

Biographiearbeit als Ressource für die Identitätsentwicklung bei Pflegekindern

Tabea Lask

veröffentlicht unter den socialnet Materialien

Publikationsdatum: 23.02.2017

URL: <http://www.socialnet.de/materialien/27799.php>

Biographiearbeit als Ressource für die Identitätsentwicklung bei Pflegekindern

Bachelorarbeit zur Abschlussprüfung

an der Hochschule Darmstadt

Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit

Vorgelegt von: Tabea Lask

Matrikel-Nr.: 735667

Erstreferentin: Prof. Dr. Beate Galm

Zweitreferentin: Dr. Maja Suderland

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Die besondere Situation der Pflegekinder in Deutschland.....	3
2.1	Rechtliche Formen und Grundlagen der Vollzeitpflege.....	3
2.2	Gesellschaftliche Merkmale von Pflegekindern	6
2.3	Soziale Teilhabe, Bildung und psychische Gesundheit von Pflegekindern	7
2.4	Herkunfts- vs. Pflegefamilie: ein sozialökonomischer Vergleich	8
2.5	Gründe für eine Inpflegegabe	10
2.6	Exkurs: Bindungstheorie	11
2.6.1	Bedeutung der Bindungstheorie für Pflegebeziehungen	11
2.6.2	Grundgedanken des Bindungskonzeptes.....	11
2.6.3	Aufgaben der Bindungsperson und Anforderungen an deren Fürsorgequalität	12
2.6.4	Abhängigkeit der Bindungsstrategie des Kindes von der Qualität des Fürsorgeverhaltens	14
2.6.5	Mittel- und langfristige Auswirkungen der Bindungserfahrungen auf Selbstbild und Identität.....	15
2.7	Grundbedürfnisse nach dem Modell von Alderfer.....	15
2.8	Trauma und posttraumatische Belastungsstörungen bei Pflegekindern	17
2.8.1	Begriffsklärung und Häufigkeit	17
2.8.2	Reaktionsweisen von Kindern auf traumatisierende Ereignisse....	19
2.9	Pflegekindspezifische Entwicklungsaufgaben.....	20
2.9.1	Gemeinsamkeiten und besondere Herausforderungen.....	20
2.9.2	Konzept der Entwicklungsaufgaben von Robert Havinghurst.....	22
2.9.3	Identitätsentwicklung.....	23
2.9.4	Fehlende Perspektive und Loyalitätskonflikte meistern.....	25
2.9.5	Prozessmodell der pflegekindspezifischen Aufgaben	26
3	Identität.....	28
3.1	Begriffsklärung „Identität“	28
3.2	Begründung der Auswahl des Konzeptes von Erik H. Erikson.....	31
3.3	Das Phasenmodell der Persönlichkeitsentwicklung nach Erik H. Erikson	32
3.4	Kritische Reflektion des Konzeptes	36
4	Biographiearbeit	38

4.1	Begriffsklärungen	38
4.1.1	Biographie	38
4.1.2	Biographiearbeit	38
4.1.3	Ressourcen	39
4.1.4	Methode	40
4.2	Traditionslinien der Biographiearbeit	42
4.2.1	Strukturmodell der Traditionslinien	42
4.2.2	Psychoanalyse	43
4.2.3	humanistische Psychologie	44
4.2.4	Systemischen Familientherapie	46
4.3	Funktionen der Biographiearbeit	46
4.3.1	Theorie und Empirie	46
4.3.2	Identitätsentwicklung und Integration von Erfahrungen	47
4.3.3	Stabilisierung und Hilfe zur Bewältigung und Aktivierung von Ressourcen	47
4.3.4	Kontinuität und Sinnfindung	48
4.4	Praxis der Biographiearbeit	49
4.4.1	Einführung	49
4.4.2	Formen der Biographiearbeit	49
4.4.3	Rahmen, Inhalte und Techniken	51
4.4.4	Qualifikation der durchführenden Person und ethische Prinzipien	54
5	Bedeutung für die Soziale Arbeit	57
6	Fazit	59
7	Ausblick	61
8	Literaturverzeichnis	63
9	Erklärung	75
10	Anhang (Kindeswohlgefährdung)	76

Hinweis

In den Texten dieser Hausarbeit findet aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung und der besseren Lesbarkeit vorwiegend die männliche Form Verwendung. Die Ausführungen beziehen sich jedoch gleichermaßen auf weibliche und männliche Personen.

1 Einleitung

Warum ist es prinzipiell wichtig, mit Pflegekindern biografisch zu arbeiten? In dieser Arbeit soll verdeutlicht werden, dass Pflegekinder zwei Familien haben: Eine Familie, aus der sie stammen (Ihre Herkunftsfamilie), und eine Familie, in der sie für kurze Zeit oder auf Dauer leben. Nach Wiemann gibt es für diese Situation kein Modell (vgl. Zatti 2002, S. 9). Wie in dieser Arbeit außerdem dargestellt, sind diese beiden Familiensysteme per se sehr unterschiedlich. Dies bezieht sich vor allem auch auf die Werte und Normen, die maßgeblich die Familienkulturen prägen. Im Hinblick auf ihre Identitätsentwicklung sind Pflegekinder besonders gefordert, diese unterschiedlichen Ansprüche, Normen, Werte und Familienmuster in ihre Identität zu integrieren, d. h. sie müssen sich mit ihrer Herkunft in einer ganz anderen Weise auseinandersetzen, als das Kinder tun, die bei ihren leiblichen Eltern aufwachsen. Pflegemütter können beispielsweise ihren Pflegekindern nichts darüber erzählen, wie es war, als sie neun Monate lang in ihrem Bauch waren. Sie können ihnen aus ihrem eigenen Erleben keine Auskunft über ihre Geburt geben und erzählen wie es war, als sie nach Hause geholt wurden. Pflegekinder betrachten sich im Spiegel und gleichen ihren Pflegeeltern nicht. Sie tragen die Frage in sich, wem sie ähnlich sind, welche Eigenschaften sie von ihren Eltern vererbt bekommen haben. Ferner müssen sie eine Antwort auf die Frage finden, warum sie fremduntergebracht werden mussten. Oft werden sie bei Gericht, wenn es beispielweise um Umgangskontakte mit der Herkunftsfamilie geht, mit Scheidungskindern verglichen, obwohl Ihre Situation sich grundlegend davon unterscheidet. Scheidungskinder haben meistens, bevor sie von einem Elternteil getrennt werden, eine weitestgehend unbelastete Beziehung zu ihren Eltern. Außerdem bleibt ihnen ein Teil ihrer gewohnten Alltagswelt auch nach der Trennung erhalten und dies meist auch auf Dauer. Pflegekinder hingegen müssen sich von ihren Eltern und der damit verbundenen Alltagswelt trennen. Dauerhaft fremduntergebrachte Kinder, um die es in dieser Arbeit gehen wird, haben darüber hinaus die Aufgabe, den Verlust ihrer bisherigen Lebenswelt zu bewältigen und neue Bindungen zu der Pflegefamilie zu entwickeln, von der sie existentiell abhängig sind (vgl. Zenz 2011, S. 9). Diese Thematik bewegt mich

persönlich deshalb sehr, da wir in unserer Familie auch einem Pflegekind für einige Zeit Heimat geben durften. Ich freue mich zu sehen, wie gut sich meine Pflegeschwester entwickelt hat, und konnte beobachten, dass es ihr möglich war, sichere Bindungen aufzubauen. Daher stellt sich mir die Frage, welche Faktoren bei dieser Aufgabe förderlich waren? Durch eine Vorlesungsveranstaltung wurde ich auf die Methode der Biographiearbeit aufmerksam und so entwickelte sich die Fragestellung dieser Arbeit: In welcher Form muss Biographiearbeit gestaltet sein, um Ressourcen zu erschließen, die Pflegekindern bei einer positiven Identitätsbildung unterstützen. Ausgehend von dieser Fragestellung soll im ersten Kapitel die spezielle Situation von Pflegekindern in Deutschland betrachtet werden. Zunächst wird auf die rechtlichen Grundlagen von Vollzeitpflege eingegangen. Des Weiteren wird vorgestellt, wer Pflegekinder sind (Durchschnittsalter, Geschlecht, Herkunftsfamilien, Gründe der Inpflegung). Außerdem soll im ersten Kapitel aufgezeigt werden, welche Grundbedürfnisse Kinder haben und welche besonderen Bedürfnisse sich vor dem Hintergrund der Bindungstheorie ergeben. Ferner werden die pflegekinderspezifischen Aufgaben erörtert. Diese sind so umfangreich, dass sich auf die Aufgaben konzentriert wurde, die für die Identitätsentwicklung als besonders relevant erscheinen. Im zweiten Kapitel soll sich, zum besseren Verständnis, dem Terminus „Identität“ angenähert und anhand des Konzepts von Erik H. Erikson ein Modell der Identitätsentwicklung vorgestellt werden. Im dritten Kapitel werden verschiedene Begriffsklärungen, wie beispielsweise der Methodenbegriff nach Galuske, eingeführt, der Terminus „Biographie“, genauso wie der Ressourcenbegriff definiert. Darüber hinaus wird Biographiearbeit als Methode anhand ihrer Traditionslinien im Hinblick auf die Identitätsentwicklung von Pflegekindern erläutert und ihre Funktionen vorgestellt. Im letzten Schritt geht es darum, wie Biographiearbeit gestaltet sein muss, damit sie Pflegekinder positiv bei ihrer Identitätsentwicklung unterstützen kann. Schlussfolgernd werden einige Gedanken dazu skizziert, was im Rahmen der sozialen Arbeit diesbezüglich beachtet werden muss, gefolgt vom Fazit und einem kurzen Ausblick.

Themen wie Rückführung, Verwandtschaftspflege und Behinderung können in dieser Arbeit nicht vertieft werden. Sie fokussiert vielmehr besonders Kinder im

Entwicklungszeitraum vom Säugling bis zur Pubertät. Die Rolle der Geschwister wird ebenfalls nur kurz angesprochen, jedoch nicht ausgeführt, wie es ihrer Bedeutung angemessen wäre.

Diese Arbeit gründet sich u. a. auch auf ein Gespräch, das ich mit Paula Zwernemann führte, die von 1982 bis 2001 die Sachgebietsleitung des Sonderdienstes für Pflege- und Adoptivkinder im Jugendamt in Waldshut inne hatte. Darüber hinaus beeinflussten Gespräche mit Tanja Thomasberger vom Jugendamt in Erbach, sowie einige Gespräche mit ehemaligen Pflegekindern diese Arbeit.

2 Die besondere Situation der Pflegekinder in Deutschland

2.1 Rechtliche Formen und Grundlagen der Vollzeitpflege

Die rechtlichen Rahmenbedingungen der Vollzeitpflege findet man in verschiedenen Gesetztestexten. Sie werden jedoch nicht überall explizit mit diesem Begriff benannt. Es geht aber immer um das Leben junger Menschen, die nicht bei ihren leiblichen Eltern leben, sondern fremduntergebracht sind. Die Bezeichnung „Vollzeitpflege“ wird im Kinder- und Jugendhilferecht als „terminus technicus“ verwendet. Damit ist zunächst eine Form der Hilfe zur Erziehung nach §§ 27, 33 Sozialgesetzbuch (SGB) VIII zu verstehen, aber auch die Eingliederungshilfe für Kinder oder Jugendliche mit seelischer Behinderung (§ 35 a iVm § 33 SGB VIII) sowie die Hilfe für junge Volljährige (§ 41 iVm § 33 SGB VIII). Im BGB (Bürgerliches Gesetzbuch) und im FamFG (Gesetz über das Verfahren in Familiensachen) findet sich stattdessen der Begriff der „Familienpflege“. In der Sozialhilfe (§ 54 Abs. 3 SGB XII) wird der Ausdruck „Betreuung in einer Pflegefamilie“ verwendet (vgl. Eschelbach 2014, S. 54). „Vollzeitpflege“ stellt die Verbindung zwischen Familien- und Jugendhilferecht dar, d. h. sie bildet die Schnittstelle zwischen privatem- und öffentlichem Recht. Das SGB VIII und das BGB enthalten die gesetzlichen Vorschriften, die für das Pflegeverhältnis relevanten Regelungen (vgl. Küfner / Schönecker 2010, S. 49). Im SGB VIII finden sich die Formen und Ausgestaltung der Vollzeitpflege, die Gestaltung der Beziehung zum Jugendamt sowie Vorschriften der örtlichen Zuständigkeit (vgl. Pierlings 2014, S. 18). Für Beginn und Beendigung von Pflegeverhältnissen sind beide Gesetze zu berücksichtigen. In erster Linie

regelt das Familienrecht das Sorge- und Umgangsrecht (vgl. Küfner / Schönecker 2010, S. 49). Pflegeverhältnisse können auf drei unterschiedliche Arten zustande kommen: zum einen auf freiwilliger Basis, dann auch durch Wegnahme des Sorgerechts durch ein Familiengericht oder im Zuge einer Inobhutnahme. Im Rahmen der Vollzeitpflege werden folgende Formen unterschieden: Kurzzeitpflege, Langzeit- oder Dauerpflege, ebenso auch zwischen Verwandten- oder Fremdpflege und Bereitschaftspflege. Anlaufstellen für die Gewährung von Vollzeitpflege sind sozial-, sonder- und heilpädagogische Pflegestellen sowie Erziehungsstellen¹. Der Begriff Vollzeitpflege beinhaltet also nicht nur die Hilfen zur Erziehung §§ 27,33 SGB VIII, sondern umfasst auch jegliche ganztägige Unterbringung in einem familiären Umfeld (Tag und Nacht) (vgl. Küfner 2010a, S. 49). Die beiden zentralen Paragraphen des SGB VIII sind aber §§ 27 und 33. § 27 regelt die Anspruchsgrundlage, wenn es um die Gewähr einer Hilfe zur Erziehung geht (vgl. Pierlings 2014, S. 18). Somit gibt es drei Voraussetzungen dafür: Einen Antrag bzw. die klare Zustimmung des Personensorgeberechtigten; des Weiteren muss die Hilfe notwendig und geeignet sein (vgl. Blandow 2004, S. 85). § 33 regelt die Vollzeitpflege, indem er die nähere Ausgestaltung der Maßnahme beschreibt. Als Entscheidungsgrundlage über Form und Dauer der Unterbringungsmaßnahme werden Alter und Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen, seine vorhandenen sozialen Bindungen sowie die Chancen der Steigerung der Erziehungsfähigkeit der Herkunftseltern herangezogen. Kurzzeitpflege wird ausgewählt, wenn sich die Eltern z. B. aufgrund eines Kuraufenthaltes oder weil sie im Krankenhaus liegen, nicht um das Kind kümmern können. Eine Familienvollzeitpflege wird dann notwendig, wenn ein Kind mittel- oder langfristig nicht mehr in seiner Herkunftsfamilie leben kann. Im Mittelpunkt sollte stets das Wohl des Kindes stehen. Die Pflegeeltern fachlich zu begleiten, ist für die Entwicklung des Kindes entscheidend (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 105). Die Vollzeitpflege nach § 33 SGB VIII kann abhängig von den Umständen des Einzelfalls zeitlich begrenzt oder aber auf Dauer ausgerichtet sein. Das Kind kann entweder in die Herkunftsfamilie

¹ Unter Erziehungsstellen werden sowohl familienähnliche Unterbringungsformen verstanden, die gem. § 34 SGB VIII als Hilfe in einer sonstigen betreuten Wohnform gewährt werden, als auch Vollzeitpflegeverhältnisse.

zurückgeführt werden oder aber es verbleibt in der Pflegefamilie (vgl. Seifert 2005, S. 127). Das SGB VIII insistiert darauf, dass eine Rückkehroption bereits zu Anfang der Dauerpflege geprüft werden soll und welche Maßnahmen seitens des Jugendamts und der Eltern getroffen werden müssen, damit dieses Ziel erreicht werden kann. Dazu muss vor allem geklärt werden, ob dem Kind aufgrund erlittener Traumatisierungen eine Rückkehr überhaupt zugemutet werden kann. Ist dies der Fall, sollte es nur in einem für das Kind vertretbaren Zeitraum geschehen (vgl. Zenz 2005, S. 28). Verbleibt das Kind in der Pflegefamilie, soll es hier die Chance haben, seinen verlässlichen Platz zu finden (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 105). Es ist zu beachten, dass häufige Wechsel der Fremdunterbringung der Entwicklung der Pflegekinder schaden. Dies belegen zwei Langzeitstudien dazu (vgl. Newton et al 2000; Rubin et al 2007, zit. n. ebd.). Vollzeitpflege kann auch als Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche, die seelisch behindert sind (§ 35a SGB VIII), beantragt werden. Voraussetzung für deren Gewährung ist die Diagnose einer seelischen Krankheit, die „mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht“ und somit die gesellschaftliche Teilhabe beschneidet (vgl. Pierlings 2014, S. 20). Als Kriterien für die Qualität der Pflegekinderarbeit gilt es, geeignetes und qualifiziertes Pflegepersonal zu finden. Die Auswahl, Begleitung und Kontrolle der Pflegeverhältnisse liegt bei der Jugendhilfe (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 105).

Handelt es sich um eine Vollzeitpflege nach § 33 SGB VIII, muss eine Hilfeplanung gem. § 36 Abs. 2 S. 1 – 3 SGB VIII erfolgen. Mitarbeiter des Jugendamtes (Pflegekinderdienst und/oder Allgemeiner Sozialer Dienst, teilweise mit Vertretern der Wirtschaftlichen Jugendhilfe in ihrer Zuständigkeit für die monetären Belange), ggf. Mitarbeiter eines freien Trägers des Jugendamtes, Pflegepersonen, Personensorgeberechtigte, sowie die Kinder/Jugendlichen sollen an der Hilfeplanung partizipieren. Diese Personen entscheiden, welche Maßnahmen zum Wohl des Kindes getroffen werden. Das Jugendamt wiederum entscheidet nach der Aufstellung des Hilfeplans darüber, welche Hilfen bewilligt werden. Gem. § 37 Abs. 2 a SGB VIII müssen

Gesprächsinhalte und die Modalitäten der Hilfestellung im Hilfeplan dokumentiert werden (vgl. Eschelbach 2014, S. 59f).

Des Weiteren stehen Pflegepersonen Leistungen zum Unterhalt für das Pflegekind gem. § 39 Abs. 3-6 SGB VIII zu. Er deckt den gesamten Lebensbedarf einschließlich der „Kosten der Erziehung“ ab. Die nach Landesrecht zuständigen Behörden legen das Pflegegeld fest. Es handelt sich um Pauschalbeträge, die altersgemäß gestaffelt meist steuerfrei ausgezahlt werden. Der „Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge“ veröffentlicht von Zeit zu Zeit Empfehlungen zur Bemessung des Pflegegelds und der Kosten der Erziehung. Diese sind allerdings rechtlich nicht bindend (vgl. Blandow 2004, S. 91f).

§ 86 SGB VIII regelt die Zuständigkeit für die Gewährung einer Vollzeitpflege. Zunächst ist der „Ort des gewöhnlichen Aufenthalts“ der leiblichen Eltern ausschlaggebend. Ist der Heranwachsende mindestens zwei Jahre und voraussichtlich auf Dauer bei derselben Pflegeperson untergebracht, kommt die Sonderzuständigkeit gem. § 86 Abs. 6 SGB VIII zum Tragen, d. h., dass nunmehr der gewöhnliche Aufenthaltsort der Pflegeeltern die Zuständigkeit des Jugendamtes bestimmt (vgl. Küftner 2010b, S. 79; Eschelbach 2014, S. 65).

2.2 Gesellschaftliche Merkmale von Pflegekindern

Laut Kinder- und Jugendhilfestatistik lebten 2014 knapp 70.000 Heranwachsende in einem Vollzeitpflegeverhältnis in einer anderen Familie (vgl. Statistisches Bundesamt 2015a). Gemäß Deutschem Jugendinstitut (DJI) erfasst diese Zahl jedoch nicht die inoffiziellen Pflegeverhältnisse. Experten gehen davon aus, dass insgesamt ca. 135.000 Kinder und Jugendliche in Deutschland betroffen sind. Jüngere Kinder kommen im Falle einer Unterbringung eher in eine Pflegefamilie, ältere Kinder in ein Heim (vgl. DJI 2009). In Pflegeverhältnissen befinden sich jedoch Kinder- und Jugendliche des gesamten Altersspektrums, gemeint sind hier Kinder, die ihr erstes Lebensjahr noch nicht vollendet haben, bis hin zu Jugendlichen, die 15 Jahre sind und älter. Rock / Moos / Müller zeigen auf, dass zu Beginn des Pflegeverhältnisses ca. 50 % der Kinder jünger als sechs Jahre alt sind (vgl. 2008, S. 75). Die Geschlechterverteilung ist fast gleich (vgl. Kindler et al. 2010a, S. 130f; Rock /

Moos / Müller 2008, S. 130). Thrum (2007) fand heraus, dass sie sich durchschnittlich ca. 64 Monate in einer Pflegefamilie aufhalten. Mehr als 40 % der Pflegebeziehungen bestehen länger als 5 Jahre, lediglich 10 % der Kinder und Jugendlichen leben ein Jahr bzw. kürzer in einer Pflegefamilie (vgl. zit. n. Kindler et al. 2010b, S. 131). Thrum (2007) ermittelte, dass sich 61 % der in Pflege genommenen Kinder ohne gerichtlichen Eingriff in das elterliche Sorgerecht in ihren Pflegefamilien aufhalten. Diese Eingriffe erhöhen sich jedoch mit zunehmender Dauer der Pflegebeziehung (vgl. ebd., S. 131).

2.3 Soziale Teilhabe, Bildung und psychische Gesundheit von Pflegekindern
Betrachtet man die Aspekte Soziale Teilhabe, Bildung und psychische Gesundheit, wird in den Erhebungen des DJI deutlich: Nicht alle in der Untersuchung berücksichtigten Pflegekinder sind hochbelastet, jedoch weisen mehr als die Hälfte eine Beeinträchtigung in einem bzw. mehreren Aspekten auf (vgl. DJI 2009). Bezüglich der sozialen Teilhabe wurde herausgefunden, dass es Pflegekindern in der Regel gelingt, eine positive Beziehung zu ihren Pflegeeltern zu gestalten (vgl. Thrum 2007 zit. n. Kindler et al. 2010e, S. 213). Im Hinblick auf die Kategorien „Integration in die Gleichaltrigen-Gruppe“, zeigt u. a. die Befragung von Niepel, dass 18,3 % der Pflegekinder einen oder gar keinen Freund haben und ein Viertel der Kinder sich seltener als einmal in der Woche mit Freunden trifft (vgl. ebd.; Niepel 2008, S. 65). Bezüglich organisierter Freizeitaktivitäten gehören 46 % der Pflegekinder weder einem Verein an, noch sind sie in eine Gruppe integriert (vgl. Kindler et al. 2010e, S. 214).

Pflegekinder sind ebenfalls in Bezug auf Bildungschancen benachteiligt. Eine Fallerhebung zeigt, dass mehr als $\frac{2}{3}$ der Kinder in einer Förderschule beschult werden, eine Klasse wiederholt haben oder mit Lernschwierigkeiten kämpfen. Mögliche Gründe für die Behinderung des Lernerfolges können in Gefährdungs- und Trennungserfahrungen liegen. Diese Situationen sind u. U. zurückzuführen auf ein fehlendes Selbstvertrauen und eine emotionale Unsicherheit. Krisensituationen beanspruchen die Aufmerksamkeit des Kindes und lenken von schulischen Themen ab (vgl. Thrum 2007 zit. n. ebd., S. 215). Laut dreier deutscher Erhebungen (Thrum 2007; Kindler 2009; Niepel 2008) bei Pflegeeltern, die mit dem weltweit eingesetzten klinischen Fragebogen Child

Behavior Checklist (CBCL) durchgeführt wurden, liegen bei einem Großteil der Pflegekinder (43 %) klare und grenzwertig behandlungsbedürftige Einschränkungen der psychischen Gesundheit vor (vgl. zit. n. Kindler et al. 2010e, S. 208f).

2.4 Herkunfts- vs. Pflegefamilie: ein sozialökonomischer Vergleich

Im Folgenden soll die Lebenssituation der Herkunftsfamilien bei Inpflegenahme dargestellt und den Verhältnissen der Pflegefamilien gegenübergestellt werden. Basis dafür bildet die Fallerhebung des DJI (vgl. Thrum 2007² zit. n. Helmig / Kindler / Thrum 2010a, S. 263 – 266; Thrum 2007 zit. n. Helmig / Kindler / Thrum 2010b, S. 266 – 270). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Geschwister teils zusammen untergebracht wurden. Laut Studie sind die Herkunftsfamilien wie folgt zusammengesetzt:

- 61 % alleinerziehende Mütter,
- 3 % alleinerziehende Väter,
- 21 % Eltern leben zusammen,
- 15 % Situation nicht bekannt (vgl. Thrum 2007 zit. n. Helmig / Kindler / Thrum 2010a, S. 263).

Insgesamt zeigt sich, dass die Väter sich oft schon zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Verantwortung entziehen. In anderen Formen der Hilfen zur Erziehung spiegelt sich dieses Bild ebenfalls wider. Maßgeblich davon unterscheidet sich jedoch die Konstellation in den Pflegefamilien. In letzteren leben fast alle Eltern zusammen, lediglich 7 % sind alleinerziehend (vgl. ebd, S. 264f).

