

Christel Hopf

Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim

Zur Bedeutung der Bindungstheorien für die Arbeit in Erziehungsstellen

Vortrag anlässlich einer Fachtagung des Evangelischen Erziehungsverbandes e.V. (EREV) am 12./13. Dezember 2005 in Hannover zum Thema: Erziehungsstellen „Eine Brücke in die Zukunft“. Die Bedeutung der Herkunftsfamilie für Kinder und Jugendliche, die in Erziehungsstellen leben

1. Einleitung – Zu Fragestellungen und Aufbau des Vortrags

Kinder und Jugendliche, die in Erziehungsstellen mit für sie neuen Familien zusammenleben, haben häufig eine Geschichte früher Entbehrungen, Trennungen, Zurückweisungen und Misshandlungen hinter sich. In einer Studie, die Ende der neunziger Jahre in Württemberg-Hohenzollern durchgeführt wurde und in der die Fachdienste nahezu aller Träger von Erziehungsstellen befragt wurden, ergaben sich hierzu deutliche Zahlen. In mehr als 60 Prozent aller in die Analysen einbezogenen Fälle (insgesamt 154) diagnostizierten die Fachkräfte schwerwiegende Versorgungsmängel und die Vernachlässigung der Kinder in ihren Familien (vgl. hierzu und zum Folgenden Moch und Hamburger 2004, S. 74 f.). In der Hälfte der Fälle sahen die Befragten die Kinder und Jugendlichen als Opfer familialer Kämpfe und familialen Zerfalls an. Aber auch die Misshandlung durch Erziehungspersonen (30 %) und sexueller Missbrauch (25 Prozent) waren wichtige Gründe für die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Erziehungsstellen. Insgesamt wurden bei vier Fünfteln der Eltern der Herkunftsfamilien Defizite im Erziehungsbereich gesehen. Dabei spielten Beziehungsstörungen und Gewalterfahrungen in der Familie nach dem Urteil der Fachkräfte eine hervorgehobene Rolle (vgl. zu entsprechenden Befunden auch die Untersuchung von Münder u.a. 2000 zu am Kindeswohl orientierten Interventionen in Familien).

Für die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Kindern und Jugendlichen, die in Erziehungsstellen leben, folgt aus diesen Einsichten, dass es besonders wichtig ist, sich mit den sozialen und psychischen Folgen früher Beziehungsstörungen und Gewalterfahrungen in der Familie auseinanderzusetzen. Was geschieht mit einem Kind, das schon in seinem ersten Lebensjahr Opfer von Misshandlungen wird? Wie reagieren Kinder darauf, dass ihre Bezugspersonen für sie psychologisch nicht zugänglich sind, dass sie wenig Interesse an ihrem Kind

haben? Was bedeutet der häufige Wechsel von Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung?

Ebenso wichtig sind im pädagogischen und praktischen Kontext selbstverständlich Fragen der Intervention. Wie können die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Erziehungsstellen, die mit Forschungsergebnissen zu den Folgen früher Beziehungsstörungen und Gewalterfahrungen konfrontiert sind, mit diesen Erkenntnissen umgehen? Welche Schlussfolgerungen sind besonders wichtig? Was kann getan werden, um die in Erziehungsstellen lebenden Kinder und Jugendlichen in ihrer sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung zu unterstützen?

Schließlich kann Forschung auch zur Selbstaufklärung beitragen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Erziehungsstellenfamilien können an ihrer Arbeit sehr viel Freude haben, müssen im Umgang mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen jedoch häufiger auch mit gravierenden Problemen in der Interaktion und Kommunikation umgehen. Zwei Beispiele: Eine Mitarbeiterin erzählt, dass ein neunjähriges Mädchen, das in der Erziehungsstelle lebte, sie ein halbes Jahr lang kaum zur Kenntnis genommen habe (vgl. hierzu und zum Folgenden Freigang 2004, S. 36). Ein anderer Mitarbeiter berichtet, dass ein von ihm betreuter Jugendlicher die Jazz-Platten, die er selbst über viele Jahre hinweg mit großem Engagement gesammelt habe, für wenige Mark auf dem Flohmarkt verkauft habe. Wie geht man mit solchen Erfahrungen um? Welche Beziehungs- und Konflikterfahrungen in der eigenen Herkunftsfamilie werden mit solchen Konflikten aktualisiert?

Die hier aufgeführten Fragen werden im Rahmen unterschiedlicher Forschungstraditionen behandelt. Zum Teil sind diese stärker psychologisch, auch psychoanalytisch, orientiert, zum Teil stärker soziologisch. Die auf den Arbeiten John Bowlbys und Mary Ainsworths aufbauende Bindungsforschung, um deren Theorien und Forschungsbefunde es in diesem Vortrag vor allem geht und die sehr wichtige Beiträge zum Verständnis kindlicher Entwicklung geleistet hat, steht zwischen diesen Forschungstraditionen. Sie ist insgesamt eher der Psychologie zuzuordnen, hat aber viele Querverbindungen zur Soziologie hin. In der Bindungsforschung wird betont, wie wichtig frühe soziale Erfahrungen für die kindliche Entwicklung sind – Erfahrungen in der Interaktion mit Müttern und Vätern, Zurückweisungserfahrungen, Trennungserfahrungen, Konfrontation mit Armut u.a. -; die Auseinandersetzung mit solchen frühen sozialen Erfahrungen ist auch für soziologisch orientierte Sozialisationstheorien zentral.

Von besonderem Interesse für das Thema dieser Tagung, in der es um die Bedeutung der Herkunftsfamilie für die Entwicklung von Kindern geht, sind aus dem Bereich der Bindungsforschung meiner Ansicht nach vor allem die großen Längsschnittstudien, in denen Heranwachsende von ihrer Geburt an bis ins Erwachsenenalter begleitet, in der Interaktion mit ihren Bezugspersonen, mit Lehrern, Gleichaltrigen u.a. beobachtet und in denen sie intensiv befragt wurden (vgl. insbesondere Grossmann und Grossmann 2004 und Sroufe u.a. 2005). Diese Studien ermöglichen es, Hypothesen zu den Folgen früher Interaktions- und Bindungserfahrungen durch die ausführliche Auseinandersetzung mit biographischen Verläufen von Kindern und Jugendlichen zu überprüfen, zum Beispiel Hypothesen zur Entwicklung von Jugendlichen, die in ihren Familien seelisch und körperlich vernachlässigt wurden oder die misshandelt wurden.

Auf ausgewählte Ergebnisse von Längsschnittstudien aus dem Bereich der Bindungsforschung werde ich im dritten Teil meines Vortrags ausführlicher eingehen, der sich mit den sozialen und psychischen Folgen früher Misshandlung und Vernachlässigung befasst. Im jetzt folgenden, zweiten Teil sollen einige grundlegende Information zum Ansatz der Bindungsforschung und zu zentralen bindungstheoretischen Annahmen vermittelt werden. Im vierten Teil des Vortrags geht es hingegen vor allem um Fragen der Intervention und um „Selbstaufklärung“ – um die Reflexion ausgewählter Aspekte pädagogischer Arbeit.

