerhaft erfolgen. Die Versorgung wird nur als vorübergehend erwogen. Diese Kinder gelten heute als „einfache Kinder“ und werden eher in Pflegefamilien, Erziehungsstellen, Kinderdörfern

untergebracht oder adoptiert. Die unerträglichen Situationen und Lebensumstände dieser Kinder sollen somit verbessert, ihr Wohlergehen und Lebenschancen gefördert werden. Das verwaiste Kind soll ein neues Zuhause finden (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 21).

Andererseits finden sich viele Verhaltensweisen und Lebenssituationen, die Ablehnung in der Gesellschaft hervorrufen, nicht adäquat den Erwartungshaltungen entsprechen, unter den Anlässen für eine Erziehung der Betroffenen im Heim. Dazu zählen Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen wie Aggressionen, delinquentes Handeln, Selbstverletzungen, Hyperaktivität u.ä. ebenso wie Schul- bzw. Ausbildungsverweigerung, Lethargie, Antriebsarmut, Drogenkonsum etc. (vgl. Hamberger 1998, S. 210). Für diese als „schwierig“ erscheinenden Kinder oder auch Jugendlichen kommt in der Regel nur eine Betreuung in einer Heimgruppe, manchmal auch therapeutisch ausgerichtet, oder einem Betreuten Wohnen zur Verselbständigung in Betracht, da Pflegefamilien und Erziehungsstellen aufgrund der zu erwartenden Schwierigkeiten und Probleme von vornherein ausgeschlossen werden (vgl. Freigang 1999, S. 688). Als Ziel für die Unterbringung wird eine Verbesserung der Entwicklungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen gesehen, negative Erfahrungen sollen verarbeitet, Fehlentwicklungen korrigiert und Störungen abgebaut werden (vgl. Günder 1999, S. 112, zit. nach Müller 2006, S. 18). Freigang und Wolf benennen u.a. auch Strafaspekte als Ziel von Heimunterbringung. So kann die Unterbringung von Kindern im Heim mit dem Ziel der Disziplinierung von Familien (z.B. bei Asozialität), aber auch mit dem Ziel der indirekten Bestrafung von Kindern und Jugendlichen erfolgen, insbesondere bei Kontaktabbrüchen. Gegenwärtig wird wieder über geschlossene Einrichtungen diskutiert. Der Ruf nach ihnen ist lauter geworden, sei es aus Gründen der Bestrafung und Disziplinierung einer zunehmenden Anzahl von delinquenten Jugendlichen mit schmarotzerischen Lebensvorstellungen oder sei es im Sinne des Schutzes der Gesellschaft um eine Gefährdung bzw. Abschreckung nachwachsender Jugendlicher zu erreichen (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 21ff.). Zudem darf ein anderer Trend nicht unerwähnt bleiben. Aus eigenen Erfahrungen als Leiterin einer Wohngruppe ergibt sich eine zunehmende Anzahl von Selbstmeldern, in der Regel Jugendliche, die die Bedingungen in ihren Familien nicht mehr ertragen wollen, sich nicht ausreichend versorgt fühlen und ihren Eltern unangemessenes Erziehungsverhalten unterstellen. Diese so genannten Selbstmelder nehmen gern die

Bedingungen eines Heimes auf sich, fühlen sich dort allemal besser aufgehoben als in ihrem Elternhaus.

Entsprechend dem Verständnis von Erziehung als psychische Auswirkung von Kommunikation zur Veränderung psychischer Systeme ergibt sich für eine bindungstheoretisch geleitete Betrachtung der Heimerziehung eine Veränderung des psychischen Systems, in Form der Veränderung von Erwartungsstrukturen bestehender innerer Arbeitsmodelle von sich und der Umwelt, ebenso wie die Unterbrechung der Weitergabe schlechter bzw. pathogener Beziehungsmuster.

Geht man von oben genannten vielfältigen Konflikten auf der Beziehungsebene verbunden mit multiplen psychosozialen und sozioökonomischen Belastungsfaktoren aus, lässt sich aus bindungstheoretischer Perspektive vermuten, dass Kinder und Jugendliche, die in Heimerziehung aufgenommen werden, überwiegend unsichere Bindungsrepräsentationen entwickelt haben. Zum besseren Verständnis der spezifischen Voraussetzungen, die diese Klientel mitbringen, ist es notwendig zu beschreiben mit welchen Kindern und Jugendlichen es Heimerzieher in ihrer täglichen Arbeit zu tun haben und mit welchen Verhaltensmustern die Kinder in der Kontaktaufnahme mit den Erziehern und anderen Bewohnern reagieren.

3 Bindungsformen und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Heim

Die Qualität der frühen Bindungsbeziehung beeinflusst die Beziehungsfähigkeit eines menschlichen Individuums ein Leben lang. Verschiedene Faktoren können diese Entwicklung beeinflussen. Betrachtet man die objektiven Gründe für eine Unterbringungsmaßnahme in einer stationären Einrichtung der Hilfen zur Erziehung, trifft man auf ein hohes Maß an Risikofaktoren (Abschnitt 1.6.1.) für die Ausbildung von unsicheren Bindungsrepräsentanzen. Demzufolge ist davon auszugehen, dass sich die prozentuale Verteilung der Bindungsrepräsentationen von Kindern und Jugendlichen, die sich in Heimerziehung befinden, abweichend von der einer Normalpopulation darstellt. Wäre dies so, ergibt sich daraus die besondere Beachtung bindungsrelevanter Aspekte bei der Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen und der strukturellen Bedingungen des Lebensortes Heim. Da das Bindungssystem in Furcht einflössenden Situationen,

wie sie in der Herausnahme aus der Familie und dem sich einstellen müssen auf fremde Personen sowie ein neues Umfeld für das Kind unweigerlich auftritt, besonders stark aktiviert ist, werden diese in ihren Verhaltensweisen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Arbeitsmodellen reagieren. Ein bedeutsamer Punkt, der ebenso Einfluss auf den Hilfeprozess hat.

Zwei aktuelle Studien zur Bindungsorganisation und der psychischen Gesundheit von Heimkindern aus den Jahren 2001 und 2007 sollen im Folgenden genauer dargestellt werden.

3.1 Heimlicher Wunsch nach Nähe

2001 veröffentlichte Roland Schleiffer eine Studie über die Bindungsorganisation von Jugendlichen, die sich in Heimerziehung befinden in seinem Buch „Der heimliche Wunsch nach Nähe“ und trug Schlussfolgerungen aus den Studienergebnissen für die Heimerziehungspraxis zusammen. Es handelt sich dabei um die erste empirische Untersuchung zur Bindungsorganisation mit dieser Zielgruppe. Prof. Dr. med. Roland Schleiffer ist Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und psychotherapeutische Medizin. Er lehrt an der Universität zu Köln Psychiatrie und Psychotherapie im heilpädagogischen Bereich. Seine Forschungsschwerpunkte sind systemische Entwicklungspsychologie, Bindungstheorie und Fremdunterbringung.

Die Untersuchung wurde in einem Kinder- und Jugendheim eines kirchlichen Trägers durchgeführt. Die Betreuung erfolgte in einer Mehrgruppeneinrichtung mit Schichtbetreuung. Neben drei alters- und geschlechtsgemischten Gruppen von ca. 10 Kindern und Jugendlichen in familienähnlicher Form, gab es noch eine heilpädagogische Gruppe für Verhaltensauffällige sowie eine sonderpädagogische Gruppe für als lernbehindert geltende Kinder. Ebenso verfügte der Träger über Verselbständigungsgruppen und betreute Jugendliche in angemietetem Wohnraum. Eine weitere Außenwohngruppe existierte in Form der Betreuung von jungen Müttern in besonderen Notlagen. Für alle Betreuungsarten galt eine manifeste Suchtmittelabhängigkeit als Ausschlusskriterium. Die Heimleitung, eine Ordensschwester, lebte im Heim und „... war für viele der Kinder und Jugendlichen ganz eindeutig eine Bindungsfigur ersten Ranges.“ (Schleiffer 2009, S. 94).

72 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 12 bis 23 Jahren nahmen an der Untersuchung teil, 39 Jungen und 33 Mädchen. Ihr Durchschnittsalter betrug 16,8 Jahre. Durchschnittlich waren sie im Alter von 12,5 Jahren ins Heim gekommen und lebten dort bereits 4,3 Jahre. Ca. 16% von ihnen waren nicht deutscher Herkunft. 10 Jugendliche lehnten eine Teilnahme an der Studie ab. Sie zeichneten sich durch eine beziehungsvermeidende Haltung und ein starkes Misstrauen aus. Schleiffer vermutete eine besonders stark ausgeprägte unsichere Bindungsorganisation bei den Betreffenden. Die Gründe für die Heimaufnahme lagen in der Vernachlässigung oder Misshandlung durch die Eltern (80%) bzw. einer Überforderung der Eltern (10%). Vier Jugendliche waren Kriegsflüchtlinge. Für die Restgruppe sind in den Ausführungen keine Gründe genannt. In den Familienbeziehungen lagen chaotische Verhältnisse vor. Die Eltern selbst waren psychisch stark belastet und kämpften neben Gewalt-, Sucht- und Paarproblematiken, auch mit ökonomischen Existenzängsten. Von dreiviertel der Jugendlichen waren die Eltern getrennt, 14 von ihnen mussten den Verlust eines Elternteils oder einer anderen wichtigen Bezugsperson hinnehmen (vgl. Schleiffer 2009, S. 95ff.). 10 Teilnehmende waren selbst schon Eltern, was eine Untersuchung ihrer Kinder hinsichtlich vorhandener Bindungsmuster mit sich brachte. Darauf soll aber hier nicht weiter eingegangen werden.

Methodisch wurde zur Erfassung der Bindungsrepräsentanzen das Erwachsenenbindungsinterview (vgl. Schleiffer 2009, S. 46; ebenda S. 285ff.) eingesetzt.

Das Ergebnis der Studie zeigte eine erhebliche Unterscheidung der Bindungsrepräsentanzen der Heimjugendlichen von denen der „normalen“ Jugendlichen. So verfügten nur 3% der Heimjugendlichen über ein sicheres Bindungskonzept. Alle anderen waren nur unsicher, ja 56% sogar höchst unsicher (unsicher-unverarbeitet), hier als ohne gleich bleibende Strategien im Umgang mit bindungsrelevanten Situationen beschrieben, gebunden. Eine Anzahl von 44%, enthalten in den 56% höchst unsicher Gebundener, musste aufgrund innerer Widersprüchlichkeit als nicht klassifizierbar eingestuft werden. In Vergleichsstudien mit „normalen“ Jugendlichen hat sich gezeigt, dass 48% von ihnen eine sichere Bindung und nur 20% ein desorganisiertes (unsicher-unverarbeitetes) Bindungsmuster entwickelt haben (vgl. ebenda, S. 111; Abbildung 1 und 2).

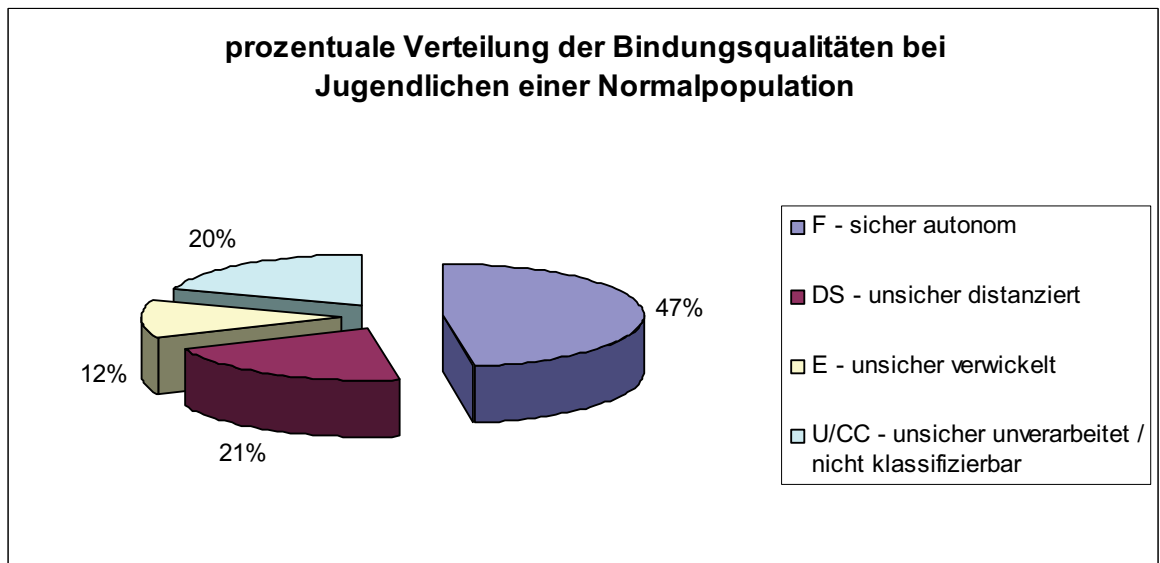


Abbildung 1 prozentuale Verteilung der verschiedenen Bindungsqualitäten auf 225 Jugendliche (vgl. Schleiffer 2009, S. 111)

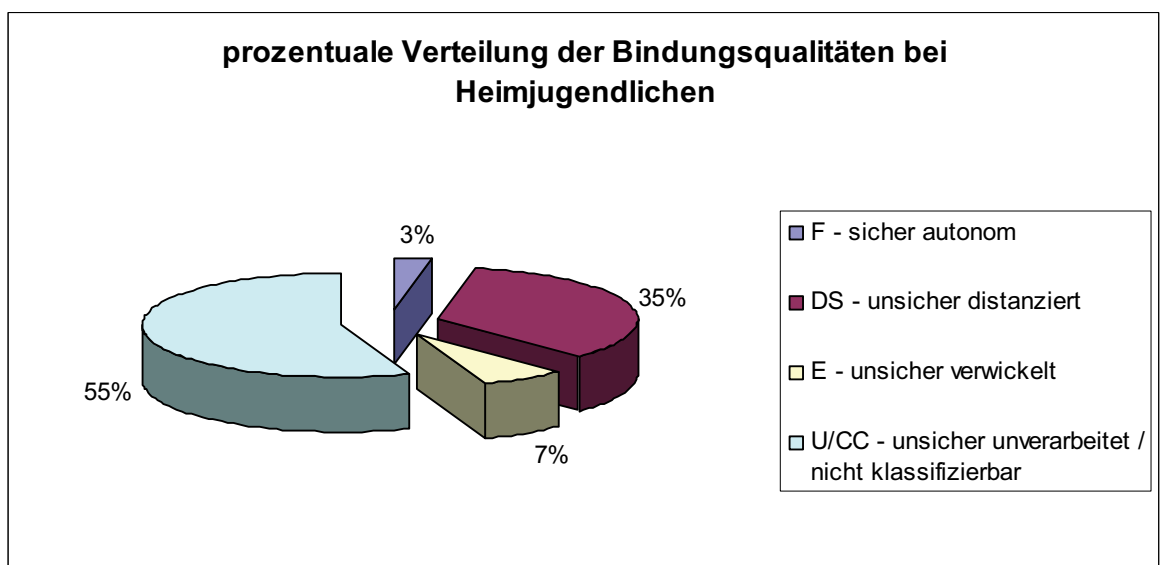


Abbildung 2 prozentuale Verteilung der verschiedenen Bindungsqualitäten von 72 Heimjugendlichen (vgl. Schleiffer 2009, S. 111)

Weitere Unterschiede zur „jugendlichen Normalpopulation“ zeigten sich in der Verteilung der Bindungsrepräsentationen zwischen den Geschlechtern. In der Heimstudie waren Mädchen häufiger desorganisiert-hochunsicher (unsicher-unverarbeitet) gebunden, Jungen dagegen eher organisiert-unsicher (unsicher-distanziert oder unsicher-verwickelt). Ein überraschendes Ergebnis, ist doch ein weibliches Geschlecht eher als Schutzfaktor gegen eine pathologische Entwicklung bekannt.

