

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Fakultät Soziale Arbeit und Pflege  
Studiengang Sozialpädagogik

## **Implementation Früher Hilfen in Elternschulen am Beispiel des STEEP™-Programms**

### **Diplomarbeit**

Tag der Abgabe: 12. April 2007

Vorgelegt von: Melanie Peikert  
Polarweg 1b  
22145 Hamburg

Matrikelnummer: 174 05 12

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Gerhard Suess

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Peter Kastner

"Wer hat eigentlich zuerst herausgefunden, was die Wörter alle bedeuten sollen?" fragte Thomas. "Vermutlich ein Haufen alter Professoren" sagte Pippi. "Und man kann wirklich sagen, dass die Menschen komisch sind. Was für Wörter sie sich ausgedacht haben! ... Kein Mensch kann begreifen, wo sie das her haben."

*Astrid Lindgren, "Pippi Langstrumpf"*

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Elternschulen</b> .....	<b>5</b>
1.1 Aufgaben und Ziele von Elternschulen .....	5
1.2 Gruppenangebote .....	6
1.3 Veränderte Anforderungen an Familienbildungsangebote .....	7
1.4 Das Projekt "Bindungstheorie in der Elternschule – (wie) geht das?" .....	9
<b>2 Theoretische Implikationen der Bindungstheorie für Angebote früher     Hilfen in Elternschulen</b> .....	<b>11</b>
2.1 Grundlagen der Bindungstheorie .....	11
2.2 Phasen der Bindungsentwicklung .....	13
2.3 Fremde Situation .....	14
2.4 Bindungsmuster .....	15
2.4.1 Sichere Bindung .....	16
2.4.2 Unsicher-vermeidende Bindung .....	17
2.4.3 Unsicher-ambivalente Bindung .....	17
2.4.4 Desorganisierte Bindung .....	18
2.5 Feinfühligkeit .....	19
2.6 Internale Arbeitsmodelle .....	23
2.7 Das Adult Attachment Interview .....	24
<b>3 Resilienz</b> .....	<b>27</b>
3.1 Begriffsklärung .....	27
3.2 Risiko- und Schutzfaktoren .....	28
<b>4 Das STEEP™-Programm als praktische Umsetzungsmöglichkeit     bindungstheoretischer Erkenntnisse</b> .....	<b>30</b>
4.1 Das Minnesota Parent Child Project (MPCP) .....	30
4.2 Ziele .....	32
4.3 Bindungstheoretisch fundierte Haltung .....	34
4.4 Die Seeing Is Believing™-Strategie .....	35
4.5 Hausbesuche und Gruppentreffen .....	37

<b>5</b>	<b>Empirische Untersuchung zu Möglichkeiten einer Implementation früher Hilfen in Elternschulen .....</b>	<b>40</b>
5.1	Das Untersuchungsinteresse .....	40
5.2	Wahl der Erhebungsmethode .....	41
5.3	Die Expertinnen .....	43
5.4	Verlauf der Datenerhebung.....	45
5.4.1	Die Vorbereitung der Interviews.....	45
5.4.2	Der Interviewleitfaden .....	46
5.4.3	Verlauf der Interviews .....	48
<b>6</b>	<b>Das Auswertungsverfahren.....</b>	<b>50</b>
<b>7</b>	<b>Ergebnisse.....</b>	<b>52</b>
7.1	Vorhandene Angebote im Bereich früher Hilfen.....	52
7.2	Bedarf und Akzeptanz der Klienten.....	53
7.3	Video.....	54
7.4	Hausbesuche und Gruppenarbeit .....	55
7.5	Überschneidungen .....	56
7.6	Bindungstheoretisches Wissen und Qualifizierungsbedarf .....	57
7.7	Vorhandene und fehlende Ressourcen.....	58
<b>8</b>	<b>Fazit.....</b>	<b>59</b>
	<b>Anhangverzeichnis .....</b>	<b>65</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>84</b>

**Schriftliche Erklärung**

## Einleitung

Die aktuelle Debatte um familienpolitische Themen wie Kinderbetreuung, Kindeswohlgefährdung und die damit zusammenhängenden Aufgaben des staatlichen Wächteramts zeigt deutlich, wie stark das öffentliche Interesse an diesem Arbeitsgebiet der sozialen Arbeit ist. Insbesondere der Auf- und Ausbau von Angeboten im Bereich früher Hilfen hat in den letzten Jahren vermehrte Aufmerksamkeit erfahren. Mit dieser Entwicklung sind die Erkenntnisse der Bindungstheorie untrennbar verbunden. Hierzu zählt, dass Beziehungserfahrungen in den ersten Lebensjahren für die emotionale und geistige Entwicklung von Kindern von großer Bedeutung sind.

Zu den von diesem Trend erfassten Institutionen der sozialen Arbeit gehören auch Elternschulen. In einem studienbegleitenden Praktikum in der Elternschule Steilshoop stellte ich einen Bedarf an bindungstheoretischer Fortbildung der Mitarbeiter fest und griff diesen in einem Projekt auf. Dieses machte deutlich, dass großes Interesse an praktischen Umsetzungsmöglichkeiten der Bindungstheorie in Elternschulen besteht. Zudem traf ich auf sehr offene und wissbegierige Kollegen, so dass ich einen Ausbau dieser Möglichkeiten unterstützen wollte.

Ausgehend von diesen Erfahrungen entstand schließlich die Fragestellung dieser Diplomarbeit: Inwieweit lassen sich Angebote früher Hilfen in Elternschulen implementieren? Welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Einführung gibt es und welche müssten geschaffen werden? Wie können langfristig Umsetzungsmöglichkeiten für frühe Hilfen in Elternschulen erarbeitet, erprobt und überprüft werden?

Da die Angebotspalette auf dem "Markt frühe Hilfen" groß ist, war es nicht möglich, sämtliche Programme auf die Tauglichkeit für Elternschulen zu überprüfen. Ich entschied mich aus folgenden Gründen für das STEEP™-Programm<sup>1</sup>. Bei diesem in den USA entwickelten Verfahren handelt es sich um ein bindungstheoretisch fundiertes Programm. Es beruht auf Erkenntnissen einer Langzeitforschung und ist wissenschaftlich fundiert. Zum

---

<sup>1</sup> Steps Toward Effective, Enjoyable Parenting

anderen wurde es auf seine Wirksamkeit hin überprüft. Dieses ist bei vielen anderen Verfahren nicht der Fall.

Ein weiterer Vorteil besteht meines Erachtens in der langfristigen Ausrichtung des Programms. "Sozial benachteiligte Familien profitieren vor allem dann von einem Programm, wenn es mit einem möglichst frühen Lebensalter des Kindes beginnt und sich durch die Übergänge hinweg im Familienzyklus fortsetzt. Es sollte also eine langfristige und intensive Betreuung bieten" (Wahl / Sann, 2006, S. 153).