2. Grundlageninformationen zum Ansatz und zu zentralen theoretischen Annahmen der Bindungsforschung

Die Bindungsforschung entwickelte sich etwa in der Mitte des vorigen Jahrhunderts, zunächst vor allem in England, später in den USA und in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern. Zentrale Annahmen verdankt sie der Arbeit John Bowlbys, eines englischen Arztes und Psychiaters, der seine Thesen in den vierziger und fünfziger Jahren in der kritischen Auseinandersetzung mit der psychoanalytischen Tradition einerseits und der ethologischen Forschung – der Tierverhaltensforschung – andererseits entwickelte. Neben und in Zusammenarbeit mit John Bowlby war es vor allem Mary Ainsworth – eine kanadische Psychologin, die später in den USA arbeitete -, die der Bindungsforschung entscheidende Impulse gab (vgl. zur Entwicklung der Arbeiten John Bowlbys und Mary Ainsworths u.a.: Ainsworth und Bowlby

2003/1991, Dornes 2000, Grossmann und Grossmann 2003, Hopf 2005; vgl. als umfassenden Überblick zur Bindungsforschung Cassidy und Shaver 1999).

Mary Ainsworth wurde vor allem durch ihre in den sechziger Jahren in Baltimore durchgeführte Längsschnittstudie (vgl. Ainsworth u.a. 1978) bekannt, in der sie und ihre Mitarbeiter eine kleine Gruppe von Kindern im Verlauf ihres ersten Lebensjahres begleiteten, im häuslichen Kontext in der Interaktion mit ihren Müttern beobachteten und in der die Kinder, als sie ein Jahr alt waren, in der so genannten „Fremden Situation“ beobachtet wurden - einer Situation, in der Kinder unter für sie „fremden“ Bedingungen mit kurzen Trennungen von ihren Bezugspersonen konfrontiert werden (vgl. hierzu ausführlicher Hopf 2005, S. 45 ff.). Auf der Grundlage der Beobachtungen in der „Fremden Situation“ wurden kindliche Reaktionen auf die Trennungen und auf das Wiedersehen der Bezugsperson analysiert und typische Muster der Bindung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen herausgearbeitet (sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent), auf die man sich später in vielen nachfolgenden Untersuchungen berief.

Im Folgenden möchte ich knapp einige zentrale Thesen der Bindungsforschung vorstellen, die zum Teil von Bowlby, zum Teil von Ainsworth entwickelt wurden und die in der Bindungsforschung breite Zustimmung gefunden haben (vgl. zum Folgenden insbesondere Bowlby 1984/1969, Bowlby 1986/1973, Ainsworth u.a. 1978, und verschiedenen Beiträge Bowlbys und Ainsworths in Grossmann und Grossmann 2003: vgl. zusammenfassend auch Grossmann und Grossmann 2004, S. 65 ff. und Hopf 2005, Kapitel 2 und 3).

1. Anders als dies zum Beispiel der Soziologe Emile Durkheim meinte, werden Menschen nicht als im sozialen Sinne unbeschriebenes Blatt – als „tabula rasa“ – geboren, sondern bringen die Tendenz mit, sich an nahe stehende andere Menschen emotional zu binden und bei ihnen Schutz zu suchen. Diese Tendenz wird im Verlauf des ersten Lebensjahres immer mehr erkennbar und richtet sich in den ersten Lebensjahren insbesondere auf die Person bzw. die Personen, die für die Pflege und Versorgung des heranwachsenden Kindes primär zuständig sind. Später kommen andere Menschen hinzu, so etwa Partner in Liebesbeziehungen. Bei der Erläuterung dieser Thesen hat John Bowlby immer wieder – auch gegen traditionelle psychoanalytische Deutungen - hervorgehoben, dass die Bindungsbeziehungen eine eigene Bedeutung haben. Sie sind

nicht einfach aus dem Drang zur Nahrungsaufnahme oder aus sexuellen Wünschen abzuleiten, sondern sie haben ihre eigene Überlebensfunktion. Sie gewähren Schutz.

2. Auch wenn die Tendenz, sich an nahe stehende andere Menschen zu binden, genetisch vorprogrammiert ist, gilt dies für die Art und Weise, in der sich die Beziehungen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen entwickeln, keineswegs. Ob Kinder sichere oder unsichere Bindungen oder möglicherweise überhaupt keine Bindungen an ihre Bezugspersonen entwickeln, hängt primär von den sozialen Erfahrungen ab, die sie in der Beziehung zu ihren Eltern oder Ersatzeltern, z.B. in Pflegefamilien, machen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Interaktion zwischen den zentralen Bezugspersonen – im ersten Lebensjahr sind dies in den meisten Gesellschaften vor allem die Mütter - und dem heranwachsenden Säugling: Wie sensitiv bzw. wie feinfühlig sind die Bezugspersonen im Umgang mit dem Kind? Nach Ainsworth sind Mütter oder andere Bezugspersonen im Umgang mit ihren Kindern dann sensitiv, wenn sie
 - die Signale ihres Kindes (Weinen, Greinen, Hinterherkrabbeln u.a.) zur Kenntnis nehmen,
 - wenn sie diese Signale angemessen interpretieren (z.B. Äußerungen von Hungergefühl nicht mit Trennungsschmerz verwechseln),
 - wenn sie prompt reagieren,
 - und wenn sie situationsangemessen reagieren. Dies bedeutet nicht, dass die Mutter immer das tut, was ihr Kind zu wünschen scheint. Bisweilen muss sie auch Nein sagen. Aber auch in solchen Situationen können Mütter, die als sensitiv geschildert werden, einführend und unterstützend und nicht nur fordernd oder ärgerlich mit ihren Kindern umgehen.
3. Die Bindungsbeziehung zur Mutter oder zu anderen Bezugspersonen kann sich ändern, wenn sich deren Situation und Verhalten gegenüber dem Kind ändert - z.B. im Fall von erhöhtem Stress durch ökonomische Sorgen oder bei massiven Problemen in einer Partnerschaftsbeziehung. Aus der sicheren kann eine unsichere Bindung werden bzw. umgekehrt kann aus der unsicheren eine sichere Bindung werden, wenn sich die sozialen Verhältnisse der Bezugsperson erheblich verbessert haben.
4. Die Bindungssicherheit von Kindern ist immer an je spezifische soziale Beziehungen gebunden. Es gibt also nicht die Bindungssicherheit an sich, sondern die Sicherheit oder Unsicherheit (vermeidend, ambivalent o.a.) im Verhältnis zu konkreten Personen. Ein Kind kann im Verhältnis zum Vater oder zur Großmutter eine sichere Bindung entwickeln, im Verhältnis zur Mutter jedoch eine unsichere oder umgekehrt. In vielen

Studien konnte dies überzeugend an Daten, die mit Hilfe des Verfahrens der „Fremden Situation“ erhoben wurden, belegt werden. Dies spricht noch einmal dafür, dass es primär die sozialen Erfahrungen mit konkreten Personen sind, die Sicherheit oder Unsicherheit vermitteln, und dass es nicht die genetische Ausstattung ist, die für die Entwicklung von Bindungssicherheit ausschlaggebend ist.