In normalen Gruppen Jugendlicher ließ sich geschlechterspezifisch keine Disproportion ausmachen (vgl. ebenda, S. 110).

Parallel zu den Bindungsmustern erfasste man mit Hilfe des Offer-Selbstbildfragebogens und der Child Behavior Checklist Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen, um sie hinsichtlich psychischer Auffälligkeiten einschätzen zu können (vgl. ebenda, S. 97ff.; ebenda, S. 281ff.). Die Betreuer machten über einen für Eltern entworfenen Fragebogen Angaben zu den Jugendlichen, um eine externe Sichtweise mit zu berücksichtigen. Insgesamt bezogen sich die Angaben in den Bögen der Jugendlichen und der Betreuer auf psychosoziale Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten, emotionale Auffälligkeiten und körperliche Beschwerden der Jugendlichen. Es lässt sich anhand dieses Bogens im Gegensatz zu einer Kategorisierung der Ausprägungsgrad der Auffälligkeiten bestimmen.

Der Fragebogen zum Selbstbild umfasst strukturelle Aspekte des Selbstkonzeptes wie Aussagen über die allgemeine Zufriedenheit der Jugendlichen mit sich und der Welt, die Beziehung zu den Eltern, das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, das Sozialverhalten gegenüber Gleichaltrigen sowie Aussagen über ein depressives Selbstbild.

Insgesamt schätzten sich die Jugendlichen aus der Heimerziehung deutlich schlechter ein als unauffällige Jugendliche. Die Qualität der Beziehung zu ihren Eltern wurde von ihnen ebenfalls als deutlich schlechter eingeschätzt. Auch hier war ein Geschlechterunterschied feststellbar. Die Jungen bewerteten beide Faktoren häufig positiver als die Mädchen. Schleiffer weist hier jedoch auf die Tendenz zur Idealisierung bei unsicher distanzierenden Bindungsmustern hin (vgl. Abschnitt 1.4.2.).

Mädchen legten in der Studie einen hohen Wert auf Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft. Die Jungen maßen dem weniger Wert bei. Hier korrelieren die Mädchen mit normalen Altersgenossinnen.

Die Ergebnisse der Selbst- und Fremdbefragung hinsichtlich psychiatrischer Auffälligkeiten wurden insgesamt als hoch übereinstimmend eingeschätzt. Dabei zeigten sich in der Selbsteinschätzung geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich körperlicher Beschwerden, Angst/Depression, schizoid/zwanghaft und der Gruppe der internalen Auffälligkeiten. Hier schätzten sich die Mädchen deutlich auffälliger als die Jungen ein, die sich in keinem Bereich der Befragung über den

Wert der Mädchen einschätzten. Auch hier verweist Schleiffer auf den Unterschied zu Normalpopulationen, wo sich Jungen im Gegensatz zu Mädchen häufiger als dissozial einschätzen.

Insgesamt war festzustellen, dass Heimjugendliche gegenüber normalen Jugendlichen sich im Selbstbild erheblich schlechter einschätzten und deutliche höhere psychische Auffälligkeiten zeigten (vgl. Schleiffer 2009, S. 101ff.).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Marc Schmidt in seiner Studie zur psychischen Gesundheit von Heimkindern.

3.2 Zur psychischen Gesundheit von Heimkindern

Marc Schmid, Psychologe und psychologischer Psychotherapeut, ist Leiter einer Arbeitsgruppe zur Psychotherapie- und Versorgungsforschung an der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Klinik der Universitären Psychiatrischen Kliniken Basel. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u.a. in der Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendpsychiatrie und Kinder- und Jugendhilfe und traumatisierten Kindern sowie in der Psychotherapie von Persönlichkeitsentwicklungsstörungen.

Schmid untersuchte 689 Kinder und Jugendliche, die in Heimen lebten und benennt diese als Hochrisikopopulation in Bezug auf psychopathologische Entwicklungsstörungen. Er trägt die Ergebnisse verschiedener Studien (vgl. Schmid 2007, S. 31) über die psychischen Störungen von Heimkindern zusammen. Diese Studien, veröffentlicht zwischen 1996 und 2004 wiesen psychische Störungen bei Heimkindern in Höhe von 44% bis zu 96% aus, wobei ca. 15% bis 20% der Jugendlichen in „Normalpopulationen“ eine Beeinträchtigung des psychosozialen Systems aufweisen (vgl. ebenda, S. 36f.). Die Studie von Schmid ergab eine Quote von 60% für psychische Störungen bei Heimkindern. Davon wiesen 37% der Betreffenden mindestens 2 psychische Störungsbilder auf, woraus Schmid *„...eine sehr weite Verbreitung von komplexen, schwer zu behandelnden Störungsbildern bei Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe ...“* (ebenda, S. 129) ableitet. Anhand der Child Behavior Checklist ließen sich 5 Untergruppen der psychisch Auffälligen herausfiltern: eine Untergruppe mit sehr hoher psychischer Belastung in allen Teilbereichen der Child Behavior Checklist, eine Gruppe mit starken Auffälligkeiten im Bereich „aggressives und dissoziales Verhalten“ sowie „soziale Probleme“, eine Gruppe mit internalisierenden Störungen gekoppelt mit „so-

zialem Rückzug“ und „depressiv ängstlichen Symptomen“, eine durch externalisierende Störungen auffallende Gruppe und eine klinisch unauffällige Gruppe.

Geschlechtsspezifisch neigten Jungen eher zu externalisierenden und Mädchen eher zu internalisierenden Störungen. Bei 47% der als psychisch gestört diagnostizierten Kinder und Jugendlichen ist das psychosoziale Funktionsniveau deutlich beeinträchtigt, was sich insbesondere in Einschränkungen im schulischen Bereich widerspiegelt. Ein großer Teil wird sonderpädagogisch beschult (vgl. ebenda, S. 92ff.). Psychisch gesunde Heimkinder waren von den Einschränkungen des psychischsozialen Funktionsniveaus nicht betroffen. Kinder und Jugendliche mit Heimvorerfahrung oder solche, die zuvor bereits in Pflegefamilien lebten, erschienen klinisch deutlich belasteter. Schmid bringt in seiner Untersuchung noch eine weitere Konstante ins Spiel. Er bezieht sich auf das Temperaments- und Charaktermodell von Cloninger (vgl. ebenda, S. 57ff.). Im Neugierverhalten und der Schadensvermeidung erreichen Heimkinder höhere Werte als Kinder in Normalpopulationen. Sie zeigen sich jedoch weniger beharrlich als „normale“ Kids. Wobei Schadensvermeidung einen deutlichen Zusammenhang zu internalisierenden Symptomen bedeutete und Neugierverhalten eher zu externalisierenden Verhaltensproblemen (aggressive Verhaltensstörungen) führte. Charakterlich zeigten Heimjugendliche eine sehr viel geringere Selbstlenkungsfähigkeit und eine geringere Kooperativität, wobei hier die Fähigkeit zur Selbstlenkung mit der Ausprägung der Psychopathologie korrelierte (vgl. Schmid S. 118ff.).

Auch die kinder- und jugendpsychiatrische/-psychotherapeutische Versorgung der betreffenden Heimkinder betrachtete Schmid im Rahmen seiner Untersuchungen. Es stellte sich heraus, dass nur ca. 50% der Kinder und Jugendlichen mit einer diagnostizierten psychischen Störung entsprechende therapeutische Hilfe erhielten. Lediglich bei 13% der Betroffenen war eine Unterbringung nach § 35a SGB VIII gegeben (vgl. ebenda, S. 180). Schmid verweist ausdrücklich auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und Vernetzung von Jugendhilfeeinrichtungen und kinder- und jugendpsychiatrischen Angeboten, um aufgrund der schwerwiegenden Problematiken dieser Kinder fortlaufende Wechsel und damit einhergehende Beziehungsabbrüche zu vermeiden sowohl auf der psychiatrischen Ebene als auch auf der Betreuungsebene (vgl. ebenda, S. 164ff.)

Aus den Erkenntnissen der zuvor erläuterten Studien lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass es in der Heimerziehung nicht nur um pädagogisches Einwirken im Sinne von Erziehung gehen kann, sondern ebenso, begründet in der Anzahl von weit über der Hälfte psychisch gestörter Kinder bzw. Jugendlicher, um kinder- und jugendpsychiatrisches/-psychotherapeutisches Einwirken. Aus diesem Grunde wird zur Bearbeitung des nachfolgenden Kapitels teilweise auf psychotherapeutische Ansätze insbesondere bei der Gestaltung der bindungsrelevanten Beziehung zurückgegriffen. Es lässt sich davon ausgehen, dass aufgrund der Nachrangigkeit von Heimerziehung im Hilfefüge mit zunehmender Annahme ambulanter Hilfeangebote die Zahl der Kinder und Jugendlichen steigt, die mit allergrößten psychosozialen Belastungsfaktoren in die Einrichtungen aufgenommen werden. So ordnet die Traumalogie z.B. sich langjährig wiederholende Misshandlungs- und Vernachlässigungserfahrungen als chronisch traumatische Erfahrungen in den Typ 2 der Traumata ein (vgl. ebenda 2007, S.21)

4 Bindungsverändernde Erfahrungen im Kontext Heimerziehung

Die Bindungserfahrungen mit frühen Bezugspersonen sind ausschlaggebend für die Qualität des Bindungskonzeptes und schlagen sich in psychischen Repräsentationen nieder, die wiederum das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen beeinflussen. Unterschiedliche Bindungsqualitäten bedingen Unterschiede im Vertrauen gegenüber anderen und im Selbstvertrauen. Bindungserfahrungen mit Eltern beeinflussen die Fähigkeit Freundschaften und neue Bindungen aufzubauen, ebenso wie die Bereitschaft bei emotionaler Belastung andere um Hilfe zu bitten bzw. selbst Hilfe zu geben. Die Funktion des Bindungssystems besteht in der Regulierung von Affekten im Sinne eines Gefühls des Schutzes und der Geborgenheit. Kommt ein Kind³ aus seiner gewohnten Umgebung in ein Heim mit ihm unbekanntem Erziehern und Mitbewohnern, oftmals noch dazu an einen fremden Ort, so wird automatisch sein Bindungssystem aktiviert. Erfahrungen im Heim sind bindungsrelevante Erfahrungen. Das Kind soll alte unpassende, Anstoß erregende Verhaltensweisen ablegen, es soll nach- bzw. umerzogen werden. Veränderung und

³ In Abschnitt 4 wird der Einfachheit halber, wenn es um die Benennung des zu Erziehenden geht, nur jeweils die Bezeichnung Kind bzw. Jugendlicher verwendet. Es ist stets die Altersgruppe von 10 – 18 Jahren gemeint. Ausnahmen werden im Text deutlich formuliert.

Entwicklungsförderung würde nur erreicht werden, wenn das Kind in bindungsrelevanten Beziehungen seine bisher gemachten Erfahrungen im Umgang mit Anderen nicht bestätigt erhält, komplementäres Verhalten, dass die gewohnten Bindungskonzepte bestätigen würde, vermieden wird. Brisch benennt es so:

„Sind diese neuen Erfahrungen kontinuierlich und wiederholbar, gekennzeichnet von Feinfühligkeit, dialogischer Sprache, prompter Wahrnehmung und korrekter Interpretation der Beziehungssignale, werden Affekte vom Betreuer in Worte gefasst, geben feinfühlig, respektvolle Berührungen sowie Körperkontakt den gesuchten Schutz und Halt, ändert sich langsam das bindungsgestörte Verhalten und es entsteht auch auf der neurobiologischen Ebene ein neues inneres Arbeitsmodell von Bindung. Auf diese Weise kann eine Entwicklung von der Bindungsstörung zur Bindungsdesorganisation und später zur unsicheren bis sicheren Bindung unterstützt werden, auch wenn dieser Prozess lange Zeit in Anspruch nimmt.“ (Brisch 2011, Internetquelle).

Die von Brisch dargestellte Veränderbarkeit von inneren Arbeitsmodellen setzt Erfahrungen voraus, die aufgrund ihrer Emotionalität Bestandteil einer Bindungsbeziehung sind. Diese muss mit Aufnahme des Kindes oder Jugendlichen ins Heim zunächst aufgebaut werden. Wie kann die Entwicklung eines Kindes im Sinne einer korrigierenden Bindungserfahrung gefördert werden?

Im Folgenden soll der Aufbau einer Bindungsbeziehung von einem bindungsgestörten Kind bzw. Jugendlichen mit einer Ersatzbindungsperson, wie sie in der Heimerziehung durch die Bezugserzieherin angeboten wird, beschrieben werden. Dies erfolgt grundlegend für die im Nachgang vorzunehmenden Analysen der Möglichkeiten von Heimerziehung zur Umsetzung bindungsrelevanter Erfahrungen.

4.1 Aufbau einer Bindungsbeziehung mit bindungsgestörten Kindern und Jugendlichen nach H. Johnson

Der Beziehungsaufbau einer neuen Bindungsbeziehung und die Gestaltung der Trennung von der „alten“ Bindungsperson sind vom Alter des Kindes, den spezifischen Umständen und Möglichkeiten der Beteiligten abhängig (vgl. Unzner 2001, S. 348ff.). Das im Anschluss vorgestellte Modell kann auch auf den Beziehungs-

aufbau zu bindungsverstrickten Kindern und Jugendlichen übertragen werden. Bei bindungsvermeidenden Kindern und Jugendlichen ist es nur soweit übertragbar, wie die Betroffenen eine unmittelbare Nähe und enge Beziehung zulassen können. Bindungsgestörte Kinder sind in ihrer psychischen Entwicklung stark retardiert und befinden sich oftmals auf einer kleinkindähnlichen Entwicklungsstufe. Darauf muss beim Aufbau einer bindungsrelevanten Beziehung Rücksicht genommen werden. Es ist also nicht davon auszugehen, dass der bereits Adoleszente sich auf dem psychischen Niveau befindet, dass er nach außen allzu eindrucksvoll zeigt. „Ist mir doch egal!“ und „Ist doch Kinderkram!“ sind dafür typische Äußerungen.

Helmut Johnson, Diplom – Psychologe und Systemtheoretiker beschreibt 4 Phasen einer solchen Bindungsbeziehung.