Angebote wie STEEP™, die bereits in der Schwangerschaft ansetzen, bieten zudem die Möglichkeit, Eltern bereits in einer sehr sensiblen Phase zu erreichen. Nicht zuletzt unzählige Erziehungsratgeber und –sendungen verunsichern viele Eltern zunehmend. Diese Verunsicherung kann Eltern besonders in den ersten Lebensjahren des Kindes für Angebote öffnen, die rechtzeitig eingreifen und somit negative Auswirkungen von Belastungen im Leben des Kindes vermeiden können.

Seit 2004 wird STEEP™ im Rahmen eines Forschungsprojekts in Deutschland eingeführt und evaluiert. Damit sollen auch Erfahrungen gesammelt werden, welche Anforderungen an die Implementation im deutschsprachigen Raum gestellt werden (vgl. Suess / Kißgen, 2005, S. 292). Hierzu soll diese Diplomarbeit einen Beitrag leisten.

Die Fragestellung dieser Arbeit bezieht sich somit zusätzlich darauf, ob Veränderungen des STEEP™-Modells für eine Erprobung in Elternschulen nötig wären.

Um die Fragen zu beantworten, die dieser Diplomarbeit zugrunde liegen, sind die Einschätzungen von Experten nötig. Um diese zu erfassen, wählte ich eine qualitative Forschungsmethode und führte Experteninterviews mit Elternschul- und Kursleiterinnen durch. Diese Arbeit kann jedoch nur einen kleinen Ausschnitt der Elternschullandschaft beleuchten. Um repräsentative Datenmengen zu erhalten, wäre eine größer angelegte Untersuchung nötig gewesen, die in dem mir zur Verfügung stehenden Rahmen nicht umsetzbar war.

Aufgrund meiner in Hamburg gemachten Erfahrungen und der dort gut ausgebauten Elternschullandschaft entschied ich mich für die Untersuchung

Hamburger Elternschulen. Hier wäre es hilfreich gewesen, alle Leitungen der 22 Hamburger Elternschulen zu befragen, da diese in sehr unterschiedlichen Stadtteilen mit verschiedensten Erfahrungen arbeiten. Aus Zeitgründen war dies jedoch nicht möglich. Ich beschränkte mich aufgrund der bestehenden Kontakte aus dem Praktikum auf Wandsbeker Elternschulen.

Somit besteht der Anspruch dieser Arbeit nicht darin, allgemeingültige Aussagen zur Implementation früher Hilfen in Elternschulen zu treffen, sondern vielmehr erste Anhaltspunkte hierfür zu liefern.

Im ersten Kapitel wird die Arbeit von Elternschulen dargestellt und das dort durchgeführte Projekt erläutert. Daran schließt sich die Gliederung in einen theoretischen und einen empirischen Teil an. Der theoretische Teil stellt im zweiten Kapitel zunächst die Grundzüge der Bindungstheorie dar. Dabei beschränke ich mich auf die Darstellung der für den empirischen Teil bedeutenden Erkenntnisse, da ansonsten der Rahmen dieser Arbeit überschritten würde.

Um deutlich zu machen, wie Bindung entsteht, werden zuerst die vier Phasen der Bindungsentwicklung dargestellt. Darauf folgt die Beschreibung eines Verfahrens zur Erfassung von Bindungsqualitäten und wie sich diese unterscheiden lassen.

Um eine sichere Eltern-Kind-Bindung fördern zu können, ist es wichtig, feinfühliges Elternverhalten zu unterstützen. Kapitel 2.5 und 2.6 beschäftigen sich damit, wie dieses zu erkennen ist und wie innere Arbeitsmodelle von Bindung dazu führen können, dass intuitive Kompetenzen nicht genutzt werden. Ebenfalls wichtig für die Arbeit mit Familien ist die Erkenntnis, dass auch im Erwachsenenalter Veränderungen der Bindungsmuster möglich sind. Daher wird in Kapitel 2.7 das Erwachsenenbindungsinterview dargestellt, mit dem Bindungsmuster Erwachsener erfasst werden können.

In Kapitel drei werden die Erkenntnisse der Resilienzforschung vorgestellt, die neben der Bindungstheorie einen wichtigen Baustein dieser Arbeit darstellen. Sie sind für die ressourcenorientierte soziale Arbeit von Bedeutung, weil deutlich wird, dass trotz schwieriger Lebensumstände gesunde Entwicklungsverläufe möglich sind.

Nur am Rande können Ergebnisse der Hirnforschung sowie Einflüsse von Umwelt, Genen und pränatalen Gegebenheiten auf die Entwicklung von Kindern dargestellt werden. Trotz der Bedeutung dieser Themen für die fachliche Diskussion stehen sie für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Diplomarbeit nicht im Vordergrund und werden daher nicht ausführlich betrachtet.

Nach der Darstellung von Entwicklung und Umsetzung des STEEP™-Programms in Kapitel vier folgen im empirischen Teil zunächst die Operationalisierung der Forschungsfrage, die Begründung für die Wahl der Experteninterviews sowie die Vorstellung der befragten Expertinnen. Um den Forschungsverlauf transparent zu machen, wird im weiteren Verlauf des fünften Kapitels der Ablauf der Datenerhebung von der Vorbereitung des Interviewleitfadens bis zur Durchführung der Interviews beschrieben. In Kapitel sechs wird das Auswertungsverfahren erläutert und schließlich dessen Ergebnisse in Kapitel sieben dargestellt.

Im abschließenden Teil werden Konsequenzen für die Praxis der sozialen Arbeit vorgestellt und ein Ausblick auf die Bedeutung dieser Diplomarbeit für die soziale Arbeit in Elternschulen gegeben.



## **1 Elternschulen**

Um beurteilen zu können, inwieweit sich Angebote der frühen Hilfen in Elternschulen implementieren lassen, ist zunächst ein Überblick über die Arbeit von Elternschulen nötig. Hiermit beschäftigt sich dieser Abschnitt. Zunächst beschreibe ich die Aufgaben und Ziele der Elternschulen sowie die veränderten Anforderungen an Familienbildungsarbeit. Anschließend erläutere ich mein Projekt, das ich im Rahmen des dreisemestrigen hochschulgelinkten Praktikums durchgeführt habe.

### **1.1 Aufgaben und Ziele von Elternschulen**

Die 22 Hamburger Elternschulen arbeiten als Institutionen staatlicher Eltern- und Familienbildung im Rahmen der Jugendhilfe. Träger sind die bezirklichen Jugendämter.