5. Kinder entwickeln auf der Grundlage ihrer Erfahrungen im Umgang mit ihren Bezugspersonen – je nach Alter - mehr oder minder vage Vorstellungen davon, wo diese Bezugspersonen zu erreichen sind, wie zugänglich sie sind, ob sie in Notsituationen helfen und wie sie selbst – die Kinder also – von ihren Bezugspersonen eingeschätzt werden. Die Kinder „konstruieren“ erfahrungsfundierte „internal working models“ bzw. innere Arbeitsmodelle der Beziehungen zwischen ihnen und ihrer Bezugsperson, und diese gehen in ihre Verhalten gegenüber der Bezugsperson ein. Wenn zum Beispiel ihre Bemühungen, von ihrer Mutter Trost und Hilfe zu erhalten, häufig nicht berücksichtigt oder zurückgewiesen werden, werden sie solche Bemühungen reduzieren und die Tendenz zu vermeidenden Verhaltensweisen entwickeln (Ignorieren der Bezugsperson, Wegschauen oder Sich-Abwenden in der Wiedersehenssituation u.a.).
6. Die skizzierten inneren Arbeitsmodelle steuern nach Bowlbys Auffassung nicht nur das Verhalten gegenüber den jeweiligen Bezugspersonen, sondern sie werden auch gegenüber anderen Menschen wirksam. Sie werden als Verhaltenserwartungen in andere Beziehungen hineingetragen, und zwar:
 - zum einen durch Generalisierungen, die sich auf die Selbsteinschätzung beziehen. Kinder, die sich in der Beziehung zu ihren Eltern als unerwünscht oder nicht akzeptiert fühlen, neigen dazu, sich auch generell als nicht akzeptiert zu erleben.
 - zum anderen durch Generalisierungen, die sich auf die soziale Umwelt beziehen. Zum Beispiel gehen diejenigen, die in ihrer Kindheit mit stabiler Unterstützung und emotionaler Zuwendung rechnen konnten, mit mehr Vertrauen in neue Beziehungen hinein. Wer nicht mit solcher Unterstützung rechnen konnte, wird hingegen misstrauischer sein, sich leichter zurückziehen oder auch leichter in Streit geraten, weil in Konfliktsituationen dem Konfliktpartner häufiger böse Absichten unterstellt werden.
7. Kinder reagieren auf Trennungen von ihren Bezugspersonen und auch auf deutliche Zurückweisungen durch die Bezugspersonen mit starken Emotionen: mit Kummer, Stressgefühlen, Angst oder Feindseligkeit gegenüber der Bezugsperson. Nach Bowlby sind dabei Angst und Wut (anger) besonders bemerkenswerte Reaktionen. Beide Gefühle beziehen sich in einer komplizierten Gemengelage auf die Bindungsfigur:

„Angstbindung soll maximale Zugänglichkeit der Bindungsfigur sichern; Wut ist sowohl ein Vorwurf, der sich auf das bezieht, was geschehen ist, als auch eine Abschreckung, damit es nicht wieder geschehen soll. Auf diese Weise werden Liebe, Angst und Wut, manchmal auch Hass, durch ein und dieselbe Person ausgelöst.“ (Bowlby 1986/1973, S. 306).

Generell wird angenommen, dass einschneidende Trennungs- und Zurückweisungserfahrungen zu feindseligen Reaktionen in der Beziehung des betroffenen Kindes zu seiner zentralen Bezugsperson führen.

8. Für ein Verständnis der theoretischen und empirischen Arbeiten in der Bindungsforschung ist dabei eine weitere Überlegung wichtig: Wie in der psychoanalytischen Theorie geht man auch in der Bindungsforschung davon aus, dass die Wut auf die eigenen Eltern vielfach nicht offen ausgedrückt werden kann. Angst vor Strafen, besondere Zuneigung oder soziale Normen, die das Verhalten in der Kind-Eltern-Beziehung regeln, können dazu führen, dass das Kind seine Wut und seine Angriffswünsche unterdrückt und gegebenenfalls auf andere Objekte verschiebt, zum Beispiel auf schwächere Geschwisterkinder oder auf Erzieherinnen/Erzieher, die dem Kind gegenüber toleranter sind als die eigenen Eltern.

Die hier aufgeführten bindungstheoretischen Grundannahmen und Hypothesen sind für die Auseinandersetzung mit den Folgen früher Misshandlungs- und Vernachlässigungserfahrungen von großer Bedeutung. Ich möchte dies im folgenden Abschnitt an ausgewählten empirischen Studien aus dem Bereich der Bindungsforschung erläutern.

3. Kindesmisshandlung und –vernachlässigung – bindungstheoretisch orientierte Studien zu den sozialen und psychischen Folgen für die Kinder

Von besonderer Bedeutung für den Themenbereich Misshandlung und Vernachlässigung ist die in Deutschland leider noch wenig bekannte „Minnesota-Studie“, die von Alan Sroufe, Byron Egeland und vielen anderen Forscherinnen und Forschern durchgeführt wurde (vgl. zu dieser Studie insbesondere die kürzlich erschienene zusammenfassende Darstellung der Autoren: Sroufe u.a. 2005). Es handelt sich um eine Längsschnitt-Studie, mit der man an der Universität von Minnesota in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts begann und an der bis heute gearbeitet wird. Mittlerweile sind die Kinder, die man Mitte der siebziger Jahre kurz

nach ihrer Geburt kennen lernte und die über Jahre und Jahrzehnte hinweg in regelmäßigen Abständen beobachtet, befragt und getestet wurden, etwa 30 Jahre alt. Viele von ihnen haben selbst wiederum Kinder und werden in der Interaktion mit ihren Kindern beobachtet, so wie sie selbst früher in der Interaktion mit ihren Müttern beobachtet wurden (vgl. hierzu Sroufe u.a. 2005, S. 287 ff.).

Ein zentrales Anliegen dieser bindungstheoretisch orientierten Studie war es, sich systematisch mit den Voraussetzungen, Erscheinungsformen und Folgen von Kindesmisshandlung zu befassen und sich dabei auch kritisch mit damals geläufigen Thesen auseinanderzusetzen: z.B. mit der These, dass Mütter ihre Kinder deshalb misshandeln, weil diese in ihrem Temperament und angeborenen Anlagen besonders schwierig und aggressiv seien.

In die Studie einbezogen waren anfänglich 267 Kinder und ihre Mütter. Von den 267 Kindern konnten 180 bis ins Erwachsenenalter hinein beobachtet und befragt werden. Den Zugang zu den Familien fand man über eine Klinik („Minneapolis Public Health Clinic“), in der die Frauen schon während ihrer Schwangerschaft betreut wurden. Bei der Auswahl der für die Untersuchung vorgesehenen Mütter konzentrierte man sich auf Frauen, die ihr erstes Kind bekamen und deren Einkommen unterhalb der Armutsgrenze lag (vgl. hierzu und zum Folgenden Sroufe u.a., S. 51 ff.). Die nach diesen Kriterien ausgewählten Frauen kamen überwiegend aus Familien der weißen Mehrheitsgesellschaft. Sie hatten insgesamt wenig soziale Unterstützung. Die Frauen hatten zum Zeitpunkt der Geburt ihres Kindes in ihrer Mehrheit keinen festen Partner; sie lebten unter schwierigen, zum Teil chaotischen Bedingungen, und es gab viel Stress in ihrem Leben. In 86 % der Schwangerschaften war das Kind nicht geplant. Das Alter der Mütter reichte von 12 bis 34, die Hälfte waren Teenager-Mütter.