In der *ersten Phase, der Phase des Einbaus einer Bindungsperson*, erfolgt die Hauptkommunikation, angelehnt an die Interaktion zwischen Mutter und Säugling, in Form von Körperkontakt. Dies erzeugt zunächst Abwehr und Angst beim Kind. Nach spätestens 2 Tagen lässt es sich bei kontinuierlichem Angebot darauf ein und findet sogar Gefallen daran. Hilfreich sind Rituale, wie das abendliche Eincremen von Armen, Füßen oder Rücken mit einer angenehm riechenden Creme. Der Kontakt sollte sanft und einfühlsam sein, notfalls können Argumente für den Nutzen des Eincremens anfangs den Zugang unterstützen. Um viele Sinne anzusprechen wird zum Eincremen ein Lied gesungen oder eine Geschichte erzählt. Im Tagesverlauf sucht die Bindungsperson immer wieder den Körperkontakt z.B. beim morgendlichen Wecken, beim gemeinsamen auf der Couch sitzen vor dem Fernseher, kämmt bzw. wäscht dem Kind die Haare u.ä.. Anspruchsvolle Diskussionen gilt es dabei zu vermeiden oder abzuwehren. Je mehr Sinne angesprochen werden, desto intensiver der Kontakt. Gerade bei Jugendlichen muss der Erzieher sich immer wieder die Abholstufe klar machen. Kleinkindrituale bestimmen die gemeinsame Interaktion: Kakao statt Kaffee, Kinderlieder, gemeinsames Gucken von kindgerechten Trickfilmen. Sinn und Zweck der Rituale sind nachrangig. Vordergründig soll eine sichere Bindungsentwicklung durch vorsprachliche Kommunikation unterstützt werden. Erste Erfolge sind nach ca. 1 Woche sichtbar. Das Kind sucht die Nähe der Bindungsperson, Aggressionen treten in diesem Rahmen kaum mehr auf. Bis zum Ende dieser Phase, nach ca. 6 Wochen, sollen möglichst keine Anforderungen an das Kind gestellt werden. Schulbesuch und Therapien

werden ausgesetzt. Es genügt auf eine Tagesstruktur zu achten. Die Nutzung aggressiver Symbole sowie die Möglichkeit der Identifikation mit diesen z.B. über Kleidung, Musik, Plakate u.ä. sollte unterbunden werden. Eine Anbindung an aggressive Vorbilder erschwert den Anfang einer liebevollen Bindungsbeziehung erheblich. Nach ca. 2 Wochen verlieren die Symbole in der Regel ihren Wert. Familienbesuche erfolgen möglichst selten und nur in Begleitung der Bindungsperson, keine Übernachtungen. Bei Abwesenheit der Bezugsperson müssen die anderen Teammitglieder die eingeführten Rituale fortsetzen. Die Bindungsperson braucht Unterstützung durch ein kompetentes Team und einen kompetenten Ansprechpartner. Die Bindung muss eng, aber nicht intim sein. Sie soll kommuniziert und reflektiert werden, um auftretende Probleme zu besprechen und Belastungen aushaltbar zu machen. Somit soll verhindert werden, dass die Bindungsperson sich selbst oder ihr Vorgehen in Frage stellt.

Mit Beginn der 2. Phase werden *Regeln und Grenzen* durch die Bindungsperson eingeführt und konsequent auf deren Einhaltung geachtet. Wichtig ist, dass die Erzieherin diese Regeln und Grenzen von sich aus gut vertreten kann, denn sie muss standhaft in ihren Forderungen bleiben, um dem Kind die nötige Sicherheit zu geben. Das Kind soll die Regeln nicht nur aus Einsicht, sondern aufgrund der Identifikation mit der Erzieherin für sich übernehmen. Auch die anderen Teammitglieder müssen auf die konsequente Umsetzung der festgelegten Regeln achten. Eine „gemeinsame Sprache“ ist von besonderer Bedeutung, da inkonsequentes Handeln der anderen Erzieher die Belastung der Bindungsperson erhöht.

In der 3. Phase gilt es dem Kind gegenüber deutlich zu machen, dass die Stelle seiner Eltern niemals ersetzt werden soll. Sie werden stets ein Teil der kindlichen Identität sein. Ausschlaggebender Fakt ist, dass in dieser Phase das Kind häufig aufgrund der fortgeschrittenen Bindungsbeziehung die Erzieherin wie nebenbei mit Mama oder den Erzieher mit Papa anspricht. Eine ungeklärte Situation würde das Kind in einen so genannten „*Stiefmutterkonflikt*“ stürzen, da es hin und her gerissen dazwischen zu entscheiden hat, wer nun seine *richtige* Mutter bzw. sein *richtiger* Vater ist. Dem Kind muss systematisch vermittelt werden, dass seine Eltern wertvoll sind. Dazu muss die Bindungsperson die elterlichen Ressourcen erforschen, diese beschreiben und für das Kind verfügbar machen. Günstig wäre es, wenn die Bindungsperson die Eltern persönlich kennt und ihre Ressourcen somit authentisch vermitteln kann. Elternkontakte sollten nicht dem Kind allein überlas-

sen werden. Es darf auch nicht zum Botschafter zwischen Eltern und Erzieherin werden.

Nach ca. einem halben Jahr kann eine sichere Bindung des Kindes zu seiner Bezugserzieherin entstanden sein. Es beginnt nun die *4. Phase*, die Zeit der *Reifung*. In dieser Phase holt das Kind seinen Entwicklungsrückstand auf, erkennbar daran, dass jetzt Reden und Fühlen des Kindes beginnen besser zusammen zu passen, sich Vernunft und Einsichtsfähigkeit entwickeln. Körperkontakt wird von Seiten des Kindes weniger eingefordert, auch dessen Intensität geht zurück. Die Bindungsperson muss nun ihr Vorgehen umstellen, das Kind als sich weiterentwickelnden Interaktionspartner annehmen. Jetzt kommen Gespräche zum Tragen, jedoch nicht um eine negative Biographie aufzuarbeiten, sondern um dem Kind die eigenen Lebenseinstellungen und Werte zu vermitteln und dabei eventuell nutzbare Ressourcen aus der Ursprungsfamilie mit einzubeziehen. Das Kind soll nach Johnson in dieser Phase an keinen Therapeuten weitergereicht werden. Das Erleben einer sicheren Bindung hat Priorität. Weitere Aufarbeitungen können im Erwachsenenalter erfolgen. Nach 2 Jahren Bindungsentwicklung lassen sich Ausichten auf eine weitere Entwicklung des Kindes treffen. Die Bindungsperson muss aber auch weiterhin, auch im Falle einer Verselbständigung des Jugendlichen, zur Verfügung stehen (vgl. Johnson 2010, Internetquelle).

Das Statement Johnsons für das Primat des Erlebens einer sicheren Bindungsbeziehung vor Aufarbeitung seiner Biographie ist aus meiner Sicht nicht zu generalisieren. Je jünger das Kind, umso mehr sollte auf die Einhaltung dieses Primats geachtet werden. Ist doch die positive Auswirkung einer sicheren Bindungsbeziehung hinsichtlich einer besseren sozialen Kompetenz belegt (vgl. Vaughn/Heller/Bost 2001, S. 73ff.; Grossmann/Grossmann 2006, S. 374ff.). Mit fortgeschrittenem Alter und einhergehender fortschreitender Verfestigung der Repräsentanzen, aber auch mit zunehmendem Auftreten psychischer Auffälligkeiten sollte das Hinzuziehen eines Psychotherapeuten in Erwägung gezogen werden, der eine zusätzliche Bindungsoption mit entsprechendem Aufarbeitungsvermögen bezüglich der angemessenen psychischen Integration negativer Biographieerlebnisse darstellen kann.

Ergänzend zu Johnsons Modell soll an dieser Stelle auf die besondere Bedeutung von nonverbaler Kommunikation im Rahmen eines Bindungsaufbaus hingewiesen werden. So ist nach Schleiffer „*Bindungsrelevante Kommunikation .. in hohem Maße auf körperliche Anwesenheit angewiesen.*“ (Schleiffer 2009, S. 241). Heimalltag ist häufig durch verbale Kommunikation geprägt. So ergeben sich aufgrund der geregelten Tages- und Gruppenstruktur allein durch Absprachen oder Regelüberschreitungen viele Gesprächssituationen. Merkmal einer engen Bindungsbeziehung ist jedoch eine emotionale und psychomotorische Kommunikation unabhängig von sprachlicher Verständigung. Man versteht sich sozusagen blind. Eine Bindungsbeziehung entsteht zunächst grundlegend über den Austausch von körperlicher Zuwendung als vorkommunikative Phase. Im täglichen Zusammenleben lassen sich zahlreiche nonverbale Kommunikationsmittel (Watzlawick 2000) zum Beziehungsaufbau einsetzen, wie etwa ein aufmunterndes Augenzwinkern, ein unterstützendes Kopfnicken, ein sanftes Streicheln über den Arm oder die Hand bis hin zu einer Gute-Nacht-Umarmung u.ä.. Ebenso gilt es im täglichen Miteinander sensibel auf die Körpersprache des Kindes zu achten und sie bezüglich der Authentizität zur verbalen Kommunikation zu vergleichen und angemessen zu interpretieren, um verdeckte Bindungswünsche und Bedürfnisse des Kindes zu erfüllen und feinfühlig auch mit nonverbalen Signalen darauf reagieren zu können.

Der Aufbau eines an Johnson angelehnten Modells einer Bindungsbeziehung zu einer Ersatzbindungsfigur benötigt ausreichend Interaktionszeit, personale Stabilität, institutionelle Flexibilität, einen gesicherten sozio-ökologischen Kontext, professionelle Kompetenzen und entsprechende Qualifikation sowie darüber hinaus ausreichend Potential um auch nach Etablierung der sicheren Bindung noch hinreichend stützend für das Kind bzw. den Jugendlichen zur Verfügung zu stehen. Hier drängt sich die Frage auf, ob die Korrektur von Bindungskonzepten überhaupt ein realistisches Ziel von Heimerziehung ist?

4.2 Bindungskorrektur als Ziel des Heimerziehungsprozesses?

Da den Kindern und Jugendlichen kein anderes Handlungsmodell bezüglich ihrer Verhaltensweisen zur Verfügung steht, werden bindungsvermeidende, verstrickte bzw. nicht klassifizierbare Verhaltensweisen in die Beziehung zu Heimerziehern

und den anderen Heimjugendlichen mit eingebracht und wirken sich belastend auf das neue Beziehungsangebot aus. Die Betroffenen rechnen gar nicht mit liebevoller, akzeptierender Zuneigung, schon gar nicht, da sie sich ja jetzt als erziehungsbedürftig und somit wiederum fehlbar, durch ihre Heimeinweisung abgestempelt fühlen. Zum Selbstschutz geben sich die Neuankömmlinge cool, signalisieren sichtbare Unbetroffenheit oder versuchen gleich durch aggressive Äußerungen ihren Standpunkt zu behaupten. „Lieber Unberührtheit demonstrieren und Kränkungen austeilen, als selbst welche einzustecken!“ scheint ein beliebtes Motto zu sein. Die neue Situation wird als Bedrohung für ihr eigenes Selbstkonzept angesehen, aktiviert jedoch zugleich ihr Bindungssystem, welches die Jugendlichen jedoch wiederum nur mit den erlernten Bindungsverhaltensweisen agieren lässt. Diese Form eines so genannten Hilfeparadoxes⁴ gilt es zu durchbrechen. Dabei ist ein Wissen um die Bindungskonzepte der zu Betreuenden und auch um die Auswirkungen von Trennungen von hohem psychohygienischem Nutzen, da der professionelle Helfer mangels fehlender Anerkennung durch den Jugendlichen Gefahr läuft, sein Beziehungsangebot auf die materielle Versorgung zu reduzieren und somit das Selbstwertgefühl des Jugendlichen in der Art von „Ich bin es ihm nicht wert!“ bestätigt wird. Statt ihn mit neuen aufwertenden Erfahrungen zu verunsichern und ihm diese im weiteren Verlauf einer sich entwickelnden Beziehung positiv zu bestätigen und somit allmählich zu einer Verinnerlichung eines neuen Selbstwertkonzeptes beizutragen. Der Heimerzieher kann seinen Erziehungsauftrag in der Form einer potentiellen Bindungsfigur wahrnehmen und als „stärkerer und weiserer Partner“ dem Kind zu seinem Recht auf individuelle und soziale Entwicklungsförderung nach § 1 SGB VIII im Rahmen der Heimerziehung verhelfen. Wie die Bindungsforschung belegt, sind Bindungskonzepte grundsätzlich veränderbar, auch nach Ausbildung der Repräsentanzen. Menschen sind in der Lage basierend auf gemachten Erfahrungen mit anderen Bezugspersonen, diese auf andere Situationen zu übertragen und in ihre vorhandenen Bindungsrepräsentanzen im Sinne einer Veränderung zu integrieren. Diese Änderungen sind jedoch nicht kurzfristig zu erwarten. Auch hier bietet die Erziehung des Kindes in einem wohlwollenden, akzeptierenden, emotional unterstützenden Lebensfeld gute Bedingungen, die bei hinreichend langer Dauer, wie Johnson es in seinem Idealbeispiel beschreibt, in Heimerziehung zu verwirklichen sind. Kurz gesagt: Die Vermitt-

⁴ Wer Hilfe am nötigsten hat, ist am wenigsten in der Lage diese anzunehmen und zu nutzen. (vgl. Schleiffer 2001 S. 233)

lung von bindungskorrigierenden Erfahrungen kann unbestritten als realistisches Ziel einer modernen Heimerziehung verstanden werden. Damit einhergehend sind auch Änderungen in den Bindungsrepräsentationen der Kinder und Jugendlichen und somit eine positive Stärkung ihres Selbstbildes zu erwarten.

Ein wie unter 4.1. beschriebener Aufbau einer professionellen Bindungsbeziehung ist sicherlich als Ideal zu sehen und lässt viele Fragen bezüglich erfolgreicher Umsetzbarkeit in der gegenwärtigen Heimerziehung mit ihren pluralistischen und konzeptionellen Formen offen. Kann dieses Modell angesichts des hohen Anteils bindungsgestörter Kinder in der Heimerziehung im Rahmen einer familienähnlichen Heimgruppe mit Schichtdienstbetreuung überhaupt umgesetzt werden? Welche Voraussetzungen müssen auf der interaktionellen Ebene insbesondere von Seiten des professionellen Helfers, welche auf Seiten der organisationellen Ebene, der Institution, gegeben sein. Was bringt das Kind bzw. der Jugendliche in diesen Prozess mit ein? Welche Faktoren sind weiterhin von Bedeutung? Die Beantwortung der Fragen wird Schwerpunkt des nachfolgenden Abschnittes sein.

4.3 Voraussetzungen für die Vermittlung von bindungskorrigierenden Erfahrungen und der Umgang mit diesen im Sinne einer fördernden Bindungsbeziehung

4.3.1 Die Kinder und Jugendlichen

Inwieweit ein Beziehungsangebot von Heimkindern angenommen wird, hängt insbesondere von den Erwartungen ab, die diese Kinder an eine Bindungsbeziehung richten. Die Ergebnisse der vorgestellten Heimstudien (Anschnitt 3) weisen aus, dass der überwiegende Teil der Probanden als unsicher gebunden einzustufen war. Ein Teil von ihnen verfügt über unsicher-vermeidende bzw. unsicher-verstrickte Bindungsmuster, die sie je nach Art des Musters über ein geordnetes Modell von Verhaltensweisen verfügen lässt. Die Bindungsorganisation eines nahezu genauso großen Teils der untersuchten Kinder ließ sich jedoch aufgrund stark widersprüchlicher Verhaltensweisen keinem organisierten Bindungsmuster zuordnen. Sie wurden deshalb als nicht klassifizierbar bzw. desorganisiert gebunden eingestuft.

4.3.1.1 Der Einfluss der Bindungskonzepte und ihre Übertragung

Laut Bindungstheorie werden die verinnerlichteten Bindungsmuster in teilweise abgewandelter Form auf die Beziehung zu anderen Personen u.a. auch Heimerzieher übertragen. Die Kinder befürchten mit den Heimerziehern genau dieselben Erfahrungen wie mit ihren primären Bindungspersonen zu machen und auch von ihnen z.B. abgelehnt, kritisiert oder gedemütigt zu werden (vgl. Bowlby 2010, S. 116 ff.; Unzner 2001, S. 352). Jedoch werden nicht nur kindliche Verhaltensmuster in der Interaktion übertragen, sondern im Laufe der Zeit, ähnlich wie Bowlby es für die therapeutische Beziehung beschreibt, auch die elterlichen Verhaltensmuster auf die Interaktion mit den Heimerziehern bzw. den anderen Kindern und Jugendlichen der Gruppe übertragen, da den Kindern zunächst nur diese Verhaltensmodelle zur Verfügung stehen (vgl. Bowlby 2010, S. 117). Eine weitere Ursache kann in den bestehenden Loyalitätskonflikten der Heimkinder (Abschnitt 4.3.1.2.) gesehen werden.