Der Auftrag von Eltern- und Familienbildungseinrichtungen ergibt sich aus § 16 Abs. 1 und 2 SGB VIII. Danach sollen diese Einrichtungen die elterlichen Erziehungskompetenzen stärken. Zudem sollen sie präventiv wirken sowie bedarfsgerecht und niedrighschwellig sein (vgl. Fuchs, 2006, S. 103 f.). Für Eltern bedeutet diese Regelung, dass sie ein Recht darauf haben, in Erziehungsaufgaben unterstützt und gefördert zu werden.

Der grundsätzlich präventive Auftrag von Elternschulen ergibt sich aus deren Angeboten, die bei auftretenden und zukünftigen Konflikten Lösungsmöglichkeiten zur eigenständigen Bewältigung aufzeigen sollen (vgl. AGEF, 2003, S. 18).

Ziel der Elternschularbeit ist es, Eltern und alle, die Erziehungsverantwortung tragen, durch Beratung und Information vorzubereiten, zu unterstützen und zu entlasten. Ein Schwerpunkt liegt in der Arbeit mit Familien in belastenden Lebenssituationen wie z.B. die Phase der Umstellung vom Paar zur Elternschaft, geringes Familieneinkommen, Arbeitslosigkeit, ungewollte Schwangerschaften oder psychische Belastungen der Eltern. Die Umsetzung erfolgt in offenen und festen Gruppen, Beratung und Einzelfallhilfe sowie in Informationsveranstaltungen

und besonderen Veranstaltungen wie Flohmärkten und Stadtteilstesten (vgl. ebd., S.18 ff.).

Im folgenden werde ich die Gruppenangebote der Elternschulen näher beschreiben, weil diese einen wichtigen Bestandteil sowohl des STEEP™-Programms als auch der Elternschularbeit darstellen<sup>2</sup>.

## 1.2 Gruppenangebote

Die Gruppenarbeit in Elternschulen besteht aus offenen, festen sowie themenbezogenen Angeboten.

Offene Angebote zeichnen sich durch einen niedrighschwelligem Zugang aus. Sie sind gebührenfrei und können ohne Anmeldung besucht werden. In erster Linie können hier Kontakte geknüpft, ein Erfahrungsaustausch ermöglicht und exemplarisch der Umgang mit Kindern erlebt werden. Beispiele für offene Gruppen sind Treffpunkte am Nachmittag, offene Eltern-Kind-Gruppen oder ein offener Mittagstisch.

Feste Gruppen sind hingegen durch verbindlichere Strukturen gekennzeichnet. Die Dauer der Kurse und Anzahl der Teilnehmer<sup>3</sup> ist festgelegt und eine Anmeldung ist erforderlich. Zudem wird eine Gebühr erhoben, die aber z.B. bei ALG II-Empfängern erlassen wird. Die verbindliche und kontinuierliche Teilnahme soll neben dem Erfahrungsaustausch eine intensivere Auseinandersetzung mit Erziehungsthemen und Gruppenprozessen ermöglichen (vgl. ebd., S. 21). Die häufigste Form fester Gruppen stellen Eltern-Kind-Gruppen mit begleitender Elternarbeit und Beratung dar. Sie sind am Entwicklungsstand und Alter der Kinder ausgerichtet.

Themenbezogene Gruppenangebote richten sich an Eltern mit einem besonderen Interesse. Beispiele dieser Arbeit sind: Geburtsvorbereitung, Babymassage, Alleinerziehendentreffs, Erste-Hilfe-Kurse am Kind und Deutsch für Migrantinnen.

---

<sup>2</sup> Feste und Themenbezogene Gruppen machen in der Elternschule Steilshoop einen Anteil von 53% der Angebotsstruktur aus (vgl. AGEF, 2003, S. 122).

<sup>3</sup> im Folgenden verwende ich zur besseren Lesbarkeit und je nach Zusammenhang sowohl die maskuline als auch die feminine Form. Dabei schließt die jeweilige Form das andere Geschlecht mit ein.

### 1.3 Veränderte Anforderungen an Familienbildungsangebote

In den letzten Jahren zeigen sowohl die Verankerung der Familienbildung im SGB VIII als auch die gesellschaftliche und professionelle Debatte deutlich eine zunehmende Relevanz des Themas Familienbildung. Somit wächst der Druck auf die Einrichtungen, ihre Produkte zu vermarkten und somit ihre Existenz zu legitimieren. Mit zunehmender Angebotsvielfalt steigt allerdings auch die Verunsicherung der Eltern, wie sie die an sie gestellten hohen Erwartungen erfüllen können (vgl. Smolka, 2006, S. 44).

Familienbildungseinrichtungen stehen somit vor der Aufgabe, eine bedarfsgerechte Angebotsstruktur zu entwickeln, die den Wandel der Familienformen und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beachten (vgl. ebd., S. 44). Familienformen weisen eine immer größere Vielfalt auf und auch die Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, sind sehr unterschiedlich. Neben der zunehmenden Berufstätigkeit der Eltern stehen die hohe Trennungsrate, die Entstehung von Patchwork- und Einelternfamilien. Dabei ist auch zu beachten, dass "Erziehen heute für Eltern anstrengender ist als noch in den 1950er- und 1960er-Jahren, weil eine ständige Balance zwischen den Polen Anerkennung, Anregung und Anleitung hergestellt werden muss" (Hurrelmann / Bründel, 2003, S. 105).

Angesichts der Frage, wie Eltern in ihrem Erziehungsauftrag unterstützt werden können, stellte die Jugendministerkonferenz 2003 die Forderung auf, "ein breitenwirksames Angebot an Eltern- und Familienbildung zu entwickeln, das sich grundsätzlich an alle Eltern richtet und möglichst viele erreicht" (Jugendministerkonferenz 2003 zit. in: Fuchs, 2006, S. 103).

Familienbildungseinrichtungen spielen in der aktuellen Debatte um die Stärkung der Erziehungskompetenzen von Eltern allerdings kaum eine Rolle. Dagegen stehen Kindertageseinrichtungen und Schulen immer mehr im Vordergrund (vgl. ebd., S. 104).

Zudem ist die Perspektive der Besucher dieser Einrichtungen nur schlecht erforscht. "Markt- und Bedarfsanalysen, die in anderen gesellschaftlichen Bereichen seit langem gang und gäbe sind, lassen sich hier kaum finden" (Smolka, 2006, S. 45). Besonders im Hinblick auf Eltern, die durch die bisherigen

Angebote nicht erreicht werden, wäre eine solche Analyse aber dringend geboten. Der Vorwurf, eher der Mittelschicht angehörige Eltern zu erreichen, konnte bisher nicht entkräftet werden. Der steigende Druck, die Existenz der Einrichtungen zu legitimieren, stellt einen weiteren Grund für eine Untersuchung zu den Wünschen der Besucher von Familienbildungseinrichtungen dar (vgl. ebd., S. 45).