Laut o. a. Fallerhebung leben in 61 % der Herkunftsfamilien neben den später in Pflege gegebenen Kindern weitere Kinder, wie beispielsweise leibliche Geschwister, Stief- und Halbgeschwister (vgl. ebd., S. 266). Ca. 37 % dieser Familien gehören mit drei und mehr Kindern zu den kinderreichsten (vgl. Rock / Moos / Müller, 2008, S. 83). Thrum (2007) fand heraus, dass bei einem Drittel aller Pflegekinder mindestens ein Geschwisterkind bei den Herkunftseltern verbleibt (vgl. zit. n. Helmig / Kindler / Thrum 2010a, S. 266)

² Laut E-Mail von Dr. Kindler vom 29.08.2016 handelt es sich bei der Fallerhebung (Thrum 2007) um ein unveröffentlichtes Arbeitspapier

Im Rahmen der DJI Fallerhebung waren Fachkräfte angehalten die wirtschaftliche Situation für die Herkunftsfamilien zur Zeit der Inpflegenahme verglichen mit dem Zeitpunkt der Erhebung zu beurteilen. Nur für 68 % waren die Angaben einschätzbar. Bei 87 % der bekannten Fälle blieben die materiellen Ressourcen zwischen Fremdplatzierung und Erhebungszeitpunkt unverändert (vgl. Thrum 2007, zit. n. Helmig / Kindler / Thrum 2010b, S. 266f)

Die Einkommenssituation der Herkunftsfamilien steht diametral im Gegensatz zu der Situation der Pflegefamilien. 81 % der Eltern in ersteren beziehen ihr Einkommen ganz oder überwiegend aus staatlichen Transferleistungen (vgl. ebd., S. 268). Rock / Moos / Müller ermittelten das allerdings nur für ca. drei Viertel der Herkunftsfamilien (vgl. 2008, S. 83). Lediglich 16 % beziehen ein mittleres Einkommen (vgl. Thrum 2007, zit. n. Helmig, Kindler, Thrum 2010b, S. 268).

Bei den Pflegefamilien leben hingegen 18 % in „gehobenen“, 63 % in „mittleren“, nur 14 % in niedrigeren wirtschaftlichen Verhältnissen. Lediglich 5 % erhalten „Hartz IV / Sozialhilfe“. Der Unterschied zwischen der Einkommenssituation der Herkunftseltern und Familien der Verwandtenpflege ist oft deutlich geringer (vgl. ebd.)

Ausbildungsabschlüsse von Pflegeeltern und Herkunftseltern im Vergleich

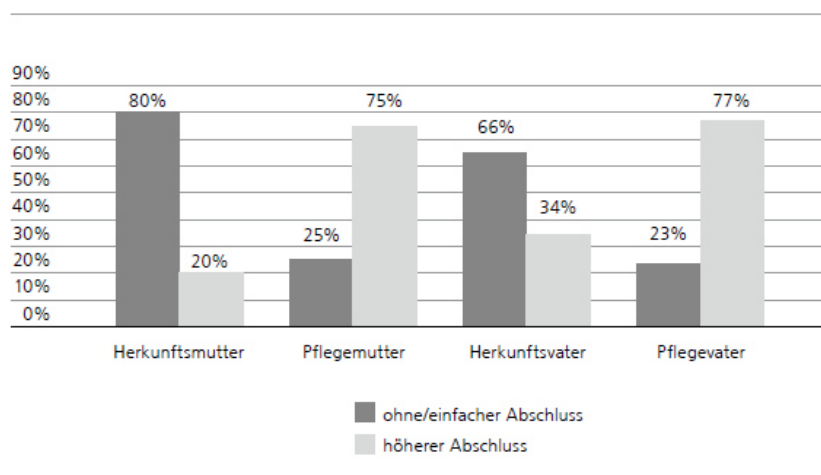


Abbildung 1: Qualifikationen/Bildungsabschlüsse im Vergleich von Eltern und Pflegeeltern

Meist lässt sich die prekäre wirtschaftliche Situation auf ein niedriges Bildungsniveau zurückführen (vgl. DJI, 2009). 80 % der Herkunftsmütter und 66 % der Väter besitzen keine oder niedrige Ausbildungsabschlüsse,

wohingegen 75 % der Pflegemütter und 77 % der Pflegeväter über einen höheren Bildungsgrad verfügen (vgl. ebd., S. 269).

Bezogen auf die Beschäftigung von Herkunftsfamilien im Vergleich zu Pflegefamilien ergab die o. a. Fallerhebung einen hohen Prozentsatz von arbeitslosen Herkunftseltern, wobei nur 7 % der Pflegeväter ohne Arbeit sind. Zu der gesellschaftlichen Randständigkeit und Ressourcenarmut treten je nach Familien weitere belastende Faktoren hinzu: familiäre Gewaltbeziehungen und Alkohol-/Drogenmissbrauch zählen zu den häufigsten negativen Einflüssen auf die Familiensituation (vgl. ebd., S. 269f).

2.5 Gründe für eine Inpflegegabe

Allgemein gesprochen ist die Herkunftsfamilie in ihren Erziehungs-, Beziehungs- und Versorgungsfähigkeiten dahingehend begrenzt, dass sie für ihr Kind zeitweise oder dauerhaft keine förderliche Entwicklung ermöglichen kann (vgl. Rock / Moos / Müller 2008, S. 81). Die Gründe für eine Inpflegegabe liegen häufig in einem dysfunktionalen Familiensystem. In ihm kumulieren diverse Problembereiche, die so zu einer Fremdunterbringung führen. Erzberger verwendet den Begriff der „Multiproblemfamilien“ (vgl. 2003, S. 12). Im Zuge der „Ressourcenorientierung“ ist es naheliegend, den Begriff „mehrfach belastete Familien“ zu verwenden (vgl. Salgo 2008, S. 16). Jedoch sind es selten die familiären Hintergründe an sich, (wie z. B. überforderte junge alleinerziehende Mütter, psychische Erkrankungen der Erziehenden, Alkohol- und Drogenmissbrauch, konfliktbeladenen Trennungen, Tod der leiblichen Eltern, Inhaftierung der Herkunftseltern sowie die wirtschaftliche und gesundheitliche Probleme dieser), die zur Inpflegegabe führen, sondern meist die aus dieser familiären Lage erwachsenden Versorgungs- und Betreuungsmängel sowie Auffälligkeiten des Kindes (vgl. Blandow 2004, S. 125f). Gemäß Fallerhebung des DJI und Rock / Moos / Müller sind in erster Linie die Wesenszüge der Eltern für eine Fremdplatzierung ausschlaggebend (vgl. 2008, S. 87; Thrum 2007, zit. n. Helmig / Kindler / Thrum 2010c, S. 272). Rock / Moos / Müller benennen folgende Hauptgründe: eine defizitäre Erziehung und Betreuung, d. h. die Kinder werden unzureichend versorgt und gefördert. Dies reicht bis hin zur Kindeswohlgefährdung durch Vernachlässigung oder Gewalt (s. Anhang). Eltern sind in aller Regel durch

Problemlagen und / oder durch familiäre Konflikte belastet (Rock / Moos / Müller 2008, S. 87). Zusammenfassend ist festzustellen, dass meist länger anhaltende Unterversorgung und biographische Deprivationsgeschichten in den Herkunftsfamilien eine große Rolle bei der Inpflegegabe spielen. In ca. 70 % der Fremdplatzierungen nahmen diese mehrfach belasteten Familien vorher andere Hilfen wie beispielsweise die sozialpädagogische Familienhilfe oder Hilfen zur Erziehung in Anspruch (vgl. DJI 2009).

Blandow weist jedoch darauf hin, dass Inpflegegabe auch aufgrund weniger dramatischer Gründe zustande kommen kann, so dass Pflegekinder nicht zwingend aus einer „mehrfach belasteten Herkunftsfamilie“ stammen müssen (vgl. Blandow 2004, S. 126f).

2.6 Exkurs: Bindungstheorie

2.6.1 Bedeutung der Bindungstheorie für Pflegebeziehungen

In diesem Kapitel sollen zentrale Begriffe und Befunde der Bindungstheorie erklärt werden. Sie gilt als die „Leittheorie“ der Pflegekinderhilfe (vgl. Kindler et al. 2010a, S. 129). Die Vollzeitpflege stellt die Form der Hilfen zur Erziehung dar, die am stärksten kindliche Bindungsentwicklung und -dynamiken beeinflusst. Bindungserfahrungen spielen eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Entwicklung von Selbstvertrauen, Beziehungsfähigkeit und psychischer Gesundheit (vgl. ebd., S. 136). Zwernemann vertritt die These, dass die Bindungsqualität das Fundament für das Selbstwertgefühl bildet und einen lebenslangen Einfluss auf Beziehungen zu anderen Personen hat. Nach Zwernemann entwickelt sich Bindung unabhängig von biologischer bzw. genetischer Verwandtschaft (vgl. 2014, S. 39). Somit ergeben sich auch für die Pflegefamilie auf diese Weise große Chancen, den Lebensweg des Kindes zu beeinflussen. Kinder haben so die Möglichkeit, neue vertrauensvolle Beziehungen zu ihren Pflegeeltern aufzubauen und neue Erfahrungen in ihr bisheriges Bindungserleben einzufügen. Daher darf keinesfalls die emotionale Sicherheit des Kindes gefährdet werden (vgl. Kindler et al. 2010c, S. 136f).

2.6.2 Grundgedanken des Bindungskonzeptes

Die Bindungstheorie wurde von John Bowlby und die hierdurch inspirierte Forschung z. B. von Mary Ainsworth entwickelt (vgl. Zimmermann / Spangler

2008, S. 689). Der Grundgedanke des Bindungskonzeptes ist, dass Säuglinge derart genetisch programmiert sind, dass sie enge Beziehungen zu weiseren, älteren und stärkeren Bezugspersonen eingehen, die sie kontinuierlich versorgen (vgl. Grossmann / Grossmann 2015, S. 7). Unter „emotionaler Sicherheit“ ist die Dimension des Vertrauens eines Kindes in die Sicherheit der es umgebenden Welt zu verstehen. Ob eine Bezugsperson erreichbar ist und ob sie dem Kind den in Belastungssituationen erforderlichen Schutz und die notwendige Unterstützung geben kann, spielt dabei eine ausschlaggebende Rolle. Emotionale Sicherheit ist Kernelement kindlicher Befindlichkeit. Auf deren Bedrohung, z. B. durch den Verlust seiner Bezugsperson, reagiert das Kind mit heftigen Gefühlen und Stress. Es versucht in aller Regel mit den ihm zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien diese Sicherheit wiederherzustellen. Die erlebte emotionale Sicherheit beeinflusst das innere Bild der entstandenen Beziehung, zugleich aber auch sein Selbstbild (vgl. Kindler et al. 2010d, S. 173f).

Man unterscheidet meist folgende Strategien, um emotionale Sicherheit zu verbessern: die sichere Strategie, die deaktivierende / vermeidende Strategie, die hyperaktivierende / ambivalente Strategie, die kontrollierende Strategie. Die ersten drei werden bereits am Ende des ersten Lebensjahres entwickelt. Die kontrollierende Strategie wird im Kindergartenalter sichtbar. Es handelt sich hierbei um automatisierte Muster und vorwiegend nicht um ein bewusstes, absichtsvolles Handeln (vgl. ebd., S. 174f). Bei unsicheren Bindungsstrategien finden sich u. a. häufiger Verzerrungen der Wahrnehmung, im Denken über Bindung und im Erinnern von Bindungserfahrungen, die oft mit Idealisierung verbunden sind (vgl. Bretherton / Munholland 2008, zit. n. Kindler et al. 2010c, S. 139). Älteren Kinder mit deaktivierender oder kontrollierender Strategie fällt es oft schwer, über sie belastende Situationen und die damit verbundenen Gefühle zu sprechen (vgl. Kindler et al. 2010d, S. 175).

2.6.3 Aufgaben der Bindungsperson und Anforderungen an deren Fürsorgequalität

Die Bindungstheorie beschreibt zwei Konzepte, wenn es um die Aufgaben der Bindungsperson geht. Bowlby und Ainsworth verwenden beide den Begriff der „sicheren Basis (secure base)“. Bei Ainsworth findet sich darüber hinaus das

Konzept des „sicheren Hafens (secure haven)“. Den Unterschied beider Konzepte sieht Ainsworth darin, dass ein Kind, das von der „sicheren Basis“ aus exploriert, nicht notwendigerweise Angst empfinden und die Unterstützung einfordern wird. Das sich zum „sicheren Hafen“ begebende Kind ist jedoch regelhaft beschwert und benötigt Trost und Hilfe (vgl. Bowlby 1988, Ainsworth et al. 1978 zit. n. Kindler et al. 2010c, S. 141). Um eine „erfolgreiche sichere Basis“ bzw. ein „sicherer Hafen“ sein zu können, ergeben sich einige Anforderungen an die Fürsorgequalität der Bindungsperson. Scheuerer-Englisch benennt die folgenden sechs qualitativen Merkmale der Fürsorge im Hinblick auf die Pflegekinderhilfe, von denen jedoch nur die ersten drei etwas genauer beschrieben werden sollen: Die Feinfühligkeit gegenüber Signalen des Kindes, Verfügbarkeit der Bindungsperson, die Annahme des Kindes, die Spielfeinfühligkeit und die Anleitung und Führung bei dysregulierten Gefühlen des Kindes (Scheuerer-Englisch 2009, zit. n. Kindler et al. 2010c, S. 142).

Grossmann und Grossmann beziehen sich auf die mütterliche Feinfühligkeit als Reaktion auf kindliche Signale. Hier geht es um „liebvolle Nähe zu einer schützenden Bezugsperson“. „Sicherheit durch Nähe“ wird durch das Erleben eines sicheren, verlässlichen Rückhaltes durch die Bindungsperson ergänzt und gibt „Sicherheit beim Explorieren“. Diese beiden Elemente sind ein Resultat der Bindungssicherheit und zählen zum Spektrum psychischer Sicherheit (vgl. Grossmann / Grossmann 2004, S. 54f). Feinfühligkeit beinhaltet nach Ainsworth (1973) die Fähigkeit der Mutter, geistig präsent zu sein, um die Signale des Kindes wahrzunehmen und diese „richtig“ zu interpretieren. Solch eine Interpretation sollte nicht durch ihre eigenen Bedürfnisse verzerrt sein. Damit sich das Kind selbstwirksam fühlt, ist eine „prompte“, aber auch eine „angemessene“ Reaktion entscheidend (vgl. zit. n. Zwernemann 2014, S. 43).

Die zweite Fürsorgequalität besteht in einem hohen Ausmaß an körperlicher aber auch an geistiger Erreichbarkeit der Bindungsperson, besonders in der Zeit des Beziehungsaufbaus und auch bei sehr jungen oder belasteten Kindern. Die Basis einer gelingenden Bindungsbeziehung ist eine annehmende Grundhaltung dem Kind mit seinen Bindungs- und Explorationsbedürfnissen gegenüber. In vielen Fällen müssen sich die Bezugspersonen diese Haltung hart erarbeiten. Dies gilt besonders, wenn das Kind schwierig ist oder sich zu

Menschen hingezogen fühlt, die seine Bindungspersonen kritisch sehen (vgl. Scheuerer-Englisch 2009, zit. n. Kindler et al. 2010c, S. 142).

2.6.4 Abhängigkeit der Bindungsstrategie des Kindes von der Qualität des Fürsorgeverhaltens

Interventionsstudien konnten die These belegen, dass die kindlichen Bindungsstrategien maßgeblich durch die Qualität des Fürsorgeverhaltens der Bindungsperson bestimmt wird (vgl. Berlin / Zeanah / Lieberman 2008 zit. n. Kindler et al. 2010c, S. 147). In der „Fremden Situation“ (eine Methode, mit deren Hilfe Bindungsstrategien erfasst werden können), konnten für das Alter von zehn bis achtzehn Monaten die Bindungsstrategien der Kinder gegenüber den Bezugspersonen beobachtet werden. Hierbei wurden zuerst einmal drei Bindungsmuster entdeckt, die die vorangegangenen Bindungserfahrungen widerspiegeln:

Das erste Bindungsmuster entspricht einer sicheren Bindungsstrategie. Kinder, die solch ein Muster haben, zeigen ihrer Bindungsperson ihren Kummer, nutzen sie als „sicheren Hafen“, erfahren bei ihr die notwendige emotionale Sicherheit und können anschließend wieder explorieren.

Das Bindungsmuster, das in der „Fremden Situation“ eine deaktivierende Bindungsstrategie zeigt, korrespondiert mit einem unsicher-vermeidenden Bindungsmuster. Das Kind zeigt der Bindungsperson keinen Kummer, obschon diese es verlässt und Anzeichen von Trauer und Stress vorhanden sind. Stattdessen ist es mit der Exploration beschäftigt.

Das unsicher-ambivalente Bindungsmuster entspricht einer hyperaktivierenden Bindungsstrategie. Kinder mit diesem Bindungsmuster wirken sehr belastet und zeigen ein passives kaum explorierendes Verhalten. Dieses wechselt zwischen Anklammern und Zurückweisung.

Kontrollierende Bindungsstrategien wurden mit der Fremden Situation noch nicht erfasst (vgl. Kindler et al. 2010c, S. 144f). Im Anhang im Absatz „Folgen von Kindeswohlgefährdung“ wird auf die kontrollierende bzw. desorganisierte Bindungsstrategie näher eingegangen.

2.6.5 Mittel- und langfristige Auswirkungen der Bindungserfahrungen auf Selbstbild und Identität

Bezüglich der Entwicklung von Selbstbild und Identität haben sich in der Bindungsforschung zwei Zweige herausgebildet. Die erste Forschungslinie geht von einem Zusammenhang zwischen den Bindungserfahrungen des Kindes mit seiner Bindungsperson und seinem Selbstbild als mehr oder weniger liebenswert aus (vgl. Bowlby (1976), Sroufe, Fleeson (1986) zit. n. Kindler et al. 2010c, S. 152). Erwartet wurde, dass sicher gebundene Kinder aufgrund ihrer Bindungsqualität ein positiv-realistisches Selbstbild entwickeln können. Dies konnte durch zahlreiche Studien für das Altersspektrum zwischen fünf bis zehn Jahren bestätigt werden (vgl. z. B. Kindler 1990, Booth-LaForce et al. 2006, Goodvin et al. 2008 zit. n. Kindler et al. 2010c, S. 152). Man fand heraus, dass Kinder mit unsicherem Bindungsmustern idealisierte Selbstbilder bzw. instabile, bizarre Selbstbilder entwickeln (vgl. Kindler et al. 2010c, S. 152). Forscher der zweiten Forschungslinie gehen davon aus, dass Kinder, die Zurückweisungen oder Bedrohung durch ihre Bindungspersonen erfahren, diese nur sehr schwer in ihr Selbstbild und Erleben integrieren können. D. h., man suchte vor allem bei Kindern, mit Erfahrungen von Bindungsdesorganisation in ihrer Vorgeschichte nach entsprechenden Hinweisen von Dissoziation (vgl. Kindler et al. 2010c, S. 153). Zwei Längsschnittstudien kommen zu dem Ergebnis, dass frühe Vernachlässigung und Bindungsdesorganisation das Risiko dissoziative Bindungserfahrungen zu machen, deutlich erhöhen (vgl. Ogawa et al. (1997), Dutra et al. (2009), zit. n. Kindler et al. 2010c, S. 153).

Zusammenfassend zeigt die Gesamtheit der Studienergebnisse, dass die Bindungsqualität einen ausschlaggebenden Anteil an der Entwicklung eines positiv-realistischen Selbstbildes hat, aber auch dazu beiträgt, wenn ein negatives, brüchiges oder idealisiertes Selbstbild entsteht (Kindler et al. 2010c, S. 153).

2.7 Grundbedürfnisse nach dem Modell von Alderfer

Nach wissenschaftlicher Erkenntnis ist eine zuverlässige Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse die Basis für ihre Persönlichkeitsentwicklung. Diese werden auf der Grundlage von Menschenbildern dann auch von durch unsere Gesellschaft geprägten Bildern von Kindern und Kindheit elementar beeinflusst.

Des Weiteren haben empirische Forschungen aufgezeigt, welche Bedürfnisse existentiell für die kindliche Entwicklung sind und somit zu den Grundbedürfnissen gehören (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 33). Auf Basis des von Alderfer (1972) entwickelten Modells wird im Folgenden auf drei übergeordneter Kategorien basaler kindlicher bzw. menschlicher Bedürfnisse eingegangen. Dieses Konstrukt setzt einige der Schlüsselideen von Maslow fort (vgl. Alderfer 1972, S. 2).

- „das Bedürfnis nach grundlegender Versorgung und Schutz („existence“),
- das Bedürfnis nach sozialer Bindung und Verbundenheit („relatedness“),
- das Bedürfnis nach Wachstum („growth“) (Galm / Hees / Kindler 2010, S. 33f).

Bedürfnisse der ersten Kategorie (Existenz) betreffen, das Leben und Überleben des Kindes. Sie umfassen körperliche Unversehrtheit, Sicherheit und Versorgung. Folgende Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit sich ein Kind körperlich und geistig gesund entfalten kann:

- basale physische Bedürfnisse bezogen auf Ernährung, Körperhygiene, Wach- und Ruherhythmus.
- Schutz vor schädlichen Einflüssen (wie durch Witterung, Straßenverkehr, Alkohol usw. und Krankheiten) vor und nach der Schwangerschaft.
- Vermeidung und Schutz vor Gewalt in physischer und psychischer Form (vgl. ebd.).

Die zweite Kategorie umfasst das Bedürfnis nach sozialer Bindung und Verbundenheit. In der Natur des Menschen ist das Grundbedürfnis nach sozialer Bindung tief angelegt (s. Kapitel 2.6.2; vgl. Grossmann / Grossmann 2004, S. 55). Wenn der Heranwachsende von mindestens einer primären Bezugsperson konstant Nähe, Empathie, Wertschätzung, Verfügbarkeit und Verlässlichkeit erfährt, wird dieses basale Bedürfnis des Kindes befriedigt. Darüber hinaus sollte eine empathische Eltern-Kind-Interaktion eine Mitgestaltung der Beziehung ermöglichen (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 34). Die Art von Bindungen beeinflussen zum einen die Zukunft eines Menschen und zum anderen auch die Art und Weise, wie er mit anderen

Menschen umgeht (vgl. Sroufe et al. 1999, zit. n. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 35). In diesen Bindungsbeziehungen werden elterliches Wissen und Fähigkeiten an das Kind vermittelt. Das Explorationsverhalten entwickelt sich dann, wenn die Kinder Sicherheit bei ihrer Bezugsperson finden, wenn sie verunsichert oder belastet sind. Die Voraussetzung für die geistige Entwicklung, konkret für das Entstehen von Konzentration und Aufmerksamkeit, sind Verlässlichkeit, Sicherheit und das Gefühl von „Angenommen-sein“ (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 35).

Mit zunehmendem Alter beginnt sich das Kind immer mehr für Kinder in seinem Alter zu interessieren. Im Jugendalter können sich tiefe Freundschaften in Bindungen verwandeln (vgl. Allen / Land 1999 zit. n. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 35).

Darüber hinaus existiert ferner ein Bedürfnis nach gesellschaftlicher Verbundenheit, Gemeinschaft und kultureller Identität. Der Umgang, die Auseinandersetzung mit anderen und das Erleben von gesellschaftsförderlichen Verhältnissen, die u. a. gemeinsame Regeln und Normen beinhalten, helfen den Jugendlichen dabei, soziale Verantwortung und demokratische Werte ausbilden zu können (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 35).

Die dritte Kategorie schließt das Bedürfnis nach Wachstum ein. Hier geht es um das Bedürfnis nach kognitiven, emotionalen, moralischen sowie sozialen Anregungen und ebenso nach Orientierung auf Basis von Regeln und Werten. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse ist die Voraussetzung für die Entwicklung geistiger und sozialer Kompetenzen. Um Neues zu wagen, brauchen Kinder eine Struktur und Halt gebende Bezugsperson. Ebenso wichtig sind sinnvolle Grenzen, angemessenes Lob und Anerkennung und eine liebevolle, ermutigende Haltung (vgl. ebd., S. 36).

2.8 Trauma und posttraumatische Belastungsstörungen bei Pflegekindern

2.8.1 Begriffsklärung und Häufigkeit

Das Interesse am Trauma-Konzept ist in der fachlichen Diskussion der Pflegekinderhilfe seit den 80er Jahren gewachsen. Dies bestätigen die steigende Anzahl an Veröffentlichungen zu diesem Thema (vgl. Landolt 2004,

zit. n. Kindler 2010d, S.181). Jedoch werden die Begriffe „Trauma“ und „Traumatisierung“ recht unterschiedlich verwendet. Drei Bedeutungen sind in diesem Zusammenhang am häufigsten gebräuchlich (vgl. Kindler 2010d, S.181):

1. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert wie folgt: „Die Betroffenen sind einem kurz- oder langanhaltenden Ereignis oder Geschehen von außergewöhnlicher Bedrohung oder mit katastrophalem Ausmaß ausgesetzt, das nahezu bei jedem tiefgreifende Verzweiflung auslösen würde“ (WHO 1994, S. 124).

Dieses Verständnis geht von unterschiedlichen mittel- oder langfristigen Reaktionsweisen der Kinder aus, die in Forschung und Fallarbeit geklärt werden müssen (vgl. Kindler 2010d, S. 182).