Aufgrund der verinnerlichteten Bindungsmuster ist also grundsätzlich davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche sich einerseits abweisend gegenüber den Heimerziehern zeigen, keinen Wert auf das Eingehen einer Beziehung zu legen scheinen, sich selbst als unverletzlich und unabhängig darstellen und keine Veranlassung sehen, über ihre Vergangenheit und ihre früheren Erlebnisse zu reden. Bindungsvermeidende Kinder klammern vehement bindungsrelevante Themen in ihrer Interaktion aus, geben sich kurz angebunden mit Äußerungen wie: „Ist egal!“, „Na und?“, „Macht mir nichts aus!“ Bindungsabwertende Kinder verhalten sich möglichen Bindungspersonen gegenüber häufig sehr kränkend, bevor sie selbst Kränkung oder eine Zurückweisung einstecken müssen (vgl. Schleiffer 2009, S. 232). So kann es vorkommen, dass schon floskelhaft der Vorwurf geäußert wird: „Sie hören mir sowieso nie zu!“, „Sie verstehen mich nicht!“ obwohl die Erzieherin sich ihrem Gegenüber deutlich zugewandt hat und ihm ihre volle Aufmerksamkeit galt. Bindungsvermeidenden Kindern fällt es schwer Wünsche zu äußern. Die Nichterfüllung eines deutlich geäußerten Wunsches würde ihr Selbstbild in dem Sinne bestätigen, dass sie es nicht wert seien, Wünsche erfüllt zu bekommen. Beschämung wird somit vermieden. Außerdem bergen Wünsche ein enormes Enttäuschungsrisiko und deren Erfüllung ist vielleicht an Bedingungen geknüpft, durch die man sich abhängig macht. Um sich eine gewisse Selbstwirksamkeit zu sichern, greifen diese Jugendlichen zu anderen Mitteln. So werden Wünsche als

Anspruch deklariert: „Schließlich steht mir ein Kinobesuch im Monat zu!“. Wird der Anspruch nicht erfüllt, muss sich schließlich der Erzieher dafür rechtfertigen (vgl. ebenda, S. 234). Ebenso werden Ladendiebstähle begangen, um sich die gewünschten Artikel zu beschaffen. Man hat es eben selbst in die Hand genommen und auf diesem Wege Selbstwirksamkeit erlebt. In uneindeutigen Situationen werden dem Anderen feindliche Absichten unterstellt und mit Aggressivität geantwortet. So kann man wenigstens selbstwirksam die Situation für sich entscheiden und hat Handlungsfähigkeit bewiesen (vgl. ebenda, S. 180).

Bindungsunsicher-verstrickte Jugendliche haben einen ambivalenten Standpunkt zu Bindungsbeziehungen. Sie zeigen sich durchaus beziehungswillig, suchen die Nähe des Erziehers, geben ihm das Gefühl gebraucht zu werden, vereinnahmen ihn nahezu. Diese Jugendlichen können schlecht alleine sein, sich kaum abgrenzen und nichts für sich behalten. Es geht in ihrer Interaktion immer wieder um „Beziehungskisten“. Die Beziehung zu ihren primären Bezugspersonen ist dabei allgegenwärtig. Ihre Lebensgeschichte wird immer wieder „auf den Tisch gebracht“. Dabei benutzen sie diese gerne, um die Beziehung zum Heimerzieher immer wieder zu manipulieren. Mitleid erregende Äußerungen: „Wie schlecht wurde ich doch von meinen Eltern behandelt!“, „So eine Rabenmutter!“ sollen den Erzieher stark für sie vereinnahmen. Andererseits werden die vorhandenen heftigen ambivalenten Gefühle gegenüber ihren primären Bezugspersonen ohne unmittelbaren Bezug als Wut und Enttäuschung auch gegen den Heimerzieher gerichtet, wobei sich hinterher besonders emotional betont um Wiedergutmachung bemüht wird, um beim nächsten Mal das Spiel ebenso heftig fortzusetzen. Wird von ambivalent verstrickten Jugendlichen die Beziehung als zu eng empfunden, versuchen diese sich den Erzieher insbesondere durch Aggressionen vom Laib zu halten. Eine typische Steigerung dieses Verhaltens aus bindungstheoretischen Gesichtspunkten ist das oft erlebte „Weglaufen“ der Jugendlichen mit einer reuevollen Rückkehr, wobei die ausgelöste Sorge und Angst als durchaus befriedigend vom Jugendlichen empfunden werden (vgl. Schleiffer 2009, S. 235ff.).

Die als nicht klassifizierbar eingestuft Jugendlichen weisen die oben beschriebenen Verhaltensmuster in unterschiedlicher Form und unterschiedlichen Anteilen auf, teilweise geprägt von unverarbeiteten traumatischen Erlebnissen, die ihre Handlungen noch schwerer verständlich bzw. nachvollziehbar machen. Sie schwanken zwischen autonomen Erkundungsverhaltensweisen und dem Suchen

nach Nähe, wobei die strategische Ausrichtung abrupt abbricht, wechselt oder erstarbt. Diese Jugendlichen sind nicht in der Lage ihrer Lebensgeschichte in einen Zusammenhang zu bringen und fallen dadurch auf, dass diese widersprüchlich erzählt wird. Jedoch verbergen gerade die verstrickten Bindungsanteile dieser Kinder und Jugendlichen auch hier verdeckte Bindungswünsche, die sie für positive Veränderungen zugänglich machen.

4.3.1.2 Loyalitätskonflikte und der Umgang mit diesen

Folgt man der Bindungstheorie so bindet sich ein Kind an seine primäre Bezugsperson, geht auf jeden Fall aufgrund seines natürlich angelegten Bindungssystems eine Bindung ein, da es sich grundlegend Schutz und Sicherheit erhofft (vgl. Köhler 2003, S. 128). Auch wenn die Erfahrungen mit der Bindungsperson nicht entsprechend verlaufen, so bleibt es doch grundsätzlich an die primär versorgende Person gebunden und entwickelt ein enges emotionales Band zu ihr. So idealisieren Kinder, die sehr unter ihren Eltern leiden mussten, diese häufig und lieben sie über alle Maßen. Ebenso entwickelt das Kind eine Loyalitätsverpflichtung gegenüber seinen Eltern bzw. seiner Kernfamilie (vgl. Boszormenyi-Nagy/Spark 1993, S. 78ff.). Die primäre Bindungsbeziehung bleibt grundlegend auch mit dem Wechsel des Kindes in ein anderes Lebensumfeld mit neuen, es versorgenden Bezugspersonen bestehen. Wenn das Kind eine Konkurrenzhaltung der neuen Bezugspersonen zu den eigenen Eltern wahrnimmt, verfällt es in einen Loyalitätskonflikt, der sich destruktiv auf seine Entwicklungsförderung auswirkt und die Bereitschaft des Kindes zum Eingehen einer neuen Bindungsbeziehung herabsetzt. Schon durch die Besonderheit für eine Zeit in einem Heim leben zu müssen, löst beim Kind einen Entscheidungsdruck aus. Lässt es sich einerseits auf die teilweise besseren Bedingungen im Heim ein, frei von Sorge und Belastung um bzw. durch die Eltern? Oder sieht es das veränderte Lebensumfeld als deutliche Bedrohung ihrer familiären Beziehungen? Als schwerwiegender Fakt kommt die eigene Schuldzuweisung für die geänderten Bedingungen hinzu, da die meisten Kinder und Jugendlichen bestenfalls einsichtig, doch überwiegend nie freiwillig in das neue Lebensfeld wechseln (vgl. Abschnitt 2.3). Eine Ausnahme stellen die sogenannten Selbstmelder dar. Es gilt die früheren Beziehungen des Kindes nicht zu

ersetzen, sondern dem Kind zu ermöglichen durch weiter bestehende Kontakte diese

„... realistisch zu prüfen und eigenständige Erfahrungen – auch schmerzliche – in das Bild der jeweiligen Beziehung zu integrieren. Es muß lernen, mit den daraus resultierenden Loyalitätskonflikten zu leben.“ (vgl. Unzner 2003, S. 282).

Eltern müssen dem Kind deutlich signalisieren, dass sie sich nicht verraten fühlen, wenn das Kind neue Beziehungen eingeht, sie es nicht ausstoßen oder die Heimerziehung als Strafe für das Kind gedacht ist. Beide Lebensbereiche, Heim wie Familie, sollten sich gegenseitig vertrauen und nicht abwertend begegnen. Dazu zählt der Respekt vor den gewählten Lebensbedingungen, Normen und Werten der Herkunftsfamilie durch die Heimerzieher. Bewertungen und destruktive Kritik an der Person der Eltern gilt es gegenüber dem Kind zu vermeiden und sich regelmäßig über den Heimalltag des Kindes auszutauschen bis hin zu regelmäßigen Besuchen und Beurlaubungen. Kurzum Eltern bzw. primäre Bindungspersonen müssen zur positiven Mitarbeit motiviert werden, um den Kindern und Jugendlichen ohne Gewissenskonflikte ein sich einlassen auf neue Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Empirische Befunde zur Elternarbeit lassen hier jedoch erahnen wie schwierig sich dieser Prozess gestaltet und mit welchen Behinderungen Heimerzieher und auch Kinder zu rechnen haben. So verweist Hansen (vgl. Hansen 1999, S. 1027 ff.) auf ein nur mäßiges Interesse der Eltern an einer positiven Zusammenarbeit. Trotz allem, betont er, *„... ist und bleibt Loyalität zu den betroffenen Kindern und Jugendlichen erste Pädagogenpflicht.“* (Hansen 1999, S. 1029).

4.3.2 Die professionelle Bindungsfigur und ihre Interaktion

Nachdem nun ausführlich die Gegebenheiten auf Seiten der Kinder und Jugendlichen betrachtet wurden, soll nun darauf eingegangen werden, wie die professionelle Bindungsfigur, der Heimerzieher damit umgehen kann und welche Handlungsstrategien sich förderlich auf eine Bindungskorrektur auswirken? Parallel werden notwendige Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen eines Heimerziehers als potentielle Bindungsfigur herausgearbeitet.

4.3.2.1 Der Heimerzieher als potentielle Bindungsfigur

Wie die Bindungstheorie beschreibt, kann ein Kind neben seiner primären Bindungsperson auch mit anderen Personen eine Bindung eingehen, die ihm ausreichend Sicherheit bei der Erkundung seiner Umwelt gibt. Voraussetzung ist, das Kind kann zeitlich ausreichende, sich wiederholende und beständige Erfahrungen mit dieser Person machen. Die neue Bindung kann mit der Zeit ersatzweise die komplette Bindungsfunktion übernehmen (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 34). Diese Bindungsbeziehung braucht eine Bezugsperson (vgl. Largo 2000, S. 165ff.), die sich über einen langen Zeitraum um das körperliche und seelische Wohl des Kindes kümmert, es versorgt und sich Sorgen macht (vgl. Schleiffer 2001, S. 230). Die Gestaltung der Beziehung zu den zu betreuenden Kindern wird eindeutig durch die in der Einrichtung tätigen Betreuungskräfte getragen, welche in der Regel Frauen sind (vgl. Herrenbrück 1999, S. 829ff.). Als Bezugserzieher übernehmen sie neben der Verantwortung für die gesamte Gruppe, die besondere Sorge für 1 - 3 Kinder oder Jugendliche (vgl. Unzner 2001, S. 351ff.). Bindungstheoretisch geleitet, wäre es günstig, entsprechend den kindlichen Vorlieben eine Bezugserzieherin für ein jeweiliges Kind zu bestimmen. Dabei müssen die Kapazitäten und Fähigkeiten der Erzieherinnen berücksichtigt werden. So plädiert Unzner für Vollzeitbeschäftigung und eine geplante Beschäftigungsdauer über die voraussichtliche Verweildauer des Kindes hinweg. Außerdem müsse jede Bezugserzieherin auch als Nebenbezugsperson für jedes andere Kind der Gruppe zur Verfügung stehen (vgl. Unzner 1999, S. 343).

Aufgrund der Lohnerzieher Tätigkeit und der institutionellen Bedingungen (vgl. Abschnitt 2.1.2.) sind Heimerzieher in der Regel im Schichtdienst tätig und nicht ununterbrochen für die Kinder verfügbar. Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, dass alle Teammitglieder einen Konsens im Umgang mit den Kindern finden und ihn verlässlich mittragen, auch wenn der Bezugserzieher nicht im Dienst ist oder persönliche Sichtweisen anders gelagert sind (vgl. Hölzl 1988, S. 50ff., Johnson 2010). Besonders in bindungsrelevanten Situationen, wenn es den Kindern und Jugendlichen schlecht geht, sie Kummer oder Angst haben, sich einsam fühlen, wenn sie krank sind oder Schmerzen haben, ist im bindungsrelevanten Sinne die Verfügbarkeit einer feinfühlig „weiseren“ Bindungsersatzfigur von entscheidender Bedeutung für den Erwerb korrektiver Erfahrungen, die sich in wertschätzender, akzeptierender und ermutigender Art und Weise, um das Verstehen des Kin-

des bemüht und in der Lage ist, ihm Schutz und Sicherheit bzw. ein Gefühl der Geborgenheit zu vermitteln. Eine tragfähige Bindungsbeziehung wird sich entwickeln, wenn der Erzieher sich authentisch und in wohlwollender Offenheit gegenüber dem Kind oder Jugendlichen verhält, sich empathisch auch pubertätsbedingten, eigensinnigen und auch noch unreifen Standpunkten stellt (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 23).

Ist zwischen Kind und Heimerzieher eine Bindungsbeziehung entstanden, wird die Tragfähigkeit dieser Beziehung durch das Austesten von Grenzen und einem Autonomiestreben des Kindes bzw. Jugendlichen getestet und erhält eine neue Qualität. Hier gilt es feinfühlig Unterstützung nicht mit Harmoniestreben gleichzusetzen. Dies setzt Konfliktfähigkeit voraus und die Fähigkeit die quälende Aushandlungsprozesse Jugendlichen auszuhalten und so manches stehen lassen zu können (vgl. Hauser 2003, S. 158). Ebenso gilt es im Sinne der Vorantreibung des kindlichen Entwicklungsprozesses ihnen angemessene Herausforderungen zu bieten, eigenes Ausprobieren zuzulassen und anschließend die Erfahrungen zu besprechen und gemeinsam mögliche Alternativen zu erarbeiten. Selbstwirksamkeit erlebbar zu machen und Erfahrungen zu vermitteln, die das Selbstwertgefühl des Kindes oder Jugendlichen stärken.

Um als Bindungsperson für ein Kind oder Jugendlichen zur Verfügung zu stehen, reicht es nicht aus, die Sorge für diesen in körperlicher oder emotionaler Hinsicht zu übernehmen. Zahlreiche persönliche und professionelle Kompetenzen sind notwendig, um diese Aufgabe angemessen zu erfüllen.

4.3.2.2 personale und professionelle Kompetenzen eines Bezugserziehers

Die Rolle einer Bindungsfigur in der Heimerziehung können sowohl weibliche als auch männliche Erzieher übernehmen. *„Die sozialen und fürsorglichen Fähigkeiten der meisten Männer sind ausreichend, um ein Kind zu versorgen“* (Largo 2000, S. 165), obwohl die Bindungsbereitschaft bei Erwachsenen unterschiedlich hoch ist. Der Erzieher sollte in seiner Persönlichkeit eindeutig erwachsen sein und über eine hohe psychische Sicherheit, durch eine ausreichende eigene sichere Bindungserfahrung verfügen (vgl. Ettrich 2004, S. 88; Brisch 2009, S. 357). Empathie, Sensibilität und emotionale wie auch eine gewisse physische Belastbarkeit sind weitere ausschlaggebende Kompetenzen. Die Person muss in der Lage sein auch

problematische, nicht besonders liebenswert erscheinende Kinder annehmen zu können und dabei bereit sein, ein hohes Maß an affektiver Investition in ein Kind oder Jugendlichen zu setzen. Ebenso ist die Bereitschaft zu einem persönlichen Engagement gegebenenfalls auch nach Beendigung der Heimerziehung des Bezugskindes notwendig. Die potentielle Bindungsperson sollte über ausreichend lebenspraktische Erfahrung im Sinne der Fürsorge für einen anderen Menschen verfügen und selbst eigene bindungsrelevante Erfahrungen wie starke Zuneigung bzw. Liebe zu einer anderen Person erlebt haben, aber auch zumindest in Ansätzen über Trennungs- und Verlusterfahrungen u.ä. verfügen (vgl. Schleiffer 2009, S.258f.). Wer sich selbst gerade in einem Ablöseprozess von seiner Herkunftsfamilie befindet oder eigene unerfüllte Bindungswünsche hegt, muss in der Lage sein sich in seiner beruflichen Tätigkeit von den eigenen Befindlichkeiten abzugrenzen. Des Weiteren muss ein Heimerzieher die Fähigkeit besitzen, „...*Widersprüche, unterschiedliche Perspektiven und unterschiedliche Empfindungen auszuhalten.*“ (Wolf 1995, S. 43).