Das Staatsinstitut für Familienforschung (ifb) hat vor diesem Hintergrund im Jahr 2002 eine empirische Studie in Form einer Elternbefragung zur Familienbildung durchgeführt (ifb – Elternbefragung, 2002). Unter anderem wurde ein deutlicher Bedarf an Orientierungshilfen in Erziehungsfragen von den Eltern formuliert. Zudem wurde deutlich, wie wichtig Vertrauen bei der Thematisierung von schwierigen Situationen im Erziehungsalltag ist. Viele Eltern versuchen zunächst, ihre Probleme mit ihnen vertrauten Menschen zu lösen. Hilfe von außen nehmen sie hingegen erst dann in Anspruch, wenn die Probleme schwerwiegender sind. Hier zeigt sich die Bedeutung von Familienbildung im präventiven Bereich (vgl. Smolka, 2006, S. 49 ff.).

Die Ergebnisse der Elternbefragung zeigen, dass Niedrigschwelligkeit neben Prävention und Bedarfsgerechtigkeit als zentrales Element der Familienbildung anzusehen ist. Daher sind leichte, wenig aufwändige und nicht-diskriminierende Zugänge zu Familienbildungsangeboten nötig.

Die Grenzen der Familienbildung zeigen sich der Studie zufolge bei der Erreichung "familienbildungsferner" Eltern. Diese lassen sich keinen bestimmten gesellschaftlichen Schichten oder Gruppen zuordnen. Zudem teilen sie keine gemeinsamen Anliegen, so dass geeignete Angebote für diese Eltern nur schwer zu entwickeln sind (vgl. ebd., S. 58).

Diese veränderten Anforderungen stellen einen Ansatzpunkt für die Implementation von Angeboten wie STEEP™ in die Elternschularbeit dar. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit ist zu prüfen, ob sich zusätzliche Anhaltspunkte für eine solche Vorgehensweise finden lassen.

Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit sind Erfahrungen aus meinem dreisemestrigen Praktikum in der Elternschule Steilshoop. Insbesondere das in diesem Rahmen durchgeführte Projekt gab Anlass, den Bereich der frühen Hilfen genauer zu untersuchen.

#### **1.4 Das Projekt "Bindungstheorie in der Elternschule – (wie) geht das?"**

Im folgenden werde ich nur die wichtigsten Elemente des Projekts beschreiben, weil eine detailliertere Darstellung den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde<sup>4</sup>.

Das Projekt entstand ausgehend von einer kritischen Reflexion der Beobachtungen von Kursarbeit und Arbeitsweisen der Mitarbeiter in der Elternschule Steilshoop. Hinzu kamen mein Grundlagenwissen zum Thema Bindungstheorie und der Eindruck, dass dieses auch bei den Mitarbeitern vorhandene Wissen nicht ausreichend in die praktische Arbeit integriert wurde.

Hauptziel war es daher, das Elternschulangebot auf Grundlage eines tieferen Verständnisses der Bindungstheorie zu verbessern und praktische Umsetzungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

Die Umsetzung der Projektidee erfolgte in Form von zwei Fortbildungsveranstaltungen für die Mitarbeiter, bei denen sowohl theoretische Implikationen der Bindungstheorie<sup>5</sup> als auch praktische Umsetzungsmöglichkeiten thematisiert wurden. Zum praktischen Teil gehörte u.a. eine Vorstellung des STEEP™-Programms.

Die Auswertung des Projekts erfolgte anhand von Fragebögen, die sowohl quantitative als auch qualitative Anteile enthielten. Zudem erlangte ich in

---

<sup>4</sup> Eine ausführliche Beschreibung des Projekts findet sich in der von mir erstellten Kolloquiumsarbeit, abgegeben am 11.08.2006 an der HAW Hamburg, Fakultät Soziale Arbeit und Pflege, Studiengang Sozialpädagogik.

<sup>5</sup> Der in Kapitel 2 beschriebene theoretische Hintergrund dieser Arbeit ist identisch mit dem des Projekts, so dass ich an dieser Stelle nicht noch einmal darauf eingehe.

Gesprächen mit den Mitarbeitern wertvolle Informationen, die in die Auswertung des Projekterfolgs einfließen.

Im Einzelnen ergab die Auswertung, dass das Interesse der Mitarbeiter am Thema Bindungstheorie als hoch einzuschätzen ist. Sie zeigten eine große Motivation und Lernbereitschaft. Das Interesse am Thema wurde verstärkt und es bestand Bedarf an einer Vertiefung insbesondere der praktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Des Weiteren wurde die Bedeutung der Elternschularbeit für die frühe Förderung von Eltern-Kind-Bindungen durch das Projekt veranschaulicht.

Allerdings wies bereits die Umsetzung des Projekts auf den begrenzten zeitlichen Rahmen hin, der den Mitarbeitern zur Verfügung steht. Da außer den Leitungsstellen alle Mitarbeiter auf Honorarbasis beschäftigt sind, war ich bereits bei der Durchführung des Projekts auf die Motivation der Teilnehmer angewiesen. Es konnte keinerlei Vergütung für den Zeitaufwand der Mitarbeiter geleistet werden. Dieser Aspekt spielt auch für den empirischen Teil dieser Diplomarbeit eine Rolle<sup>6</sup>.

Insgesamt setzte bei den Mitarbeitern ein Denkprozess ein, der zur kritischen Reflexion der Arbeit beitrug und auch die Grenzen der Umsetzbarkeit verdeutlichte.

An diesen Denkprozess anknüpfend entstand die Idee zu dieser Diplomarbeit. Die durch das Projekt entstandene Grundlage zum Thema Bindungstheorie kann hier genutzt und ausgebaut werden. Besonders die Offenheit und Lernbereitschaft der Mitarbeiter bietet meiner Ansicht nach eine Chance, die für die Weiterentwicklung der Elternschularbeit genutzt werden sollte.

Zunächst werden im nächsten Kapitel die theoretischen Grundlagen des Untersuchungsinteresses dieser Arbeit dargestellt.

---

<sup>6</sup> Näheres hierzu in Abschnitt 5.3

## **2 Theoretische Implikationen der Bindungstheorie für Angebote früher Hilfen in Elternschulen**

Der englische Psychoanalytiker John Bowlby entwickelte in den 1960er Jahren die Bindungstheorie. Sie bildet die theoretische Grundlage dieser Diplomarbeit und ist Inhalt dieses Kapitels. Wie in der Einleitung dargestellt, beschränke ich mich dabei auf die für den empirischen Teil bedeutenden Aspekte.

### **2.1 Grundlagen der Bindungstheorie**

Der menschliche Säugling hat der Bindungstheorie zufolge die angeborene Neigung, die Nähe einer vertrauten Person zu suchen. Die Nähe eines Schutz bietenden Erwachsenen stellt einen primären Mechanismus dar, den Bowlby als Bindungsverhaltenssystem bezeichnet hat. Dieses System ist ein eigenständiges Motivationssystem und existiert gleichrangig mit anderen Verhaltenssystemen, die z.B. der Ernährung oder der Aggression dienen (vgl. Bowlby in: Grossmann / Grossmann, 2005, S. 67).