Die Autoren hatten sich vor allem aus zwei Gründen für die Auswahl von ökonomisch und sozial unterprivilegierten Familien entschieden: 1. Nach vorliegenden Forschungsergebnissen wusste man, dass unter so ungünstigen Bedingungen das Risiko der Kinder misshandelt zu werden erhöht war. 2. In einer unter ökonomischen und sozialen Gesichtspunkten relativ homogenen Stichprobe hatte man die Möglichkeit zu vielfältigen Vergleichen zwischen misshandelten und nicht misshandelten Kindern oder vernachlässigten und nicht vernachlässigten Kindern und konnte so Voraussetzungen und Folgen von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung an Fällen, die unter ökonomischen Bedingungen vergleichbar waren, genauer bestimmen.

Die in die Untersuchung einbezogenen Kinder wurden bereits kurz nach der Geburt und danach in regelmäßigen Abständen immer wieder unter diversen Gesichtspunkten beobachtet und getestet (vgl. hierzu Sroufe u.a. 2005; vgl. als zusammenfassende Darstellung auch Hopf 2005, S. 131 ff. und S. 201 ff.). Besonders wichtig waren die Beobachtungen der Kind-Mutter-Interaktion im häuslichen und im universitären Kontext. Wichtig waren aber auch: verschiedene Befragungen der Mütter, Beobachtungen im Vorschul- und Schulkontext, Lehrerbefragungen. Beobachtungen in der Interaktion der Kinder mit Gleichaltrigen, Befragungen zu Partnerschaftsbeziehungen im Jugendlichen- und Erwachsenenalter und während der gesamten Längsschnittstudie parallel laufend immer auch Erhebungen zur kognitiven und emotionalen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

Als die Kinder ein Jahr alt waren, wurden sie zusammen mit ihren Müttern in der „Fremden Situation“, über die ich Sie vorn (Abschnitt 2) bereits knapp informiert habe, beobachtet. Insgesamt wurden etwas mehr als die Hälfte (55 %) der Kinder aufgrund dieser Beobachtungen als sicher gebunden eingestuft. Dies ist einerseits im Vergleich zu anderen Stichproben kein hoher Prozentsatz, andererseits wird deutlich: Viele der Kinder hatten trotz der ungünstigen Ausgangsbedingungen eine gute Beziehung zu ihrer Mutter und hatten die Erfahrung gemacht, dass ihre Mütter sich zuverlässig und einfühlsam um sie kümmerten. Erwartungsgemäß gab es Unterschiede zwischen den gut betreuten Kindern und den Kindern, deren Mütter bereits im ersten Lebensjahr ihres Kindes Tendenzen zur Misshandlung oder Vernachlässigung aufwiesen. Diese Unterschiede in der Bindungssicherheit kamen noch deutlicher zum Ausdruck, als die Kinder 1 ½ Jahre alt waren und erneut mit ihren Müttern in der „Fremden Situation“ beobachtet wurden (vgl. hierzu insbesondere Erickson u.a. 1989, S. 659 ff.).

Insgesamt ging die Minnesota-Gruppe von einem differenzierten Misshandlungskonzept aus. Mit einbezogen waren auch psychische Misshandlungen, die sich darin zeigten, dass die Mütter für ihre Kinder psychisch und emotional nicht erreichbar waren („psychologically unavailable“). Die Mütter dieser Kinder reagierten auf ihre Kinder kaum, ignorierten Bitten um Hilfe, trösteten ihr Kind nicht, wenn es Kummer hatte, schienen wenig Zuneigung zu empfinden, lehnten ihr Kind zum Teil sogar ab und wirkten eher affektarm und depressiv (vgl. zu dieser und zu den anderen Auswertungskategorien insbesondere Pianta u.a. S. 226 ff.). Die anderen Misshandlungskategorien waren:

körperliche Misshandlung, Vernachlässigung (im Bereich der Kleidung, Ernährung, Gesundheit und bei der Wahrnehmung von Aufsichtsaufgaben) und sexueller Missbrauch.

Als die Kinder etwa sechs Jahre alt waren, gab es insgesamt 47 Fälle, die einer oder mehreren dieser Misshandlungskategorien zuzuordnen waren (vgl. ebenda, S. 229 ff.). Wie verhielten sich diese Kinder und worin unterschieden sie sich von den Kindern, die in den ersten Lebensjahren von ihren Müttern gut und sensitiv betreut worden waren? Ich liste im Folgenden einige zentrale Ergebnisse auf (vgl. hierzu vor allem Erickson u.a. 1989, S. 667 ff. und Sroufe u.a. 2005).

1. Die misshandelten Kinder waren im Vergleich zu den gut betreuten Kindern in ihrer kognitiven Entwicklung und Intelligenz-Entwicklung stärker beeinträchtigt. Sie wurden auch von ihren Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten oder Vorschulen als schwächere Schüler – weniger aufmerksam, weniger verständig – eingeschätzt. Sroufe u.a. (2005) betonen in ihrer zusammenfassenden Arbeit verschiedentlich, dass es sich bei diesen kognitiven Unterschieden nicht einfach um genetische oder angeborene Unterschiede handelt, sondern ganz wesentlich um sozial produzierte Unterschiede: Stress, Prügel, Schelte, wenig Anregungen, wenig Unterstützung bei der Bewältigung neuer Aufgaben, wenig Lob für Leistungen - dies alles sind offenkundig keine günstigen Lernbedingungen.
2. Die misshandelten Kinder waren in der Interaktion mit ihren Müttern im Alter von knapp vier Jahren im Vergleich zu den gut betreuten Kindern in Situationen, in denen sie - unterstützt durch die Mutter - eine Reihe von Aufgaben lösen sollten, weniger kooperativ. Sie folgten den Aufforderungen der Mutter seltener und waren im Verhältnis zu ihr feindseliger. Dies gilt insbesondere für die Gruppe der körperlich misshandelten Kinder und die Kinder, deren Mütter für sie nicht ansprechbar waren bzw. in einem psychologischen Sinne für sie nicht präsent waren (vgl. Sroufe u.a. 2005, S. 124 f.).
3. Im Vorschul- und Kindergarten-Kontext waren die misshandelten Kinder im Vergleich zu den gut betreuten Kindern weniger kooperativ und in ihren sozialen Kompetenzen nach dem Urteil ihrer Erzieherinnen und Erzieher weniger entwickelt.
4. Sie waren ebenfalls deutlich aggressiver als die gut betreuten Kinder und machten in Gruppensituationen mehr Unruhe und Ärger.