Nur professionell ausgebildete Personen können in der unmittelbaren Betreuung von Heimkindern tätig werden. Laut Wolf ist allgemein ein Trend zum Einsatz von Betreuungskräften zu spüren, die eine Fachhochschul- bzw. wissenschaftliche Hochschulausbildung absolviert haben. (vgl. Wolf 1995, S. 41f., Schleiffer 2009, S. 257).

Unabdinglich ist bindungstheoretisches Basiswissen für die Beziehungsgestaltung zu den Kindern und Jugendlichen (vgl. Schleiffer 2009, S. 253). Der Erzieher muss bindungsrelevante Situationen erfassen, die den Kindern zur Verfügung stehenden Bindungskonzepte erkennen können sowie um ihre psychische Verfassung wissen. Bindungswissen hilft in Situationen der Angst und Trauer, in der Heimerziehung eine Folge einer doch mehr oder weniger unfreiwilligen Trennung der Kinder von ihren bisherigen Bezugspersonen. Angst vor dem Verlassen sein, nicht mehr versorgt und geliebt zu werden, Ärger und Zurückweisung zu erfahren, nicht beachtet zu werden, zeigt sich in Aggressionen, Eifersuchtsverhalten, Provokationen gegenüber den Bindungspersonen, Trauer, Protest, Verzweiflung und Depressionen (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 32f.). Es muss dem Bezugserzieher gelingen, Situationen und Handlungen zu reflektieren und deren strategische Handlungsausrichtung bewusst und überlegt zu beeinflussen. Der Heimerzieher muss bereit sein, sich selbst in Frage zu stellen bzw. sich und seine Hand-

lungen in Frage stellen zu lassen. Sein Selbstwertgefühl muss daher ausreichend stabil sein. Nach Schleiffer erfordert Heimerziehung „... *ein beträchtliches Maß an Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit sich selbst.*“ (Schleiffer 2009, S. 254). Gleichzeitig betont er, dass Anerkennung von Seiten der Kinder und Jugendlichen nicht erwartet werden kann. In den Punkten Anerkennung und Umgang mit negativen Gefühlen kommt dem Mitarbeiterteam und der Institution eine besondere Aufgabe zu (Abschnitt 4.3.3.2). Für die psychische Gesundheit des Erziehers ist insbesondere in dem dichten Handlungsfeld der Heimerziehung ein Wissen um den eigenen Umgang mit Bindungsbedürfnissen und die Anerkennung der eigenen Verletzbarkeit von besonderer Bedeutung. Der Erzieher muss als potentielle Bindungsfigur eine Bereitschaft zum Umgang mit den eigenen negativen Gefühlen entwickeln, um seinen Selbstwert hinreichend stabil zu halten.

Bindungstheoretisches Wissen kann nicht nur den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen unterstützen, sondern auch Handlungsanleitung für die Elternarbeit geben, die wiederum durch biographische Informationen über die Kinder und Jugendlichen gestützt wird (vgl. Schleiffer 2009, S. 255ff.). Die Aneignung wissenschaftlicher bindungstheoretischer Kenntnisse ist einerseits wesentliche Voraussetzung für die bindungstheoretische angeleitete Beziehungsarbeit im Heim, andererseits steht demgegenüber die Nutzungsmöglichkeit dementsprechender Fortbildungsangebote, wie Bindungsforscher sie einfordern (vgl. Scheuerer-Englisch 2001, S. 320).

4.3.2.3 bindungstheoretische Betrachtung der Interaktion zwischen Heimerzieher und Zögling

Jüngere sowie auch ältere Kinder und Jugendliche zeigen nicht nur in der Eingewöhnungsphase schwierige, unpassend erscheinende Verhaltensweisen häufig geprägt von aggressiven und widersprüchlichen Verhaltensanteilen. Immer wieder belasten diese auch die sich allmählich einpendelnde Beziehung zwischen dem Schützling und seiner Bezugsperson. So müssen die Kinder aufgrund des künstlich arrangierten Lebensfeldes unvermeidbare Trennungszeiten von ihren Bezugspersonen hinnehmen, wie etwa den Urlaub der Erzieher und deren längere Dienstabwesenheit durch den Abbau von angestauten Überstunden, Krankheit o.ä. (vgl. Senckel 2007, S. 61f.). Welche institutionellen Gegebenheiten die Bezie-

lungsgestaltung beeinflussen und mit welchen Folgen gerechnet werden muss, wird im Abschnitt 4.3.3 gesondert dargestellt. In diesem Abschnitt soll es darum gehen, welche Wechselwirkungen die Bindungsverhaltensweisen auf der Interaktionsebene erreichen können, wo Hemmnisse entstehen können und wie diesen entgegenzuwirken ist.

Ablehnendes, Bindungsbedürfnis verleugnendes Verhalten des Kindes verunsichert den Erzieher. Er erhält in seiner beruflichen Rolle keine positive Bestätigung, was wiederum sein Bindungssystem durch die Angst des Versagens aktiviert. Eine Gefahr besteht darin, wenn fortan bindungsrelevante Situationen durch den Erzieher gemieden werden, z.B. Erzieher versucht erst gar nicht sich in die Nähe eines wütenden Jugendlichen zu begeben, da er aus letzter Erfahrung weiß, dieser wird sofort aggressiv darauf bestehen, dass er sich entfernt. Das Kind bzw. der betreffende Jugendliche erlebt, dass sein unerwünschtes Verhalten erfolgt hatte und er es erfolgreich einsetzen kann, um in Ruhe gelassen zu werden. Er muss sich nur ausreichend „schlimm“ verhalten. Seine heimlichen Bindungswünsche bleiben ihm weiterhin unerschlossen. Das Verhalten des Betreffenden wird aus lerntheoretischer Sicht negativ verstärkt, alte Muster bestimmen nach wie vor seine Interaktion (vgl. Schleiffer 2009, S. 232).

Um Bindungserfahrungen zu korrigieren, müssen sie erstmal ermöglicht und zweitens in wiederkehrender Folge gleich erlebt werden. Ein Heimerzieher kann sich nicht gekränkt zurückziehen. Kränkungen beeinflussen die Reflexionsfähigkeit des Pädagogen und fordern sein Selbstkonzept.

Die Vermeidungshaltung des Kindes muss akzeptiert werden, jedoch gleichzeitig feinfühlig auf dessen Kontrollbedürfnisse reagiert werden. Die Distanz sollte das Kind selbst bestimmen. Zuviel Zudringlichkeit gilt es zu vermeiden (vgl. Brisch 2010, S. 129). Der Erzieher muss die in der Interaktion ausgelösten eigenen Gefühle dem Kind oder Jugendlichen gegenüber deutlich verbalisieren, um sie für ihn zugänglich zu machen. Seine kommunikative Haltung sollte dem Kind gegenüber Akzeptanz, Wohlwollen und Wertschätzung signalisieren. Gerade bei bindungsvermeidenden Jugendlichen ist es wichtig, besonders differenziert und dosiert mit vom Jugendlichen geäußerten Gefühlen und Bindungswünschen umzugehen. So kann eine zu heftige Reaktion dazu führen, dass derjenige aus Angst sein Gesicht zu verlieren, seine Emotionen beim nächsten Mal besser zu verbergen sucht. Bindungsabwertende und vermeidende Verhaltensstrategien erschweren aufgrund

der nicht entwickelten oder noch nicht ausreichend tragfähigen Beziehung die Umsetzung des Erziehungsanspruchs des Kindes. Der Erzieher befindet sich in einem besonderen Spagat zwischen der Herstellung einer asymmetrischen Bindungsbeziehung und einem konfliktarmen freundschaftlichen Umgang miteinander, ähnlich einer Gleichaltrigenbeziehung (vgl. Schleiffer 2009, S. 232ff.).

Die Verhaltensweisen unsicher-verstrickter Jugendlicher führen eher dazu, dass der Erzieher sich in seiner Rolle als Ersatzbindungsfigur stark aufgewertet fühlt. Jedoch erschweren die rasch wechselnden, überraschenden und heftigen Gefühle die Beziehung. Das Vertrauen in die erwachsene Person fehlt. Fehler werden vom Jugendlichen als unverzeihlich angesehen. Mit Nachsicht ist kaum zu rechnen. Das Verhalten löst beim Erzieher Gefühle der Nähe und des Mitleids aus, aber auch ebenso Wut und Zurückweisung. Entsteht beim Jugendlichen der Eindruck die Bezugsperson wolle ihn loswerden, so zeigt er wieder deutlich seine Hilfsbedürftigkeit. Folge dessen besteht die Gefahr, dass der Erzieher sich hinreißen lässt und ihm „Extrawürste“ gestattet, die wiederum argwöhnisch von den anderen Kindern und Jugendlichen der Gruppe und von den Kollegen betrachtet werden und anderweitigen Unmut erzeugen. Die besondere Schwierigkeit im Umgang mit unsicher-verstrickten Kindern und Jugendlichen ist die Gradwanderung zwischen der Vermeidung einer dauernden Überversorgung und der Ermutigung des Betreffenden sich mehr um sich selbst zu kümmern. Der Erzieher muss neben der sensiblen Wahrnehmung der Bindungsbedürfnisse des Jugendlichen in der Lage sein, seine eigenen Bedürfnisse nach Anerkennung als wichtige Bezugsperson von den entwicklungsangemessenen Bedürfnissen des Jugendlichen zu unterscheiden. So führt z.B. das Dauerthema Trennungsprobleme allseits zur Erschöpfung, denn Abweichungen vom Thema „Beziehungskiste“ werden kaum oder nur schwer vom Jugendlichen zugelassen. Langeweile beim Erzieher, obgleich des immer wiederkehrenden Gesprächsstoffes, erlebt der Jugendliche als Enttäuschung.

Wird dem verstrickt gebundenen Jugendlichen die Beziehung zu eng und versucht er sich dieser durch Weglaufen zu entziehen, ist der Erzieher verunsichert. Soll er sich ärgern oder freuen über die aufgetretenen Ängste? Wie soll er das Verhalten beachten? Das Dilemma bewegt sich zwischen der Nichtbeachtung des unerwünschten Verhaltens nach der Lerntheorie und einer allzu sachlichen Bewertung, die den Jugendlichen angesichts der Affektlosigkeit provoziert und ihn zu einer Steigerung des Aufmerksamkeit erregenden Verhaltens in Form von Selbstverlet-

zung bis hin zu suizidalem Verhalten führt. Seitens des Jugendlichen soll eine kommunikative Resonanz erzwungen werden, die ihm hilft seinen Stellenwert bei der Bezugsperson zu sichern (vgl. Schleiffer 2009, S. 236ff.). Schleiffer benennt als Ausweg aus dieser Spirale eine Psychotherapie, die durch eine zeitlich begrenzte Anerkennung und Resonanz in den Therapiesitzungen durch die besondere Person des Therapeuten eine Entlastung in die Situation bringen kann. Eine Gefahr sieht er jedoch in der Übertragung der Sondersituation der Psychotherapiesitzung auf den Heimaltag. Diese könnte erneut die starken Bindungsbedürfnisse des Kindes oder Jugendlichen in den Mittelpunkt rücken.

Grundlegend für die Interaktion mit bindungsverstrickten Kindern und Jugendlichen sind Konsistenz und Zuverlässigkeit im feinfühligem Bindungsverhalten. Regelmäßigkeit und Vorhersagbarkeit sind wichtige Bestandteile der pädagogischen Arbeit mit diesen Jugendlichen (vgl. Brisch 2010, S. 129). Rituale sollten nicht in Abhängigkeit der gezeigten Verhaltensweisen stattfinden, sondern unabhängiger Bestandteil der täglichen Interaktion sein. Auch im Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen ist ein Verbalisieren von Emotionen förderlich für die Beziehungsentwicklung. Es gilt mit den Betroffenen verschiedene Angebote für die Interpretation von Ärger und Wut anlässlich unvermeidlicher Enttäuschungen zu erarbeiten und es diesen zu überlassen, welche Interpretation sie für die einzelnen Situationen zulassen können.

Um einen Entwicklungsfortschritt für den Jugendlichen zu erreichen, darf der Erzieher sich angesichts der schlimmen Lebensgeschichte nicht zu einem schlechten Gewissen oder einem „Wiedergutmachenwollen“ der Erfahrungen hinreißen lassen. Er muss versuchen trotz allem Abstand für seine professionelle Tätigkeit zu gewinnen ohne die biographischen Auswirkungen auf das Leben des Jugendlichen zu verharmlosen. Eine Gratwanderung besteht hier darin, auszutarieren zwischen dem, was für den Jugendlichen zumutbar ist, ohne ihn zu überfordern. Es geht im Besonderen darum, gemeinsam mit dem Betroffenen gegebenenfalls eine Aufarbeitung zu den Umständen zu beginnen, die zu dieser Lebensgeschichte geführt haben, um ihm Angst- und Schuldgefühle zu nehmen (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 39f.).

Gerade bei hochunsicher gebundenen, desorganisierten Kindern und Jugendlichen erscheint das Verhalten für die Betreuer unvorhersehbar. Dies führt zu einer hohen Frustration auf der Seite der Professionellen. Der Erzieher fühlt sich hilflos,

wieder mal an der Ausübung seiner Rolle gehindert, vermeidet aber auch Nachfragen, um den Vorwürfen der Belästigung zu entgehen. Er gibt seinem Wunsch nach, der Jugendliche möge sich von allein zu gegebener Zeit öffnen.

Gerade aber bei diesen Kindern und Jugendlichen misst Schleiffer der Beschäftigung mit ihrer Lebensgeschichte eine Schlüsselposition zu (vgl. Schleiffer 2009, S. 240ff.). Den Erziehern bescheinigt er eine hohe Scheu sich mit der verwirrenden Biographie dieser Kinder auseinanderzusetzen. In seiner Untersuchung waren im Allgemeinen die biographischen Daten der Heimkinder wenig bekannt. Erziehungshilfe sollte sich immer auch gerade bei schwierigen Lebensumständen um eine „ ... *Unterstützung bei der gemeinsamen Konstruktion einer kohärenten Biographie umfassen.*“ (Schleiffer 2009, S. 251, vgl. Gehres 1997, S. 196).

4.3.3 institutionelle Bedingungen und ihre Förderung bindungskorrigierender Erfahrungen

Die Erziehung von Kindern und Jugendlichen in jeglichen Formen der Heimerziehung, auch in noch so familienähnlichen Settings, wie etwa den Lebensgemeinschaften, ist ein institutionelles Arrangement des Zusammenlebens, in dem mehr oder weniger deutlich die Funktion einer Institution zum Tragen kommt (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolf 2009, S. 160). Die Mitglieder einer Institution sind austauschbar. Kommunikation erfolgt zweckgebunden. In der Institution Heim sind gesellschaftlich vorgegebene normative Regeln wie z.B. Arbeitszeitgesetz, Jugendschutzgesetz oder Hygienebestimmungen einzuhalten. Die Arbeit in diesem Arrangement wird von einer erlaubniserteilenden Behörde überwacht. Es wird bereits deutlich, dass der Aufbau einer stabilen, vertrauensvollen, positiven affektgeladenen Beziehung erschwert wird. Wie wirken sich diese institutionellen Bedingungen nun auf die Vermittlung von bindungskorrigierenden Erfahrungen aus?