Mary Ainsworth bezeichnet Bindung als "die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es beständig betreuen. Sie ist in den Emotionen verankert und verbindet das Individuum mit anderen, besonderen Personen über Raum und Zeit hinweg" (Ainsworth, zit. in: Grossmann / Grossmann, 2005, S. 29).

Diese Bindung entwickelt sich aus interaktiven und kommunikativen Erfahrungen, die der Säugling im Laufe des ersten Lebensjahres mit seinen Betreuungspersonen macht. Dabei ist nicht die Quantität, sondern die Qualität der Interaktionen entscheidend (vgl. Dornes, 2004, S. 44 f.). Die "besonderen Personen" werden Bindungspersonen genannt und können die Mutter, der Vater, aber auch alle anderen Personen, mit denen das Kind die häufigsten sozialen Interaktionen hat, sein. Im Laufe der Zeit entsteht zwischen diesen Personen und dem Kind ein "imaginäres Band" (Ainsworth, zit. in: Grossmann / Grossmann, 2005, S. 68).

Ein Mensch kann mehrere Bindungspersonen haben, allerdings lässt sich keine genaue Anzahl angeben, es sind jedoch nicht viele. Zudem kann ein Kind z.B. an die Mutter und den Vater in jeweils unterschiedlicher Qualität gebunden sein. Mit der Feststellung der Bindungsqualität beschäftige ich mich in Abschnitt 2.3.

Unfreiwillige längere Trennungen von einer Bindungsperson lösen Leid und physiologische Stressreaktionen aus. Je mehr ein Mensch die Nähe zu seiner Bindungsperson braucht, umso häufiger wird Bindungsverhalten sichtbar. Dieses ist z.B. bei Krankheit, Erschöpfung oder Trauer der Fall. Dann zeigen sich Bindungsverhaltensweisen wie weinen, rufen, nachfolgen oder auch Protest beim Verlassenwerden. In sicheren, für das Kind positiven Situationen wie z.B. beim Spielen in vertrauter Umgebung zeigt es kein Bindungsverhalten, was aber keineswegs bedeutet, dass eine Bindung fehlt, sondern, dass das Bindungssystem nicht aktiviert ist (vgl. Grossmann / Grossmann, 2005, S. 68).

Das Ziel des Bindungssystems, Sicherheit und Schutz zu erlangen, ist in dieser Situation erreicht, und ein anderes Verhaltenssystem wie z.B. das Explorationsverhaltenssystem kann aktiv werden. Dieses ist mit dem Bindungsverhaltenssystem wie eine Wippe verbunden, so dass nur jeweils ein System zurzeit aktiviert sein kann. In angstauslösenden Situationen wird das Bindungssystem tätig und das Kind sucht die Nähe zu seiner Bindungsperson. Dabei ist das Explorationsverhaltenssystem deaktiviert. Fühlt das Kind sich wieder wohl, kann es sich mit seinem Spiel beschäftigen und die Welt erkunden (vgl. ebd., S. 132 f.).

Dabei vergewissert sich das Kind dennoch immer wieder, wo die Bindungsperson ist, um bei Gefahr dorthin fliehen zu können. Sie ist zum „sicheren Hafen“ oder auch zur „sicheren Basis“ geworden, von der aus die Erkundung der Welt erst möglich wird (vgl. ebd., S. 74 ff.).



## 2.2 Phasen der Bindungsentwicklung

Bowlby beschreibt die Entwicklung der Bindung in vier Phasen, zwischen denen es jedoch keine klaren Abgrenzungen gibt (vgl. Bowlby, 2006, S. 256 ff.):

In der **ersten Phase** *Orientierung und Signale ohne Unterscheidung der Figur* orientiert sich das Baby in charakteristischer Weise auf Personen. Dabei kann es diese Personen gar nicht oder sehr beschränkt voneinander unterscheiden. Zu den Verhaltensweisen in dieser Phase gehören z.B. das Anschauen, Umklammern, Greifen und Lächeln. Sie umfasst etwa die ersten zwei Monate. Die Intensität der freundlichen Reaktionen nimmt ab der 12. Woche zu.

Die **zweite Phase** zeichnet sich durch die stärkere *Orientierung* aus, *die sich auf eine oder mehrere unterschiedene Personen richtet*. Meist ist das soziale Verhalten des Säuglings stärker auf die Mutter konzentriert und er lässt sich von ihr besser trösten als von anderen Personen (vgl. Grossmann / Grossmann, 2005, S. 73). Diese Phase dauert etwa 6 Monate.

Die **dritte Phase** beginnt zwischen dem 6. und 7. Lebensmonat und hält meist bis zum 2. oder 3. Lebensjahr an. In dieser Phase geht es um die *Aufrechterhaltung der Nähe zu einer unterschiedenen Figur*. Dieses geschieht durch ein erweitertes Repertoire an Verhaltensweisen wie z.B. Krabbeln, gezieltes Greifen und Begrüßung der Mutter bei ihrer Rückkehr. Fremde Personen werden vorsichtiger behandelt und die Bindung an die Hauptbezugsperson wird deutlicher.

Die **vierte Phase** heißt *Bildung einer zielkorrigierten Partnerschaft*, weil das Kind erkennt, dass die Mutter anhand von Zielen und Plänen handelt und es lernt, sein Verhalten an die Bindungsperson anzupassen. Das Kind beginnt, durch Beobachtung des Verhaltens der Mutter, einen Einblick in deren Gefühlswelt zu gewinnen. Dieser Einblick bildet die Grundlage für eine komplexere Beziehung, die Bowlby Partnerschaft nennt. Möglich wird diese Entwicklung erst mit ca. 3 Jahren, wenn das Kind sprechen und somit auch mit der Bindungsperson verhandeln kann.

Das Zusammenspiel der Verhaltenssysteme und die Phase der *zielkorrigierten Partnerschaft* machen den Prozessgedanken deutlich, den Bowlby immer wieder betont (vgl. Suess, 2003, S. 94). Danach sind Ziele nicht starr, sondern befinden sich immer in Bewegung.

Die Entwicklung einer Bindung kann unterschiedlich verlaufen. Um die Qualitäten von Bindungen zu erfassen, gibt es das Verfahren der Fremden Situation, das im folgenden Abschnitt beschrieben wird.