2. Hüther gibt folgende Begriffsbestimmung dafür: Trauma

„[...] als eine plötzlich auftretende Störung der inneren Struktur und Organisation des Gehirns [...], die so massiv ist, dass es in Folge dieser Störung zu nachhaltigen Veränderungen der von einer Person bis zu diesem Zeitpunkt entwickelten neuronalen Verschaltungen und der von diesen Verschaltungen gesteuerten Leistungen des Gehirns kommt“ (Hüther 2002, S. 27).

Bei dieser Erklärung geht es also um das Trauma als außergewöhnlich bedrohliches Ereignis, das zu einer massiven Störung der inneren Struktur und Organisation des Gehirns führt, die eine krankhafte Verarbeitungsweise des Erlebten zur Folge hat (posttraumatische Belastungsstörung). Diese Definition grenzt den Begriff klarer ab und vereinfacht somit Schlussfolgerungen für die Praxis. Jedoch wird nur noch von einem Teil der Kinder gesprochen, nämlich solchen mit außergewöhnlich bedrohlichen Ereignissen in ihrem Erleben (vgl. Kindler 2010d, S. 182).

3. In der Praxis wiederum ist die Rede von erlebten Traumata bzw. einer Traumatisierung, wenn aufgrund von bestimmten Verhaltensweisen, die Kinder zeigen, und aus der psychodiagnostischen Befundlage erlebte außergewöhnlich bedrohliche Ereignisse abgeleitet werden können, die unabhängig hiervon nicht als bestätigt gelten müssen. Dieses Verständnis

setzt demnach voraus, dass bekannte Belastungsereignisse unbekannt sind. Daraus resultiert die Frage, ob Symptome oder diagnostische Verfahren existieren, die derartige Rückschlüsse gestatten (vgl. ebd.)?

Der Traumabegriff wird demnach sehr unterschiedlich verwendet, was zu Missverständnissen führen kann. Im Hinblick auf die Erörterung von Folgen von Belastungserlebnissen kann die Pflegekinderhilfe auf diesen Begriff keinesfalls verzichten. Dazu ist aber eine klare Definition des jeweils verwendeten Begriffs nötig (vgl. ebd.).

Angesichts der Befundlänge kann man davon ausgehen, dass die Hälfte bis die Mehrzahl aller Pflegekinder nicht nur durch die Trennung von ihrer Herkunftsfamilie und die Herausnahme aus ihrem bisherigem Lebensumfeld belastet ist, sondern darüber hinaus noch andere traumatische Vorerfahrungen gemacht hat (vgl. ebd, S. 184). In dieser Arbeit wird auf den Traumabegriff, der unter Punkt drei der Erklärungen zu finden ist, Bezug genommen.

2.8.2 Reaktionsweisen von Kindern auf traumatisierende Ereignisse

Meta-Analysen von Brewin / Andrews / Valentine (2000) sowie Ozer et al. (2003) zeigen Gründe auf, weshalb Personen nach traumatischen Erfahrungen eine posttraumatische Belastungsstörung entwickeln, während andere dieses Phänomen nicht ausbilden. Daran wird deutlich, dass Kinder und Erwachsene auf schwere Belastungserfahrungen sehr unterschiedlich reagieren und diese auf je andere Weise verarbeiten (vgl. zit. n. Kindler et al. 2010d, S. 184).

Layne et al. (2009) unterscheiden mehrere Entwicklungswege nach dem Erleben traumatischer Erfahrungen. Sie zeigen Pfade von resilienten Entwicklungswegen auf, die kurzzeitige Belastungen sowohl mit positiven Entwicklungsverläufen erfassen als auch solche mit maladaptiven Pfaden, die derart fehlgeleitet sind, dass das Trauma lediglich einen weiteren Baustein darin darstellt (vgl. zit. n. Kindler et al. 2010d, S. 185). Dieses Wissen über die unterschiedlichen Reaktionsweisen soll Fachkräfte sensibilisieren und ihnen helfen keine stereotypen Vorstellungen, wie Kinder auf Traumatisierung reagieren, zu entwickeln (vgl. ebd.).

Deren zumeist gezeigte Reaktion auf traumatischen Stress wird mit Begriffen wie „Dysregulation“, „Sensitivierung“ sowie „verschobene Orientierung“ beschrieben (vgl. ebd., S. 186). Im Folgenden soll jedoch in Hinblick auf die Identitätsentwicklung lediglich auf die „verschobene Orientierung“ eingegangen werden. Hierunter ist zu verstehen, dass es Kinder gibt, die meist resultierend aus wiederholten Traumatisierungen, verzerrte und belastende Selbst- und Fremdbilder aufbauen. Beispielweise tritt gehäuft nach Misshandlungen der Glaube auf, selbst nicht liebenswert zu sein (vgl. ebd., S. 187). Mit Kindler wird unter einer posttraumatischen Belastungsstörung eine spezifische krankheitswertige Störung verstanden, die ein bereits erlebtes Trauma in der Vorgeschichte voraussetzt. Hierbei ist dieses Trauma oft bereits bekannt (ebd., S. 188).

2.9 Pflegekindspezifische Entwicklungsaufgaben

2.9.1 Gemeinsamkeiten und besondere Herausforderungen

Dieses Kapitel bezieht sich auf Erkenntnisse, die im Rahmen der qualitativen Pflegekinderstudie an der Universität Siegen zwischen 2007 und 2010 gewonnen wurden. Diese Studie gründet auf Interviews mit 100 ehemaligen Pflegekindern (vgl. Reimer / Schäfer / Wilde 2015, S. 24).

Der Frage, was Pflegekinder brauchen und wie sie in ihrer Entwicklung gefördert werden können, liegt die Überlegung zu Grunde, was ihnen gemeinsam ist (vgl. Gassmann 2015, S.43). Hierbei ist jedoch von Verallgemeinerungen abzuraten, da die Lebensgeschichten und somit auch die Gründe für deren Fremdplazierung sehr individuell und somit äußerst unterschiedlich sind (s. Kapitel 2.5; vgl. ebd. 1999, S. 196f). Geht es jedoch darum, für sie eine verbindliche sozialpädagogische Unterstützung zu entwickeln, erscheint gerade die Frage nach ihren Gemeinsamkeiten relevant. Hier kommen natürlich die zusätzlichen Aufgaben in den Blick, mit denen Pflegekinder auf Grund ihrer gesellschaftlichen Situation konfrontiert sind (vgl. ebd. 2015, S. 43). Klaus Wolf hat daraus folgendes Schaubild entwickelt:

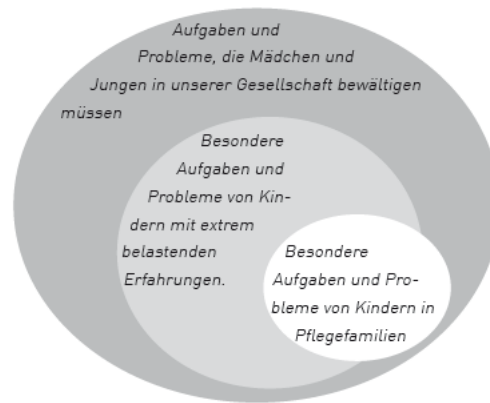


Abbildung 2: Schaubild nach Klaus Wolf (Pierlings 2011, S. 15)

Pflegekinder, gleichgültig ob im Kindes- oder im Erwachsenenalter, eint, dass sie in ihrer Kindheit Verunsicherungen, Defizite, Brüche, Verluste und/oder Verletzungen in Beziehungen erleben mussten. Abgesehen davon, dass die Herkunftsfamilie und ihr soziales Umfeld, zumindest eine Zeit lang, den Anforderungen nicht gewachsen waren, belasten diese (Bewältigungs-) Defizite fast immer die Beziehung zwischen ihren Familienmitgliedern (vgl. Gassmann 1999, S. 24). Die Herkunftseltern konnten die physischen und psychischen Bedürfnisse ihrer Kinder dementsprechend nur unzureichend befriedigen (s. Kapitel 2.5; s. Kapitel 2.6; vgl. Felder / Herzka 2000, S. 225f).

Des Weiteren gehört zum Pflegekind-Sein, dass diese Kinder für bestimmte – häufig auch für einen nicht klar definierten Zeitraum – zeitweise oder auf Dauer in einer Pflegefamilie leben (vgl. Gassmann 2015, S. 44). Im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten ist davon abzuraten, Pflegekinder pauschal als junge Menschen mit speziellen Bedürfnissen anzusehen oder als Kinder und Jugendliche zu kategorisieren, die durch die Erfahrungen von Vernachlässigung, Missbrauch und Gewalt traumatisiert seien (vgl. ebd.). Im Kontext von Pflege- und Adoptivkindern gebrauchen Christel Rech-Simon und Fritz B. Simon den Begriff des „frühen Lernens“ an Stelle von früher Traumatisierung (vgl. 2008, S. 46). Auch Klaus Wolf betrachtet die „Spuren“ im „Denken, Fühlen und Handeln“ von Menschen, die unter „(extrem) ungünstigen Bedingungen“ ins Leben starten, als Bewältigungsversuche (vgl. 2014, S. 197).

2.9.2 Konzept der Entwicklungsaufgaben von Robert Havinghurst

Die theoretische Rahmung für die pflegekindspezifischen Aufgaben bildet das Konzept der Entwicklungsaufgaben des amerikanischen Pädagogen Robert Havinghurst (1948). Identitätsbildung wird in diesem Kontext als Metaentwicklungsaufgabe betrachtet. Die Identitätsthematik soll hierbei einmal allgemein, aber dann auch insbesondere für Pflegekinder unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Aufgaben dargestellt werden (vgl. Gassmann 2015, S. 44).

Nach Havinghurst werden Entwicklungsaufgaben als normative lebensabschnittsspezifische Anforderungen definiert, die gemeistert werden müssen und deren gelungene Bewältigung dazu beiträgt, dass weitere Aufgaben erfolgreich ausgeführt werden können (vgl. Havinghurst zit. n. Flammer / Alsaker 2002, S. 56). Bewältigung wird als ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklung betrachtet, in dem individuelle Wünsche und Werte, gesellschaftliche Erwartungen und körperliche Entwicklungsbedingungen zusammenspielen. Werden Entwicklungsaufgaben bewältigt, verändert dies die Persönlichkeit insofern, dass weitere Anforderungen, die das Leben stellt, bearbeitet werden können (vgl. ebd.). Das Konzept geht von sensitiven Zeiträumen aus, die im Werdegang des Heranwachsenden angelegt und geeignet sind, relevante Aufgaben zu bewältigen. Herzog akzentuiert einen weiteren Bereich, der von entwicklungspsychologischer Bedeutung ist. Dieser wird von der Zeitvariablen her erschlossen und stellt die Synchronie und die Asynchronie von Entwicklungsprozessen dar. Zeitlich gleichlaufende Entwicklungsprozesse sind „synchron“, wohingegen zeitlich unkoordinierte Abläufe als „asynchron“ bezeichnet werden. Diese Aufgaben können, orientiert man sich an Gleichaltrigen oder gesellschaftlichen Normen, – „zur Zeit“ oder auch „unzeitig“ bewältigt werden. Allerdings ist das Entwicklungstempo sehr individuell und nicht allein von Alter und Erlebnissen abhängig (vgl. Herzog 1988, S. 138f).

Entwicklungskonzepte, in denen Phasen oder Stufen beschrieben werden, legen in der Regel eine progressive Entwicklung zu Grunde und lassen meist die Interaktion zwischen den verschiedensten Phasen und Aufgaben außer Acht. Dennoch eignet sich das Konzept von Havinghurst dazu, seine eigene

Entwicklung zu gestalten, da es nicht nur eine kontextualistische Sicht auf das Zusammenspiel von individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen beinhaltet, sondern zugleich auch die aktive Rolle thematisiert, die dem Individuum zukommt (vgl. Gassmann 2015, S. 45).

2.9.3 Identitätsentwicklung

Vorab sollen einige grundsätzliche Gedanken zur Identitätsentwicklung erwogen werden. Laut Zwernemann wird das Kind in der Familie, in der es lebt, sozialisiert. Von ihr übernimmt es Werte und Normen. Es identifiziert sich mit seinen Bindungspersonen, die es täglich versorgen. Die Fragestellung danach, wer ich bin und wie ich mich selbst sehe und von anderen gesehen werde, ist ein ganzes Leben hindurch aktuell. Für eine gelungene Lebensgestaltung spielt hierbei das Selbstwertgefühl, wie gleich noch näher auszuführen ist, eine entscheidende Rolle (vgl. Zwernemann 2014, S. 84).

Die Identitätsentwicklung wird auch als die normative Metaentwicklungsaufgabe betrachtet, die schwerpunktmäßig dem Jugendalter zugeordnet werden kann. Pflegekinder müssen sich jedoch in ganz besonderer Weise damit auseinandersetzen. Identität entwickelt sich immer in Abhängigkeit sozialer Beziehungen, in ihnen wird sie erfahrbar und bedeutsam (vgl. Gassmann 2015, S. 45). Reinhard und Anne-Marie Tausch thematisieren, wie bedeutsam die Achtung, die jemand für sich selbst empfindet, für seine Identität (Selbstbild) ist. „Selbstachtung“ definieren Tauschs als „gefühlsmäßige wertende Einstellung einer Person zu sich selbst“. Sie beschreiben sie ferner als die Wertschätzung, die ein Mensch für sich selbst empfindet. Sie setzen Selbstachtung weitgehend mit Selbstwertgefühl gleich, d.h. mit positiven Emotionen und Einstellungen zu sich selbst. Selbstachtung ist die Grundlage dafür, wie der Mensch Situationen erlebt, und sie bestimmt sein Verhalten sich und anderen gegenüber, sein persönliches und fachliches Lernen und seine seelische Gesundheit. Das Selbstkonzept steht auch in engem Zusammenhang mit der Selbstachtung. Tauschs definieren es als bewusstes und unbewusstes Bild, das jeder von sich selbst hat. Es wird durch Erfahrungen geformt, die Menschen in ihrem Leben machen. Häufige Misserfolge färben es beispielsweise negativ und die Person wird sich dementsprechend verhalten. Ein positives Selbstbild (Selbstachtung) kann sich dort entwickeln, wo Kinder/Jugendliche von für sie bedeutungsvollen

Menschen mit Achtung behandelt werden. Selbstachtung bildet somit das Fundament für die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung und Selbstwirksamkeit. Sie ist im sozialen Zusammenleben entscheidend (vgl. Tausch / Tausch 1991, S. 51f.). Die Selbstsicherheit (Selbstwertgefühl) ist von der Reaktion des Umfeldes abhängig, z.B. der Familie. Negative Erfahrungen können in tiefem Urmisstrauen oder fehlendem Vertrauen münden (vgl. Rech-Simon / Simon 2014, S. 66-71). Ferner ist die Selbstsicherheit von Pflegekindern und ihre Überzeugung von Selbstwirksamkeit dort beeinträchtigt, wo Beziehungserfahrungen Lücken aufweisen, da naheliegt, dass damit fehlende Anerkennung verbunden ist (vgl. Gassmann 2015, S. 46). Heutige Erziehung fokussiert Identität (Subjektivität). Bildung wird auch als „Subjektwerdungsprozess des Menschen“ bezeichnet (vgl. Herzog 2002, 90f), was auch mit Identitätsentwicklung beschrieben werden kann. Erikson versteht die Bewältigung der Krise „Identität versus Identitätskonfusion“ als in der Adoleszenz verortete Entwicklungsaufgabe. Er akzentuiert die Treue als besondere Stärke dieses Lebensabschnitts. Treue definiert er als Orientierung an Ratgebenden und Ideologien. Laut Erikson tragen die Auseinandersetzungen mit den eigenen Rollen und Werten und die Auswahl von Orientierungsangeboten entweder zur Identitätsbildung oder aber ungenügendem Selbstbewusstsein bei (vgl. 1995, S. 95f).

Pflegekinder treffen auf unterschiedlichste Menschen, die auf die unterschiedlichste Weise mit ihnen interagieren und kommunizieren. Es kann vorkommen, dass die Ratgeber/innen der Pflegekinder für divergierende Lebensweisen (Werte, Normen usw.) stehen (s. Kapitel 2.4) oder nicht erreichbar sind, um Dinge auszuhandeln (vgl. Gassmann 2015, S. 46).

Die Suche nach der eigenen Persönlichkeit und die damit einhergehende Ablösung von der Familie sind häufig damit verbunden, dass Jugendliche ihre Herkunft hinterfragen (vgl. ebd.). Belastende Erfahrungen in der Kindheit haben unter Umständen negative Auswirkungen auf ihre Identitätsentwicklung (vgl. Felder / Herzka, 2000, S. 212). Somit ist es eine pflegekindspezifische Aufgabe sich mit der eigenen Herkunft zu beschäftigen, Entscheidungen über Nähe und Distanz zu treffen und mit ambivalenten Gefühlen in Bezug auf die eigene Herkunft umgehen zu lernen (vgl. Gassmann 2015, S. 46).

Pflegekindsein wird als Verstoß gegen eine kulturelle Selbstverständlichkeit angesehen. Daher stellt „die Frage nach ihrer Identität“ für Pflegekinder das „neuralgischste Problem“ dar. Mit dem Pflegekindsein geht demnach ein anormaler gesellschaftlicher Status einher. Sie kommen aus missglückten Erziehungsverhältnissen (s. Kapitel 2.5; vgl. Blandow 2004, S.9). Wolf spricht von einer „Belastung der Normalitätsbalance“ (vgl. 2010, S. 556). Somit ist es eine pflegekindspezifische Aufgabe, sich mit der Normalitätsbalance zu beschäftigen, diese zu gewinnen oder wiederherzustellen (vgl. ebd.). Alle Pflegekinder müssen sich mit der Frage auseinandersetzen, warum sie zeitweise oder auf Dauer nicht bei ihren leiblichen Eltern groß werden dürfen (vgl. ebd., 2014, S. 196), manche auch damit, warum ausgerechnet sie nicht in ihrer Herkunftsfamilie bleiben durften im Vergleich zu ihren Geschwistern (s. Kapitel 2.4).

2.9.4 Fehlende Perspektive und Loyalitätskonflikte meistern

Zu Beginn des Pflegeverhältnisses sind oft die Perspektiven bezüglich des Lebensmittelpunktes nicht geklärt. Dies löst in den betroffenen Pflegekindern die Frage nach ihrer Zugehörigkeit aus. Zu der Unsicherheit über den zukünftigen Lebensmittelpunkt kommen oft unzureichende Erklärungen über den Grund für den Familienwechsel hinzu. Hieraus können belastende Alltagstheorien in Form von eigenen Schuldzuweisungen der Kinder resultieren, die ihr Unverständnis der Situation widerspiegeln. Werden keine stimmigen Erklärungen offeriert, ist es möglich, dass diese Alltagstheorien den Selbstwert der Kinder negativ beeinflussen (vgl. Pierlings 2011, S. 19; Wolf 2014, S. 197).

Pflegekinder haben zwei oft sehr unterschiedliche Familien und häufig das Gefühl, zwischen diesen beiden „Kulturen“ zu stehen. In einem Loyalitätskonflikt zu stehen heißt, zu versuchen sich zwei Parteien gegenüber loyal zu verhalten und oftmals divergierenden Ansprüchen genügen zu wollen (vgl. Gassmann 2015, S. 46). Das Pflegekind kann also zum Beispiel mit der Pflege- und der leiblichen Mutter eine Beziehung haben, jedoch zur selben Zeit die Befürchtung hegen, dass die eine Beziehung die andere ausschließt (vgl. Gudat 1987 zit. n. Pierlings 2011, S. 19). Ein Mädchen beschreibt seine Situation folgendermaßen:

„Das fand ich am schwierigsten. Dass ich immer zwischen den Stühlen stand. Und mich quasi entscheiden musste, wem ich glaube oder zu wem ich möchte“ (vgl. Pierlings 2011., S. 20).

Loyalitätskonflikte entstehen auch auf der Ebene ungleicher Familienkulturen. Bereitet beispielsweise die Pflegemutter für das Pflegekind Frühstück und Pausenbrot vor, ist dies für Kinder, die bisher völlig auf sich selbst gestellt waren und diese Art von Sorge nicht kennen, zunächst irritierend und wird u. U. von ihnen als Kontrollverhalten interpretiert (vgl. Reimer 2015, S. 72f).

2.9.5 Prozessmodell der pflegekindspezifischen Aufgaben

Zusammenfassend bestehen die pflegekindspezifischen Entwicklungsaufgaben darin, das benötigte Vertrauen enger sozialer Beziehungen aufzubauen und dementsprechend mit Misstrauen angemessen umzugehen, um die damit verbundene „Überlebensaufgabe“ zu meistern. Außerdem ist mit Irritationen klarzukommen, die den Selbstwert und die Selbstwirksamkeit des Pflegekindes geprägt haben. Außerdem fallen darunter auch Anforderungen wie die Verarbeitung der Fremdplatzierung, eine positive Beziehung zu den Pflegeeltern aufzubauen und sich mit der eigenen Herkunft auseinanderzusetzen, sowie der Umgang mit Loyalitätskonflikten, die Annahme des „Inpflegeseins“ und des damit einhergehenden Status als Pflegekind und die Herstellung der Normalitätsbalance. Die den eben beschriebenen Aufgaben übergeordnete Thematik besteht in der Beziehungsgestaltung und der daran gekoppelten Identitätsarbeit (vgl. Gassmann 2015, S. 48f).

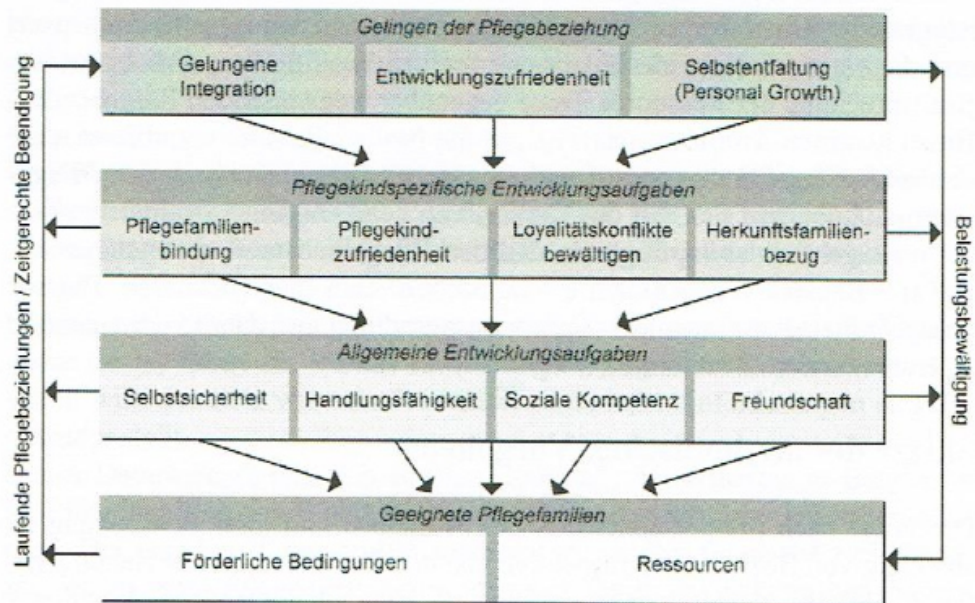


Abbildung 3: Prozessmodell (vgl. Gassmann 2015, S. 50)

Zur Strukturierung der pflegekindspezifischen Aufgaben entwickelte Gassmann das oben dargestellte Prozessmodell. Es stellt eine schematische Anordnung folgender Bereiche dar: gelingende Pflegebeziehung, allgemeine und pflegekindspezifische Entwicklungsaufgaben, sowie geeignete Pflegefamilien. Dem Prozessmodell liegt zugrunde, dass es auf „Beziehung“ aufbaut. Das bedeutet, dass eine gelungene Pflegebeziehung das Fundament für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben darstellt. Das Prozessmodell bietet ferner die Möglichkeit zu analysieren, ob die Pflegefamilien geeignet sind oder nicht. Zu den spezifischen Pflegekinderthemen zählen – wie bereits dargestellt – Aspekte wie Herkunftsfamilienbezug, Pflegefamilienbindung, Pflegefamilienzufriedenheit und die Bewältigung von Loyalitätskonflikten (Gassmann 2015, S.49f). Allgemeine Entwicklungsthemen umfassen Aspekte wie Selbstsicherheit, Handlungsfähigkeit, soziale Kompetenz und Freundschaft. Diese Aspekte stellen eine Zusammenfassung allgemeiner Themen dar, wie sie in neueren Katalogen für das Jugendalter beschrieben sind (vgl. Flammer / Alsaker 2002, S. 56 – 59). Das Prozessmodell stellt darüber hinaus kausale Verhältnisse zwischen Bereichen und Aspekten selbiger dar, um Daten anschaulich klar zu strukturieren (vgl. Gassmann 2010, S. 92f). Rückkopplungsschleifen weisen auf das dynamische Zusammenspiel der Aspekte hin (vgl. ebd. 2015, S. 50).

In den nun folgenden Abschnitten soll zunächst eine Klärung des Identitätsbegriffs vorgenommen werden. Anschließend folgt die Begründung warum das Modell von Erikson ausgewählt wurde. Sodann wird es kurz skizziert und dann kritisch hinterfragt.