4.3.3.1 Die künstliche Gemeinschaft

Die Zusammensetzung der künstlichen Lebensgemeinschaft (vgl. Frommann 2006, S. 91ff.) auf Zeit, die räumliche Gestaltung des Lebensfeldes (vgl. Flosdorf 1988, S. 9ff.) und auch der Ort an dem es betreut wird, tragen entscheidend dazu bei, ob ein Kind sich wenigstens in einem Mindestmaß wohl fühlt und sich einem

neuen Beziehungsangebot öffnen kann oder ob die Gegebenheiten seine Ablehnung noch verstärken (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolf 2009, S. 160). Das Gebilde Heimgruppe ist in seinem Bestand nicht durch einzelne Individuen, sondern durch Rollenträger, wie Erzieher und zu Erziehende, gegeben. Diese Rollenträger sind austauschbar und ersetzbar und sorgen somit für ein inkonsistentes Gefüge von Individuen (vgl. Abschnitt 2.2). Stabil sind nur die einzelnen Rollen im Gefüge Heimgruppe. Eine Einflussnahme auf die individuelle Zusammensetzung ist Kindern wie Mitarbeitern nur eingeschränkt möglich (vgl. Abschnitt 4.3.3.1.2). So bestimmen ökonomische Zwänge die Mindestgröße der Gruppe und lassen es nicht unendlich zu, einen oder zwei Plätze unbelegt zu lassen, da bereits vorhandene Kinder gerade eine intensivere, weniger durch weitere Kinder eingeschränkte, Beziehung zum Aufbau einer Bindung brauchen. Je weniger Erzieher sich um die Versorgung eines Kindes kümmern, desto intensiver ist ein Bindungsaufbau möglich. Die Einhaltung gesetzlicher Arbeitszeitregelungen führt dazu, dass sich häufig noch viel zu viele Erzieher um die Kinder einer Gruppe kümmern. Was dazu führt, dass Kinder sich wegen der vielen Bezugspersonen eher verlassen als geborgen fühlen, keine Intimität entstehen kann. Mehringer (vgl. Mehringer 1992, S. 87 f.) zeigt Wege auf, dass dieses Problem lösbar ist, baut auf Menschen, deren Bereitschaft zu einer zeitlichen Mehrbelastung durch attraktive Ausgleichsangebote wie z.B. längerer Urlaub, frühere Pensionierung entlohnt werden kann. Er appelliert an die Gewerkschaften zu unterscheiden zwischen der Arbeit in einem Büro oder einer Fabrik und der Arbeit im Heim. Nach Mehringer „...sollen drei Personen genügen“ (ebenda, S. 88) um 8 – 10 Kinder zu betreuen. Wichtig sei, dass diese ihre Arbeitszeit selbst regeln können und ohne Eifersucht zusammenarbeiten.

4.3.3.1.1 Erziehung in einer Gruppe

In einer Familie wachsen häufig mehrere Kinder zusammen auf, wobei jedes Kind aufgrund der intensiven Versorgung in der Säuglingsphase eine Bindung zur Mutter aufgebaut hat. Bei gleichmäßig verteilter intensiver Zuwendung in bindungsrelevanten Situationen ist somit eine gesunde psychosoziale Entwicklung jedes Kindes gewährleistet. Ebenso bietet die Betreuung in einer Heimgruppe bei kontinuierlicher Zuwendung und feinfühligem Interpretation der kindlichen Signale durch

eine Bezugsperson eine ausreichende Möglichkeit zum Aufbau und Gestaltung einer Bindungsbeziehung. Gruppenerzieher sind gefordert auf die individuellen Bedürfnisse eines Kindes und Situationen flexibel einzugehen, dabei seine biographischen Besonderheiten zu berücksichtigen und einen Alltag zwischen Individualität und Gruppensituationen zu gestalten (vgl. Herrenbrück 1999, S. 830; Mehlinger 1992, S. 79). Ausschlaggebend für einen gelingenden Bindungsaufbau ist die sensible Wahrnehmung und richtige Interpretation von bindungsrelevanten Verhaltensweisen und Situationen sowie deren Unterscheidung gegenüber Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen, die auf gruppendynamischen Abläufen beruhen. Da die Heimgruppe in der Regel nicht konstant bleibt, wird das Zusammenleben fortlaufend durch gruppendynamische Prozesse insbesondere in der Orientierungs- und Machtkampfphase (vgl. Wellhöfer 2007, S. 11ff.) geprägt. Mit jeder Neuaufnahme, aber auch jedem Wechsel im Erzieherpersonal, muss man sich erneut gegenseitig kennen lernen, kann sich noch nicht richtig einschätzen. Jeder sucht seinen Platz in der Gruppe entweder zu bestätigen oder neu zu finden. Selbst bei bereits aufgebauten Bindungsbeziehungen sind erneute geschwisterähnliche Rivalitäten möglich. Diese sollen die Tragfähigkeit der bestehenden Bindungsbeziehung testen. Aus bindungstheoretischer Sicht ist es möglich, dass ein Kind mehrere Bindungsbeziehungen eingehen kann, die jedoch nachrangig hinter der Primärbindungsbeziehung stehen. Wichtig ist, dass das Kind seine Bezugsperson als stärkeren und weiseren Partner ansieht. So ist es durchaus möglich, dass in der Heimgruppe Bindungsbeziehungen unter den Kindern und Jugendlichen entstehen, etwa wenn ein Kind sich einem anderen Gruppenmitglied sehr zugewandt fühlt und von ihm bei persönlichen Problemen ein offenes Ohr und verständnisvolle Zuwendung erfährt, da dieses andere Gruppenmitglied älter, gereifter bzw. erfahrener ist. So kann es sein, dass das Kind emotionale Stärkung und Geborgenheit auch in Abwesenheit der Bezugsbetreuerin durch ein Mitglied der Heimgruppe erhält und somit die Zeiten einer Trennung von der Hauptbindungsperson gut überbrücken kann ohne Verlustängste zu erleben, in der Gewissheit es findet emotionalen Halt (vgl. Brisch 2009, S. 359).

4.3.3.1.2 Partizipation und Fluktuation im Leben einer Heimgruppe

Ein Gefühl der Geborgenheit entwickeln zu können, setzt voraus, sich einer Maßnahme, im konkreten Fall der Heimerziehung, nicht hilflos ausgeliefert zu fühlen ohne Möglichkeit der Einflussnahme und Mitgestaltung des Settings. Mit Festbeschreibung der Lebensweltorientierung im 8. Kinder- und Jugendbericht ist die Partizipation der Klientel ein grundlegendes Gestaltungsprinzip der Kinder- und Jugendhilfe und muss unbedingt auch ein pädagogisches Ziel sein, das von den Gruppenerziehern begleitet und unterstützt wird. So ist es von Vorteil für den Erziehungsprozess, wenn das Kind bzw. der Jugendliche an der Auswahl der Heimgruppe beteiligt ist und die Einrichtung sowie Gruppenmitglieder und auch Erzieher bereits vor einer endgültigen Entscheidung über seine Aufnahme kennen lernen kann. Ebenso sollten die Gruppenmitglieder in die Entscheidung, ob der sich vorstellende Jugendliche in die Gruppe aufgenommen wird, einbezogen werden. Da sie mit dem neuen Mitglied auf dichtem Raum zusammenleben werden, ist es von Vorteil, wenn die „Chemie“ wenigstens einigermaßen stimmt. Unnötige, überzogene Auseinandersetzungen unter den Gruppenmitgliedern könnten so vermieden werden. Jedoch ist diese Vorgehensweise noch selten in der Praxis anzutreffen (vgl. Freigang 2006, S. 100). Wenn ein Kind neu in die Gruppe aufgenommen werden soll, haben die Gruppenerzieher kaum eine Chance bei der Auswahl der Aufzunehmenden nur nach pädagogischen oder bindungsrelevanten Kriterien zu entscheiden. Eine Aufnahmeentscheidung wird in der Regel durch die Heimleitung getroffen, die sich dem Träger gegenüber auch ökonomischen Zwängen unterwerfen muss. So können ein oder mehrere unbesetzte Plätze den Fortbestand der Einrichtung gefährden und zu Beziehungsabbrüchen durch die Umsetzung von Kindern und Erziehern führen. Eine allzu unreflektierte Beteiligung der Gruppenmitglieder kann jedoch auch dazu führen, dass die Ablehnung von Neuaufnahmen zu einer Stagnation im Zusammenleben führt, ohne die Erfahrung von neuen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und dem daraus resultierenden empathischen Umgang miteinander und einem sich immer wieder neu aufeinander einstellen als mögliche Lernfunktion. Insbesondere die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an der Gestaltung des Gruppenalltags hat direkten Einfluss auf ihr Zusammenleben und ihre psychische Einstellung gegenüber der Heimerziehung. So ist es wichtig, dass sie z.B. über die Ausgestaltung ihres Zimmer mitentscheiden können, mit auswählen, was gekocht und eingekauft wird, welche Gruppendienste es

gibt und wohin die Ferienfahrt geht und wie sie ihre Urlaubsregelung ausgestalten wollen.

Da die Betreuung eines Kindes oder Jugendlichen in der Heimgruppe nur einen Abschnitt im Leben des Betreffenden darstellt (vgl. Freigang 2006, S. 94f.), ist die Gruppe häufig von einem regelmäßigen Wechsel von Mitgliedern betroffen. Hinzu kommt die immer noch anzutreffende Abschiebementalität, wenn Kinder oder Jugendliche Schwierigkeiten machen, mit denen eine Heimgruppe nicht zu recht zu kommen glaubt. Hier sind nach Freigang noch zwischen zehn und 30% der Kinder und Jugendlichen betroffen (vgl. ebenda, S. 98). Die Betreffenden müssen ohne Chance auf Unterstützung diese erneute Erfahrung des Desinteresses und der Missachtung, von Kränkung und Machtausübung der Erwachsenen hinnehmen mit der Folge, dass sich das negative Selbstbild im Sinne von Wertlosigkeit weiter verfestigen kann und kontinuierliche Beziehungserfahrungen sowie psychische Sicherheit sich nicht entwickeln können (vgl. Hansen 1994, S. 98f.).

Ein weiterer nicht unbeachtlicher Punkt ist die Fluktuation von Mitarbeitern im Leben einer Heimgruppe. Da der Erzieher sich in einem Arbeitsverhältnis befindet, kann er es jederzeit aufkündigen, krankheitsbedingte Freistellungen in Anspruch nehmen, sich versetzen lassen oder in den Erziehungsurlaub treten (vgl. Freigang 2006, S. 93f.). Diese Dinge verlangen eine Nachbesetzung der frei gewordenen Erzieherstelle, bei denen es allein dem Arbeitgeber obliegt eine Auswahl zu treffen und keinerlei Beteiligung der Gruppenkinder vorgesehen ist. Die Kinder und Jugendlichen müssen sich demzufolge auf nicht freiwillig ausgesuchte Personen einstellen, die ihnen zu Bezugspersonen werden sollen. Außerdem kann ein Wechsel von Mitarbeitern für Kinder, die sich eng an einen Erzieher gebunden haben, zu einem großen Fiasko werden. Die gemachten Verlusterfahrungen, werden sie nicht entsprechend aufgefangen, können dazu führen, dass das Kind es zukünftig vermeidet enge Bindungsbeziehungen aufzubauen und entweder eine mangelnde psychische Sicherheit oder gar eine Beziehungsunfähigkeit entwickelt.

4.3.3.1.3 bindungsrelevante Auswirkungen des Schichtdienstes

Die Betreuung von Kindern und Jugendlichen in einer Heimgruppe im Schichtdienst ist kontraproduktiv. „Er erschwert die tragfähigen „Beziehungen“ innerer Nähe, welche die zugemutete Intimität des Zusammenlebens als wohltuend und

beschützend und nicht als Übergriff eines Fremden erleben lässt“ (Müller, B. 2006, S. 149). In der Schichtgruppe des Heimes sieht der Erzieher nicht seinen Lebensmittelpunkt, sondern verbringt in der Regel auch nur eine gewisse Zeit seines Berufslebens. Im Schnitt beträgt die Verweildauer von Erziehern im Schichtdienst 3 - 6 Jahre (vgl. Beher/Knauer/Rauschenbach 1996, zit. nach Müller 2006, S. 439). Das bedeutet, wie zuvor beschrieben, dass sich Kinder und Jugendliche häufig mit einem Wechsel von Bezugspersonen konfrontiert sehen und sich eine mögliche Bindungsentwicklung für sie zu einer erneuten Verlusterfahrung entwickeln kann. Um die negativen Auswirkungen von Wechselschichtdienst und Lohn-erziehertätigkeit abzufedern, werden inzwischen verschiedene Modelle zur Arbeitszeitregelung gefordert, diskutiert und ausprobiert, wie Arbeitszeitansparkonten mit der Möglichkeit der Inanspruchnahme eines späteren Sabbatjahres, die Einstellung fester Vertretungskräfte (vgl. Gericke 1999, S. 841ff.; Schoch 1989, S. 135f.).

Ein weiteres Wesensmerkmal des künstlichen Arrangements ist die zweigeteilte Lebenswelt. Für die Kinder und Jugendlichen ist die Heimgruppe ihr zeitweiliges Zuhause, für die Erzieher ihr Arbeitsort und Anwesenheit Arbeitszeit. Sie sind nur Abschnittsweise direkt am Leben der Kinder beteiligt, wechseln sich fortlaufend ab. Für das Kind bedeutet das aus bindungstheoretischer Sicht, dass es seine Bindungswünsche an eine bestimmte Bezugsperson entweder aufschieben muss bis sie wieder im Dienst ist oder sich auf eine Ersatzbezugsperson einstellen muss. Das Aufschieben von Bindungswünschen kann ab der Entwicklungsstufe gelingen, wo das Kind bereits ein inneres Arbeitsmodell von Bindung zu dieser Person ausreichend stabil entwickelt hat. In Akutsituationen wie z.B. Krankheit oder Angst gelingt es jedoch nur der fest verankerten Bindungsperson absolute Sicherheit und ein Gefühl der Geborgenheit zu vermitteln. Wie die Ergebnisse der Bindungsforschung zeigen, ist es jedoch möglich ausreichend Schutz und Sicherheit durch eine Ersatzbindungsfigur zu vermitteln, wenn diese in ähnlicher oder gleicher Art und Weise auf das Bindungsverhalten des Kindes oder Jugendlichen reagiert. Dazu sind ein uneingeschränkter Austausch aller Teammitglieder und eine dezidierte Absprache sowie eine konsequente Vorgehensweise notwendig.

Kinder und Jugendliche erleben die nicht ständige Verfügbarkeit ihrer Bezugsperson als Mangel oder gar als Kränkung. Sie sehen sich als zweitrangig. Es gibt ja schließlich die eigenen Kinder und andere Familienangehörige der Bezugsperson.

Dies wird deutlich, wenn sie darüber berichten, welches besonderes Erlebnis oder welche große Bedeutung es für sie hatte, dass ihre Bezugserzieherin sie einmal mit nach Hause in ihre Familie genommen hat. Kinder empfinden es als kränkend, wenn nicht alle Erzieher der Heimgruppe zu besonderen Anlässen wie etwa ihrem Geburtstag anwesend sind (vgl. Freigang 2006, S. 101).

Die zuvor beschriebenen institutionellen Gegebenheiten müssen sich nicht mangelhaft auf die Beziehungsgestaltung in der Heimerziehung auswirken.