### **2.3 Fremde Situation**

In dem von Mary Ainsworth entwickelten standardisierten Verfahren werden Bindungsqualitäten von Kindern im Alter von etwa 12 Monaten erfasst. Dabei wird eine Trennungssituation des Kindes von seiner Bindungsperson herbeigeführt, so dass das Bindungssystem aktiviert wird. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Gleichgewicht von Bindung und Exploration, wie in Abschnitt 2.1 beschrieben (vgl. Main, 2001, S. 14). Hierbei handelt es sich jedoch weder um einen psychologischen Test, noch um ein Experiment, sondern um eine kontrollierte, systematisierte Situation für Beobachtungen des Verhaltens der Kinder (vgl. Grossmann / Grossmann, 2005, S. 137). In Elternschulen kommen diese Situationen häufig vor. Sie variieren jedoch in Vertrautheit der Betreuungsperson, Verfassung des Kindes und Trennungsdauer, so dass keine ausreichende Kontrolle dieser Faktoren gegeben ist. Objektive Aussagen zur Bindungsqualität lassen sich daher nicht treffen.

Die Durchführung der Fremden Situation erfolgt in acht Episoden, die einem festgelegten Schema folgen. Jede Episode dauert maximal 3 Minuten und wird verkürzt, wenn das Baby weint.

Zunächst werden die Mutter und das Kind in einen Raum mit Spielzeug geführt, der einem Wartezimmer ähnelt. Hier sind sie allein. Dann betritt eine fremde Person den Raum. Die Mutter verlässt anschließend den Raum. Nach ihrer Rückkehr geht die fremde Person hinaus. Schließlich verlässt die Mutter erneut den Raum, so dass das Kind ganz allein ist. Die fremde Person kommt zurück und

versucht das Kind zu trösten. Zum Schluss betritt die Mutter den Raum, begrüßt das Kind und nimmt es hoch (vgl. Main, 2001, S. 10).

Mit jeder Episode wird das Schutzbedürfnis des Kindes erhöht und somit sein Bindungssystem stärker aktiviert, so dass Rückschlüsse auf die Qualität der Bindung gezogen werden können. Bereits in den ersten Episoden, in denen die fremde Person und die Mutter anwesend sind, nimmt das Explorationsverhalten ab und die Kinder vergewissern sich bei der Mutter, ob alles in Ordnung ist.

Die individuellen Unterschiede der Kinder lassen sich daraus ableiten, wie deutlich sie zeigen, dass ihr Bindungssystem aktiviert ist und, wie sie Beruhigung bei der Bindungsperson suchen. Der Vergleich mit dem Verhalten der fremden Person gegenüber lässt Rückschlüsse auf die Bindungsqualität der Kinder zu (vgl. Grossmann / Grossmann, 2005, S. 134 ff.). Die verschiedenen Muster von Bindung werden im folgenden beschrieben.

## **2.4 Bindungsmuster**

Alle Kinder bauen eine Bindung auf, so dass keine quantitativen Bezeichnungen für Bindungsmuster benutzt werden. Es gibt demnach keine "mehr oder weniger" gebundenen Kinder (vgl. Main, 2001, S. 7).

Zudem sind die in der frühen Kindheit "erworbenen" Bindungsmuster nicht deterministisch für das weitere Leben. Wie in Abschnitt 2.7 dargestellt wird, sind auch im Erwachsenenalter Veränderungen von Bindungsmustern möglich. Dieses Wissen ist für die Arbeit mit Eltern von besonderer Bedeutung, weil Verhaltensweisen vor dem Hintergrund von Bindungserfahrungen anders eingeschätzt und darauf in der Intervention eingegangen werden kann.

Mit Hilfe des Verfahrens der Fremden Situation können drei organisierte Bindungsqualifikationen von Kindern bestimmt werden (vgl. ebd., S. 11). Hinzu kommt eine vierte Kategorie, die als desorganisiert beschrieben wird. Zu allen

Kategorien lassen sich Unterkategorien bilden, auf deren Beschreibung ich aus Platzmangel verzichte<sup>7</sup>.

### 2.4.1 Sichere Bindung

Ein sicher gebundenes Kind spielt in der Fremden Situation aktiv, lächelt und vokalisiert. Insgesamt kommunizieren Mutter und Kind häufig, auch ohne Worte. Hierbei werden vom Kind auch negative Gefühle<sup>8</sup> offen geäußert. Das Kind zeigt deutlich, dass es die Mutter vermisst, wenn diese den Raum verlässt. Es lässt sich von der fremden Person nicht trösten, aber begrüßt die Mutter bei deren Rückkehr aktiv, sucht ihre Nähe und will auf den Arm. Es beruhigt sich schnell und kann dementsprechend wieder zum Spielen (Exploration) übergehen, wobei es häufig Blickkontakt aufnimmt.

Das Stresshormon Cortisol lässt sich bei diesen Kindern nicht nachweisen, obwohl sie deutlich zeigen, dass es ihnen schlecht geht. Ihre Verhaltensstrategie, durch Körperkontakt zur Mutter den Stress abzubauen, ist äußerst effektiv (vgl. Grossmann/ Grossmann, 2005, S. 144).

Das englische Wort "secure" leitet sich aus dem lateinischen *sine cura* ab und bedeutet "ohne Angst" oder "ohne Sorge" (Ainsworth, zit. in: ebd., S. 123).

Bindungssichere Kinder probieren ihre Fähigkeiten unbesorgt aus und erweitern diese ständig, weil sie zuversichtlich sind, dass sie sich Hilfe, Trost und Beruhigung holen können, wenn sie selbst mit ihren Kompetenzen nicht weiter kommen. Zudem bitten sie angemessen um Hilfe, d.h., weder zu früh noch zu spät. In vielen sozialen Bereichen werden diese Kinder zudem kompetenter beurteilt als bindungsunsichere (vgl. ebd., S. 173 f.).

---

<sup>7</sup> Eine detaillierte Beschreibung zu den Untergruppen der drei Haupt-Bindungsqualitäten findet sich bei Grossmann / Grossmann, 2005, S. 138 ff.

<sup>8</sup> Der Ausdruck "negative Gefühle" ist eigentlich nicht richtig, da es nach Erkenntnissen der Bindungstheorie als positiv zu bewerten ist, wenn ein Kind Gefühle wie z.B. Wut oder Trauer äußert. Zur Bedeutung von und dem Umgang mit negativen Emotionen siehe auch: Lelord / André, 2007, z.B. S. 154 ff. und S. 353ff.

### **2.4.2 Unsicher-vermeidende Bindung**

Ein Kind dieser Gruppe zeigt weniger affektive Regungen als ein sicher gebundenes Kind. Wenn die Mutter den Raum verlässt, merkt man einem unsicher-vermeidend gebundenem Kind keinen Stress an. Bei Rückkehr der Mutter wendet sich der Blick des Kindes ab und es kommt vor, dass sich der Körper leicht versteift, wenn die Mutter es aufnimmt (vgl. Main, 2001, S. 14). Die Aufmerksamkeit ist fast ununterbrochen auf die Umwelt gerichtet, d.h. das Kind wendet sich häufig dem Spielzeug zu. In detaillierteren Untersuchungen wurde jedoch festgestellt, dass dieses Spiel nur halbherzig erfolgt und weniger konzentriert verläuft als bei sicher gebundenen Kindern. Der fremden Person gegenüber zeigt es sich unbekümmert und scheint sich zu freuen, dass jemand da ist.