Aus bindungstheoretischer Sicht sind an diesen Ergebnissen vor allem die Daten zu den sozialen Kompetenzen und zur stärker ausgeprägten Aggressivität der misshandelten und vernachlässigten Kinder bemerkenswert. Wir können hier auf die Thesen Bowlbys zurückgehen: Kinder entwickeln auf der Grundlage ihrer sozialen Erfahrungen innere Arbeitsmodelle, in denen sie Erfahrungen speichern, die sie mit ihrer Bezugsperson gemacht haben und in denen sie sich selbst in dieser Beziehung einordnen. Diese mehr oder minder bewussten Arbeitsmodelle steuern sowohl ihr Verhalten gegenüber der Bezugsperson als auch – generalisierend – ihr Verhalten in anderen Situationen.

Die misshandelten und vernachlässigten Kinder entwickeln Erwartungen, nach denen Bedrohung, Gefahr oder Ignorieren und Nicht-Beachtung kindlicher Wünsche Teil der Kind-Mutter-Beziehung ist. Im Verhältnis zur Mutter oder anderen Bezugspersonen führen diese Erwartungen zu vermeidenden Tendenzen und starken Ambivalenzen - zwischen den ja auch vorhandenen Bindungswünschen auf der einen Seite und Angst vor Zurückweisung und Gefahren auf der anderen Seite.¹ Diese Erwartungen, Meidungstendenzen und Ambivalenzen werden wiederum in andere Kontexte eingebracht – auch in die sozialen Beziehungen in Kindergärten, Vorschulen oder auch Pflegefamilien. Sie werden generalisiert oder auf andere übertragen, wie man dies im Rahmen der psychoanalytischen Theorie-Tradition sagen würde.

Im Verhältnis zur Bezugsperson entwickeln sich über die Zeit hinweg auch Wut und Aggression. Misshandlung, Zurückweisung, Vernachlässigung sind, wenn sie zu chronischen Erfahrungen werden, für das Kind laufend Quellen der Enttäuschung und der Wut, die zu einer stabileren feindseligen Haltung gegenüber der Bezugsperson führen (s. oben) und auch in andere Beziehungen hineinwirkt.

Anschauliche Belege dafür, wie Aggressivität, die in der Eltern-Kind-Beziehung entstand, in andere Beziehungen eindringt, sind in einer Studie, die von Carol George und Mary Main (1979) durchgeführt wurde, enthalten. Die beiden Autorinnen verglichen in einem therapeutischen Kindergarten Kinder, die in ihren Familien körperlich misshandelt worden waren, mit

¹ Main und Salomon (1990) haben sich mit kindlichen Verhaltensweisen, die durch Ambivalenz und Ängste im Verhältnis zur Bezugsperson gekennzeichnet sind, ausführlicher beschäftigt und dabei festgestellt, dass misshandelte Kinder oder Kinder, die eine psychisch kranke Mutter haben, in der „Fremden Situation“ besonders häufig widersprüchliche und bizarre Verhaltensweisen zeigen. Sie prägten dafür den Begriff einer desorganisierten Bindung, der später in vielen Untersuchungen aus dem Bereich der Bindungsforschung verwandt wurde. Im Rahmen dieses Vortrags kann dieses wichtige Konzept wegen seiner besonderen Komplexität und aus Zeitmangel leider nicht angemessen berücksichtigt werden (vgl. zur Kategorie der desorganisierten Bindung u.a. verschiedene Beiträge in Cassidy und Shaver 1999).

Kindern, die in ihren Familien unter ungünstigen sozialen und emotionalen Bedingungen aufwuchsen, aber nicht misshandelt wurden. Intensive Beobachtungen der Kinder zeigten: Die körperlich misshandelten Kinder waren nicht nur in ihrem Verhältnis zu anderen Kindern deutlich aggressiver als die nicht misshandelten Kinder, sondern auch in ihrem Verhältnis zu ihren Erzieherinnen; hier waren die Unterschiede sogar noch ausgeprägter. Fünf der zehn misshandelten, aber keines der Kinder der Vergleichsgruppe griffen ihre Erzieherinnen körperlich an oder drohten, dies zu tun. Zudem neigten die misshandelten Kinder – anders als die Vergleichskinder – mehrheitlich dazu, ihre Erzieherinnen zu ärgern und zu schikanieren (vgl. George und Main 1979, S. 311 ff.).

Main und George berichten über weitere Beobachtungen, die es plausibel erscheinen lassen, dass von den betreffenden Kindern negative Verhaltenserwartungen, die sich auf der Grundlage ihrer Beziehungserfahrungen in der Familie herausgebildet haben, auf andere Beziehungen übertragen werden: Die misshandelten Kinder reagierten auf freundliche Angebote der Erzieherinnen – anders als die Vergleichskinder – ausweichend und vermieden es, direkt auf die Erzieherinnen zuzugehen (vgl. George und Main 1979, S. 311 ff.) – so als ob sie dem freundlichen Entgegenkommen nicht trauten.

Auch in anderen Studien wird über entsprechende Befunde berichtet: Kinder, die misshandelt wurden, neigen stärker als andere dazu, anderen Menschen – Kindern oder Erwachsenen – negative Absichten zu unterstellen (vgl. ausführlicher hierzu Hopf 2005, S. 159 ff.). Ihre Situation in Kindergärten, Schulen oder auch Erziehungsstellen wird dadurch zusätzlich noch belastet. Sie sind nicht nur aggressiver als andere Kinder, sondern sind auch leichter zu provozieren, weil sie den anderen häufiger böse Absichten unterstellen. Sie reagieren zudem auf freundliches Entgegenkommen anderer zögerlicher und ausweichender als andere Kinder und initiieren selbst seltener Interaktionen.

Man braucht nicht allzu viel soziale Fantasie, um sich vorstellen zu können, dass diese Kinder es in Gruppen eher schwer haben – und es im Übrigen auch anderen schwer machen. In der Minnesota-Studie wird berichtet: Die misshandelten und vernachlässigten Kinder waren im Alter von ca. 4 ½ Jahren in ihren jeweiligen Kindergarten-Gruppen besonders wenig beliebt (vgl. Erickson u.a. 1989, S. 667 ff.). Das bedeutet auch, dass sie im Kindergarten mit mehr Zurückweisungserfahrungen konfrontiert waren als andere und dadurch in ihrer Tendenz, von anderen Negatives zu erwarten, bestärkt wurden.

Für Fragen der Intervention sind diese Befunde wichtig. Sie verdeutlichen, dass es unrealistisch wäre, von kurzfristig angelegten pädagogischen Maßnahmen rasche Veränderungen zu erwarten. Mit einigen Stunden Sozial-Training im Kindergarten oder mit einem noch so gut gemeinten Unterhaltungsprogramm ist es in der Regel nicht getan, sondern es geht darum, Kindern, die in ihren Herkunftsfamilien unter besonders belastenden Bedingungen aufwachsen, verlässliche Beziehungsangebote zu machen und dafür zu sorgen, dass die Kinder sich auch längerfristig auf ihre Betreuerinnen und Betreuer verlassen können.