3 Identität

3.1 Begriffsklärung „Identität“

In der Literatur wird der Identitätsbegriff sehr facettenreich und polyvalent beschrieben (vgl. Gottstein 1992, S. 10; Brand 2007, S. 30). Sowohl für die Sozialwissenschaften als auch für die Entwicklungspsychologie ist die Bedeutung eines Selbstkonzeptes eminent wichtig. Werden auch die verschiedensten Begrifflichkeiten, wie z. B. Ich-Entwicklung, Selbstkonzeptforschung, usw. gebraucht, so steht doch außer Frage, dass eine gefestigte Identität die Grundlage einer gesunden Persönlichkeit ist (vgl. Gottstein 1992, S. 10). Nachfolgend sollen einige grundlegende Definitionen dargestellt werden, wie sie verschiedenste wissenschaftliche Ausrichtungen entwerfen. Ziel ist es, für die weiteren Ausführungen ein tieferes Verstehen zu entwickeln (vgl. Brand 2007, S. 30). Es soll aber auch gezeigt werden, wie komplex der Identitätsbegriff ist. Da sich Identität in einer symbiotischen Beziehung zwischen dem Individuum, seiner Umwelt und deren gegenseitigen Beeinflussung ausbildet, setzt sie eine Betrachtung des Menschen als soziales und zugleich als individuelles Wesen voraus (vgl. Gottstein 1992, S. 10).

Das Wort Identität stammt aus dem spät lateinischen „identitas“ = Wesenseinheit (vgl. Brand 2007, S. 30). Der Duden gibt folgende Erklärungen: In der ersten ist von der „Echtheit einer Person oder Sache“ (www.Duden.de; Identität) die Rede, eine „völlige Übereinstimmung mit dem, was sie ist oder als was sie bezeichnet wird“ (ebd.). Die zweite aus der Psychologie stammende Definition betrachtet Identität „als »Selbst« erlebte innere Einheit der Person“ (ebd.). Eine weitere Erläuterung ist die „völlige Übereinstimmung mit jemandem, etwas in Bezug auf etwas; Gleichheit“ (www.Duden.de; Identität).

Identität beschreiben Oerter und Dreher als „einzigartige Kombination von persönlichen, unverwechselbaren Daten des Individuums, wie Name, Alter, Geschlecht und Beruf, durch die das Individuum gekennzeichnet ist und von

allen anderen Personen unterschieden werden kann“ (2008, S. 303). Eine engere psychologische Definition ist „[...] die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben“ (ebd.).

Haberlein und Niklaus interessieren darüber hinaus, welche Wirkfaktoren für die Identitätsentwicklung von Bedeutung sind und wie sie zu gewichten sind. Sie unterscheiden zwischen solchen, die vererbt, anderen, die sozial im Familien- und aktuellem Lebensbezug, und wieder anderen, die durch das weitere Umfeld erworben werden (vgl. 1987 zit. n. Gottstein 1992, S. 16).

Identität aus sozialwissenschaftlicher Sicht definieren Haberlein und Niklaus wie folgt: „Unter der Identität eines Menschen verstehen wir dessen Möglichkeiten, das eigene Leben als zusammenhängendes Ganzes zu gestalten und die eigenen Verhaltensweisen als sinnvoll zusammenhängend zu erfahren“ (ebd., S. 11). Hieraus wird im Hinblick auf die Kontinuität des Selbstbilds deutlich, dass es nicht darum geht, dass Lebensereignisse unverändert das Individuum beeinflussen, sondern Identität wird als Fähigkeit betrachtet, verschiedenste Erlebnisse sinnhaft miteinander zu verbinden, so dass das Selbst eine eigene Stellung im menschlichen Beziehungsgeflecht einnehmen kann, die ein sinnvolles Agieren innerhalb dieser Zusammenhänge ermöglicht (vgl. Gottstein 1992, S. 11).

Aus konstruktivistischer Sicht beschreibt Karl Haußer den Begriff als das Ergebnis eines Prozesses der Selbstreflektion, d.h., indem der Mensch seine Erfahrungen verarbeitet, bildet er, im Sinne der Selbsterfahrung, seine Identität aus. Identität ist somit das Ergebnis eines aktiven Konstruktionsprozesses, der aus der konstanten Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt resultiert (vgl. Filipp in Haußer 1983, S. 11). Haußer sieht die Entwicklung von Identität als einen transaktionellen Prozess. Sie ist nunmehr nicht mehr allein das Produkt von Handlungen, sondern gleichzeitig ihr Antrieb. Er begreift den Menschen als Konstrukteur seiner Identität (vgl. ebd.). Identität entsteht dadurch, dass das Individuum äußere, innere, erlebte oder erinnerte Erlebnisse einordnet bzw. verarbeitet (vgl. Gottstein 1992, S. 10).

Die Voraussetzungen für eine Identitätsfindung bestehen in der Fähigkeit der Selbstwahrnehmung, d. h. über ein Selbstkonzept zu verfügen, ferner sollte das Individuum diese Wahrnehmung bewerten können, d.h. es sollte über ein positives oder negatives Selbstwertgefühl verfügen, und schließlich einschätzen können, welche Austauschmöglichkeiten mit der von ihm erlebten Umwelt real sind. Andererseits bestimmt diese Realität sein Verhalten, Handeln und Erleben. Verändern sich Umweltbedingungen, müssen Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung des Individuums sich diesen anpassen. Diese Bedingungen beeinflussen erneut das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl (vgl. ebd., S. 12).

Vom soziologischen Standpunkt aus betrachtet stellen Aufbau und Darstellung von Identität eine kreative Leistung des Individuums dar (eine Entwicklungsaufgabe). Jede Situation beinhaltet neue eigene Erwartungen und die unterschiedlichster Handlungs- und Gesprächspartner, daher muss es permanent an sich arbeiten. Die Identitätsentwicklung entsteht dort, wo frühe Erlebnisse mit neuen Erwartungen verbunden werden können (vgl. Krappmann 1975, S. 11). Eine wichtige Rolle spielt dabei die Zustimmung der Handlungs- und Gesprächspartner. Die Regulierung der Anforderungen umfasst die Anpassung auf psychischer, gesellschaftlicher und der Ebene des sozialen Umfeldes einschließlich seiner Anforderungen (vgl. Beckmann 2009, S. 17).

Hurrelmann definiert das Selbstbild wie folgt: „Ein Bild von sich selbst ist eine innere Konzeption der Gesamtheit der Vorstellungen, Einstellungen, Bewertungen, Urteilen und Einschätzungen, die ein Mensch im Blick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten besitzt“ (Hurrelmann 2001, S. 167). Er sieht die Basis für die Fähigkeit flexibel und in Situationen angemessen zu handeln in einem realistischen und identitätsstiftenden Selbstbild (vgl. ebd.). Identität ist „[...] die Kontinuität des Selbsterlebens auf der Basis des Selbstbildes“ (ebd.). Hierbei spielen Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstreflexion eine wichtige Rolle. Die Basis dafür ist, dass das Individuum seine Identität wie oben beschrieben ausbauen und ausarbeiten kann und dass es Handlungskompetenz erwirbt. Dies geschieht zum einen auf der Grundlage der bisherigen Geschichte, aber auch durch Erfahrungen mit zuverlässigen Bindungspersonen (vgl. Beckmann 2009, S. 17).

Aus der Psychoanalyse stammt der Begriff der „Ich-Identität“. Dieser Begriff beschreibt die Übereinstimmung der Selbst- und Fremdeinschätzung im Hinblick auf die eigene Gleichheit und Kontinuität (vgl. Erikson 2015, S. 18). Auch Erikson versteht unter der Ich-Identität das Selbstgefühl eines Menschen. Es entsteht zum einen durch die eigenen Fähigkeiten, zum anderen durch die Wertschätzung der Umwelt (vgl. ebd., S.14 - 17). Für ihn ist sie ein ständig verändernder, sich selbst konstruierender Prozess, der unterschiedliche Bedeutungen hat: „Identität ist (1) ein unbewusstes Streben nach einer Kontinuität des Erlebens, (2) ein bewusstes Gefühl der individuellen Einmaligkeit und (3) die Solidarität mit den Idealen einer Gruppe“ (vgl. ebd., S. 18), was bedeutet, dass die Ich-Identität entwicklungs- und sozialpsychologische Aspekte beinhaltet.

3.2 Begründung der Auswahl des Konzeptes von Erik H. Erikson

Sowohl im Bereich der Soziologie als auch in der Sozialpsychologie finden sich die verschiedensten Konzepte zu Identität und Identitätsentwicklung. Diese Arbeit wird das gesamte Spektrum unmöglich abdecken können. Das Konzept von Erik Homburger Erickson soll in dieser Arbeit aus folgenden Gründen dargestellt werden:

„Wer über Identität nachdenkt, ist in guter Gesellschaft, wenn er mit dem Ansatz von Erik H. Erikson beginnt“ (Kraus 1996, S. 13). Kraus sieht im Hinblick auf die Spätmoderne in Eriksons Ansatz eine Brücke, die Bezüge zur Psychoanalyse, Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie und Soziologie schlägt (vgl. ebd.).

Auch Keupp setzt sich zu Beginn seines Werks „Identitätskonstruktionen“ mit Erikson auseinander und kommt zu folgendem Schluss: „An Erikson kommt niemand vorbei, der sich aus sozialpsychologischer Perspektive mit der Frage von Identitätskonstruktionen beschäftigt“ (Keupp 1999, S. 25).

Die lange Suche Keupps nach einer Position zu Eriksons Modell hinsichtlich seiner Brauchbarkeit und der Frage, ob man sich nicht von diesem Konzept trennen müsse, da ihm die gesellschaftliche Grundlage nun fehle, ist ein Beweis dafür, dass es sich bei der Arbeit von Erikson um ein klassisches Werk handelt (vgl. Noack 2005, S. 15). Diese Einsicht bestätigt auch Haußer, der die Arbeit

von Erik H. Eriksons als klassisches Werk bezeichnet: „Erik H. Eriksons Werk kann als der bekannteste und meistgelesene Ansatz einer Psychologie der Identitätsentwicklung gelten [...]“ (Haußer 1983, S. 114). Zum anderen hat er viele Weiterentwicklungen inspiriert. James Marcia, ein Entwicklungspsychologe, präzierte und operationalisierte Eriksons Konzept, um es der Empirie zugänglich zu machen (vgl. Noack 2005, S. 15).

3.3 Das Phasenmodell der Persönlichkeitsentwicklung nach Erik H. Erikson
Aufbauend auf der psychoanalytischen Theorie formte Erikson sein Modell der Identitätsentwicklung, das sich auf die gesamte Lebensspanne erstreckt (vgl. Zwerner 2014, S. 90; Gottstein 1992, S. 21). Identität entsteht danach einmal im Inneren des Individuums, zugleich aber auch innerhalb der Gesellschaft, die durch die Kultur geprägt ist, in der es lebt. Er betrachtet Identitätsentwicklung als eine psychosoziale Entwicklung, die in einem ständigen Austausch zwischen Individuum und Gesellschaft gebildet wird (vgl. Gottstein 1992, S. 21). Hierbei sind für das Kind Identifikationen entscheidend. Es greift aus einer Vielzahl möglicher Identifikationsmodelle, die es aus Phantasie oder Wirklichkeit kennt, solche heraus, die für seine Prüfungsphase wichtig sind. Aus diesen Identitätsfragmenten entwickelt es eine vollständige Identität. Solche prozesshaft integrierte Identifikationen führen dann letztendlich zur psychosozialen Identität (vgl. ebd. S. 21f).

„Jene endgültige Identität also, die am Ende der Adoleszenz entsteht, ist jeder einzelnen Identifikation mit den Beziehungspersonen der Vergangenheit durchaus übergeordnet; sie schließt alle wichtigen Identifikationen ein, aber verändert sie auch, um aus ihnen ein einzigartiges und einigermaßen zusammenhängendes Ganzes zu machen“ (Erikson 2015, S. 139).

Eriksons psychosoziales Entwicklungsmodell:

Er sieht in den Mechanismen der Introjektion³ und Projektion das Fundament sämtlicher späterer Identifikationen. Voraussetzung für eine gelungene

³ unbewusste Einbeziehung fremder Anschauungen, Motive o. Ä. in das eigene Ich, in den subjektiven Interessenkreis (www.Duden.de; Introjektion)

Integration von selbigen, ist eine von Mutter und Kind als befriedigend wahrgenommene Beziehung (vgl. ebd., S. 140).

„Nur durch das Erlebnis dieser grundlegenden Gegenseitigkeit gewinnt das Kind den sicheren Pol des Selbstgefühls, von dem aus es zu dem anderen Pol, den ersten Liebes-»Objekten«, hinüberreichen kann“ (ebd.).

Bestimmt werden die Identifikationen der Heranwachsende vom gegenseitigen Austausch mit den vertrauten, hierarchisch strukturierten Familienrollen. Grundlegend für einen gelungenen Prozess ist dabei, dass der Heranwachsende von der Gesellschaft, die ihn umgibt, anerkannt und als ihr Mitglied angenommen wird. Idealerweise wird das Empfinden der individuellen biografischen Identität unterstützt durch die Wahrnehmung, als dieses einmalige Individuum einen Platz in der Gesellschaft gefunden zu haben (vgl. Gottstein 1992, S. 22f). Nach seinem Modell müssen Menschen ihren sozialen Radius zunehmend erweitern. Hierauf muss ihre soziale Umgebung entsprechend antworten. Jede einzelne Entwicklungsstufe bietet Aufgaben und Krisen, Risiken und Chancen (vgl. Zwernemann, 2014, S. 90).

Laut Kraus betrachtet Erikson sein Modell als epigenetisch. Er geht von der Annahme aus, dass auf Basis vorangegangener Entwicklungsschritte sich Kompetenzen erwerben oder erweitern lassen. Entwicklungsaufgaben bezeichnet er als „psychosoziale Modalitäten“ und betrachtet sie als ein grundlegendes Vermögen (vgl. Kraus 1996, S. 13). In diesem Zusammenhang unterscheidet er zwischen erfolgreicher Krisenbewältigung und dem Scheitern an dieser Aufgabe (vgl. Zwernemann 2014, S. 91). Es kommt zu bleibenden Störungen in der Persönlichkeit, wenn es nicht gelingt, Krisen zu bewältigen (vgl. Montada / Lindenberger / Schneider 2012, S. 53).

Erikson teilt den Lebenszyklus des Menschen in acht aufeinander aufbauende Phasen ein. In diesem Entwicklungsmodell gehen allen Phasen jeweils andere voraus und bleiben selbst nach ihrer Bewältigung von Bedeutung (vgl. Brand 2007, S. 33). Die Krisenbewältigung hängt von der „[...] richtigen Entwicklung

zur rechten Zeit“ (Erikson 2015, S. 59) ab. Er erörtert diese Phasen mittels eines sog. epigenetischen⁴ Diagramms (vgl. Brand 2007, S. 33):

1. Stufe (1. Lebensjahr) Ur-Vertrauen vs. Ur-Misstrauen

In dieser ersten Phase, die Erikson auch als oral-sensorische Phase bezeichnet, geht es um das Thema: „Ich bin, was man mir gibt.“ (Erikson 1973 zit. n. Zwernemann 2014, S. 91). Er beschreibt hier ein Einverleibungsmodell. Wohlempfinden und Entspannung werden durch das Gegeben-Bekommen und die Annahme dessen ausgelöst. Die Mutter versorgt ihr Kind als Gebende. Dadurch, dass sich das Kind mit seiner Mutter identifiziert, entsteht Bindung. Diese Interaktion löst auch bei ihr Entspannung aus. Dieser Prozess des wechselseitigen Entspannens ist ein zentrales Erleben für den Säugling (vgl. Zwernemann 2014, S. 91).

Verläuft diese Phase optimal, so wird ein günstiges Verhältnis von Ur-Vertrauen und Misstrauen erlangt. Diese Annahme entspricht dem Modell der sicheren und unsicheren Bindungsqualität (s. Kapitel 2.6.2; vgl. Grossmann, Grossmann 2004, S. 360). Ängste können durch Verlässlichkeit und Zuneigung der Pflegeperson weggenommen werden (s. Kapitel 2.6; vgl. Montada / Lindenberger / Schneider 2012, S. 53). Unter Ur-Vertrauen versteht Erikson ein „Sich-Verlassen-Dürfen“, d.h. einerseits muss die Bindungsperson glaubwürdig sein, andererseits auch der Säugling sich selbst als zuverlässig erleben (vgl. Zwernemann 2014, S. 91; Gottstein 1992, S. 25). Dadurch entwickelt er das Bewusstsein, dass er auf seine Umwelt Einfluss nehmen kann. Er entwickelt also in dieser Phase, in einem stabilen Bindungsverhältnis Selbstvertrauen. Ferner erlernt er, dass er selbstwirksam ist, wenn auf seine Signale entsprechend eingegangen wird. Dies stellt das Fundament eines gesunden Selbstwertgefühls dar (vgl. Erikson 2015, S. 65). Bei Kindesvernachlässigung oder wenn die Vertrauensbildung auf Grund anderer Tatsachen scheitert, entsteht ein Grundgefühl von Misstrauen, ein schwaches Selbstwertgefühl, fehlende Bindung und die tiefe Gewissheit nicht in Ordnung zu sein. Diese

⁴ Epigenese: Entwicklung eines jeden Organismus durch aufeinanderfolgende Neubildungen (www.Duden.de; Epigenese)

Phase ist für das Entstehen des Identitätsgefühls fundamental (vgl. Erikson 1966, zit. n. Brand 2007, S. 33).

2. Stufe (3. Lebensjahr) Autonomie vs. Scham und Zweifel

Diese Entwicklungsstufe nennt Erikson anal-muskuläre Phase. Hier spielt die Thematik „Ich bin, was ich will. Festhalten und das Loslassen. Autonomie gegen Scham und Zweifel“ eine wichtige Rolle (Erikson 1973, zit. n. Zwernemann 2014, S. 92). Das Kind lernt allmählich, sein Muskelsystem zu steuern, speziell seine Ausscheidungsorgane. Gleichzeitig entsteht in ihm ein Verständnis dafür, dass es selbst auch getrennt von seiner Mutter existiert und ein autonomes Erforschen seiner Umgebung setzt ein (vgl. Erikson 2015, S. 76ff).

3. Stufe (3. und 4. Lebensjahr) Initiative vs. Schuldgefühle

Das Thema dieser Phase, die auch als infantil-genital-lokomotorische bezeichnet wird, ist „Eindringen, einschließen. Tun als ob. Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann“ (Erikson 1973, zit. n. Zwernemann 2014, S. 93). Das Kind steht zwischen der Entwicklung von Initiative versus Schuldgefühle. In dieser Phase bauen Kinder ihre sensomotorischen Fähigkeiten aus, verbessern ihre sprachliche Kompetenz und vergrößern ihr Vorstellungsvermögen. Motor hierfür ist ihre Initiative, die das Fundament für ein realitätsnahes Bemühen, Leistung zu erbringen und unabhängig zu sein, konstituiert. Wird das kindliche sexuelle Interesse, häufig verschreckt, entstehen Schuldgefühle und es denkt aufgrund seiner Triebe, ein schlechter Mensch zu sein (vgl. Erikson 1974, zit. n. Brand 2007, S. 34).

4. Stufe (mittlere Kindheit) Werksinn vs. Minderwertigkeit

Diese Stufe gilt als empirisch nicht belegt (vgl. Montada / Lindenberger / Schneider 2012, S. 53).

Als Thema in der infantil-genital-lokomotorischen Phase gilt „Ich bin, was ich lerne“ (Erikson 1973, zit. n. Zwernemann 2014, S. 93). Das Kind möchte sich nützlich fühlen und will seine Aufgaben gut erfüllen. Hierunter versteht Erikson den Werksinn (vgl. Erikson 2015, S. 102). Kann diese Krise nicht bewältigt werden, kann es zu Gefühlen der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit kommen (vgl. ebd., S.103). Werden die Fähigkeiten des Kindes erkannt und

entsprechend gefördert, trägt das zur Festigung des Identitätsgefühls bei (vgl. Gudjons 2003, zit. n. Brand 2007, S. 35).

5. Stufe (Adoleszenz) Identität vs. Rollendiffusion

In der Pubertät setzten sich Jugendliche mit dem Thema: „Wer bin ich. Wer bin ich nicht. Das Ich und die Gemeinschaft“ auseinander (Erikson 1973, zit. n. Zwernemann 2014, S. 96). Die Jugendforschung schenkte der Adoleszenz intensive Beachtung. Die Entwicklung der eigenen Identität und der Aufbau eines Selbstkonzeptes bilden den Kern dieser Phase. Sie enthält folgende Aspekte: Geschlecht, Fähigkeiten, Bildungs- und Berufsaspirationen, Familienherkunft, Sozialstatus, Religion, Moral, Wertorientierungen, politische Haltungen usw.. Hierbei geht es um die Integration dieser Aspekte in ein widerspruchsfreies Selbstbild. Dies stellt dann die persönliche Identität dar (vgl. Montada / Lindenberger / Schneider 2012, S. 53). Gelingt es dem Jugendlichen nicht, diese Aufgabe zu lösen, kommt es zu einer Rollendiffusion, aus der Unverträglichkeiten und die Unausgewogenheit zwischen Haltungen und Werten, aber auch Intoleranz und instabile Ziele bis hin zu divergentem Verhalten wie Drogenkonsum und Delinquenz resultieren können (vgl. ebd.).

Die nachfolgenden Stufen sind für unsere Betrachtungen nicht relevant und werden daher lediglich benannt: 6. Stufe (Beginn des Erwachsenenalters), die Intimität vs. Isolation, 7. Stufe (mittleres Erwachsenenalter) Generativität vs. Stagnation und die, 8. Stufe (späteres Erwachsenenalter) ich-Integrität vs. Verzweiflung (vgl. ebd.).

3.4 Kritische Reflektion des Konzepts

In Eriksons Modell sind wichtige Entwicklungsaufgaben enthalten. Jedoch werden damit nicht alle abgedeckt. Seinem Konstrukt fehlen die klar definierten Konzepte, die leicht operationalisierbar in der empirischen Forschung genutzt werden könnten (vgl. ebd.). Als weitere Kritikpunkte werden benannt, dass sein Konzept veraltet und idealisiert sei. Er reflektiert in seinem harmonisierenden Modell „[...] die idealisierende Erfahrung einer harmonischen Gesellschaft der amerikanischen Mittelschicht [...]“ (Abels 2010, S. 290). Auf der anderen Seite konstruierte er sein Konzept aber in der sich rasant verändernden Gesellschaft der 40er Jahre des letzten Jahrhunderts. In dieser Zeit müssen wohl ähnliche

strukturelle Bedingungen, wie heute vorhanden gewesen sein (vgl. Krappmann 1997, S. 66f). Seine Konzeption wurde besonders in den 80er Jahren heftig kritisiert. Hauptkritikpunkt war die Vorstellung eines kontinuierlichen Stufenmodells. Mit dem angemessenen Durchlaufen bis hin zur Pubertät sei eine Identitätsgrundlage geschaffen, die das weitere Leben eines Erwachsenen sichere (vgl. Keupp 2000). Die Akkumulation eines „inneren Kapitals“, gemeint ist die Ausbildung eines stabilen Kerns, sichere dem Subjekt eine gelungene Lebensbewältigung (vgl. Erikson 2015, S. 107). Ferner wurde Kritik geübt an der Vorstellung, es gäbe eine unproblematische Synchronisation von innerer und äußerer Welt. Er zeige nicht auf, dass auch bei gelungenen Anpassungsprozessen Leiden, Schmerz und Unterwerfung auftreten (vgl. Keupp 2000). Der Kritik an dem kontinuierlichen Stufenmodell wird sich in dieser Arbeit angeschlossen. Da die Phasen dynamisch ablaufen - nicht statisch - und stark beeinflusst werden von Entwicklungen innerhalb der Gesellschaft.

Im Diskurs der Postmoderne wird ein radikaler Bruch mit der Vorstellung möglicher stabiler und gesicherter Identität vollzogen. Es wird nicht mehr von einem stabilen inneren Kern ausgegangen, sondern Identität wird als ein täglicher Prozess der Identitätsarbeit betrachtet, also als eine ständige Passungsarbeit, die sich zwischen inneren und äußeren Welten vollzieht (vgl. Keupp 2000). Dieser Kritik soll sich in dieser Form nicht angeschlossen werden, da jede Identitätsentwicklung eine Kombination aus festgeschriebenen genetischen Anteilen (s. Kapitel 2.6.2) und einem täglichen Prozess der Identitätsarbeit im o.g. Sinne darstellt.

4 Biographiearbeit

4.1 Begriffsklärungen

In diesem Kapitel sollen zunächst Begrifflichkeiten geklärt werden, auf die später zurückgegriffen wird, um Sinn und Zweck der Biographiearbeit zu darzustellen.

4.1.1 Biographie

Der Begriff Biographie setzt sich aus den zwei griechischen Worten bios (Leben) und gráphein (schreiben, zeichnen, darstellen) zusammen und kann mit „Lebensbeschreibung“ übersetzt werden (vgl. Lattschar 2012, S. 1; Hölzle 2011, S. 31). Um den Begriff Biographie zu erläutern, muss man ihn von dem Begriff des Lebenslaufes unterscheiden. Der Lebenslauf bildet meist nur eine zeitliche Sequenz der wichtigsten biografischen Lebensdaten ab (vgl. Mieth 2014, S. 11). Wohingegen unter Biographien nach Mieth „[...] subjektive und bedeutungsstrukturierte Konstruktionen des individuellen Lebens, wie sie sich in der kognitiven, emotionalen und körperlichen Auseinandersetzung zwischen individuellem Erleben und gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen herausbilden“ (2014, S. 21), verstanden werden. Demnach geht es in der Biographiearbeit nicht darum, Fakten und deren Echtheit abzubilden, sondern darum, den individuellen Sinn ihrer biografischen Aussagen zu verstehen (vgl. ebd., S.17).