Die Annahme, dass unsicher-vermeidend gebundene Kinder reifer sind und durch die Fremde Situation weniger belastet werden, wurde in physiologischen Analysen widerlegt. Die Herzfrequenz und der Cortisolspiegel steigen, wenn die Kinder nach der Trennung weiterspielen. Dieses zeigt, dass die Kinder nervös sind. Wenn die Mütter den Raum verlassen, steigt die Herzfrequenz ebenfalls, weil die Kinder beunruhigt sind. Sie vermeiden es jedoch, Bindungsbedürfnisse zu äußern. Je größer ihr Disstress wird, desto mehr vermeiden sie es, der Bindungsperson ihr Leid zu zeigen (vgl. Grossmann / Grossmann, 2005, S. 148f.).

### **2.4.3 Unsicher-ambivalente Bindung**

Kennzeichnend für dieses Bindungsmuster ist ein ausgeprägtes, widersprüchliches und dramatisch wirkendes Bindungsverhalten, das übertrieben wirkt und mit Ärger vermischt ist. Im Gegensatz zu unsicher-vermeidend gebundenen Kindern, die ihre Aufmerksamkeit stark auf die Exploration richten, können diese Kinder ihre Aufmerksamkeit nur schwer von der Bindungsperson lösen. Auch bei deren Anwesenheit wird das Bindungssystem der Kinder selbst bei kleineren Verunsicherungen übermäßig stark aktiviert. Andererseits weisen die Kinder Nähe der Bindungspersonen zurück, nachdem sie diese zuvor gesucht haben. Sie lassen sich von der Bindungsperson nur schwer beruhigen und verfolgen ständig jedes Anzeichen, ob diese den Raum verlassen könnte.

Dieses Verhalten ist kein Zeichen für eine besonders starke Bindung, sondern vielmehr Ausdruck von Angst. Auch die physiologischen Untersuchungen bestätigen diese Annahme. Die Cortisolwerte dieser Kinder waren sowohl bei der Vorbereitung auf als auch nach der Fremden Situation erhöht (vgl. ebd., S. 151ff.).

#### **2.4.4 Desorganisierte Bindung**

Zu Beginn der Forschungen ergaben die Untersuchungen der Fremden Situation immer wieder Bindungsmuster, die nicht eindeutig den oben beschriebenen zugeordnet werden konnten. Bei diesen Kindern traten Störungen auf, die Unterbrechungen in der Verhaltensstrategie, die Trennung und Wiedervereinigung mit den Müttern zu verarbeiten, zeigten. Diese Kinder werden als desorganisiert oder desorientiert eingestuft, während sichere, unsicher-vermeidende und unsicher-ambivalente Bindungsmuster als organisiert gelten. Aufgrund der Erkenntnis, dass desorganisiertes Verhalten immer eine Unterbrechung von organisiertem Verhalten darstellt, ordnet man einer desorganisierten Kategorie immer eine passende Alternativkategorie organisierten Verhaltens zu (vgl. Main, 2001, S. 24). Möglich ist aber auch, dass keines der Muster als grundlegend erkannt wird (vgl. Grossmann / Grossmann, 2005, S. 154).

Desorganisiertes Verhalten zeigt sich z.B., wenn die kürzere Trennung von der Bindungsperson bei einem Kind großes Leid auslöst, während die längere Trennung scheinbar gleichgültig ertragen wird. Auffällig ist zudem, wenn das Kind beim Verlassen des Raumes durch die fremde Person weint, aber nicht, wenn die Mutter dies tut. Weitere Merkmale sind z.B. Einfrieren, Erstarren, verlangsamte Bewegungen und Gesichtsausdrücke, stereotype, asymmetrische Bewegungen und abnorme Körperhaltungen (vgl. Main, 2001, S. 21 ff.).

Physiologische Untersuchungen charakterisieren Bindungsdesorganisation als eindeutig unsicher. Diese Kinder zeigten den steilsten Anstieg der Herzfrequenz während der Trennung und einen signifikant höheren Cortisolspiegel als sicher gebundene Kinder (vgl. ebd., S. 25). Eine desorganisierte Bindung gilt daher als Risiko für eine gesunde seelische Entwicklung.

Die Ursachen der Desorganisation sind vielfältig. Hierzu zählen sowohl Unterschiede im Genotyp des Kindes und neurologische Traumata als auch Bindungstraumata wie Misshandlung oder Vernachlässigung durch die Bindungsperson (vgl. Grossmann / Grossmann, 2005, S. 153 ff.).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass das Ziel einer Intervention sein sollte, sichere Bindungsmuster aufzubauen bzw. zu fördern.

Bei der Entwicklung von Bindungsmustern wird dem feinfühligem Verhalten der Bindungspersonen ein besonderer Stellenwert beigemessen, so dass ich im folgenden gesondert darauf eingehe.

## **2.5 Feinfühligkeit**

An der Reaktion eines Säuglings in belastenden Situationen ist erkennbar, ob er sich in einer Beziehung sicher fühlt. Darauf hat feinfühliges Verhalten der Bindungspersonen entscheidenden Einfluss. Hohe Feinfühligkeit bedeutet dabei, dass die Bindungsperson die Bindungs- und Explorationssignale des Kindes wahrnimmt, richtig interpretiert, sowie prompt und angemessen darauf reagiert. Des Weiteren ist sie in der Lage, die Dinge vom Standpunkt des Babys aus zu sehen. Ihre Verhaltensweisen sind zudem zeitlich auf die Signale des Kindes abgestimmt (vgl. Ainsworth-Feinfühligkeitsskala in: Grossmann, 1977, S. 104 ff.). Daniel Stern nennt diese Abstimmung der Reaktionen auf die Signale des Babys "attunement". Er meint damit die Feineinstellung ähnlich einer Suche nach einem Sender, so dass die Frequenz des Babys mit der der Bindungsperson übereinstimmt (vgl. Stern, 1996, S. 198 f.).

Dieses Verhalten vermittelt dem Säugling das Gefühl von Kompetenz, weil er lernt, dass er mit seinen Signalen eine Wirkung auf seine Umwelt erzielen kann. Zuverlässige Fürsorge und Zuwendung der Bindungsperson zeigen dem Säugling, dass er mit seinen an die Umwelt gerichteten Signalen Leid beenden und Bedürfnisse erfüllen kann. Damit ist die Grundlage für eine sichere Bindung gelegt und das Kind kann geschützt seine Umwelt erforschen (vgl. Grossmann / Grossmann, 2005, S. 120).