4. Bindungsforschung und Fragen der Intervention

Im Rahmen der Minnesota-Studie, über die ich im vorigen Abschnitt ausführlicher berichtet habe, entwickelte man auch Programme, die der Intervention und Prävention dienten. Man konzentrierte sich dabei auf Interventionen im innerfamilialen Kontext. Junge Frauen, die zu den Risikogruppen gehörten – zu den Gruppen, bei denen die Misshandlung oder Vernachlässigung der eigenen Kinder mehr als bei anderen zu erwarten waren – wurden schon vor der Geburt ihres Kindes über Geburtskliniken für die Teilnahme an dem so genannten „STEEP“-Programm geworben – dem „Programm „Steps Towards Effective, Enjoyable Parenting““ (vgl. hierzu und zum Folgenden Sroufe u.a. 2005, S. 282 ff. und Erickson 2002). Aufgabe dieses Programms war es insbesondere, junge Mütter in der Betreuung und Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen und zugleich Chancen der Selbstaufklärung und Therapie anzubieten. Hintergrund der therapeutischen Bemühungen waren Forschungserfahrungen, nach denen Mütter, die ihre Kinder misshandelten dies vor dem Hintergrund eigener Misshandlungserfahrungen taten. Dabei neigten die Mütter, die die eigene Misshandlungserfahrung nicht bewusst aufgearbeitet hatten, besonders häufig zur Wiederholung der ihnen zugefügten Schädigungen.

Kernstück des Interventionsprogramms war der Versuch, die Sensitivität bzw. Feinfühligkeit der jungen Mütter im Verhältnis zu ihrem Kind zu stärken. Eine besondere Rolle spielte dabei die „Seeing is Believing“-Strategie (Erickson 2002, S. 293 ff.): Man versucht, die Mütter – und auch Väter - auf Probleme in der Interaktion mit ihren Kindern dadurch aufmerksam zu machen, dass man sie im Umgang mit ihrem Kind filmt und später die Videoaufnahmen zusammen mit ihnen anschaut und bespricht (vgl. ähnlich im deutschsprachigen Raum auch Downing und Ziegenhain 2001). Bei der Betrachtung der Filmaufnahmen ermuntern die Mit-

arbeiter/Mitarbeiterinnen des Interventionsprogramms die Mütter oder Väter, sich auf das zu konzentrieren, was ihr Kind ihnen mitteilen möchte. Dies soll ihre Sensitivität stärken, d.h. ihre Fähigkeit und Bereitschaft, kindliche Signale wahrzunehmen, angemessen zu interpretieren und prompt und angemessen zu reagieren. Misshandelnde Eltern heben hier sehr häufig Probleme: Sie halten zum Beispiel Verhalten für frech und ungehorsam, was mit dem Entwicklungsstand und den geringeren Kompetenzen ihres Kindes zusammenhängt, oder interpretieren die nörgelige Suche nach Trost und Zuwendung als Affront, auf den man zu Recht wütend reagieren darf.

In einer Evaluationsstudie, in der die Mütter, die an dem Interventions-Programm teilnehmen, mit Müttern, die nicht teilnahmen, aber sonst vergleichbar waren, verglichen wurden, stellte man fest (vgl. hierzu und zum Folgenden Erickson 2002, S. 293 ff.): Mütter, die über längere Zeit bei dem Elterntaining mitgemacht hatten, waren im Umgang mit ihren Kindern feinfühlicher als die anderen, zum Vergleich herangezogenen Mütter. Sie trugen insbesondere ihre Alltagsbelastungen und ihren Stress weniger in die Beziehung zu ihrem Kind hinein, ließen beispielsweise ihre schlechte Laune seltener an ihrem Kind aus. Ihre Kinder waren im Alter von 19 Monaten im Vergleich zu den Kindern der Vergleichsgruppe häufiger sicher gebunden, allerdings waren diese Unterschiede statistisch nicht signifikant (vgl. ebenda, S. 295), was möglicherweise etwas über die Grenzen einer primär auf Belehrung und Interpretation gerichteten Intervention aussagt.

Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Erziehungsstellen sind diese Forschungsergebnisse wenn auch nicht direkt, so doch indirekt bedeutsam. Sie können Anregungen für die Gestaltung der Beratung und Unterstützung der Herkunftsfamilien der Kinder, die in Erziehungsstellen betreut werden, geben. Wichtiger ist im Kontext dieser Tagung allerdings die Frage: Was geschieht mit den Kindern, die zu ihrem eigenen Schutz aus ihren Herkunftsfamilien herausgenommen werden und die in Erziehungsstellen mit Pflege-Eltern und eventuell auch deren Kindern zusammenleben? Hierzu einige Überlegungen.

Ganz sicher eröffnet das Modell der Erziehungsstellen – das Modell einer Erziehung, bei der die Professionalität der Heimerziehung mit dem Angebot enger, innerfamiliärer Beziehungen verbunden ist (vgl. hierzu verschiedene Beiträge in EREV 2004) – Kindern sehr wichtige Chancen. Die betreuten Kinder haben die Chance, neue Bindungsbeziehungen aufzubauen – und zwar Bindungsbeziehungen zu verlässlichen Partnern. Sie haben dadurch neue Lernchan-

cen – im kognitiven, im normativen und im affektiven Bereich. Wenn wir uns erinnern: Kinder entwickeln auf der Grundlage ihrer Interaktionserfahrungen in ihrer Herkunftsfamilie „innere Arbeitsmodelle“, die ihre Interaktionserfahrungen in der Familie in verdichteter Form repräsentieren und die in andere Beziehungen als Verhaltenserwartungen hineingetragen werden. Im Rahmen neuer Beziehungen können solche inneren Arbeitsmodelle und die mit ihnen verbundenen Erwartungen – zum Beispiel die Erwartung, nicht akzeptiert zu sein, nicht gehört zu werden, aggressiv behandelt zu werden o.ä. – durch neue Erfahrungen korrigiert und verändert werden, wenn diese Erfahrungen anders und besser sind als die Erfahrungen in der Herkunftsfamilie.

Wie können aber solche neue Bindungsbeziehungen entstehen, wenn die Kinder im Alter von sieben bis acht Jahren in Erziehungsstellen aufgenommen werden – nach der vorn erwähnten Erhebung von Moch und Hamburger (2002, S. 74) ist dies das durchschnittliche Alter der Kinder, die in Erziehungsstellen aufgenommen werden. Gibt es in diesem Alter nicht bereits sehr stark verfestigte Wahrnehmungs- und Interpretationstendenzen, sehr viel Vermeidungsverhalten oder Ambivalenzen und viel zur Routine gewordene Aggressivität und fehlende Kooperationsbereitschaft, so dass Revisionen schwer möglich sind? Eine Pflegemutter, die im Rahmen einer von Fegert, Ziegenhain u.a. (2005) durchgeführten Studie zu Pflegekindern und ihren Familien befragt wurde, berichtete über die Verunsicherung und Überforderung mit ihrem emotional hoch belasteten Pflegekind und brachte dies folgendermaßen auf den Punkt: „Man hat mir gesagt, ich solle mich wie eine ganz normale Mutter verhalten – aber dann habe ich gemerkt, dass Laura kein normales Kind ist“.