„Sie können durch engagierte MitarbeiterInnen, durch dichte kontinuierliche Beziehungen zwischen Kindern und MitarbeiterInnen, durch die gelungene Integration ins Umfeld gemildert oder ausgeschaltet werden. Heimerziehung wird dann zweifellos zum lohnenden Lebensort.“ (ebenda, S. 103)

4.3.3.2 institutionelle Unterstützung des Bindungsprozesses

Es liegt in der Sache selbst, dass eine Institution organisationsähnlich Abläufe und Inhalte der Arbeit festschreibt, ganz pragmatisch, funktionsgeleitet und auf die Erreichung eines Ziels ausgerichtet. Individuelle Ausgestaltungen sind nur in eingeschränktem Rahmen möglich. So ist z.B. die Nachtruhe im Heim für alle bindend, das Halten eines Haustieres gilt als Verbot für alle Heimkinder, die Übernachtung eines Freundes kann nicht im Heim erfolgen u.ä., ungeachtet individueller Bedürfnisse und situationsbezogener Anlässe. Die Kommunikationsabläufe sind geregelt. Zu übermittelnde Angelegenheiten oder der Tagesbericht werden z.B. in ein Übergabebuch geschrieben. Dennoch lassen sich die institutionellen Strukturen mildern. Konzeptionelle Ausrichtungen der Erziehungsangebote lassen diese mehr oder weniger stark in Erscheinung treten. Trotzdem bleibt Erziehung im Heim institutionelle Erziehung über Tag und Nacht.

4.3.3.2.1 Die Institution Heim - sichere Basis für die Bindungsperson

Psychisch stabile Persönlichkeiten besitzen sowohl in gebender als auch in nehmender Position Bindungsfähigkeit (vgl. Bowlby 2010, S.98). Psychische Sicherheit ermöglicht gedankliche Vielfalt und wirklichkeitsbezogene, zur Reflexion fähige Fantasie (vgl. Grossmann/Grossmann 2009, S. 25). Auch ein Erzieher in der

Heimgruppe als potentielle Bindungsfigur kann nur dann psychische Stabilität und Sicherheit in seinem Handeln erlangen, wenn das Team der anderen Mitarbeiter und die Leitung des Hauses hinter ihm stehen, in Konfliktfällen und belastenden Situationen unterstützend zur Seite stehen und ihrer Verantwortung füreinander und dem Kind gegenüber nachkommen (vgl. Bowlby 2010, S.10). Um authentisch, offen und feinfühlig in Interaktion treten zu können, ist es von Bedeutung, ob der Erzieher „seine“ Institution Heim als sichere Basis erlebt. Fühlt er sich verstanden im Team und durch die Leitung? Erlebt er Wertschätzung gegenüber seiner erzieherischen Arbeit? Kann er sicher sein, dass auch in Krisensituationen Vertrauen in ihn gegeben wird? Ist er zufrieden mit den Arbeitszeitregelungen? Fühlt er sich gebührend entlohnt? Hat er ausreichend Möglichkeiten zum Austausch und zur fachlichen Reflexion? Anders formuliert: Fühlt er sich in seiner Tätigkeit, an seinem Arbeitsplatz in der Gruppe, in seinem Team aufgehoben und gut behandelt? Fühlt er sich anerkannt? Die Institution Heim kann das Wohl der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen nicht ohne Sorge um und Einsatz für das Wohlergehen des Personals gewährleisten. Die Bereitschaft zu selbstreflexiven Auseinandersetzungen erfordert ein hohes Maß an „*Institutionenvertrauen*“ (Schleiffer 2009, S. 254) und setzt voraus, dass „... *die Institution selbst als ausreichend sicher bindend wahrgenommen wird, ...*“ (ebenda, S. 254). Supervisorische Fallbesprechungen helfen persönliche Verstrickungen in der Beziehung zum Jugendlichen zu erkennen, können zur Herausarbeitung faktischer Zusammenhänge führen und so dazu beitragen, psychischen Druck vom Erzieher zu nehmen. Supervision ist heute als Qualitätsstandard in den Hilfen zur Erziehung nicht mehr wegzudenken. Ebenso lassen sich Teamentwicklungsprozesse durch Supervision anregen bzw. begleiten. Angesichts der doch relativ hohen Fluktuation im Mitarbeiterbereich kommt dem Betreuerteam der Heimgruppe jedoch eine bedeutungsvolle Aufgabe zu. Jeder Wechsel stellt eine zusätzliche Belastung der pädagogischen Arbeit dar und verlangt von allen Mitarbeitern sich neu aufeinander „einzuspielen“. Dies ist nur durch ein hohes Maß an Kommunikationsbereitschaft, Einfühlungsvermögen und fachliches Auseinandersetzungsvermögen sowie die Fähigkeit sich aufeinander einzustellen zu bewältigen.

4.3.3.2.2 Biographisches Verstehen und Elternarbeit

Um das Bindungsverhalten der Kinder und Jugendlichen zu verstehen, ist es erforderlich etwas über die Biographie der Betroffenen zu erfahren. Da diese sich jedoch häufig sehr bedeckt darin halten, was ihre Lebensgeschichte betrifft oder ziemlich übertrieben anmutende bzw. verwirrende Geschichten zu berichten wissen, ist es notwendig Informationen aus anderen Quellen zusammenzutragen bzw. mit dem Erfahrenen zu vergleichen. Einerseits lassen sich hierzu die in Organisationen schriftlich festgehaltenen Fallgeschichten in Form von Verwaltungsakten nutzen. Eine unpersönliche sterile Art etwas über die Familienbeziehungen und das Aufwachsen des Kindes zu erfahren. Schleiffer belegt in seiner Studie, dass diese Art der Biographieerforschung in seiner untersuchten Population kaum genutzt wurde (vgl. Schleiffer 2009, S. 242).

Hier ergibt sich ein Dilemma der Erziehungshilfe. Kinder und Jugendliche sind nicht bereit oder nicht in der Lage zusammenhängende Biographien zu erzählen, Heimerzieher haben kein Interesse an den unpersönlichen Akten. So lässt sich dann auch wenig erfolgversprechend mit den Eltern arbeiten. Laut Schleiffer setzen sich „*Elternarbeit und Interesse an der Biographie der Jugendlichen ... wechselseitig voraus.*“ (Schleiffer 2009, S. 255). Um jedoch das Ziel einer einigermaßen sicher gebundenen Persönlichkeit, insbesondere bei Jugendlichen zu erreichen, ist es notwendig, dass sie ihre Lebensgeschichte in einen Zusammenhang bringen können, um diese zu verstehen. Ihre Biographie ist also unbedingt wert, sie zu besprechen, vorausgesetzt der Erzieher gelangt in Kenntnis über diese.

Elternarbeit ist auch aus Sicht der Bindungstheorie wichtiges Kriterium für den Erfolg einer Heimerziehung. Jedoch geht es darum, die Eltern als Person nicht in Frage zu stellen und keine Bewertung ihres Verhaltens vorzunehmen, sondern dem Kind im Rahmen einer vertrauensvollen Bindungsbeziehung zu ermöglichen, ihre Beziehungserfahrungen mit den Eltern zu reflektieren und ihnen zu einer Artikulation dieser zu verhelfen (vgl. ebenda S. 256). Dabei sollte der Erzieher auf keinen Fall durch die Elternarbeit seine noch ungefestigte Bindungsbeziehung zum Kind gefährden, denn das Elternbild bleibt trotz aller negativen Erfahrungen in seiner Idealisierung bestehen (Abschnitt 4.3.1.2).

Ebenso ist die Institution gefordert notwendige Rahmenbedingungen für eine Arbeit mit den Eltern zu schaffen. So erleichtert eine Unterbringung des Kindes in Wohnortnähe den Zugang zu den Eltern. Ebenso werden zeitliche und personelle

Ressourcen für intensive Elternkontakte benötigt, die wiederum in Finanzierungsmodellen mit dem öffentlichen Träger abgedeckt sein müssen, um den Bestand der Heimgruppe nicht zu gefährden. Zur optimalen Erfolgssicherung sind eine Qualifizierung der Erzieher in Bezug auf methodische Aspekte der Gesprächsführung sowie eine regelmäßige Reflexion der Elternarbeit unerlässlich (vgl. Moos/Schmutz 2010, S. 309f.).

5 Zusammenfassende Darstellung und Folgerungen für eine bindungsorientierte Heimerziehung

Im Fokus dieser Diplomarbeit stand die Frage nach der positiven Veränderungsmöglichkeit von Bindungskonzepten bei Heimkindern. Nahezu allen Kindern und Jugendlichen in Heimerziehung stehen nur unsichere Bindungsqualitäten zur Verfügung. Über die Hälfte von ihnen haben bereits mehr oder weniger stark ausgeprägte psychische Störungen entwickelt. Wie die Bindungsforschung zeigt, verfestigen sich die inneren Arbeitsmodelle mit zunehmendem Alter und fortschreitender kognitiver Entwicklung. Eine Veränderung der bestehenden inneren Modelle von sich und der Umwelt kann nur über die Beziehungsebene erfolgen und muss die Gefühlsebene des Betreffenden ansprechen. Sie erfolgt durch kontinuierliche Interaktion, die sich durch feinfühliges Wahrnehmen, angemessenes Interpretieren der Signale und promptes Reagieren auszeichnet. Somit ist die Entwicklung einer sicheren Bindung von dem Erleben einer emotionalen Verfügbarkeit von wenigen Bezugspersonen über einen längeren Zeitraum abhängig. In der Heimgruppe leben die Kinder und Jugendlichen mit einer begrenzten Anzahl von Erziehern über einen längeren Zeitraum zusammen. Auch wenn die Erzieher im Schichtdienst arbeiten, kehren sie doch regelmäßig voraussagbar in die Gruppe zurück und nehmen über den Austausch mit den anderen Kollegen am Leben in der Gruppe teil. Das Zusammenleben in der Gruppe ist ausgerichtet auf das Entstehen persönlicher, affektiver Beziehungen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erziehern. Somit bestehen in einer Heimgruppe gute Voraussetzungen zur positiven Beeinflussung von Bindungskonzepten und der Erfahrungsvermittlung, bei einer Bezugsperson emotionalen Halt finden zu können. Sicher ist es aufgrund der künstlich arrangierten, institutionellen Form des Zusammenlebens nicht möglich das Ideal der Entwicklung einer sicheren Bindung zu erreichen. Eine Veränderung

der inneren Arbeitsmodelle in Richtung mehr Sicherheit lässt sich jedoch auch in Heimerziehung verwirklichen.

Die Beziehungsgestaltung wird nicht nur durch die vorhandenen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen beeinflusst. Zahlreiche Faktoren sowohl auf Seiten der Heimkinder als auch auf Seiten der Erzieher beeinflussen den Prozess. So erschweren die übertragenen Beziehungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen den Aufbau einer vertrauensvollen Erzieher-Kind-Beziehung und fordern den Erzieher aufs Höchste in seiner Persönlichkeit. Dieser kann die ablehnenden oder sprunghaften Verhaltensweisen als Kränkung erleben oder sie als Ausdruck der bisherigen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen sehen. Eine besondere Herausforderung liegt im geradezu vereinnahmenden Verhalten der verstrickt-gebundenen Jugendlichen. Sie sind durchaus beziehungswillig, belasten den Beziehungsaufbau aber mit dem ewigen Thema „Beziehungskiste“ und neigen bei Nichtbeachtung zu Weglaufen oder suizidalem Verhalten. Noch schwieriger gestaltet sich der Umgang mit hochunsicher-desorganisiert gebundenen Kindern. Ihr Verhalten ist so unvorhersehbar, dass die Beziehungsgestaltung zu einer hohen Frustration auf Seiten der Erzieher führen kann, was wiederum den Beziehungsaufbau gefährdet bzw. in Frage stellt.

Als weiterer Einflussfaktor auf Seiten der Kinder und Jugendlichen ist ihr Loyalitätsempfinden gegenüber dem Elternhaus zu benennen. Nehmen die Kinder eine Konkurrenz der neuen Bezugsperson zu ihren Eltern wahr, wirkt sich dies destruktiv auf ihre Entwicklung aus. Ebenso sind Eltern gefordert ihrem Kind gegenüber ihr Einverständnis zu einer neuen Beziehung zu signalisieren, damit es sich unbelastet von dem Gefühl des Verrats an seinen Eltern auf die neue Bezugsperson einlassen kann. Diese wiederum kann den Bindungsprozess unterstützen, indem sie in wertschätzender Art und Weise den Eltern gegenübertritt und regelmäßige Kontakte nicht unterbindet.

Auch auf Seiten des Erziehers stellt sich die eigene Bindungsrepräsentanz als Faktor heraus, der die Beziehung zu den Heimkindern beeinflusst. So muss er als potentielle Bindungsfigur selbst über ausreichend sichere Bindungserfahrungen verfügen bzw. seine Verhaltensweisen bezüglich auftretender Bindungsbedürfnisse reflektieren können. Dies setzt bindungstheoretisches Wissen voraus, ebenso wie die Fähigkeit, es in der Praxis anwenden zu können. Eine wichtige Voraussetzung, um als Bindungsfigur korrigierende Erfahrungen vermitteln zu können.

Wie ist Heimerziehung nun in der Lage die positive Veränderung von Bindungskonzepten zu fördern? Grundlegend wäre hier die Gewährleistung eines kleinen überschaubaren Rahmens zu benennen. Eine kleine Heimgruppe von höchstens 6 bis 8 Kindern und höchstens 3 bis 4 Erziehern birgt gute Voraussetzungen für die Entwicklung persönlicher Beziehungen mit der Chance auch Emotionalität zu erreichen. Das Zusammenleben in der Gruppe muss durch eine hohe Beziehungskontinuität geprägt und so angelegt sein, dass von vornherein ein Gruppenwechsel für die Kinder und Jugendlichen vermieden wird. Bei aller erzieherischen Zielsetzung findet der Punkt Beachtung, dass gewachsene Bindungen respektiert werden müssen und Bindungspersonen nicht austauschbar sind. Die problematische Struktur des Schichtdienstes wird durch flexible Handhabungsmöglichkeiten innerhalb des Teams abgefedert. Es gibt ausreichend zeitliche als auch personelle Ressourcen für die Arbeit mit den Eltern. Das Konzept unterstützt eine exklusive Ausgestaltung der Bindungsbeziehungen, macht Ausnahmen möglich, toleriert Unterschiede und ermöglicht individuelle Behandlungen bis hin zu der Möglichkeit, zeitweise auch Eins-zu-Eins-Beziehungen zu gewährleisten. Dies erfordert Flexibilität in der Arbeitszeitregelung der Erzieher, aber auch eine reflexive Auseinandersetzung mit den täglichen Abläufen in der Gruppe und auftretenden Konfliktsituationen, um vorschnelle Hilfeabbrüche oder gar die Verlegungen von Kindern und Jugendlichen zu vermeiden. Reflexionsfähigkeit sowie die Unterstützung dieser durch ausreichend Supervisionsangebote sind unerlässlich in der Arbeit mit bindungsunsicheren Kindern und Jugendlichen. Von signifikanter Bedeutung ist der offene, vertrauensvolle Umgang der Erzieher eines Teams miteinander. Ein konsequenter Austausch untereinander fördert die Vermittlung individueller konstanter Erfahrungen in den Beziehungen zu den Kindern. Er kann aber auch zur Entlastung der Bezugsperson beitragen, wenn diese offen und ohne Befürchtungen über ihr Erlebtes mit den anderen Teammitgliedern kritisch empathisch reflektieren kann. Ein offener unvoreingenommener Umgang im Team wird durch eine unterstützende, vertrauensvolle Haltung des Heimträgers gegenüber dem Team gefördert.