4.1.2 Biographiearbeit

Der Begriff „Biographiearbeit“ findet sich meist in Publikationen im (sozial-)pädagogischen, beraterischen und pflegerischen Bereich. Es existieren eine Vielzahl unterschiedlichster Termini und deren Bedeutung. Auch der Bereich, in dem der Begriff der Biographiearbeit angewendet wird, ist äußerst heterogen (vgl. Mieth 2014, S. 11). Mieth definiert Biographiearbeit als „eine strukturierte Form der Selbstreflektion in einem professionellen Setting“ (ebd., S. 24). Die angeleitete Reflektion der Lebensgeschichte dient ihrem gegenwärtigen Verständnis und ermöglicht die Zukunft entsprechend zu gestalten. Hierbei wird die individuelle Biographie im Kontext von Gesellschaft und Geschichte betrachtet. Aus dieser Perspektive können zukünftige Handlungspotentiale generiert werden, d.h. sie stellt eine Möglichkeit der

Identitätsfindung dar (vgl. ebd.). Durch das Verstehen seiner Lebensgeschichte, kann der Mensch sich selbst annehmen, sich somit weiterentwickeln und persönlich wachsen (vgl. Lattschar 2005, S. 1).

Die Methode der Biographiearbeit lässt sich nicht klar von den unterschiedlichen Angeboten der Psychotherapie abgrenzen, da sich beide sehr ähnlich sind im Hinblick auf ihre Wurzeln, ihre Zielsetzung (Menschen durch biografische Reflektionsprozesse einen gelingenden Alltag zu ermöglichen), ihre Instrumente, der Qualifikation der Fachkräfte sowie ihrer schwer steuerbaren Dynamiken (vgl. Miethe 2014, S. 28). Laut Hölzle und Miethe verfolgt die Psychotherapie jedoch das Ziel, den Grund von Verhaltensstörungen zu ermitteln, um mit entsprechenden Interventionen diese Störung zu beseitigen oder abzumildern (vgl. ebd., S. 30; Hölzle 2011, S. 33). Im Gegensatz dazu geht es bei Biographiearbeit darum, dass die Teilnehmer einzelne Entwicklungsaspekte verstehen lernen, diese für sich klären und bewältigen, um sie weiterhin für ihre zukünftige Lebensgestaltung gut nutzen zu können (vgl. Hölzle 2011, S. 33). Biographiearbeit selbst ist also keine Therapie, kann jedoch im Rahmen einer Therapie angewandt werden (vgl. Lattschar 2005, S.1).

4.1.3 Ressourcen

In der sozialwissenschaftlichen Literatur ist der Terminus „Ressource“ immer häufiger zu finden, gleichwohl wird er meist nicht klar definiert. Er geht zurück auf das französische „ressource“ („source“ = Quelle). Er ist eine Ableitung des lateinischen Begriffs „resurgere“ (= hervorquellen) und beinhaltet zunächst einmal materielle Ressourcen. Im pädagogisch-psychologischen Bereich liegt der Schwerpunkt allerdings dann auf der Verfügbarkeit von intrapersonalen und interpersonalen Ressourcen. Gemeint sind hierbei die Kompetenzen und Fähigkeiten eines Individuums, aber auch seine sozialen Beziehungen, die es unterstützen. Ressourcen sind alle Kraftquellen, die im Hinblick auf die Bewältigung von Anforderungen, die das Leben und der Alltag stellen, von großer Wichtigkeit sind (vgl. Hölzle 2011, S. 43). Schiepek und Cremers legen den Schwerpunkt auf ihre zielgerichtete Aktivierung. Ihnen geht es darum, diese wahrzunehmen und sie abhängig von den Lebenszielen zu entwickeln (vgl. 2003, S. 178). Willutzki versteht darunter Potentiale, die, wenn sie genutzt

werden, zur Verbesserung oder zur Erhaltung des Lebens beitragen, und letztendlich sind unsere Gesundheit und unser Wohlbefinden von ihrer Aktivierung abhängig (vgl. 2003, S. 91). Die Definition, die in dieser Arbeit verwendet werden soll, findet sich bei Herringer:

„Unter Ressource wollen wir somit jene positiven Personenpotentiale („personale Ressourcen“) und Umweltpotentiale („soziale Ressourcen“) verstehen, die von der Person

- (1) zur Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse,
- (2) zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben,
- (3) zur gelingenden Bearbeitung von belastenden Alltagsanforderungen,
- (4) zur Realisierung von langfristigen Identitätszielen genutzt werden können und mit zur Sicherung ihrer psychischen Integrität, zur Kontrolle von Selbst und Umwelt sowie zu einem umfassenden biopsychosozialen Wohlbefinden beitragen“ (Herringer, 2006, S. 3).

4.1.4 Methode

Da Biographiearbeit eine bestimmte Methode darstellt Lebensgeschichten zu bearbeiten, ist es auch erforderlich den Methodenbegriff zu klären und einzuordnen.

In der Literatur werden Begriffe wie Konzept, Methode und Technik oft synonym verwendet. Außerdem ist der Methodenbegriff im Alltagssprachlichen verwurzelt und gerade deshalb ist es in einer wissenschaftlichen Diskussion von großer Bedeutung, ihn zu definieren. Da jeder Mensch seine eigenen Inhalte, Bilder und Assoziationen mit dem Begriff „Methode“ verbindet und diese oft unbewusst die fachlichen Diskurse beeinflussen, muss hier ein einheitliches Verständnis generiert werden (vgl. Galuske 2013, S. 28).

Dies soll in zwei Schritten geschehen: Im ersten Schritt soll der Begriff selbst definiert werden, der dann im nächsten Schritt von angrenzenden Begriffen abzugrenzen ist (vgl. ebd., S. 29).

In der Fachliteratur der Sozialen Arbeit lassen sich – bei aller Gemeinsamkeit – eine engere und eine weitere Bedeutung unterscheiden (vgl. ebd.). Ein Beispiel für ein Methodenverständnis im engeren Sinne findet sich bei Schilling, soll aber auf Grund der Kürze dieser Arbeit nicht vorgestellt werden (1995, S. 65f),

da in dieser Arbeit auf den weiteren Methodenbegriff rekurriert wird. Ein weiter gefasster Methodenbegriff ist folgender:

„Methoden der Sozialen Arbeit thematisieren jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Konzepte, die auf eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen abzielen und die dahingehend zu reflektieren und zu überprüfen sind, inwieweit sie dem Gegenstand, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Interventionszielen, den Erfordernissen des Arbeitsfeldes, der Institutionen, der Situationen sowie den beteiligten Personen gerecht werden“ (Galuske 2013, S. 35).

Das eben genannte weitere Methodenverständnis beinhaltet einen integrierten Methodenbegriff. Dieser setzt sich immer mit Methoden in Abhängigkeit von Problemlagen, Zielorientierung und ihren Rahmenbedingungen auseinander (vgl. ebd., S. 30). Ein weiteres Beispiel für ein sogenanntes integratives Methodenverständnis führen Geißler / Hege (1995) aus. Sie arbeiten den Unterschied zwischen den Termini Konzept, Methode und Technik / Verfahren heraus (vgl. ebd.):

Konzept definieren die Autorinnen als „[...] ein Handlungsmodell, in welchem die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind. Dieser Sinn stellt sich im Ausweis der Begründungen und Rechtfertigung dar“ (Geißler/Hege 1995, S. 23).

Methoden sehen sie als „[...] (konstitutive) Teilaspekte von Konzepten. Die Methode ist ein vorausgedachter Plan der Vorgehensweise“ (ebd., S.24). Sie fokussiert ferner Handlungswissen, und nicht so stark Erklärungswissen (vgl. Brack 1993, zit. n. Galuske 2013, S. 31). Bei Methode handelt es sich demnach um ein im Rahmen eines Konzeptes begründetes und geplantes Vorgehen, d.h. die Planung der Intervention. Dies setzt voraus, dass sozialpädagogisches Handeln planbar ist. Durch die Vorgehensplanung wird sozialpädagogisches Handeln von einem intuitiven in einen kalkulierbaren Hilfeprozess verwandelt (vgl. Galuske 2013, S. 31).

Techniken/Verfahren werden als Teilaspekte von Methoden betrachtet. Geißler/Hege nennen sie auch „Einzelelemente von Methoden. [...] Methoden

und Techniken unterscheiden sich nach dem Grad ihrer Komplexität“ (Geißler/Hege 1995, S. 29). Innerhalb der Methoden findet sich somit eine ganze Bandbreite an unterschiedlichsten Techniken/Verfahren (vgl. Galuske 2013, S. 31).

Miethe ist zwar der Meinung, dass Biographiarbeit keine spezielle Methode sei (vgl. Miethe 2015, S. 24), diese Arbeit betrachtet sie dann aber doch als Methode im Sinne von Geißler und Hege wie bei Galuske beschrieben.

4.2 Traditionslinien der Biographiarbeit

4.2.1 Strukturmodell der Traditionslinien

Im Wesentlichen ist die Biographiarbeit aus drei Hauptrichtungen entstanden: Einmal aus verschiedenen (psycho-)therapeutische Ansätzen, dann im Bereich der Erziehungs- und Sozialwissenschaften und schließlich aus den Geschichtswissenschaften (vgl. ebd., S. 46).

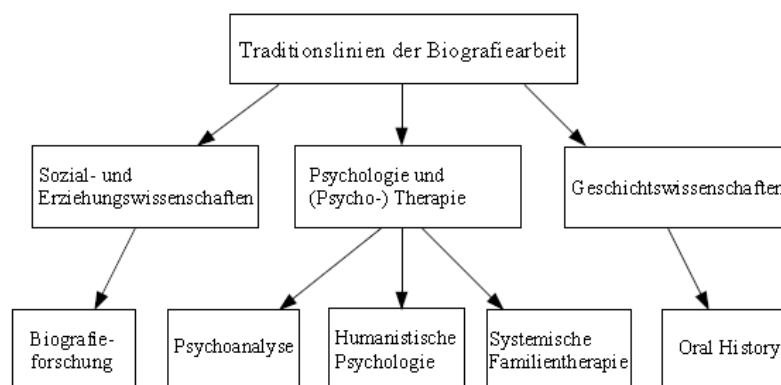


Abbildung 4: Traditionslinien Biographiarbeit (vgl. Miethe 2014, S. 46)

Abbildung 4 nach Miethe 2014 zeigt die verschiedenen Entwicklungslinien der Biographiarbeit. Um ihr gesamtes Potenzial voll auszuschöpfen und ihre Weiterentwicklung zu fördern, müssen diese Traditionslinien, die sich in der Vergangenheit sehr unterschiedlich und teilweise unabhängig voneinander entwickelt haben, miteinander vernetzt werden (vgl. ebd.).

Im Folgenden geht es nicht um eine umfassende Darstellung ihrer Traditionslinien, sondern darum, nur solche Theorien kurz zu skizzieren, die für die Durchführung von Biographiarbeit mit Pflegekindern relevant sind.

4.2.2 Psychoanalyse

In der Psychoanalyse liegt das Augenmerk auf der Rekonstruktion frühkindlicher Erlebnisse. Es wird davon ausgegangen, dass diese Erlebnisse unsere Persönlichkeitsentwicklung, aber auch unser je gegenwärtiges Handeln erklären (vgl. ebd., S. 47). Hierbei wird zwischen bewussten und unbewussten Handlungen des Klienten differenziert (vgl. Reich 2008, S. 16). Ziel ist es, Entwicklung zu ermöglichen, indem unbewusste und verdrängte Erfahrungen bearbeitet werden (vgl. Miethe 2014, S. 47).

Sie verwendet ein innerpsychisches Modell, das die Ebenen des Bewusstseins, des Vorbewussten und das Unbewussten unterscheidet. Alles was Menschen in ihrem Leben erfahren, lagert sich auf diesen Eben ab und beeinflusst in verschiedenster Form weiterhin ihr Leben (vgl. ebd.; Reich 2008, S. 16). Dieses Modell stellt eine fundamentale Basis für Biographiearbeit dar. Es lehrt, dass Biographien gezielt erarbeitet werden müssen, da sie nicht ohne weiteres zugänglich sind. Hier werden Möglichkeit und Notwendigkeit aufgezeigt, sich auch gerade mit leidvollen Erfahrungen auseinanderzusetzen (vgl. Miethe 2014., S. 49). Dies gilt auch gerade für Pflegekinder, die oft vor der Trennung und durch die Trennung von ihren Eltern leidvolle Erfahrungen gemacht haben (s. Kapitel 2.5; Kapitel 2.9.1).

Ein weiterer Aspekt der Psychoanalyse, der von Bedeutung ist, sind die Abwehrmechanismen. Diese in der Psyche ablaufenden Prozesse erschweren es, in Beziehung zu speziellen Erinnerungen und Gefühlen zu kommen. Es gibt die verschiedensten Formen von Abwehrmechanismen. Sie sind ein natürlicher Schutzvorgang der Psyche (vgl. Miethe 2014, S. 49f). Zu Abwehrreaktionen kann es bei Pflegekindern z. B. im Rahmen von Loyalitätskonflikten kommen. Manche Kinder bleiben in ihrer Vorstellung ihren Herkunftsfamilien treu und können alle leidvollen Erfahrungen verzeihen. Sie geben sich jedoch selbst die Schuld für den Zerbruch der Familie. Im Unbewussten wollen sie Kinder ihrer leiblichen Eltern bleiben. Einige Kinder fühlen sich schuldig, wenn sie die Zuwendung und Liebe der Pflegeeltern erfahren, und werten dieses Angebot durch die Provokation von Konflikten ab (vgl. Wiemann 2008, S. 6).

Darüber hinaus spielen Übertragung und Gegenübertragung in der Psychoanalyse eine wichtige Rolle. Übertragung beschreibt den Vorgang, dass uns Menschen und deren Verhaltensweisen aus dem Hier und Jetzt an Personen erinnern, denen wir in der Vergangenheit begegnet sind. Gegenübertragung im Rahmen von Biographiearbeit meint die Reaktionen der Fachkraft auf die Übertragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (vgl. Miethe 2014, 51f). Im Kontext der Pflegekinder bedeutet das, dass Pflegekindern früh erlebte Beziehungs- und Verhaltensmuster auf die Pflegefamilie übertragen. Beispielsweise provozieren Kinder, mit schweren Grenz- oder Misshandlungserfahrungen, bei ihren neuen Bezugspersonen ähnlichen Reaktionen. Sie vergewissern sich, ob ihre negativen Erlebnisse sich wiederholen (vgl. Wiemann 2008, S. 5). Diesen Übertragungsmechanismus muss die Person, die Biographiearbeit anleitet, stets im Auge behalten.

Für die Arbeit an der Biographie einer Person ist es relevant, das innerpsychische Drei-Ebenen-Modell zu kennen, um sich zum einen darüber klar zu sein, dass während der Biographiearbeit gerade mit Pflegekindern auch unbewusste Anteile angesprochen werden können. Zum anderen zeigt es ihre Grenzen auf. Erklärtes Ziel der Psychoanalyse ist die Bewusstmachung von Unbewusstem. Dieses verfolgt die Biographiearbeit jedoch nicht. In ihrem Kontext können unbewusste Reaktionen hervorgerufen werden, mit denen die Leitung eines solchen Prozesses umgehen können muss. Eine Vertiefung oder Ursachenklärung ist jedoch nicht ihr Ziel. Für biografisches Arbeiten ist es lediglich von Bedeutung, diese Zusammenhänge zu kennen, wahrzunehmen und damit empathisch unterstützend umgehen zu können (vgl. Miethe 2014, S. 49).

4.2.3 humanistische Psychologie

Die humanistische Psychologie inkludiert eine große Bandbreite unterschiedlichster Beratungs- und Therapieverfahren. Die Elemente, die all diese Ansätze einen, sind der Bezug zum aktuellen Geschehen und ein ganzheitliches Menschenbild, das die (sozial eingebundene) Selbstständigkeit und die Fähigkeit zur weiteren Entwicklung betont. Es wird davon ausgegangen, dass die Voraussetzung für die Lösung augenblicklicher und zukünftiger Probleme, im Verstehen des damit verbundenen Sinnes liegt. Im

Fokus humanistischen Vorgehens steht die Persönlichkeitsentwicklung. Sie ist dann gelungen, wenn ein Bewusstsein für innere Erlebnisse aufgebaut, diese immer mehr akzeptiert und in das innere Selbstbild integriert werden konnten (vgl. ebd. S. 55). In der Biographiearbeit mit Pflegekindern muss diesen mit Hilfe ihrer Grundgeschichte erklärt werden, warum sie jetzt fremdplatziert sind. Ferner soll sie ihnen Informationen bezüglich ihrer Herkunftsfamilie, ihres Namens usw. vermitteln. Diese erste frühe Grundgeschichte kann ihnen immer wieder vorgelesen werden. Sie hilft ihm, ihre außergewöhnliche Realität als Teil seines Lebens zu integrieren (vgl. Wiemann 2011, S. 113).

Bei klientenzentrierter Therapie und Beratung geht es nicht so sehr um die Anwendung bestimmter Techniken oder Methoden, als vielmehr um eine Grundhaltung, die die Grundlage für einen unterstützenden Austausch ist (vgl. Miethe 2014, S. 61). Daher soll in dieser Arbeit weniger auf die Techniken fokussiert werden, sondern eher auf die Haltung, die dahinter steht. Wie der Sozialarbeiter seinen Klienten begegnet, sollte von Authentizität, bedingungsloser Wertschätzung und Annahme des anderen und einem verstehenden Ein- und Mitfühlen in seine Lebenswelt und Problemlagen geprägt sein. Diese Grundhaltung resultiert aus einer intensiven Arbeit an sich selbst (vgl. ebd., S. 61f). Das bedeutet: „Je mehr wir an uns selbst verstehen und zulassen können, desto mehr können wir auch am anderen sehen und akzeptieren“ (ebd., S. 62). Nach Rogers ist der Erfolg einer Therapie oder Beratung viel stärker von der Beziehung zwischen Klient und Berater abhängig als von speziellen Techniken (vgl. ebd.). Diese Haltung ist in der Arbeit mit Pflegekindern zentral. Aus den vorhergehenden Kapiteln geht hervor, wie entscheidend für die gesunde Identitätsentwicklung von Pflegekindern deren Annahme ist (s. Kapitel 2.6.3; Kapitel 2.7). Müssen sie doch die tiefe Kränkung, von ihren leiblichen Eltern weggegeben worden zu sein, die damit verbundenen schweren seelischen Verletzungen und ein geschwächtes Selbstwertgefühl verarbeiten (vgl. Wiemann 2008, S. 5). Besonders auch das Modell von Erikson und die Bindungsforschung zeigen die zentrale Bedeutung solch einer annehmenden Grundhaltung für die Identitätsentwicklung eines Kindes auf.

4.2.4 Systemischen Familientherapie

Aus der Traditionslinie der systemischen Familientherapie ist für die Arbeit mit Pflegekindern die systemische Sichtweise (Ressourcenorientierung, Sinnorientierung und der Konstruktivismus) besonders relevant. Es geht also darum die Familie (das gesamte System) in den Therapieprozess zu integrieren. Hierdurch soll die therapeutische Behandlung eine höhere Wirkung erzielen. Sind bei einem Gruppenmitglied psychische Störungen oder Verhaltensauffälligkeiten zu beobachten, so sieht man es als „Symptomträger“ oder „Indexpatienten“ des gesamten Systems an. Das bedeutet: der Einzelne ist Bestandteil eines Systems. Das ganze System ist somit mehr als die Summe seiner Teile. Jedes System beinhaltet eigene Dynamiken und Themen (vgl. Miethe 2014, S. 70). Der Begriff der Zirkularität, der hier verwendet wird, legt nahe, dieses System als Regelkreis zu verstehen. Es gibt darin also nicht den Verursacher des Problems, sondern es geht um eine Wechselwirkung zwischen Ursache und Wirkung, die sich gegenseitig bedingen (vgl. Schlippe / Schweizer 2013, S. 205). Pflegekinder müssen zwei ganz unterschiedliche Familiensysteme, mit unterschiedlichen Werten und Normen sinnhaft in ihr Selbstkonzept integrieren (siehe Kapitel). Die Fachkraft, die Biographiearbeit begleitet, muss daher darauf achten, den Pflegeeltern zu helfen, beide Systeme nebeneinander stehen zu lassen (vgl. Wiemann 2010, S. 59).

4.3 Funktionen der Biographiearbeit

4.3.1 Theorie und Empirie

Bislang existieren weder Theorie noch empirische Forschung zur Wirkung von Biographiearbeit (vgl. Hölzle 2011, S. 31). Daher muss zum einen auf die Identitätstheorie von Erikson und zum anderen auf Elemente (wie beispielsweise Sinn- und Ressourcenorientierung) bereits vorgestellter Theorien aus dem Therapie- und Beratungsbereich zurückgegriffen werden. Eine detaillierte Darstellung dieser Elemente würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher sollen nur solche Funktionen der Biographiearbeit kurz zur Geltung gebracht werden, die für die Arbeit mit Pflegekindern relevant sind.

4.3.2 Identitätsentwicklung und Integration von Erfahrungen

Wir sahen bereits, dass Biographiearbeit Menschen bei ihrer Identitätsentwicklung und der Integration ihrer Erfahrungen in ihr Selbstkonzept behilflich sein soll (s. Kapitel 4.2.3; vgl. Gudjons 2008 zit. n. Hölzle 2011, S. 35). Sie spielt eine besonders wichtige Rolle, wenn es darum geht, kritische Lebensereignisse wie Krisen oder Wendepunkte, in denen es zu einem klaren Bruch mit der bisherigen Lebenssituation kommt, zu verarbeiten (vgl. Filipp 2007, zit. n. Hölzle 2011, S. 35). Dieses „biografische Arbeiten an Diskontinuitäten“ (vgl. Alheit 2003, S. 13) erfüllt die Funktion, bei der Bewältigung dieser Brüche zu unterstützen, und somit die positive Identitätsbildung zu festigen (vgl. Hölzle 2011, S. 35). Im Modell der Persönlichkeitsentwicklung von Erikson gilt es, wie wir schon sahen (s. Kapitel 3.3), die verschiedenen Krisen zu bewältigen, um eine gesunde Persönlichkeit zu entwickeln. Krisen, Brüche und Wendepunkte bedrohen häufig das Identitätsgefühl (vgl. ebd., S. 38). Indem Biographiearbeit hilft Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu ordnen, eine sinnvolle Bedeutung zu geben und aufeinander zu beziehen (vgl. ebd.), ermöglicht sie „[...] angesichts permanenter Veränderungen ein sich doch letztlich Gleichbleibendes (ICH) zu generieren“ (Gudjons / Wagener-Gudjons / Pieper 2008, S. 23). Hierbei steht die Stärkung des Selbstwertgefühls über allem (vgl. Hölzle 2011, S. 28).

4.3.3 Stabilisierung und Hilfe zur Bewältigung und Aktivierung von Ressourcen

Eine weitere Funktion der Biographiearbeit ist es, Menschen, also auch Pflegekindern, bei der Bewältigung belastender Lebensereignisse zu helfen und sie in problematischen Umbruchsituationen zu unterstützen (vgl. ebd., S. 39). Damit dies in diesem Rahmen gelingen kann, ist die Kenntnis von innerpsychischen Regulierungsprozessen wichtig. Laut Greve beinhaltet „Bewältigung [...] alle Formen der Auseinandersetzung mit Belastungen, Gefühlen oder Ereignissen, die eine Person in ihrer Handlungsfähigkeit oder ihrem Wohlbefinden bedrohen oder einschränken, d.h. ihre aktuell verfügbaren Ressourcen übersteigen“ (Greve 2008, S. 925). Laut Stressforschung variiert die Art und Weise, wie Belastungen, seien sie akut oder chronisch, bewältigt werden, stark (vgl. Hölzle 2011, S. 39). Ziel der Biographiearbeit ist es hierbei,

Klienten bei der Bewältigung schwieriger Ereignisse zu unterstützen, so dass sie befähigt werden, diese anzunehmen und in ihre Lebensgeschichte zu integrieren (vgl. Gudjons / Wagener-Gudjons / Pieper 2008, S. 19).

Sozialwissenschaften und Psychologie sind sich einig, dass es bei Beratung und Therapie stets darum gehen muss, Ressourcen zu aktivieren, durch die konstruktive Veränderungs- und Bewältigungsvorgänge in Gang gebracht werden können (vgl. Grawe 1998, zit. n. Hölzle 2011, S. 42).

Im Rahmen von Biographiearbeit lassen sich die Lebensgeschichte der Pflegekinder und ihre Lebensziele als Ressource nutzen. Dabei sollen sie an die geglückte Bewältigung früherer lebensgeschichtlicher Herausforderungen erinnert werden. Außerdem gilt es, sie bei der Erinnerung an schöne, frohe und bereichernde Begegnungen und Situationen zu unterstützen. Neben diesem rückwärtsgewandten Ermitteln von Kraftquellen, Kompetenzen und Fähigkeiten gibt es ferner die Möglichkeit, prospektiv Ressourcen zu aktivieren (vgl. Hölzel 2011, S. 45). Auf diesem Wege sollen, mit den Pflegekindern Lebensziele betrachtet und gestaltet werden, die von emotionaler Wichtigkeit sind. Diese Zielvisionen sollen möglichst spezifisch, attraktiv, realistisch und genau vorstellbar sein. Ressourcenorientierte Biographiearbeit bedeutet in diesem Zusammenhang, mit Pflegekindern so zu arbeiten, dass sie ihre Lebensgeschichte als eine Kraftquelle entdecken, sich ihrer Potentiale bewusst werden und mit ihnen Ziele entwickeln, die sie stärken (vgl. ebd. 45ff).