Insbesondere die Kinder, die Tendenzen zu einer unsicher-vermeidenden Bindung haben, sind - sofern sie unter besonders schwierigen Bedingungen der Vernachlässigung oder Misshandlung aufwachsen - Kinder, die auf Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen oder auch Pflegeeltern nicht besonders gewinnend wirken. Ein Beispiel hierzu: Einige der Kinder (insgesamt 40), die im Rahmen der Minnesota-Studie über die Jahre hinweg beobachtet und befragt wurden, wurden auch in zwei Vorschulklassen beobachtet, in denen Kinder, die im Alter von einem und eineinhalb Jahren sicher an ihre Mütter gebunden waren, zusammen mit Kindern lernten und spielten, die im Alter von einem und eineinhalb Jahren unsicher-vermeidend oder unsicher-ambivalent gebunden waren. Man machte vom Vorschulunterricht auch Video-Aufnahmen, um die Lehrer-Kind-Beziehungen genauer analysieren zu können (vgl. hierzu und zum Folgenden Sroufe u.a. 2005, S. 143 ff.). Beide beteiligten Lehrer – eine Lehrerin, ein

Lehrer – waren pädagogisch sehr qualifiziert und im Umgang mit den ca. vier- bis fünfjährigen Kindern unterstützend und warmherzig. Dennoch konnte man bei beiden aufgrund einer ausführlichen Analyse der Video-Aufnahmen feststellen, dass sie sich gegenüber den unsicher-vermeidenden Kindern ablehnender als gegenüber den anderen Kindern verhielten. Die sicher gebundenen Kinder wurden wenig kontrolliert; man unterstellte, dass sie Anforderungen der Lehrer Folge leisten, dass sie Leistungen erbringen; es dominierte wohlwollende Anerkennung. Von den unsicher-ambivalenten, passiveren Kindern erwartete man weniger, war dabei allerdings verstärkt unterstützend und hilfreich und tolerierte ihre geringere Gehorsamsbereitschaft. Die einzige Gruppe, die Ärger und Wut bei den Lehrern auslöste, war die Gruppe der unsicher-vermeidenden Kinder. Ihnen gegenüber gab es mehr Kontrolle, weniger Toleranz, wenn Anforderungen der Lehrer nicht Folge geleistet wurde, und auch weniger unterstützendes, helfendes Verhalten – und, wie gesagt, mehr Wut. „When one saw a teacher so upset with a child that she wanted to remove him from the classroom, the child was an A (ein unsicher-vermeidendes Kind. D. Verf.) (who, without exception, had done something very hurtful to another child). The history of rejection experienced by these children was to a degree recapitulated by our teachers, even though they were incredibly compassionate individuals.” (Sroufe u.a. 2005, S. 145).

Sroufe u.a. meinen, dass sich mit der Wiederholung früherer Zurückweisungserfahrungen bei den Kindern vorhandene Handlungs- und Interpretationstendenzen verstärken, in denen von neuen Beziehungen eher Negatives als Positives erwartet wird. Dies stärkt sowohl die ohnehin vorhandenen Meidungstendenzen dieser Kinder, als auch ihre Aggressivität, mit der sie sich gegenüber einer für feindselig gehaltenen Umwelt zur Wehr setzen.

Für die Vorschullehrer dieser Kinder – aber eben auch für ihre Bezugspersonen in Erziehungsstellen – folgt aus den geschilderten Beobachtungen und deren Interpretation, dass die Anforderungen an ihre Leistungen als Erzieher und Betreuer der Kinder, die vor dem Hintergrund einer durch Unsicherheit gekennzeichneten Beziehungsgeschichte auf sie zukommen, ganz besonders hoch sind. Es geht nicht einfach um „good enough mothering“ bzw. eine durchschnittlich gute Betreuung, die in vielen Familien ausreichend ist und zu sicheren Bindungen führt, sondern um mehr: um den verständigen Umgang mit Meidungsverhalten, Aggressivität, mangelnder Kooperationsbereitschaft, besonders starken Abhängigkeitstendenzen oder auch Leistungsschwäche. Die besonders hohen Anforderungen, die an Pflegeeltern in Erziehungsstellen, an ihre besonderen pädagogischen und entwicklungspsychologischen

Qualifikationen gestellt werden, sind durch diese besonders schwierigen Aufgaben gerechtfertigt.

Dabei zeigt das Beispiel der Vorschullehrer in der Minnesota-Studie: Kenntnisse und pädagogische Fähigkeiten allein reichen nicht aus; es geht vielmehr auch um den bewussten Umgang mit der eigenen Emotionalität – etwa mit der Enttäuschung über ein zurückweisendes Kind oder mit der Wut über seine geringe Kooperationsbereitschaft oder Aggressivität. Kommen wir auf das vorn erwähnte Beispiel zurück: Die Mitarbeiterin in einer Erziehungsstelle berichtet, dass ein neunjähriges Mädchen, für das sie zuständig war, sie ein halbes Jahr lang kaum zur Kenntnis genommen habe (vgl. hierzu und zum Folgenden Freigang 2004, S. 36). Sie persönlich – so meint sie – hätte dies notfalls noch länger ausgehalten. Aber dies war nicht nötig. Denn durch einen gemeinsamen Besuch beim betrunkenen Vater „brach irgendwie das Eis“ (ebenda). Für andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Erziehungsstellen sind möglicherweise solche vermeidenden und ignorierenden Verhaltensweisen emotional sehr viel schwerer zu verkraften. Dies gilt um so mehr, wenn zusätzlich auch die eigenen Kinder mit dem neuen Geschwister-Kind Schwierigkeiten haben. Eine Mitarbeiterin in einer Erziehungsstelle erzählt, dass ihre eigenen Kinder anfänglich unter dem Erziehungsstellenkind litten und es sogar wegwünschten (vgl. Dobiesz 2004, S. 104). Mütter und Väter in Erziehungsstellen müssen also gerade in den ersten Wochen und Monaten des Zusammenlebens mit dem Kind, für das sie im Rahmen einer Erziehungsstelle zuständig sind, emotional sehr belastende Situationen durchleben. Für manche ist dies leichter, für andere schwieriger. So wie die Kinder, die in Erziehungsstellen leben, durch ihre eigenen Beziehungserfahrungen in der Herkunftsfamilie geprägt sind, sind auch die Pflegeeltern in Erziehungsstellen durch ihre Beziehungserfahrungen in ihrer Herkunftsfamilie beeinflusst. Im Durchschnitt waren diese Erfahrungen günstiger als die der Kinder, für die sie nun zuständig sind. Aber es gibt eventuell auch in ihrem Leben belastende Erfahrungen, die für den Umgang mit dem ihnen anvertrauten Kind wichtig sind und die dazu führen können, dass sie in der Interaktion mit dem Kind wenig feinfühlig sind. Ursula Götter, eine bindungstheoretisch orientierte Psychotherapeutin, erzählt beispielsweise von Adoptiveltern, die in der Beziehung zu ihren Adoptivkindern - Zwillingen – früher erfahrenen Leistungsdruck wiederholen: „Eigene Probleme oder Schwächen können die Adoptiveltern kaum zugeben. S. (das Kind, das in Behandlung ist) und ihre Schwester werden häufig nicht wirklich in ihren Bedürfnissen und ihrer Leidensgeschichte wahrgenommen. Vielmehr sollen sie funktionieren, nicht zu viele Probleme machen und im Leistungsbe-

reich vorankommen, ähnlich wie die Eltern also. Dafür gibt es dann auch Unterstützung und Belohnung.“ (Götter 2000, S. 114 f.)