Bei den aufzunehmenden Kindern und Jugendlichen sollte von vornherein eine Verweildauer von mehr als einem Jahr geplant sein, da eine tragfähige Bindungsbeziehung erst durch konstante, lang andauernde Interaktionserfahrungen mit

gleich bleibenden Bezugspersonen entstehen kann und im Anschluss einer längeren Festigung bedarf.

Welche Kriterien müssen grundsätzlich erfüllt sein, um eine Bindungsbeziehung im Heim zu gestalten?

Eine sichere Bindung fördernde professionelle Beziehung verlangt eine am Kind bzw. Jugendlichen orientierte Grundhaltung, die durch Achtung, Wertschätzung, Einfühlungsvermögen und Authentizität geprägt ist. Das Kind muss in seinen Eigenheiten respektiert werden. In der Beziehung sollte kein Machtgefälle spürbar werden. Der Erzieher muss sich in das Kind hineinversetzen und in den Denkmustern des Kindes dessen Verhaltensweisen betrachten. Dabei gilt es seine Erfahrungen und Hintergründe zu berücksichtigen. So können Reaktionen auf die Bindungssignale des Kindes unterschiedlich sein, mal in einer hilfreichen Handlung, in verbaler Unterstützung, im Gewährenlassen oder auch wahrnehmendem Spiegeln bestehen. Wichtig dabei ist eine ehrliche, authentische Kommunikation gegenüber dem Kind. Ebenso müssen wahrgenommene Gefühle auf Seiten des Kindes und auf der Seite des Erziehers klar verbalisiert werden, um diese dem Kind einerseits bewusst zu machen, andererseits ihm eine Rückmeldung zu geben, was seine Handlung bei seinem Interaktionspartner auf der emotionalen Ebene ausgelöst hat. Neben der besonders klaren Artikulation von Gefühlen kommen auch nonverbale Kommunikationsmittel bis hin zu feinfühligem respektierendem Körperkontakt zum Einsatz. In der Beziehungsgestaltung ist ein differenzierter Umgang mit den jeweiligen Bindungstypen unerlässlich. Allen gemein ist jedoch der Grundsatz, dass ihnen Erfahrungen vermittelt werden, die von den bisher gemachten abweichen und das bisherige Bindungskonzept nicht bestätigen. Bei höchst belasteten Kindern mit ausgeprägten psychischen Störungen gerät Heim-erziehung allerdings an ihre Grenze und das Hinzuziehen eines psychotherapeutischen Angebotes ist unbedingt notwendig. Wobei pädagogische wie therapeutische Professionen sich in enger Zusammenarbeit ergänzen müssen.

Abschließend soll hier erwähnt werden, dass nicht nur Kinder, die aufgrund verschiedenster Probleme Aufnahme in einem Heim gefunden haben, bindungsgeleitete pädagogische und therapeutische Angebote brauchen. Viele Kinder leben heute unter Bedingungen wie sich auflösenden Familienstrukturen, schwachen Einkommensverhältnissen, einer zunehmenden Zahl psychischer Erkrankungen von Eltern, bei zunehmender sozialer Vereinsamung und Anonymität. Die For-

schungsergebnisse zeigen deutlich, dass die Tendenz, im Laufe der Entwicklung eine Veränderung der Bindungsqualität zu erreichen, eher in den negativen Bereich geht. Um hier erfolgreich entgegenzuwirken, ist es notwendig niederschwellig erreichbare bindungsgeleitete pädagogische und auch therapeutische Angebote zu schaffen, deren flächendeckende und ausreichend Bereitstellung unweigerlich eine Herausforderung an die sozialen Systeme der Gesellschaft ist und ein Gegenpol zur Schaffung geschlossener Einrichtungen wäre.

6 Quellenverzeichnis

Ainsworth, Mary D.S.: Bindungen im Verlauf des Lebens (1985). In: Grossmann, Klaus E./Grossmann, K. (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart 2003, S. 341 – 364.

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.

Becker-Stoll, Fabienne: Bindung, Autonomie und Essstörungen im Jugendalter. In: Scheuerer-Englisch/Suess, Gerhard J./Pfeifer, Walter-Karl P. (Hrsg.): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. Gießen 2003, S. 135 – 147.

Boszormenyi-Nagy, Ivan/Spark, Geraldine M.: Unsichtbare Bindungen. Die Dynamik familiärer Systeme. 4., in der Ausstattung veränderte Auflage. Stuttgart 1993.

Bowlby, John: Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Zweite, um ein Vorwort erweiterte Auflage. Stuttgart 2001.

Bowlby, John: Bindung (1987). In: Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart 2003, S. 22 – 26.

Bowlby, John: Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. 5. Auflage. München 2005.

Bowlby, John: Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 2. Auflage. München 2010.

Bretherton, Inge: Konstrukt des inneren Arbeitsmodells. Bindungsbeziehungen und Bindungsrepräsentationen in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: Brisch, Karl Heinz u.a. (Hrsg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. Stuttgart 2002, S. 13 – 41.

Brisch, Karl Heinz: Bindungsstörungen. Theorie, Psychotherapie, Interventionsprogramme und Prävention. In: Brisch, Karl Heinz u.a. (Hrsg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. Stuttgart 2002, S. 353 – 370.

Brisch, Karl Heinz: Adoption aus der Perspektive der Bindungstheorie und Therapie. In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie. 2. Auflage. Stuttgart 2007, S. 222 – 252.

Brisch, Karl Heinz: Bindung, Psychopathologie und gesellschaftliche Entwicklungen. In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart 2009, S. 351 – 367.

Brisch, Karl Heinz: Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. 10. Auflage. Stuttgart 2010.

Brisch, Karl Heinz: Bindungsstörungen – Grundlagen, Diagnostik und Konsequenzen für sozialpädagogisches Handeln. URL: <http://www.agsp.de/html/a79.html> [Stand 8.01.2011]

Bühler-Niederberger, Doris: Familien-Ideologie und Konstruktion von Lebensgemeinschaften in der Heimerziehung. In: Colla u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Kriftel 1999, S. 333 – 339.

Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn 1990.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS): 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. URL:

http://www.bmas.de/portal/26742/property=pdf/dritter_armuts_und_reichtumsbericht.pdf [Stand 22.11.10]

Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main 1993.

Dornes, Martin: Die Entstehung seelischer Erkrankungen: Risiko- und Schutzfaktoren. In: Suess, Gerhard J./Pfeifer, Walter-Karl P. (Hrsg.): Frühe Hilfen. Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. 3. Auflage. Gießen 2003, S. 25 – 56.

Ettrich, Christine: Bindungsstörungen und Möglichkeiten der therapeutischen Einflussnahme. In: Ettrich, Klaus Udo (Hrsg.): Bindungsentwicklung und Bindungsstörung. Stuttgart 2004, S. 85 -91.

Flosdorf, Peter: Räume und deren strukturierender Einfluss auf das Erleben und Verhalten. In: Flosdorf, Peter (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau 1988, S. 9 – 21.

Fonagy, Peter: Bindungstheorie und Psychoanalyse. Stuttgart 2003.

Fonagy, Peter u.a.: Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart 2004.

Freigang, Werner: Praxis der Heimeinweisung. In: Colla u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Kriftel 1999, S. 687 – 693.

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

Freigang, Werner: Einblicke in den Alltag der Erziehungshilfen. In: Krause, Hans-Ullrich/Peters, Friedhelm (Hrsg.): Grundwissen erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. 2., aktualisierte Auflage. Weinheim und München 2006, S. 87 – 117.

Fremmer-Bombik, Elisabeth: Frühe Bindungsstörungen und der Gang durch die Institutionen: Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie anhand eines Fallbeispiels. In: Scheuerer-Englisch/Suess, Gerhard J./Pfeifer, Walter-Karl P. (Hrsg.): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. Gießen 2003, S. 175 -188.

Frommann, Anne: Pädagogik der Erziehungshilfen. In: Krause, Hans-Ullrich/Peters, Friedhelm (Hrsg.): Grundwissen erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. 2., aktualisierte Auflage. Weinheim und München 2006, S. 75 – 87.

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

Gericke, Dietrich: Arbeitszeitregelungen in der Heimerziehung. In: Colla u.a.: Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Kriftel 1999, S. 841 – 844.

Grossmann, Klaus E.: Die Geschichte der Bindungsforschung: Von der Praxis zur Grundlagenforschung und zurück. In: Suess, Gerhard J./Scheuerer-Englisch, Hermann/Pfeifer, Walter-Karl P. (Hrsg.): Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie. Gießen 2001, S. 29 – 49.

Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin: Die Beiträge zur Bindungsforschung von Mary Ainsworth und John Bowlby: Eine Einführung. In: Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart 2003, S. 13 – 19.

Grossmann, Karin/Grossmann Klaus E.: Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Dritte Auflage. Stuttgart 2006.

Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin: Fünfzig Jahre Bindungstheorie: Der lange Weg der Bindungsforschung zu neuem Wissen über klinische und praktische Anwendungen. In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart 2009, S. 12 – 44.

Hamberger, Matthias: Erzieherische Hilfen im Heim. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Stuttgart 1998, S. 200 – 258.

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

Hansen, Gerd: Elternarbeit. In: Colla u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Kriftel 1999, S. 1023 – 1029.

Hauser, Susanne: Psychoanalytische Therapie im Jugendalter aus der Sicht der Bindungstheorie. In: Scheuerer-Englisch/Suess, Gerhard J./Pfeifer, Walter-Karl P. (Hrsg.): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. Gießen 2003, S. 151 -173.

Herrenbrück, Sabine: Heimerzieherin: ein Frauenberuf. In: Colla u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Kriftel 1999, S. 829 – 833.

Holmes, Jeremy: John Bowlby und die Bindungstheorie. Mit einem Vorwort von Martin Dornes. 2. Auflage. München 2006.

Hölzl, Heinrich: Die Mitarbeiter im Heim. In: Flosdorf, Peter (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau 1988, S. 46 – 59.

Johnson, Helmut: Bindungsstörungen. Material zur Systemischen Arbeit in Erziehung und Betreuung.

URL: <http://www.institut-johnson.de/pdf/bindungsstoerungen.pdf>

[Stand 24.11.2010]

Köhler, Lotte: Anwendung der Bindungstheorie in der psychoanalytischen Praxis. Einschränkende Vorbehalte, Nutzen, Fallbeispiele. In: Suess, Gerhard J./Pfeifer, Walter Karl P. (Hrsg.): Frühe Hilfen. Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. 3. Auflage. Gießen 2003, S. 107 – 136.

Largo, Remo H.: Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 6. Auflage. München 2000.

Marvin, Robert S. u.a.: Das Projekt "Kreis der Sicherheit": Bindungsgeleitete Intervention bei Eltern-Kind-Dyaden im Vorschulalter. In: Scheuerer-Englisch, Hermann/Suess, Gerhard J./Pfeifer, Walter-Karl P. (Hrsg.): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. Gießen 2003, S. 25 – 48.

Mehringer, Andreas: Eine kleine Heilpädagogik. Vom Umgang mit schwierigen Kindern. München 1992.

Moos, Marion/Schmutz, Elisabeth: Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe. Veränderungsorientierte Zusammenarbeit mit Eltern systematisch in den Regelstrukturen stationärer Hilfen verankern. In: Forum Erziehungshilfen. 16.Jg. (2010), H.5, S. 305 – 310.

Müller, Burkhard: Nähe, Distanz, Professionalität. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und München 2006, S. 141 – 155.

Müller, Jürgen: Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe. Hamburg 2006.

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

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

Rätz-Heinisch, Regina/Schröer, Wolfgang/Wolff, Mechthild: Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim und München 2009.

Romer, Georg/Riedesser, Peter: Prävention psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Perspektiven der Beziehungsberatung. In: Suess, Gerhard J./Pfeifer, Walter-Karl (Hrsg.): Frühe Hilfen. Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. 3. Auflage. Gießen 2003, S. 65 – 83.

Scheuerer-Englisch, Hermann: Wege zur Sicherheit. Bindungsgeleitete Diagnostik und Intervention in der Erziehungs- und Familienberatung. In: Suess, Gerhard J./Scheuerer-Englisch, Hermann/Pfeifer, Walter-Karl P. (Hrsg.): Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie. Gießen 2001, S. 315 – 342.

Schleiffer, Roland: Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. 4. Auflage. Weinheim und München 2009.

Schmid, Marc: Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim und München 2007.

Schoch, Jürgen: Heimerziehung als Durchgangsberuf?. Eine theoretische und empirische Studie zur Personalfuktuation in der Heimerziehung. Weinheim und München 1989.

Seiffge-Krenke, Inge: Adoleszenzentwicklung und Bindung. In: Streeck-Fischer, Annette (Hrsg.): Adoleszenz. Bindung. Destruktivität. Stuttgart 2004, S. 157 -171.

Senckel, Barbara: Das sicher gebundene - Kind ein Ziel für die stationäre Heimerziehung? In: Unsere Jugend (2007), H. 2, S. 61 – 69.

Spitz, René A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. 10. Auflage. Stuttgart 1992a.

Spitz, René A.: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Mit einem Geleitwort von Anna Freud. 5., in der Ausstattung veränderte Auflage. Stuttgart 1992b.

Suess, Gerhard J./Zimmermann, Peter: Anwendung der Bindungstheorie und Entwicklungspsychopathologie. Eine neue Sichtweise für Entwicklung und (Problem-) Abweichung. In: Suess, Gerhard J./Scheuerer-Englisch, Hermann/Pfeifer, Walter-Karl P. (Hrsg.): Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie. Gießen 2001, S. 241 – 265.

Unzner, Lothar: Der Beitrag von Bindungstheorie und Bindungsforschung zur Heimerziehung kleiner Kinder. In: Spangler, Gottfried/Zimmermann, Peter (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart 1999, S. 335 – 350.

Unzner, Lothar: BezugserzieherIn im Heim – eine Beziehung auf Zeit. In: Suess, Gerhard J./Scheuerer-Englisch, Hermann/Pfeifer, Walter-Karl P. (Hrsg.): Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie. Gießen 2001, S. 347 – 356.

Unzner, Lothar: Schutz und Risiko: Die besondere Bedeutung der Bindungstheorie für die Fremdunterbringung. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion. Münster 2002, S. 46 – 58.

Unzner, Lothar: Bindungstheorie und Fremdunterbringung. In: Suess, Gerhard J./Pfeifer, Walter-Karl (Hrsg.): Frühe Hilfen. Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. 3. Auflage. Gießen 2003, S. 268 – 285.

Vaughn, Brian E./Heller, Carroll/Bost, Kelly K.: Bindung und Gleichaltrigenbeziehungen während der frühen Kindheit. In: Suess, Gerhard J./Scheuerer-Englisch, Hermann/Pfeifer, Walter-Karl P. (Hrsg.): Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie. Gießen 2001, S. 53 - 79.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969.

Wellhöfer, Peter R.: Gruppendynamik und soziales Lernen. 3. Auflage. Stuttgart 2007.

Wilk, Liselotte: Familienform als Determinante kindlicher Entwicklung und kindlichen Glücks?. In: Heim, Rosa/Posch, Christian (Hrsg.): Familienpädagogik. Familiäre Beziehungen mit Kindern professionell gestalten. Innsbruck 2003, S. 13 – 27.

Wolf, Klaus: Veränderungen in der Heimerziehungspraxis: Die großen Linien. In: Wolf, Klaus (Hrsg.): Entwicklungen in der Heimerziehung. 2. Auflage. Münster 1995, S. 12 – 61.

Zimmermann, Peter: Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In: Spangler, Gottfried/Zimmermann, Peter (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart 1999, S. 203 – 231.

Zimmermann, Peter: Grundwissen Sozialisation. Opladen 2000.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass diese Diplomarbeit von mir selbständig verfasst worden ist und keine anderen als die angegebenen Quellen genutzt wurden. Alle verwendeten Zitate sind kenntlich gemacht worden.

Simone Dummer