4.3.4 Kontinuität und Sinnfindung

Biographiearbeit fördert durch eine sinnhafte Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die Identitätsentwicklung und Lebensbewältigung. Diese Funktion wird besonders relevant, wenn beispielsweise Brüche, Diskontinuitäten, Fremdplatzierung, usw. das Leben der Heranwachsenden prägen. Sie zielt darauf ab, sie bei der Integration dieser Bestandteile in ihr Selbstkonzept zu unterstützen. Somit erhält die erlebte Lebensgeschichte einen Sinn. Durch das Erklären unverstandener Lebensaspekte (z. B. mögliche Lücken in Beziehungserfahrungen s. Kapitel 2.9.3), wird das Kohärenzgefühl gestärkt und der Heranwachsende bekommt ein Gefühl von Kontinuität (vgl. ebd., S. 47). Biographiearbeit will dazu beitragen, dass Pflegekinder „[...] das

eigene Leben im Strom widersprüchlicher, schöner und schmerzlicher Erfahrungen als sinnvoll, verstehbar und lebenswert wahrnehmen zu können“ (ebd., S. 51).

4.4 Praxis der Biographiearbeit

4.4.1 Einführung

Damit das Selbstwertgefühl gestärkt werden kann, müssen folgende Überlegungen angestellt werden: In welcher Form (formell, informell, Einzel- oder Gruppenarbeit) soll Biographiearbeit durchgeführt werden? Was ist hierbei zu beachten? In welchem Alter kann Biographiearbeit durchgeführt werden? Welche Inhalte gilt es zu thematisieren? Wer eignet sich dafür, die Anleitung zu übernehmen? Welche Anforderungen werden an die Person gestellt?

4.4.2 Formen der Biographiearbeit

Miethe stellt fest, dass Biographiearbeit sowohl formell als auch informell stattfinden kann. Formelle Biographiearbeit findet statt z. B. in Seminaren und Kursangeboten (pädagogische Settings) mit klar definiertem Anfang und Ende, in denen das Arbeiten an und mit der Biographie als Thema explizit benannt ist. So kann das Jugendamt Biographiearbeit initiieren, oder aber selbst durchführen. Informelle Biographiearbeit bezieht sich hingegen auf professionelle Settings, in denen sie eher als ein alltäglicher Bestandteil integriert ist. Hier wird gezielt mit den Klienten biografisch gearbeitet, ohne dass sie sich im Klaren darüber sind. So können sich beispielsweise in Ferienlagern, beim Essen Zubereiten in diesem Sinne Gespräche entwickeln. Sonstige Themen werden hier genutzt, um an passenden Stellen biografische Inhalte zu adressieren (vgl. Miethe 2014, S. 31f). Diese informelle Arbeit hat dennoch einen professionellen Charakter. Soll hier demnach eine pädagogische Intervention stattfinden, ist es notwendig, die jeweilige Lebensgeschichte sehr gut zu kennen, um einzuschätzen zu können, ob sich die jeweilige Situation für Biographiearbeit eignet (vgl. ebd., S.32).

Biographiearbeit kann ferner sowohl als Einzel- als auch als Gruppenarbeit oder als eine Kombination beider Formen erfolgen. Sie kann ebenfalls in Pflegefamilien ein Bestandteil des familiären Alltags sein, oder auch ambulant

in einer Tagesgruppe oder Beratungsstelle durchgeführt werden (vgl. Lattschar / Wiemann 2013, S. 67).

Vorteil der Einzelarbeit ist es, dass eine vertraulichere, tiefere Beziehung aufgebaut werden kann, als dies in einer Gruppe der Fall ist. In diesem Setting ist es dem Erwachsenen eher möglich, individuell auf die Bedürfnisse des Heranwachsenden einzugehen und sich intensiv mit seinen Wünschen, Sorgen und Fragen zu beschäftigen. Einzelarbeit kostet jedoch mehr Zeit. Diese Investition lohnt sich jedoch, weil das Kind, dadurch dass sich eine Bezugsperson konstant mit ihm und seiner Biographie beschäftigt, sehr viel Respekt und Zuwendung erfährt (vgl. ebd., S. 68).

Sollen Angebote in Kindergruppen, wie sie von Lattscher / Wiemann vorgeschlagen (vgl. ebd.) werden, durchgeführt werden, ist Folgendes zu beachten: Es soll sich hierbei um ein wirkliches Angebot handeln, das auf Freiwilligkeit basiert und eine vorherige Abstimmung mit den Pflegeeltern voraussetzt, d.h. ihre freie und informierte Zustimmung ist das höchste rechtliche Gebot (vgl. Zenz 2011, S. 12). Laut Zwernemann kann sie nur gelingen, wenn das Kind diese auch beenden darf (vgl. 2014, S. 103). Außerdem genießt die Pflegefamilie als Familie nach Art. 6 GG verfassungsrechtlich Schutz vor staatlichen Übergriffen (vgl. ebd.). Gisela Zenz weist ferner darauf hin, dass es gerade bei Dauerpflegekindern darum geht zu berücksichtigen, welche Art von Erfahrungen es zu erinnern gilt. Oft handelt es sich um traumatische Erfahrungen, die im Zusammenhang mit Misshandlung, Missbrauch und schwerer Vernachlässigung stehen und deren Aufarbeitung nur auf der Basis Sicherheit vermittelnder Beziehungen gelingen kann. Sie benötigen einen besonderen Schutz vor Retraumatisierung, d.h. vor dem unbeabsichtigten Wiederbeleben traumatischer Erfahrungen (s. Kapitel 2.8.2).

Zenz zeigt auf, wie wichtig es ist, die Erfahrungen aus der Gruppendynamik zu berücksichtigen. Diese zeigen, dass gerade, wenn es in Gruppen um lebensgeschichtliche Themen geht, ein Selbstenthüllungsdruck entstehen kann, durch den sonst abgeschirmte Erlebnisse und Gefühle offenbart werden. Der Gruppenleiter ist demzufolge angehalten, die Folgen einzuschätzen und immer wieder schützend zu intervenieren. Sie verweist darauf, dass sich

Heranwachsende nicht so gut vor dem Gruppendruck abschirmen können, weil sie es oft noch nicht gelernt haben, sich selbst zu schützen. Erkenntnisse aus der Traumaforschung zeigen, dass traumatische Erlebnisse gerade diesen Selbstschutzmechanismus zerstört haben können und sich Bahn brechen, wenn Erinnerungen frühere Bewältigungsversuche auch nur peripher berühren. Soll eine leidvolle Wiederbelebung posttraumatischer Belastungssymptome oder eine „Vereisung“ von Beziehungen verhindert werden, muss die Leitung sehr erfahren und spezifisch geschult sein. Gerade eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung im Kontakt mit den Bezugspersonen sind hier essentiell (vgl. Zenz 2011, S. 13).

Darüber hinaus wird Gruppenarbeit erst ab einem Alter von ca. 8 Jahren empfohlen. Sie bietet außerdem die Möglichkeit, die Biographiearbeit zusammen mit Geschwistern durchzuführen. Jedes Kind soll dabei seine eigene Dokumentation erhalten. Laut Lattschar / Wiemann sehen Vorteile, die die Gruppe bietet, dass Kinder ihre Erlebnisse teilen können und die Erfahrung machen, dass es andere gibt, die sich in einer ähnlichen Situation befinden. In solchen Gruppen geht es in erster Linie darum, sich gegenseitig ermutigend zu unterstützen. Ziel ist es, sich durch den Austausch von Bewältigungsstrategien, Ermutigungen und wichtigen Informationen gegenseitig zu helfen und so die Belastungen des einzelnen zu reduzieren (vgl. Lattschar / Wiemann 2013, S. 67f).

4.4.3 Rahmen, Inhalte und Techniken

Biographiearbeit kann mit Kindern in allen Altersgruppen durchgeführt werden. Die Durchführung unterscheidet sich jedoch bezüglich ihrer Intensität und Tiefe, sowie der Auswahl der verschiedenen „Techniken“ (s. Begriff nach Galuske Kapitel 4.1.4). Bei der Auswahl gilt es, das Alter, den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse des einzelnen Heranwachsenden zu berücksichtigen. Im Säuglings- und Kindergartenalter geht es bei der Biographiearbeit in erster Linie um das Sammeln und Festhalten von Erinnerungsstücken und relevanten Daten. In einer Erinnerungskiste können sich Gegenstände, wie beispielweise der erste Strampelanzug oder Lieblingsspielzeug, befinden. Diese Erinnerungsstücke ermöglichen dem Kind einen emotionalen Zugang zu seiner Vergangenheit (vgl. Lattschar 2012, S. 3). Dem Kleinkind kann seine

Geschichte immer wieder erzählt werden. So wird sie ihm nach und nach vertraut (vgl. Lattschar, Wiemann 2013, S. 46f). Im Kindergartenalter können die Kinder bereits ihre Gefühle äußern. Sie können Fragen entsprechend beantworten. Um ihnen Sachverhalten zu vermitteln, eignen sich hier Rollen- oder Puppenspiele. Die meisten Kinder malen gerne. Auf diesem Wege können Themen, wie z.B. „Wir malen unsere Familien“, vorgegeben werden. Diese selbst gemalten Werke können Anlass für weitere Arbeiten oder Gespräche sein. Darüber hinaus kann man beispielweise die Grundgeschichte des Kindes dokumentieren (vgl. Lattschar 2012, S.3).

In der Grundschulzeit haben die Kinder ein starkes Interesse an ihrer eigenen Person. Somit gelingt es sehr leicht, sie für Biographiearbeit zu gewinnen (Lattschar / Wiemann 2013, S. 51). Es kann auch ein Lebensbuch erstellt werden. Viele Ideen hierzu lassen sich bei Oaklander finden (vgl. 1994, S. 86-90).

Während der Pubertät (ab 12 Jahren) wird es deutlich schwieriger, die Heranwachsenden für das Arbeiten an ihrer Lebensgeschichte zu motivieren. Manchmal wollen sie Vergangenes verdrängen und fokussieren das Jetzt und das Zukünftige. Da es häufig zu Auseinandersetzungen mit den Pflegeeltern kommt, sind diese nicht unbedingt die geeigneten Personen für Biographiearbeit. Lattschar / Wiemann vertreten die These, dass hier ein Gruppenangebot sinnvoller ist, in dem gemeinsame Aktivitäten und Aktionen durchgeführt werden. Im Rahmen dieser Arbeit kann beispielsweise ein Film gezeigt oder sogar gemeinsam gedreht werden. Es bieten sich ebenfalls Ausflüge an prägende Orte der Vergangenheit an. Hier können Interviews mit früheren Pflege- oder Heimerziehern geführt werden. Es entstehen oft schon während der Hinfahrt interessante Gespräche (vgl. Lattschar / Wiemann 2013, S.53f).

Für das Arbeiten an der Biografie mit Pflegekindern benötigt man unbedingt ausreichend Zeit zur Vorbereitung und Durchführung. Die Lebensgeschichte und das Alter des jeweiligen Heranwachsenden bestimmen den Umfang und die Dauer der biografischen Arbeit. Generell sollte man jedenfalls dafür ca. ein halbes bis ein Jahr kalkulieren. Es sollten regelmäßige Termine im Abstand von

ein bis zwei Wochen festgelegt werden, in denen man für ca. 1 Stunde zusammen arbeitet. Gruppenveranstaltungen können zehn bis zwölf Treffen umfassen (vgl. Lattschar 2005, S. 3). Zu welchem Zeitpunkt kann mit Biographiearbeit begonnen werden? Die Antwort hierauf richtet sich jeweils nach den Fragen der Betroffenen. Sie sind empathisch und schonend zu beantworten. Es ist nicht angebracht, zu jedem Zeitpunkt die ganze Wahrheit zu erzählen. Allerdings darf nichts vom Gesagten zurückgenommen werden müssen. Mit Lügen lässt sich kein Vertrauen aufbauen. Pflegeeltern sollten Fragen bezüglich der Vergangenheit des Kindes möglich sofort und realitätsnah beantworten (vgl. Zwernemann 2014, S. 104). Paula Zwernemann betont, dass es nicht darum geht, traumatisierte Kinder mit beschönigenden Worten zu überzeugen, dass ihre Erinnerungen und ihre im Unterbewusstsein vorhandenen Ängste nicht real sind. Sie empfiehlt vielmehr, ihnen auf verschiedenste Art und in den unterschiedlichsten Entwicklungsstufen die Realität näher zu bringen (Notwendigkeit hierfür s. Kapitel 2.6.2; Kapitel 2.6.5, Kapitel 2.9.4). Der Wunsch des Heranwachsenden, sich mit seinem biografischen „Gewordensein“ auseinanderzusetzen, ist unbedingt ernst zu nehmen. Grundsätzlich müssen dabei immer die Taten vom Täter unterschieden werden. Beinhaltet seine Biographie beispielsweise sexuellen Missbrauch, Misshandlung und Vernachlässigung, muss diese Situation möglichst bewertungsneutral dargestellt werden. Der Täter sollte weder abgewertet noch verteidigt werden. Gerade in diesem Falle muss die Darstellung möglichst realitätsnah erfolgen und es ist dabei achtsam darauf zu hören, welche Bilder in dem Heranwachsenden entstehen (vgl. ebd., S. 105). Hat er bereits ein intensives Vertrauensverhältnis zum Mitarbeiter des Jugendamtes aufgebaut, wird er auch seinerseits ihm Fragen stellen. Zwernemann weist darauf hin, dass, gerade wenn es um das Abwägen geht, welche Informationen heute vermittelt werden sollen und welche vielleicht auf einen anderen Zeitpunkt verschoben werden können, die Einbindung der Pflegeeltern unabdingbar ist. Hier gilt es, die Gespräche gemeinsam vorzubereiten, um herauszufinden, was dem Kind aktuell zugemutet werden kann (vgl. ebd.).

Es gibt Fragen, die vom Erwachsenen eigeninitiativ beantwortet werden sollten. Wenn es beispielweise darum geht, dem Pflegekind zu erklären, woher es kommt, sollte dies möglichst zu einem Zeitpunkt geschehen, zu dem es noch nicht abschätzen kann, was das genau bedeutet. Ferner sollte diese Information ganz selbstverständlich in den Alltag integriert und nicht als „geheimnisvoll“ behandelt werden (vgl. ebd., S. 104). Wann sich der Heranwachsende mit welchen Fragen beschäftigt, kann jedoch nicht vorgeschrieben werden. Vielmehr ist dafür die Beantwortung spontan auftretender Fragen relevant. Diese Aufgabe kann allerdings nur eine Vertrauensperson übernehmen (vgl. ebd.).

4.4.4 Qualifikation der durchführenden Person und ethische Prinzipien

Ryan / Walker vertreten die Meinung, dass jeder verständnisvolle Erwachsene Biographiearbeit durchführen kann, der dazu bereit ist. Das können die Pflegeeltern aber auch pädagogische Fachkräfte sein. Sie weisen jedoch darauf hin, dass die Erziehungsberechtigten regelmäßig von dem für das Kind zuständigen Sozialarbeiter begleitet werden sollten. Außerdem schlagen sie vor, die Herkunftsfamilie mit einzubeziehen. In welchem Ausmaß dies geschieht, soll das Kind bestimmen (vgl. Ryan / Walker 2007, S. 18). Lattschar betont, dass weitergebildete Fachkräfte Biographiearbeit durchführen sollten, und verweist auf die Professionalisierung und fachliche Vernetzung auf diesem Gebiet. Eine Standardisierung bei der Durchführung von Biografiearbeit ist hierbei ein zu erstrebendes Ziel. Die Entscheidung, wer mit dem Heranwachsenden biografisch arbeitet, sollte dabei im Team von Fachleuten gefällt werden. Daher ist eine vertrauensvolle Beziehung zu dem Kind unbedingte Voraussetzung (vgl. Lattschar 2012, S. 4). In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Biographiearbeit sowohl von Mitarbeitern des Jugendamtes in enger Kooperation mit den Pflegeeltern als auch von den Pflegeeltern selbst mit entsprechender Weiterbildung und Anleitung durch den Jugendamtsmitarbeiter durchgeführt werden kann.

Wie bereits dargestellt, hat ein Großteil der Pflegekinder Beziehungsabbrüche und das Gefühl, verlassen zu werden, erfahren. In manchen Fällen können sich Heranwachsende erst nach langer Zeit öffnen und über ihre Gefühle sprechen (s. Kapitel 2.6.2; vgl. Lattschar 2012, S. 4). Dies erfordert Geduld und ein

achtsames Wahrnehmen ihrer Hinweise gerade in Sitzungen, in denen es die Vertrauenswürdigkeit der Bezugsperson testet (vgl. Ryan / Walker 2007, S. 18f). Wie in den Kapiteln 2.6.2 und 2.7 bereits erläutert, benötigen Fremduntergebrachte Sicherheit, Nähe und einen verlässlichen Rückhalt. Daher ist eine entscheidende Voraussetzung für die Person, die Biographiearbeit durchführt, dass sie beständig, verlässlich und empathisch ist (vgl. Lattschar 2012, S. 4). Es gibt außerdem noch weitere Grundprinzipien für das biografische Arbeiten:

Oft sind Erwachsene den Kindern gegenüber nicht ehrlich und halten Informationen zurück. Dies kann einerseits deshalb geschehen, um das Kind zu schützen, andererseits, weil der Umgang mit unangenehmen Wahrheiten dem Erwachsenen selber schwerfällt. Kinder spüren aber, ob ihnen Wahrheiten vorenthalten werden (vgl. ebd., S. 4f). Fehlende Informationen über wichtige Lebensereignisse können dann dazu führen, dass sich die Kinder die Schuld und Verantwortung für diese Erlebnisse selbst geben. (siehe Kapitel 2.9.3; vgl. Wiemann 2001 zit. n. ebd.). So sollte z. B. einem Heranwachsenden in altersangemessener Form erklärt werden, dass er auf Grund der Drogenabhängigkeit seiner Mutter in einer anderen Familie untergebracht werden musste (Lattschar/Wiemann 2007 zit. n. Lattschar 2012, S. 5). Dies wirkt so der Vorstellung des Kindes entgegen, dass es nicht liebenswert ist und aus diesem Grunde abgelehnt würde. Damit kann es auch von Schuldgefühlen entlastet werden. Wenn „Familiengeheimnisse“ vorenthalten werden und das Kind diese durch Zufall erfährt, fällt es ihm möglicherweise schwer nachzufragen. Dann bleibt es mit der Situation, dieses Geheimnis nicht zu verstehen, allein und empfindet seitens der Erwachsenen, dass sie sein Vertrauen enttäuscht haben. Darum müssen unbedingt belastende Themen angesprochen werden, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, diese zu verstehen und zu verarbeiten (vgl. Lattschar 2012, S. 5). Wiemann sagt hierzu:

„Wer das Schreckliche abspaltet, wird nicht dadurch unbelastet leben können. Wer aber mit einem Gegenüber, welches das Schreckliche aushält, darüber sprechen kann, kann es integrieren. Das gilt auch für Kinder. Je mehr wir ihm kindgerechte Angebote machen, desto mehr kann das Kind seelisch ein

vollständiger Mensch werden. Kinder können Schwieriges verarbeiten, und wir sollten ihnen das zutrauen“ (Zatti 2002, S. 10).

Die innere Einstellung der Pflegeeltern / Fachkraft hat eine nachhaltige Wirkung. Kinder identifizieren sich mit ihren Herkunftseltern und begreifen sich als Teil von ihnen (s. Kapitel 2.9.3). Eigenschaften und Fähigkeiten wurden von ihnen geerbt oder übernommen. Damit es Kindern gelingt, eine gesunde Identität auszubilden, benötigen sie daher positive oder mindestens neutrale Auskünfte über ihre leiblichen Eltern. Werden diese abgewertet, so trifft dies unmittelbar die Kinder selbst. Verfügt das Kind lediglich über eine Information, dass sein Vater alkoholabhängig ist und nicht im Stande war, sich um die Familie zu kümmern, kann hieraus die Angst resultieren, später ebenfalls so zu werden, oder es schämt sich seines Vaters. Daher benötigt es weitere, seinem Alter entsprechende Auskünfte, wie beispielweise, dass es die schönen blonden Locken von seinem Vater geerbt hat, oder dieser ein talentierter Fußballspieler war. Ferner sollten die Herkunftseltern nicht unrealistisch positiv dargestellt werden. Betrachtet man den Hintergrund vieler Kinder (sexuelle Gewalt, Misshandlung oder Vernachlässigung), wird deutlich, dass diese Haltung ein großes Maß an professioneller, innerer Distanz erfordert (vgl. Lattschar 2012, S. 5). Mehringer weist eindeutig darauf hin, dass abfällige Bemerkungen über die Angehörigen der Kinder ein „Wiederheilwerden-Können“ des Kindes gefährdet. Dies ist an die Frage gekoppelt, ob es dem Kind gelingt eine positive Identität zu entwickeln, d.h. ob es auf die Identitätsfrage „Wer bin ich?“ trotz seines problematischen Hintergrundes eine positive Antwort finden kann. Auch er weist darauf hin, wie wichtig die volle Wahrheit und ein ehrlicher Umgang mit dem Kind ist (vgl. Mehringer 1992, S. 49). Die Psychologin und Familientherapeutin Irmela Wiemann betont die innere Haltung der Bezugsperson und macht deutlich, dass das Kind die Wertschätzung seiner Herkunft benötigt. Für sie ist die Haltung der Bezugsperson zentral, d.h. die Basis für Biographiearbeit (s. Kapitel 4.2.3). Das bedeutet aus ihrer Sicht, dass Pflegeeltern den leiblichen Eltern einen emotionalen „Platz“ im Lebensraum des Kindes geben müssen. Sie sollten also für das Kind präsent sein und die Herkunftseltern ein Stück weit seinen Alltag mit leben können (vgl. Zatti 2002, S. 9).

In der Biographiearbeit muss, dem Kind zwar ein geschützter Raum zur vertraulichen Behandlung seiner Themen geboten werden. Zugleich aber sollten wichtige Informationen (wie z.B. bei Kindeswohlgefährdung) zum Schutz des Kindes dennoch mit anderen besprochen werden können. Also gilt zunächst der Grundsatz, die Inhalte der Biographiearbeit nicht an andere weiterzutragen, damit ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden kann. Diese Vertraulichkeit schafft nämlich eine sichere Grundlage dafür, dass es sich überhaupt öffnen und Gefühle ausdrücken kann (vgl. Lattschar 2012, S. 6). Kinder wünschen sich häufig ausdrücklich, dass die Gespräche zwischen den Beteiligten vertraulich behandelt werden (vgl. Rayen / Walker 2007, S. 21; Lattschar 2012, S. 6). Die beteiligten Erwachsenen müssen verstehen, dass dieses Bedürfnis der Heranwachsenden nach Vertraulichkeit respektiert werden muss. Im Ausnahmefall dieser Regel sollte das Kind allerdings ausdrücklich um Erlaubnis gebeten werden, bestimmte Informationen zu seinem besten weitergeben zu dürfen. Dies muss detailliert persönlich geklärt sein (vgl. Rayen / Walker 2007, S. 21). Grundsätzlich ist unbedingt zu vermeiden, das geschenkte Vertrauen eines Heranwachsenden zu verraten (vgl. ebd., S. 19). Außerdem darf eine Biographiearbeit niemals abgebrochen werden, so dass der Heranwachsende auf halber Strecke stehen bleibt (vgl. ebd.). Ferner muss nach der Geschwindigkeit des Heranwachsenden vorgegangen werden. Er darf dabei keinesfalls unter Zeitdruck gesetzt werden. Außerdem muss Beständigkeit garantiert sein. Er muss zuverlässig wissen, zu welchen Zeiten die Biographiearbeit stattfindet (vgl. ebd., S. 20).