Dies Beispiel mag belegen, dass es wichtig ist, Eltern in Erziehungsstellen begleitend zu beraten und sie darin zu unterstützen, rational und nicht zurückweisend mit den eigenen Emotionen und Ängsten umzugehen. Es ist möglich, dass die vielerorts üblichen Supervisions-Sitzungen dies leisten können. Unabdingbar ist allerdings, dass solche Versuche der Selbstaufklärung in einem geschützten Rahmen stattfinden. Insbesondere darf der Versuch, eigene problematische Beziehungserfahrungen zu bearbeiten, nicht mit Personalentscheidungen und Maßnahmen der Personal-Evaluation verquickt werden. D.h. zwischen Aufsicht und Kontrolle auf der einen Seite und Beratung und therapeutischen Angeboten auf der anderen Seite müssen klare Trennungslinien gezogen werden.

Allerdings – auch generell müssen die Rahmenbedingungen stimmen. Die Qualität der Beziehungen zwischen Erziehungsstellenelementen und den zu betreuenden Kindern sollte nicht nur sozialpädagogisch und therapeutisch, sondern auch organisatorisch und ökonomisch unterstützt werden. Wolfgang Freigang schreibt, er habe insbesondere in den neuen Bundesländern das Folgende beobachtet: „Bessert sich bei einem Kind die bei Beginn der Maßnahme beschriebene Problematik oder Symptomatik, so scheint diese besondere Betreuungsform (die Erziehungsstelle. D. Verf.) nicht mehr notwendig, ein normales Pflegeverhältnis dagegen ausreichend. Erziehungsstellenelementen geraten u. U. (...) unter den Druck, entweder die Betreuung zu einem wesentlich geringeren Preis anzubieten oder sich von dem Kind zu trennen, das dann in einer Pflegefamilie leben soll. Kinder und Erziehungsstellenelementen werden also für eine Besserung mit Beziehungsabbruch bestraft.“ (Freigang 2004, S. 35)

Alle Bindungstheorie nützt nichts, wenn es Kindern schon aus organisatorischen und ökonomischen Gründen nicht möglich ist, in neuen Familien stabile Beziehungen kennen zu lernen und Bindungen an verlässliche Partner zu entwickeln. Im Interesse einer bindungstheoretisch aufgeklärten Praxis muss man sich also auch um die ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen von Erziehungsstellen kümmern. Besonders wichtig ist dabei die Absicherung der Stabilität der Beziehungen zwischen Kindern und Bezugspersonen. Es wäre fatal, wenn sich für Kinder in ihrem Zusammenleben mit Pflegeeltern in Erziehungsstellen das fortsetzt, was für sie ohnehin schon Standard-Erfahrung ist: nämlich Trennungen und Zurückweisungen.

Literatur

Ainsworth, Mary D. S.; Blehar, Mary C.; Waters, Everett; Wall, Sally (1978): Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Erlbaum, Hillsdale, N.J.

Ainsworth, Mary D. S.; Bowlby, John (2003/zuerst 1991): Ein ethologischer Zugang zur Persönlichkeitsentwicklung. In: Grossmann, Grossmann (Hrsg.), S. 70-93.

Bowlby, John (1984/zuerst 1969): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Fischer, Frankfurt/Main.

Bowlby, John (1986/zuerst 1973): Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. Fischer, Frankfurt/Main.

Cassidy, Jude; Shaver, Phillip R. (Hrsg.): Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications. The Guilford Press, New York 1999.

Cicchetti, Dante; Carlson, Vicki (Hrsg.) (1989): Child maltreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect. Cambridge University Press, Cambridge, New York.

Dobiesz, Stephanie (2004): Alltagserfahrungen in der Erziehungsstellenarbeit und Motivationen. In: EREV (Hrsg.), S. 100-105.

Dornes, Martin (2000): Die Eltern der Bindungstheorie: Biographisches zu John Bowlby und Mary Ainsworth. In: Endres, Martin; Hauser, Susanne (Hrsg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel, S. 18-37.

Erickson, Martha Farrell (2002): Bindungstheoretie bei präventiven Interventionen. In: Brisch, Karl Heinz; Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin; Köhler, Lotte (Hrsg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und Klinische Praxis. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 289-303.

Erickson, Martha Farrell; Egeland, Byron; Pianta, Robert (1989): The effects of maltreatment on the development of young children. In: Cicchetti, Carlson (Hrsg.), 647-684.

Evangelischer Erziehungsverband e. V. (EREV) (2004): Im Fokus: Erziehungsstellen. Rahmenbedingungen – Konzepte – Schwerpunkte. Schöneworth Verlag, Hannover.

Fegert, Jörg, M.; Ziegenhain, Ute; Goldbeck, Lutz; Libal, Elisabeth; Grasmann, Dörte; Fetzer, Annette (2005): Pflegekinder und ihre Familien. Abschlussbericht für die Stiftung zum Wohl des Pflegekindes. Universität Ulm. Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie.

Freigang, Werner (2004): Chancen und Grenzen von Erziehungsstellen. In: EREV (Hrsg.), 31-36.

George, Carol; Main, Mary (1979): Social Interactions of Young Abused Children: Approach, Avoidance, and Aggression. In: Child Development, 50, S. 306-318.

Götter, Ursula (2000): Falldarstellung eines 9jährigen Mädchens mit gehäuften traumatischen Erfahrungen, Verlustängsten und Leistungsproblemen. In: Endres, Manfred; Hauser, Susanne

(Hrsg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel, S. 111-126.

Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (Hrsg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta, Stuttgart.

Grossmann, Karin; Grossmann, Klaus E. (2004): Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett-Cotta, Stuttgart.

Hopf, Christel (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation. Eine Einführung. Juventa Verlag, Weinheim, München.

Main, Mary; Solomon, Judith (1990): Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, Mark T.; Cicchetti, Dante; Cummings, E. Mark (Hrsg.): Attachment in the preschool years. The University of Chicago Press, Chicago und London, S.121-160.

Moch, Matthias; Hamberger, Matthias (2004): Die „mitgebrachten Geschichten“ junger Menschen in Erziehungsstellen. In: EREV (Hrsg.), S. 73-80.

Münder, Johannes; Mutke, Barbara; Schone, Reinhold (2000): Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Professionelles Handeln in Kindeswohlverfahren. Votum Verlag, Münster.

Pianta, Robert; Egeland, Byron; Erickson, Martha Farrell (1989): The antecedents of maltreatment: results of the Mother-Child Interaction Research Project. In: Cicchetti, Carlson (Hrsg.), S. 203-253.

Sroufe, L. Alan; Egeland, Byron; Carlson, Elizabeth A.; Collins, W. Andrew (2005): The development of the person. The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood. The Guilford Press, New York, London.