5 Bedeutung für die Soziale Arbeit

Für das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit geht es gerade in der Arbeit mit Pflegekindern darum, den hier beschriebenen Herausforderungen gerecht zu werden und ihnen Ressourcen zu eröffnen (vgl. Pierlings 2011, S. 24). Was ist hierbei zu beachten? Unsicherheiten können im Leben von Pflegekindern immer wieder auftreten und alte Verwundungen hoch kommen (s. Kapitel 4.2.2). Dies zeigt sich meist bei Übergängen wie beispielweise bei der Aufnahme in die Pflegefamilie, aber auch im Fall biografischer Entwicklungsaufgaben (z. B. Schulwechsel, Pubertät). In diesen Zeiten gilt es, besonders sensibel für die Unsicherheiten der Pflegekinder zu sein und als

Gesprächspartner zur Verfügung zu stehen, der diese mit ihnen bearbeitet (vgl. ebd.). Im Hinblick auf Loyalitätskonflikte muss die Fachkraft auch dafür sensibel sein. Dazu muss die Situation zwischen Pflege- und Herkunftsfamilie geklärt sein und zwar in Bezug auf Begründung des Pflegeverhältnisses, die Rollen und Funktionen der Beteiligten, damit die Kontakte möglichst unproblematisch verlaufen können (vgl. ebd., S. 25). Ein harmonisches Miteinander und ein Austausch beider Familien sollten hierbei angestrebt werden. Beiden Familien muss von Anfang an klargemacht werden, wie wichtig für die Entwicklung des Heranwachsenden die klare Erlaubnis ist, mit der jeweils anderen Familie zu interagieren (vgl. ebd., S. 26). Die Fachkraft ist gehalten, sich in diesem Rahmen eine wertschätzende Haltung gegenüber den Herkunftseltern zu erarbeiten (s. Kapitel 4.2.3; Kapitel 4.4.4), damit sie diese den Pflegeeltern und ihren Pflegekindern vermitteln kann. (vgl. ebd., S. 24). Viele fremduntergebrachte Heranwachsende haben kaum Freunde (s. Kapitel 2.3). Aus den Kapiteln 3.1 und 3.3 geht nun aber hervor, dass die Anerkennung Gleichartiger für die Identitätsentwicklung eine bedeutende Rolle spielt. Aus diesem Grunde sollte die Fachkraft versuchen, Gruppen zu etablieren, in denen sich Pflegefamilien austauschen können, und ihre Anbindung an solche zu fördern (vgl. ebd.). Sie sollte in diesem Zusammenhang die Frage der Herkunft stets im Auge behalten und sehen, zu welchem Zeitpunkt diese eine Rolle im Leben des Pflegekindes spielt. Sie muss gegebenenfalls Gespräche initiieren und Angebote für Biographiearbeit machen (vgl. ebd., S. 33). Es liegt in ihrer Verantwortung, dass dem Pflegekind frühzeitig die Information über seine Herkunft vermittelt wird. Außerdem muss der Zeitpunkt für die Durchführung von Biographiearbeit individuell geklärt werden. Die Pflegeeltern müssen dazu von Anfang an motiviert und sensibilisiert werden, die Biographie des ihnen anvertrauten Kindes zu pflegen (Lebensbuch). Hierfür müssen ihnen während der Vorbereitung oder aber in Fortbildungsveranstaltungen entsprechende Informationen zur Verfügung gestellt werden. Fachkräften muss ausreichend Zeit für Biographiearbeit eingeräumt werden. Des Weiteren müssen sie bereit sein, sich in dieser Thematik fortzubilden. Hierfür benötigen sie die entsprechenden Materialien und Kenntnisse. Ferner müssen sie die Grenzen der Biographiearbeit kennen und berücksichtigen, dass gegebenenfalls eine therapeutische Begleitung mit einzubeziehen ist (vgl. ebd.).

6 Fazit

Angesichts der gravierenden Folgen, die Kindeswohlgefährdung (s. Anhang) mit sich bringt, wird die Notwendigkeit einer Fremdunterbringung sehr deutlich. Schon bei Vernachlässigung können elementare Grund- und Bindungsbedürfnisse der Kinder nicht erfüllt werden (s. Anhang). Oft ist auch durch die Vorerfahrungen und die Inpflegegabe die Identitätsentwicklung beeinträchtigt. Kinder konnten das nötige Vertrauen in sich selbst und andere nicht aufbauen. Sie sind emotional tief verunsichert. Aufgrund dessen steht der Heranwachsende in der Gefahr kein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Er kann also die Frage „Wer bin ich“ u. U. nicht positiv beantworten. Außerdem müssen Pflegekinder zwei unterschiedliche Familiensysteme in ihr Selbstkonzept integrieren.

Die Aufgabe der Pflegeeltern und des Fachdienstes ist es hierbei, diese Kinder bei der Entwicklung eines realistischen, positiven Selbstbildes und der Identitätsbildung zu unterstützen.

Fundament der Biographiearbeit ist eine vertrauensvolle Beziehung zum Heranwachsenden. Betrachtet man die Grundbedürfnisse nach dem Modell von Alderfer, die Erkenntnisse der Bindungstheorie, das Modell von Erikson, sowie die Traditionslinie der humanistischen Psychologie innerhalb der Biographiearbeit, wird die Relevanz einer wertschätzenden, annehmenden und ermutigenden Haltung ihnen, ihrer Herkunft und ihrer Vorgeschichte gegenüber, deutlich. Da sich laut Erikson Kinder im Identitätsbildungsprozess grundlegend mit ihren Eltern identifizieren, muss gerade auch in dieser Hinsicht eine positive Grundhaltung den leiblichen Eltern gegenüber erarbeitet werden.

Aufgrund unsicherer Bindungsstrategien verfügen fremduntergebrachte Heranwachsende meist über eine verzerrte Wahrnehmung ihrer selbst, ihrer Bindungen zu aktuellen Bezugspersonen und ihrer früheren Bindungserfahrungen und neigen dazu, ihre Herkunftseltern zu idealisieren. Deshalb muss an der Herstellung eines realistischen Selbst- und Fremdbildes gearbeitet werden. Es geht darum, einfühlsam und altersgerecht Fragen zu beantworten, so dass sie befähigt werden schwere, unverständliche Lebensereignisse sinnhaft in ihr Selbstkonzept zu integrieren. Mögliche Lücken

in ihrer Lebensgeschichte müssen so erklärt werden, dass die betroffenen Heranwachsenden von Schuldzuweisungen entlastet werden. Unangenehme Wahrheiten dürfen nicht ausgeklammert werden, sie sind auszuhalten. Unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Aspekte muss so viel Realität wie möglich hergestellt werden. Ferner sind sie möglichst frühzeitig über ihre Situation als Pflegekind aufzuklären.

Grundbedürfnis eines jeden Kindes ist es angenommen zu sein, die Erfahrung von verlässlichen Bindungspersonen zu machen, die ihnen ein hohes Maß an emotionaler Sicherheit vermitteln. Bezugspersonen müssen hier eine sichere Basis sein, die bereit ist, das möglicherweise fehlende Selbstvertrauen wieder aufzubauen und mit ihrer emotionalen Unsicherheit umzugehen („sicherer Hafen“). Durch sichere Beziehungen sollten sie ermutigt werden, sich zu öffnen, um einen Zugang zu ihren Gefühlen zu finden. Damit sie die Erfahrung von Sicherheit und Kontinuität machen können, ist eine frühe Perspektiv- und Rollenklärung aller Beteiligten essentiell (s. Kapitel 2.9.1). In diesem Zusammenhang wäre es dringend erforderlich, den gesetzlich verankerten Ortswechsel des Jugendamtes (s. Kapitel 2.1) gerade im Hinblick auf ihre Identitätsentwicklung kritisch zu hinterfragen wegen der damit verbundenen Beziehungsabbrüche. Im Sinne der Kontinuitätswahrung sollten Professionelle unbedingt auf eine gute Passung von Herkunfts- und Pflegefamilie achten. Beide müssen in diesem Prozess ausreichend vorbereitet und begleitet werden.

Die Einbeziehung der Herkunftsfamilie (Notwendigkeit s. Kapitel 4.2.4) stellt eine große Herausforderung dar. Wie intensiv dieser Kontakt gestaltet sein soll, muss vom Kind abhängig gemacht werden. Den Eltern einen „Platz“ im Leben des Kindes einzuräumen und ihm zu genehmigen, sich mit seiner Herkunft auseinander setzen zu dürfen, erscheint hierbei sehr relevant. Kontakte zu den Herkunftseltern sollten gefördert werden, wenn sie dem Kind gut tut, allein schon deswegen, da es bestimmte Dinge gibt, die das Kind nur annehmen kann, wenn es sie von seinen Herkunftseltern erfährt.

Laut Niepel (s. Kapitel 2.3) haben ca. 20 % aller Pflegekinder nur einen oder gar keinen Freund. Die in dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse verdeutlichen die hohe Relevanz des Aufbaus von Freundschaften und die Einbindung in

Gruppen Gleichaltriger. Aufgabe des Pflegekinderdienstes ist es somit, die Vernetzung von Pflegefamilien untereinander zu fördern. Damit Pflegekinder das Gefühl bekommen, dass es andere gibt, die mit ähnlichen Herausforderungen zu kämpfen haben, und sie sich somit gegenseitig verstehen, stärken und ermutigen können.

Im Rahmen von Biographiearbeit gehört eine annehmende, authentische und wertschätzende Haltung zur Grundvoraussetzung, empathisch auf die Signale des Kindes zu achten und entsprechend zu reagieren. Jedoch ist es eben so wichtig, die Grenzen von Biographiearbeit zu kennen und ggf. auf therapeutische Angebote zurückzugreifen.

7 Ausblick

Wie bereits im Kapitel „Funktionen der Biographiearbeit“ erwähnt, gibt es keine Theorie und keine empirische Forschung zu ihrer Wirkung in der Arbeit mit Pflegekindern. Dies bestätigte mir auch Andrea Jäckle, Vorsitzende der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder in Adoptiv- und Pflegefamilie (BAG KiAP), in einem Telefonat vom 14. Juni 2016. Somit stellt sich die Frage, wie die Wirkung der Biographiearbeit erforscht werden könnte. Spezielles Erkenntnisinteresse betreffe die Auswirkung von identitätsbildenden Faktoren in der Biographiearbeit. Sicherlich ist dies kein leichtes Unterfangen, ist doch allein der Terminus, wie bereits geschildert (s. Kapitel 4.2.1), sehr facettenreich und unterschiedlich definiert. Es stellt sich somit die Herausforderungen einer einheitlichen Definition und die Festlegung einheitlicher Standards für die Arbeit. Darüber hinaus sind die Herkunftsfamilien, die Pflegekinder, die Gründe für die Inpflegegabe sowie die Pflegefamilien mit ihren Ressourcen und Problemfaktoren sehr heterogen, was es deutlich erschwert, ihre Wirksamkeit abgrenzend festzustellen. Bei einem Bluttest lässt sich die Wirkung eines Medikamentes beispielweise eindeutiger nachweisen, als das hier der Fall ist.

Soll dennoch der Versuch unternommen werden, ihre die Wirkung zu messen, würde sich eine Langzeit-Studie eignen, die ähnlich wie die Kawai-Studie einen biografischen Verlauf darstellt. Sie würde sich zunächst auf Heranwachsende mit ähnlichen Gründen für Inpflegegabe beziehen müssen (z.B. Kinder, die körperliche Gewalt in ihren Familien erfahren mussten oder solche die sexuell

missbraucht wurden). Man könnte hierbei über zwei Vergleichsgruppen nachdenken, die von Anfang an beobachtet würden (Gruppen mit und ohne Biographiearbeit). Es gäbe die Möglichkeit, quantitativ zu forschen und anhand standardisierten Tests auch Faktoren psychische Gesundheit, Kohärenz zu messen oder die emotionale Sicherheit zu untersuchen ähnlich, wie das in der Bindungsforschung der Fall ist. Bei Anwendung der quantitativen Forschungsmethode ist die Vergleichbarkeit deutlich höher.

Außerdem könnte jedoch auch qualitativ geforscht werden, indem beispielweise Interviews mit Herkunfts- und Pflegefamilien durchgeführt werden. Es wären Fragen zu formulieren zur Veränderung der Fremd- und Eigenwahrnehmung des Heranwachsenden, ob es den Pflegekindern gelingt mehr Realität herzustellen, ob sie in die Pflegefamilien eingebunden sind und ob es ihnen gelingt Freundschaften zu Gleichaltrigen aufzubauen oder wie gut sich die Pflegekinder selbst einschätzen können? Ferner könnte die seelische Widerstandsfähigkeit (Resilienz), d.h. die Fähigkeit Dinge zu bewältigen, erforscht werden. So wäre z.B. zu fragen: Wie gut konnten schwere Trennungserfahrungen in das Selbstkonzept integriert werden? Wie selbstsicher und wertvoll fühlen sie sich? Wie gut konnten sie realistische, für sie emotional bedeutsame Ziele formulieren und diese erreichen?

Eine gute Möglichkeit wäre es auch, aus dem unmittelbaren Erziehungsprozess „Verbatims“ zu erstellt und zu analysieren. Ehemalige Pflegekinder könnte man in Abständen von fünf bis zehn Jahren mit Fragebögen oder in Interviews nach Parametern befragen, die ein Indiz für ihre Bindungssicherheit sein können (Singelquote, Scheidungsquote), aber auch zur Einbindung in Vereine und Gruppen, Bildungsabschlüssen, Berufen, sozialem Stand im Vergleich zur Herkunftsfamilie. Das Erkenntnisinteresse gilt der Fragestellung, inwiefern Biographiearbeit ihnen helfen konnte, ihre eigene vorbelastete Biographie positiv zu beeinflussen, welche Rolle beispielsweise der geschlechtsspezifische Faktor spielt, den ich aufgrund der Kürze dieser Arbeit nicht thematisieren konnte, und wie eine geschlechtsspezifische Biographiearbeit effektiver ausfallen könnte.

8 Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2010): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden

Alderfer, Clayton (1972): Existence, relatedness, and growth. Human Needs in organizational settings. New York

Alheit, Peter (2003): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In Petzold, Hilarion G. (Hg.) (2003): Lebensgeschichten erzählen. Biographiearbeit, Narrative Therapie, Identität. 1. Auflage. Paderborn, S. 6 – 25

Bange, Dirk / Deegener, Günther (1996): Sexueller Missbrauch an Kindern. Ausmaß, Hintergründe, Folgen. 1. Auflage. Weinheim

Beckmann, Barbara (2009): Pubertät – Pflege- und Adoptivkinder im „Umbruch“! Frankfurt am Main

BGH FamRZ (1956): Nr. 520 BGH – BGB § 1666; JWG § 20. In: Ehe und Familie im privaten und öffentlichen Recht. Zeitschrift für das gesamte Familienrecht – FamRZ 3 {1956}, S. 350 - 351

Blandow, Jürgen (2004): Pflegekinder und ihre Familien. Geschichte, Situation und Perspektiven des Pflegekinderwesens. 1. Auflage. Weinheim. München

Brand, Birgit (2007): Adoption und Identität. Vermittlungs-, Aufklärungs- und Unterstützungsstrategien adoptierter Jugendlicher. 1. Auflage. Saarbrücken

Deutsches Jugendinstitut (2009): DJI Online Mai 2009 Pflegekinder und ihre Familien: Chancen, Risiken, Nebenwirkungen. In <http://www.dji.de/index.php?id=41947#A> [letzter Zugriff 15.09.2016]

Epigenese. In: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Epigenese> [letzter Zugriff 04.11.2016]

Erikson, Erik H. (2015): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze (1959). 27. Auflage. Frankfurt am Main

Erikson, Erik H. (1995): Der vollständige Lebenszyklus, 3. Auflage. Frankfurt am Main

Erzberger, Christian: Strukturen der Vollzeitpflege in Niedersachsen. In: https://www.google.de/search?q=erzberger%2C+c.+%282003%29%3A+strukturen+der+vollzeitpflege+in+niedersachsen.+bremen%2Fhannover%3A+giss.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=QGzaV-StF62o8wf6oqXIDw [letzter Zugriff am 15.09.2016]

Eschelbach, Diana (2014): Rechtliche Rahmenbedingungen der Vollzeitpflege. In: Kuhls, Anke / Glaum, Joachim / Schröder, Wolfgang (Hg.): Pflegekinderhilfe im Aufbruch. Aktuelle Entwicklungen und neue Herausforderungen in der Vollzeitpflege. 1. Auflage. Weinheim. Basel, S. 54 – 71

Felder, Wilhelm / Herzka, Heinz S. (2000): Kinderpsychopathologie. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Basel

Flammer, August / Alsaker, Françoise D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. 1. Auflage. Bern

Galm, Beate / Hees, Katja / Kindler, Heinz (2010): Kindesvernachlässigung. – verstehen, erkennen, helfen. 1. Auflage. München

Galuske, Michael (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Bearbeitet von Karin Bock und Jessica Fernandez Martinez. 10. Auflage. Weinheim. Basel

Gassmann, Yvonne (2015): Pflegekindspezifische Entwicklungsaufgaben oder: was Pflegekindern gemeinsam ist. In: Wolf, Klaus (Hg.) (2015): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung. 1. Auflage. Kempten, S. 43 - 60

Gassmann, Yvonne (2010): Pflegeeltern und ihre Pflegekinder. Empirische Analyse von Entwicklungsverläufen und Ressourcen im Beziehungsgeflecht. 1. Auflage. Münster

Gassmann, Yvonne (1999): Zwischen zusammen wachsen und auseinandergehen. Eine Studie zur Wahrnehmung und zum Erleben von Pflegebeziehungen durch Pflegeeltern. Lizentiatsarbeit. 1. Auflage. Freiburg (CH)

Geißler, Karlheinz A., / Hege, Marianne (1995): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. 7. Auflage. Weinheim. Basel

Gottstein, Harmke (1992): Zum Problem der Identitätsfindung von Kindern in Pflegefamilien. 1. Auflage. Münster

Greve, Werner (2008): Bewältigung und Entwicklung. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hg.) (2008): Entwicklungspsychologie, 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, S. 910-926

Grossmann, Karin / Grossmann, Klaus E. (2004): Bindung – das Gefüge psychischer Sicherheit. 1. Auflage. Stuttgart

Grossmann, Klaus E. / Grossmann, Karin (2015): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. 4. Auflage. Stuttgart

Gudjons, Herbert / Wagener-Gudjons, Birgit / Pieper, Marianne (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Völlig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn

Haußer, Karl (1983): Identitätsentwicklung. Mit einem Vorwort von S. H. Flipp. 1. Auflage. New York

Helmig, Elisabeth / Kindler, Heinz / Thrum, Kathrin (2010a): Zusammensetzung der Herkunftsfamilien. In: Kindler, Heinz / Helmig, Elisabeth / Meysen, Thomas / Jurczyk, Karin (Hg.) (2010): Handbuch Pflegekinderhilfe. 1. Auflage. München, S. 263 – 266

Helmig, Elisabeth / Kindler, Heinz / Thrum, Kathrin (2010b):

Lebensbedingungen der Herkunftsfamilien. In: Kindler, Heinz / Helming, Elisabeth / Meysen, Thomas / Jurczyk, Karin (Hg.) (2010): Handbuch Pflegekinderhilfe. 1. Auflage. München, S. 266 – 270

Helmig, Elisabeth / Kindler, Heinz / Thrum, Kathrin (2010c):

Vorangegangene Hilfen, Sorgerechtsentzug und Gründe der Fremdplatzierung. In: Kindler, Heinz / Helming, Elisabeth / Meysen, Thomas / Jurczyk, Karin (Hg.) (2010): Handbuch Pflegekinderhilfe. 1. Auflage. München, S. 270 - 272

Herringer, Norbert (2006): Ressourcen und Ressourcendiagnostik in der Sozialen Arbeit. Unveröffentlichtes Manuskript. Düsseldorf. In:

<http://www.empowerment.de/empowerment.de/files/Materialie-5-Ressourcen-und-Ressourcendiagnostik-in-der-Sozialen-Arbeit.pdf> [letzter Zugriff: 11.11.2016]

Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. 1. Auflage. Göttingen

Herzog, Walter (1988): Das Verständnis der Zeit in psychologischen Theorien der Entwicklung. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen 47 [1988], S. 135 – 145

Hurrelmann, Klaus (2001): Einführung in die Sozialisationstheorie. 7., neu ausgestattete Auflage. Weinheim. Basel

Hölzle, Christina (2011): Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In: Hölzle, Christian / Jansen Irma (Hg.) (2011): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen-Zielgruppen-Kreative Methoden. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden, S. 31 – 54

Hüther, Gerald (2002): Die Folgen traumatischer Kindheitserfahrungen für die weitere Hirnentwicklung. In: Hopp, Henrike / Lambeck, Susanne / Hüther, Gerald / Siefert, Steffen (Hg.) (2002): Traumatisierte Kinder in Pflegefamilien und Adoptivfamilien. 1. Auflage. Ratingen, S. 20 – 35

Identität. In: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Identitaet> [letzter Zugriff: 03.11.2016]

Introjektion. In: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Introjektion> [letzter Zugriff 07.11.2016]

Keupp, Heiner (2000): Lexikon der Psychologie. Identität. Essay. In: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/identitaet/6968> [letzter Zugriff: 05.10.2016]

Keupp, Heiner (1999): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 1. Auflage. Reinbek bei Hamburg

Kindler, Heinz (2006a): Was ist unter Vernachlässigung zu verstehen? In: Kindler, Heinz / Lillig, Susanna / Blüml, Herbert / Meysen, Thomas / Werner, Annegret (Hg.) (2006): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). 1. Auflage. München, S. 3-1 – 3-4

Kindler, Heinz (2006b): Was ist unter physischer Kindesmisshandlung zu verstehen? In: Kindler, Heinz / Lillig, Susanna / Blüml, Herbert / Meysen, Thomas / Werner, Annegret (Hg.) (2006): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München, S. 5-1 – 5-3

Kindler, Heinz (2006c): Was ist über die Folgen von Vernachlässigung bei Kindern bekannt? In: Kindler, Heinz / Lillig, Susanna / Blüml, Herbert / Meysen, Thomas / Werner, Annegret (Hg.) (2006): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München, S. 24-1 – 24-10

Kindler, Heinz (2006d): Was ist über die Folgen psychischer Misshandlungen von Kindern bekannt? In: Kindler, Heinz / Lillig, Susanna / Blüml, Herbert / Meysen, Thomas / Werner, Annegret (Hg.) (2006): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München, S. 25-1 – 25-6

Kindler, Heinz (2006e): Was ist über die Folgen physischer Misshandlung bei Kindern bekannt? In: Kindler, Heinz / Lillig, Susanna / Blüml, Herbert / Meysen, Thomas / Werner, Annegret (Hg.) (2006): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München, S. 26-1 – 26-8

Kindler, Heinz / Scheuerer-Englisch, Hermann / Gabler, Sandra / Köckeritz, Christine (2010a): Pflegekinder: Situation, Bindungen, Bedürfnisse und Entwicklungsverläufe. In: Kindler, Heinz / Helming, Elisabeth / Meysen, Thomas / Jurczyk, Karin (Hg.) (2010): Handbuch Pflegekinderhilfe. 1. Auflage. München, S. 128 - 223

Kindler, Heinz / Scheuerer-Englisch, Hermann / Gabler, Sandra / Köckeritz, Christine (2010b): Pflegekinder: Ein erster Zugang über Jugendhilfestatistiken. In: Kindler, Heinz / Helming, Elisabeth / Meysen, Thomas / Jurczyk, Karin (Hg.) (2010): Handbuch Pflegekinderhilfe. 1. Auflage. München, S. 129 – 136

Kindler, Heinz / Scheuerer-Englisch, Hermann / Gabler, Sandra / Köckeritz, Christine (2010c): Bindungsentwicklung und -dynamik bei Pflegekindern. In: Kindler, Heinz / Helming, Elisabeth / Meysen, Thomas / Jurczyk, Karin (Hg.): Handbuch Pflegekinderhilfe. 1. Auflage. München, S. 136 – 172

Kindler, Heinz / Scheuerer-Englisch, Hermann / Gabler, Sandra / Köckeritz, Christine (2010d): Belastungserfahrungen bei Pflegekindern vor der Fremdunterbringung und ihre Auswirkungen. In: Kindler, Heinz / Helming, Elisabeth / Meysen, Thomas / Jurczyk, Karin (Hg.): Handbuch Pflegekinderhilfe. 1. Auflage. München, S. 172 - 204

Kindler, Heinz / Scheuerer-Englisch, Hermann / Gabler, Sandra / Köckeritz, Christine (2010e): Gesundheit, Verhaltensanpassung, soziale Teilhabe und Bildungserfolg bei Pflegekindern. In: Kindler, Heinz / Helming, Elisabeth / Meysen, Thomas / Jurczyk, Karin (Hg.) (2010): Handbuch Pflegekinderhilfe. 1. Auflage. München, S. 204 – 218

Krappmann, Lothar (1997): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, Heiner / Höfer, Renate (Hg.) (1997): Identität heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. 1. Auflage. Frankfurt am Main

Krappmann, Lothar (1975): Soziologische Dimensionen von Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 4. Auflage. Stuttgart

Kraus, Wolfgang (1996): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. 1. Auflage. Frankfurt am Main

Küfner, Marion / Schönecker, Lydia (2010): Rechtliche Grundlagen und Formen der Vollzeitpflege. In: Kindler, Heinz / Helming, Elisabeth / Meysen, Thomas / Jurczyk, Karin (Hg.) (2010): Handbuch Pflegekinderhilfe. 1. Auflage. München, S. 48 – 99

Küfner, Marion (2010a): Rechtliche Kategorien der Vollzeitpflege. In: Kindler, Heinz / Helming, Elisabeth / Meysen, Thomas / Jurczyk, Karin (Hg.) (2010): Handbuch Pflegekinderhilfe. 1. Auflage. München, S. 49 – 56

Küfner, Marion (2010b): Örtliche Zuständigkeit und Kostenerstattung bei Dauerpflegeverhältnissen (§ 86 Abs. 6 SGB VIII). In: Kindler, Heinz / Helming, Elisabeth / Meysen, Thomas / Jurczyk, Karin (Hg.) (2010): Handbuch Pflegekinderhilfe. 1. Auflage. München, S. 79 – 88

Lattschar, Birgit (2012): Biografiearbeit in der Jugendhilfe. In: http://www.ism-mz.de/fileadmin/uploads/Downloads/FortbildungenTagungen/Biografiearbeit_jugendhilfe.pdf [letzter Zugriff 20.10.2016]

Lattschar, Birgit (2005): Biografiearbeit in der Erziehungshilfe. In: http://www.birgit-lattschar.de/download/Biografiearbeit_in_der_Erziehungshilfe.pdf [letzter Zugriff: 01.11.2016]

Lattschar, Birgit / Irmela Wiemann (2013): Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. 4. Auflage. Weinheim. Basel

Mehringer, Andreas (1992): Eine kleine Heilpädagogik. Vom Umgang mit schwierigen Kindern. 1. Auflage. München. Basel

Miethe, Ingrid (2014): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim. Basel

Montada, Leo / Lindenberger, Ulman / Schneider, Wolfgang (2012): Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse. In: Schneider, Wolfgang / Lindenberger, Ulman (Hg.) (2012): Entwicklungspsychologie. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. Basel, S. 52 - 55

Niepel, Katrin (2008): Unterstützungs- und Entlastungsbedarf von Pflegefamilien nach § 33 SGB VIII. Diplomarbeit. In: http://agsp.de/assets/applets/KNiepel_-_Entlastungsbedarf.pdf [letzter Zugriff 15.09.2016]

Noack, Juliane (2005): Erik H. Eriksons Identitätstheorie. 1. Auflage. Bamberg

Oaklander, Violet (1994): Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen. 9. Auflage. Stuttgart

Oerter, Rolf / Dreher, Eva (2008): Zum Begriff der Identität. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hg.) (2008): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. Basel, S. 303 - 304

Pierlings, Judith (2014): Wie erklären sich Pflegekinder ihre Lebensgeschichte? Analyse biografischer Deutungsmuster. 1. Auflage. Siegen

Pierlings, Judith (2011): Dokumentation. Leuchtturm-Projekt. PflegeKinderDienst. In: http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/hilfen_zur_erziehung_1/beratungsangebote_der_erziehungshilfe/pflegekinderdienst/LeuchtturmProjekte.pdf [letzter Zugriff 14.10.2016]

Rech-Simon, Christel / Simon, Fritz B. (2008): Survival-Tipps für Adoptiveltern. 1. Auflage. Heidelberg

Reich, Kersten (2008): Biografiearbeit. In: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/biografiearbeit.pdf> [letzter Zugriff: 18.10.2016]

- Reimer, Daniela** (2015): Übergänge als Kulturwechsel und kritische Lebensereignisse. In Wolf, Klaus (Hg.) (2015): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung. 1. Auflage. Kempten, S. 61 – 84
- Reimer, Daniela / Schäfer, Dirk / Wilde, Christina** (2015): Biografien von Pflegekindern – Verläufe, Wendepunkte und Bewältigung. In: Wolf, Klaus (Hg.) (2015): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung. 1. Auflage. Kempten, S. 13 - 41
- Rock, Kerstin / Moos, Marion / Müller, Heinz** (2008): Das Pflegekinderwesen im Blick. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. 1. Auflage. Tübingen
- Ryan, Tony / Walker, Rodger** (2007): Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. 4. Auflage. Weinheim. München
- Salgo, Ludwig** (2008): § 8a SGB VIII – Anmerkungen und Überlegungen zur Vorgeschichte und Konsequenzen der Gesetzesänderung. In: Ziegenhain, Ute / Fegert, Jörg M. (Hg.) (2008): Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. 2., durchgesehene Auflage. München. Basel, S. 9 – 29
- Schiepek, Günther / Cremers, Sandra** (2003): Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie. In: Schemmel, Heike / Schaller, Johannes (Hg.) (2003): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. 1. Auflage. Tübingen, S. 147 - 192
- Schilling, Johannes** (1995): Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte. 2. Auflage. Neuwied. Kriftel. Berlin
- Schlippe, Arist von / Schweizer, Jochen** (2013): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. 2. Auflage. Göttingen
- Seifert, Johannes** (2005): Vollzeitpflege nach § 33 SGB VIII im Spannungsfeld zur professionellen Pflege nach § 34 SGB VIII. In: Stiftung „Zum Wohl des Pflegekindes“ (Hg.) (2005): 2. Jahrbuch des Pflegekinderwesens. 2., unveränderte Auflage. Idstein, S. 126 – 133

Statistisches Bundesamt (2015a): Kinder und Jugendhilfe. Hilfe zur Erziehung. In:
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/Tabellen/HilfenErziehungAusElternhaus.html> [letzter Zugriff 15.09.2016]

Statistisches Bundesamt (2015b): Pressemitteilung Nr. 336 vom 11.09.2015. 2014: Jugendämter führten rund 124 000 Gefährdungseinschätzungen für Kinder durch. In:
https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/09/PD15_336_225.html [letzter Zugriff 15.09.2016]

Sullivan, Susan (2000): Child Neglect: Current Definitions and Models. A Review of Child Neglect Research 1993 –1998. In:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.121.1632&rep=rep1&type=pdf> [letzter Zugriff 15.09.2016]

Tausch, Reinhard / Tausch, Anne-Marie (1991): Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person. 10., ergänzte und überarbeitete Auflage. Göttingen

Unterstaller, Adelheid (2006): Wie wirkt sich sexueller Missbrauch auf Kinder aus? In: Kindler, Heinz / Lillig, Susanna / Blüml, Herbert / Meysen, Thomas / Werner, Annegret (Hg.) (2006): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München, S. 27-1 – 27-5

Weltgesundheitsorganisation (1994): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Forschungskriterien. 1. Auflage. Bern. Göttingen. Toronto. Seattle

Wiemann, Irmela (2011): Biografiearbeit mit Adoptiv- und Pflegekindern. In: Hölzle, Christina / Jansen Irma (Hg.) (2011): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen - Kreative Methoden. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden, S. 108 – 122

Wiemann, Irmela (2010): Adoptiv- und Pflegekindern ein Zuhause geben. Informationen und Hilfen für Familien. 2. Auflage. Bonn

Wiemann, Irmela (2008): Zusammenleben mit seelisch verletzten Kindern. In: <http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Wiemann%20Seelisch%20verletzte%20Kinder.pdf> [letzter Zugriff: 04.11.2016]

Willutzki, Ulrike (2003): Ressourcen: Einige Bemerkungen zu Begriffsklärung. In: Schemmel, Heike / Schaller, Johannes (Hg.) (2003): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. 1. Auflage. Tübingen, S. 91 - 108

Wolf, Klaus (2014): Sehr junge Kinder in Pflegefamilien: Aufgaben, Debatten, Baustellen. In: Kißgen, Rüdiger / Heinen, Norbert (Hg.) (2014): Trennung, Tod und Trauer in den ersten Lebensjahren. Begleitung und Beratung von Kindern und Eltern. 1. Auflage. Stuttgart, S. 195 – 212

Wolf, Klaus (2010): Machtstrukturen in der Heimerziehung. In: <http://www.gerecht-in-nrw.de/pdf/Wolf%20Machtstrukturen%20in%20der%20Heimerziehung> [letzter Zugriff 12.10.2016]

Zatti, Kathrin, B. (2002): Interview mit Irmela Wiemann über die Lebensgeschichten von Pflegekindern. „Kinder können Schwieriges verarbeiten“. In: Netz [2002-2], S. 8 – 11

Zenz, Gislea (2011): Aktuelle Ergebnisse der Bindungs- und Traumaforschung und ihre Bedeutung für die Fremdunterbringung. In: <http://www.moses-online.de/artikel/aktuelle-ergebnisse-bindungs-traumaforschung-ihre-bedeutung-fremdunterbringung> [letzter Zugriff 15.11.2016]

Zenz, Gisela (2005): Zur Bedeutung der Erkenntnisse von Entwicklungspsychologie und Bindungsforschung für die Arbeit mit Pflegekindern. In: Stiftung „Zum Wohl des Pflegekinde“ (Hg.) (2005): 2. Jahrbuch des Pflegekinderwesens. 2., unveränderte Auflage. Idstein, S. 22 - 35

Zimmermann, Peter / Spangler, Gottfried (2008): Grundlagen der Bindungstheorie. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hg.) (2008):

Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim.
Basel, S. 689 – 691

Zwernemann, Paula (2014): Pflegekinderhilfe/Adoption in Theorie und Praxis.
1. Auflage. Idstein

9 Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig erstellt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Soweit ich auf fremde Materialien, Texte oder Gedankengänge zurückgegriffen habe, enthalten meine Ausführungen vollständige und eindeutige Verweise auf die Urheber und Quellen. Alle weiteren Inhalte der vorgelegten Arbeit stammen von mir im urheberrechtlichen Sinn, soweit keine Verweise und Zitate erfolgen.

Mir ist bekannt, dass ein Täuschungsversuch vorliegt, wenn die vorstehende Erklärung sich als unrichtig erweist.

Ort, Datum

Unterschrift

10 Anhang (Kindeswohlgefährdung)

Auf den folgenden Seiten finden sich ergänzend und in unten genannter Reihenfolge Unterlagen zur Kindeswohlgefährdung:

- Kindeswohlgefährdung
- Formen der Kindeswohlgefährdung
- Folgen von Kindeswohlgefährdung
- Beeinträchtigung körperliche Entwicklung
- Beeinträchtigung kognitive Entwicklung
- Beeinträchtigung der sozioemotionalen Entwicklung
- Verhaltensauffälligkeiten und psychische Erkrankungen
- Interventionen: Hilfe bei Kindeswohlgefährdung

Kindeswohlgefährdung

Wie bereits im Kapitel 2.5 erwähnt, kumulieren in einem Großteil dieser mehrfach belasteten Herkunftsfamilien die Risikofaktoren und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass es zu einer Kindeswohlgefährdung kommt. Galm / Hees / Kindler nennen als die vier Formen der Kindeswohlgefährdung: Vernachlässigung, physische, psychische Misshandlung sowie den sexuellen Kindesmissbrauch (vgl. 2010, S. 19). Im Kindschaftsrecht des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) ist der Begriff der Kindeswohlgefährdung festgeschrieben. § 1666 Abs. 1 BGB, als zentrale Rechtsverordnung der Kindeswohlgefährdung, unterstreicht die Notwendigkeit, schützend in die Rechte der Eltern einzugreifen, wenn diese durch eine oder mehrere Formen das Wohl ihres Kindes gefährden und nicht die Absicht haben, diese Gefahr zu beenden oder dies nicht können. Artikel 6 des Grundgesetzes legt hierbei eine klare Rangfolge der Aufgabenverteilung zwischen Eltern und Staat fest. Allerdings hat der Staat die Pflicht, den Eltern angemessene Hilfen anzubieten, um zu verhindern, dass Probleme eskalieren. Bei Kindeswohlgefährdung handelt es sich um einen unbestimmten Rechtsbegriff. Dies führt in Theorie und Praxis zu Unsicherheiten bei der Einschätzung, ab welchem Zeitpunkt der Sorgeberechtigte die Grenze zur Kindeswohlgefährdung überschreitet (vgl. ebd., S. 19f). Zur besseren Orientierung hat der Bundesgerichtshof die folgenden drei Kriterien festgelegt, ab wann von einer Kindeswohlgefährdung gesprochen werden kann (vgl. ebd., S. 20):

Es muss sich um eine gegenwärtige Gefährdung des Kindes handeln, eine (künftige) Schädigung muss des Weiteren erheblich sein und sie muss sich mit ziemlicher Sicherheit vorhersagen lassen (vgl. BGH FamRZ 1956, S. 350f).

Die Jugendhilfe muss im Rahmen ihres Schutzauftrages eingreifen, wie es im § 8a SGB VIII festgelegt ist, um sie abzuwenden (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 20f).

Formen der Kindeswohlgefährdung

Um Kinder und ihre Eltern vor Willkür zu schützen, haben Sozialwissenschaftler die Begriffe Kindeswohlgefährdung, Vernachlässigung und Misshandlung

genauer definiert (vgl. ebd., S. 21). Nach Kindler müssen unter physischer Kindesmisshandlung:

„[...] alle Handlungen von Eltern oder anderen Bezugspersonen verstanden werden, die durch Anwendung von körperlichem Zwang bzw. Gewalt für einen einsichtigen Dritten vorhersehbar zu erheblichen physischen oder psychischen Beeinträchtigungen des Kindes und seiner Entwicklung führen oder vorhersehbar ein hohes Risiko solcher Folgen bergen“ (Kindler 2006b).

Eine Definition von psychischer Gewalt findet sich bei der American Professional Society on Abuse of Children (1995, zit. n. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 22):

„Verhaltensmuster der Betreuungsperson oder Muster extremer Vorfälle, die Kindern zu verstehen geben, sie seien wertlos, voller Fehler, ungeliebt, ungewollt, sehr in Gefahr oder nur dazu nütze, die Bedürfnisse eines anderen Menschen zu erfüllen.“

Im Unterschied zur physischen Misshandlung, bei der u. U. schon einmalige Vorkommnisse das Kind erheblich schädigen können, wird hinsichtlich der Definition für seelische Gewalt ein wiederkehrendes Verhaltensmuster akzentuiert (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 22).

Sexueller Missbrauch mit Blick auf Kindeswohlgefährdung erfordert eine weite Definition von Missbrauch, die auch indirekte Formen sexueller Gewalt beinhaltet wie z.B. Exhibitionismus (vgl. ebd.). Experten verwenden folgende Definition:

„Sexueller Missbrauch an Kindern ist jede sexuelle Handlung, die an oder vor einem Kind entweder gegen den Willen des Kindes vorgenommen wird oder das Kind aufgrund körperlicher, psychischer, kognitiver oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann. Der Täter nutzt seine Macht- und Autoritätsposition aus, um seine eigenen Bedürfnisse auf Kosten des Kindes zu befriedigen“ (Bange und Deegener 1996, S. 105).

Kindler passt seine Definition von Kindesvernachlässigung an den durch § 1666 BGB existierenden rechtlichen Rahmen an:

Sie ist ein „andauerndes oder wiederholtes Unterlassen fürsorglichen Handelns bzw. Unterlassens der Beauftragung geeigneter Dritter mit einem solchen Handeln durch Eltern oder andere Sorgeberechtigte, das für einen einsichtigen Dritten vorhersehbar zu erheblichen Beeinträchtigungen der physischen und/oder psychischen Entwicklung des Kindes führt oder vorhersehbar ein hohes Risiko solcher Folgen beinhaltet.“ (Kindler 2006a)

Sullivan vermittelt einen guten Überblick hinsichtlich der folgenden Vernachlässigungsformen (vgl. Sullivan 2000, S. 15 – 21): Physische, emotionale und erzieherische Kindesvernachlässigung sowie unzureichende Beaufsichtigung. Anschaulich und ausführlich sind diese Formen von Vernachlässigung bei Galm / Hees / Kindler beschrieben (vgl. 2010, S. 25 – 31).

Folgen von Kindeswohlgefährdung

2014 führten - laut Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes - Jugendämter ca. 124 000 Verfahren zur Schätzungen des Kindeswohls durch. Sie fanden heraus, dass 63,6 % der Kinder, bei welchen eine akute oder latente Kindeswohlgefährdung festgestellt wurde, Merkmale von Vernachlässigung zeigten. Demgegenüber lagen in 27,2 % der Fälle Hinweise auf psychische Misshandlung und in 23,6 % Anzeichen auf körperliche Misshandlung vor. 4,6 % der Fälle zeigten Anzeichen sexueller Gewalt (vgl. Statistisches Bundesamt 2015b). Weitere Studien in Deutschland - aber auch international - stützen die Aussage, dass Vernachlässigung zu den häufigsten Formen von Kindeswohlgefährdung zählt (vgl. Münden / Mutke / Schone 2000 zit. n. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 40). Daher werden ferner exemplarisch die Folgen der Vernachlässigung thematisiert. Dies geschieht in diesem Rahmen, da laut Forschungsstand den Kindler im ASD-Handbuch aufführt, andere Gefährdungsformen nicht zu völlig anderen Folgen führen, aber jeweils andere Ausprägungen annehmen (vgl. Kindler 2006c; Kindler 2006d; Kindler 2006e; Unterschaller 2006).

Beeinträchtigung körperlicher Entwicklung

Vock et al (1999 / 2000) zeigen auf, dass in Deutschland pro Jahr ca. vier bis sieben meist sehr junge Kinder auf Grund von Vernachlässigungserfahrungen

sterben – so die rechtsmedizinischen Befunde (vgl. zit. n. Kindler 2006c). Internationale Befunden weisen darauf hin, dass schwere gesundheitliche Beeinträchtigungen bei Vernachlässigung genauso oft vorkommen, wie bei Misshandlung (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 53). Auch Studien für die USA und andere Industrienationen belegen, dass etliche vernachlässigte Kinder eine Beeinträchtigung in ihrem körperlichen und geistigen Wachstum zeigen, die meist auf eine Fehl- oder Mangelernährung zurückgeführt werden kann (Forschungsübersicht Cook/Frank 2008 zit. n. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 53). In vielen Fällen fehlt den Eltern das Bewusstsein für die Bedeutung einer gesunden Ernährung und eines geregelten Tagesablaufes, der feste Mahlzeiten beinhaltet (Galm / Hees / Kindler 2010, S. 54). Ist insbesondere das Kopfwachstum verzögert, können daraus Beeinträchtigungen der geistigen und sozialen Entwicklung resultieren. Ferner kann unzureichende Ernährung Stoffwechselerkrankungen und Fettsucht im späteren Lebensalter begünstigen (O'Brien et al 1999 zit. n. Kindler 2006c).

Beeinträchtigung kognitiver Entwicklung

Mittlerweile liegen zahlreiche Studien (Forschungsüberblicke vgl. Cicchetti et al. 1994, Staudt 2001, zit. n. Kindler 2006c) vor, die die kognitiven Fähigkeiten bzw. Schulleistungen von Kindern mit Vernachlässigungserfahrungen untersuchen. Im Hinblick auf die Schulnoten und standardisierten Tests ihrer kognitiven Fähigkeiten erbringen diese Kinder unterdurchschnittliche Leistungen (vgl. Kindler 2006c). Unter anderem fand Allen (1987 zit. n. Kindler 2006c) heraus, dass Vernachlässigung Lernbereitschaft, Interesse und Selbstvertrauen nachhaltig negativ beeinflusst und somit die schulische Motivation einschränkt. Die zunehmend größeren Lerndefizite können auf Grund fehlender familiärer Unterstützung und Veränderungen nicht ausgeglichen werden (vgl. Kindler 2006c).

Beeinträchtigung der sozioemotionalen Entwicklung

Wie im letzten Abschnitt aufgezeigt, werden sozioemotionale Grundlagen des Lernens (z.B. Lernbereitschaft, Interesse und Ausdauer) durch Vernachlässigung beeinträchtigt und bedingen somit einen Teil der Leistungsrückstände im schulischen Bereich. Der Bereich der sozioemotionalen Entwicklung ist für ein erfülltes Leben von grundlegender Bedeutung. In diesem

Zusammenhang wurden drei Perspektiven der sozialen und emotionalen Entwicklung bezogen auf Vernachlässigung untersucht:

- „der Aufbau von Bindungen in der frühen Kindheit
- die Fähigkeit zur Integration in Gleichaltrigengruppen und zum Aufbau von Freundschaften im Kindergarten- und Schulalter
- die Fähigkeit zum Aufbau erster Partnerschaftsbeziehungen im Jugendalter bzw. im jungen Erwachsenenalter“ (Galm / Hees / Kindler 2010, S. 58).

In Studien, die sich mit dem Aufbau von Bindungen im Verlauf der ersten Lebensjahre befassen, wurden Mutter-Kind-Bindungen von vernachlässigten Kindern erforscht (England/Sroufe 1981 zit. n. ebd.). Deren Ergebnisse verdeutlichen, dass die meisten vernachlässigten Kinder, sei es körperlich oder emotional, zu ihrer leiblichen Mutter keine sichere Bindung entwickeln konnten. Mehr als die Hälfte wiesen eine Bindungsdesorganisation auf. Kinder, die dieses Phänomen aufweisen, suchen auf der einen Seite Kontakt zur Mutter, andererseits haben sie aber auch Angst vor ihr. Nach derzeitigem Wissensstand entsteht Bindungsdesorganisation, wenn die Bezugspersonen durch ihr Verhalten im Kind immer wieder Angst auslösen. Selbst auf seine dringenden Bedürfnisse gehen sie nicht ein (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 59). Bindungsunsicherheit und –desorganisation zwar werden nicht als psychische Störungen bezeichnet, sie beeinflussen jedoch nachhaltig den Zugang zu den eigenen Gefühlen und das Vertrauen in sich selbst und andere. Bindungsdesorganisation wird zu den Risikofaktoren gezählt, im späteren Leben eine psychische Störung zu entwickeln. Im Falle von Fremdunterbringungen wird deutlich, dass durch negative Bindungserfahrungen deutliche Spuren in der kindlichen Seele zurückbleiben. Daher ist, auch wenn die neue Bindungsperson sehr zugewandt und greifbar ist, ist der Aufbau einer sicheren Bindung beeinträchtigt. Es gelingt jedoch in über 50 % der Fälle, eine solche zu den neuen Pflegeeltern zu entwickeln (vgl. Forschungsübersicht in Van den Dries et al. 2009 zit. n. ebd.). Einschränkungen der Bindungsentwicklung, die von psychiatrischer Relevanz sind, werden als Bindungsstörung benannt. Kinder, die vernachlässigt wurden oder andere Formen von Kindeswohlgefährdung erlebt haben, weisen Merkmale von Bindungsstörungen auf. In der Studie von O'Connor et al. (2003), die sich mit

Kindern beschäftigten, die schwere Formen von Vernachlässigung erfuhren, zeigten ca. ein Drittel der Kinder noch nach etlichen Jahren des Aufenthalts in ihren Adoptivfamilien Symptome einer Bindungsstörung (vgl. zit. n. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 60).

Verhaltensauffälligkeiten und psychische Erkrankungen

Es liegen einige Studien vor, die sich mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Erkrankungen vernachlässigter Kinder und Jugendlicher beschäftigen. Im Vergleich mit ausreichend umsorgten Kindern ist festzustellen, dass vernachlässigte Kinder sehr viel stärker mit nach innen gerichteten Problemen (Internalisierung) zu kämpfen haben, wie z. B. Ängsten, Depressionen und sozialem Rückzug. Aber auch, jedoch nicht so erheblich, waren sie mit ausagierenden Problemen (Externalisierung), wie z. B. Aggression, Unruhe belastet (vgl. Manly et al 2001 zit. n. ebd., S. 61).

Betrachtet man die Art und das Ausmaß der Folgen genauer, wird deutlich, dass bereits Vernachlässigung allein erhebliche Schädigungen verursacht. Erfahren Kinder jedoch ein Zusammenspiel mit anderen Gefährdungsformen und Belastungen, so wird das Schädigungspotential noch auffälliger. In diesem Fall ist von multiplen oder sich überlappenden Gefährdungen die Rede (vgl. u. A. Bifulco/Moran 1998, Edwards et al 2003 zit. n. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 44). Außerdem fand z.B. Kinard (2004) heraus, dass Kinder, die länger und schwerer vernachlässigt wurden, im Durchschnitt stärkere Beeinträchtigungen ihrer Entwicklung aufweisen, als Kinder, die nicht so stark bzw. lang vernachlässigt wurden. Hierbei ist von sogenannten „Dosis-Effekten“ die Rede (vgl. zit. n. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 42).

Interventionen: Hilfe bei Kindeswohlgefährdung

Es existieren einige gesetzlich festgelegte Hilfen, die prinzipiell gewährleistet sein müssen, nachdem es zu einer Kindeswohlgefährdung gekommen ist. Diese Hilfeformen werden sowohl bei Kindeswohlgefährdung als auch bei nicht so schwerwiegenden Problemlagen angeboten (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 99). Ziel aller Interventionen ist es, im Kontext einer Kindeswohlgefährdung, diese abzuwenden. Hierbei ist allerdings der Eingriff des Jugendamts nicht zwingend erforderlich. Wenn beispielsweise die Beraterin

einer Erziehungsberatungsstelle ein Vertrauensverhältnis aufbauen und zur positiven Veränderung in der Familie beitragen kann, so können anstehende Probleme so bearbeitet werden, dass das Kindeswohl ohne flankierende Eingriffe wieder hergestellt werden kann. Gelingt dies jedoch nicht, ist gem. § 8a SGB VIII das Jugendamt einzuschalten. Hierbei ist es entscheidend zu signalisieren, dass es nicht darum geht die Eltern zu bestrafen, sondern ihnen zu helfen (vgl. ebd., S. 100). Bei Kindeswohlgefährdung kann eine Krisenintervention notwendig werden z. B. durch Inobhutnahme. Sehr wohl auch längerfristiger angelegte Hilfen oder Interventionen des Familiengerichts handeln gem. nachfolgender Ziele:

- Verhindern weiterer Kindeswohlgefährdung
- Vorrangig sollen Eltern in ihrer Erziehungs- und Versorgungskompetenz gestärkt werden
- Ausgleich von vorhandener Entwicklungsbeeinträchtigungen der Kinder
- Partizipation der Eltern und Kinder gemäß ihrer Fähigkeiten bei Auswahl und Durchführung erforderlicher Hilfen, sowie Entscheidungen der Jugendhilfe bzw. des Familiengerichts (vgl. Galm / Hees / Kindler 2010, S. 100f).

Die Hilfen sind dann geeignet, wenn die o. g. Punkte gewährleistet werden können. Wenn ambulante oder teilstationäre Hilfen alleine nicht ausreichen, werden die betroffenen Kinder außerhalb ihrer Familien untergebracht. Dies erfolgt entweder in Form von Heimerziehung oder in Vollzeitpflege(s. Kapitel 2.2).

StudentIn

HauptreferentIn

Ich stimme der Aufnahme dieser Bachelorarbeit in die Bibliothek des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit zu.

zu
 nicht zu
(bitte ankreuzen)

zu
 nicht zu
(bitte ankreuzen)

Nach Ablauf der Aufbewahrungsfrist
(3 Jahre) soll diese Bachelorarbeit ausleih-
bar in die Bibliothek eingestellt
werden.

Ja
 Nein
(bitte ankreuzen)

Unterschrift StudentIn

Unterschrift HauptreferentIn

Daten - CD Bachelorarbeit