Zahlreiche internationale Studien belegen, dass hohe Feinfühligkeit der Bindungspersonen in den meisten Fällen ein sicheres Bindungsmuster einjähriger Kinder in der Fremden Situation voraus sagt (vgl. Grossmann / Grossmann, 2005, S. 162). Somit sollte der Förderung und Unterstützung der Feinfühligkeit bei der Elternarbeit ein besonderer Stellenwert zukommen. Dieses ist insbesondere durch den Einsatz der Videotechnik möglich, die in Abschnitt 4.4 beschrieben wird.

Viele Bindungspersonen reagieren intuitiv feinfühlig auf das ihnen zunächst unbekanntes Kind (vgl. ebd., S. 119). Aufgrund vielfältiger Belastungen wie z.B. psychische Krankheit, Arbeitslosigkeit, unverarbeitete eigene Kindheits-erfahrungen oder Trennung vom Partner können diese intuitiven Kompetenzen jedoch abgeschwächt werden oder verloren gehen. Im Alter von 15 - 18 Monaten kann zudem die Gefahr nicht-feinfühliges Verhaltens der Eltern steigen, weil das Kind beginnt, "nein" zu sagen und die Eltern vor neue Herausforderungen stellt. Dann können diese sich eher unfeinfühlig verhalten und die Signale des Kindes oftmals übersehen. Somit ist es wichtig, auch das soziale Umfeld einer Familie zu kennen, um elterliche Signale interpretieren und darauf reagieren zu können.

Des Weiteren ist zu beachten, dass keine Person perfekt ist und Fehler zugelassen werden sollten. Kinder erhalten so die Gelegenheit, zu lernen, wie problematische Situationen bewältigt werden können und, dass diese zum Leben dazu gehören. Auch in einer Beraterischen Beziehung sollten daher die eigenen Erfahrungen mit Fehlern und Rückschlägen einfließen, um einer Idealisierung der beratenden Person entgegenzuwirken (vgl. Suess, 2003, S. 99)<sup>9</sup>.

Bindungspersonen unsicher-vermeidend gebundener Kinder zeigen häufig deutliche Aversionen gegen Bindungssignale ihrer Kinder. Sie weisen diese oft zurück und haben besondere Schwierigkeiten im Umgang mit ihren traurigen Kindern. Sie agieren ungeduldiger und ärgerlicher und das Kind lernt somit, dass seine ausgedrückten Bedürfnisse unerwünscht sind.

Bindungspersonen unsicher-ambivalent gebundener Kinder reagieren dagegen oftmals in einer Weise, die für die Kinder nicht vorherzusehen ist. Sie lassen sich wiederholt von ihren eigenen Bedürfnissen leiten und nicht von den Signalen des

---

<sup>9</sup> zur "Fehlerfreundlichkeit in der Sozialen Arbeit" siehe auch Meerkamp, 2006.



Babys. Die Kinder lernen so, dass sie ihre Bedürfnisse stark und dramatisch äußern müssen, um Beachtung zu finden (vgl. Grossmann / Grossmann, 2005, S. 162 ff.).

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass nicht nur das Verhalten der Bindungspersonen Einfluss auf die Entstehung eines Bindungsmusters hat. Zahlreiche Faktoren wie die Individualität des Kindes, sein Temperament, Geschlecht, Geschwisterpositionen und auch genetische Einflüsse bestimmen die Bindungsqualität mit.

Auch gesellschaftliche Einflüsse tragen ihren Teil bei. So kommt nach Ansicht von Main vermeidendes Bindungsverhalten den Anforderungen nach Selbstbeherrschung in westlichen Gesellschaften entgegen (vgl. Main in: Grossmann / Grossmann, 2005, S. 151). Als Beispiel sei hier das Verhalten von Fahrgästen öffentlicher Verkehrsmittel genannt. Diese drehen sich oft ärgerlich um und versehen Eltern mit vorwurfsvollen Blicken, sobald deren Kinder sich nicht ruhig und "brav" verhalten, sondern ihre Gefühle durch Schreien oder Weinen zum Ausdruck bringen.

Flitner ist der Ansicht, dass sich der Sprachgebrauch im Zusammenhang mit "*gut erzogenen*" Kindern noch nicht aus der Tradition der Gehorsamkeitserziehung befreit hat. Diese Kinder seien oft solche mit leicht oder schwer unterdrückter Selbständigkeit, "*gut erzogen*" müsse aber eigentlich heißen "Selbständigkeit erlangt haben, Urteilsvermögen und innere Unabhängigkeit; aber auch die Fähigkeit, Beziehungen und Bindungen einzugehen und einer Gemeinschaft anzugehören" (Flitner, 2004, S. 144).

Insgesamt ist meiner Ansicht nach eine transaktionale Betrachtung der Entwicklung erstrebenswert. Dabei wird die individuelle Entwicklung sowohl als Resultat der Umweltfaktoren als auch der Einflüsse genetischer Ausstattung gesehen. Deutlich wird diese Betrachtungsweise in folgendem Zitat von Sameroff und MacKenzie (2003, S. 18): "What is constant in a child's development is not a set of 'traits', but the processes by which traits are maintained through the relationship between a child and his or her experience".

Weder Gene noch Umwelt werden als ursächlich für die Entwicklungswege eines Menschen gesehen, sondern ein Wechselspiel zwischen beiden Faktoren. "Die

Vererbung stellt das Potential bereit, und die Erfahrung bestimmt die Art und Weise, wie das Potential eingelöst wird" (Bronfenbrenner / Ceci, zit. in: Zimbardo, 2003, S. 454).

Besonders im Hinblick auf Angebote wie STEEP™, Geburtsvorbereitungskurse oder Familienhebammen, die bereits vor der Geburt mit den Eltern arbeiten, ist in diesem Zusammenhang die aktuelle Forschung zu pränatalen Einflüssen auf die Entwicklung eines Kindes von Bedeutung. Insbesondere die Erkenntnisse der Hirnforschung legen nahe, einen Säugling bei der Geburt als einen Menschen mit neunmonatiger "Lebenserfahrung" zu betrachten. Über den mütterlichen Blutkreislauf kommen beispielsweise Blutzuckerschwankungen, Veränderungen des Hormonspiegels oder der Sauerstoffversorgung lange vor der Geburt im Hirn des Kindes an und erzeugen dort spezifische Aktivierungsmuster, die bestimmte Entwicklungsprozesse in bestimmte Richtungen lenken (vgl. Hüther, 2007, S. 42 ff.).

Die pränatale Forschung kann hier nicht ausführlicher dargestellt werden, stellt aber eine Entwicklung dar, die bei der Arbeit mit Familien nicht außer Acht gelassen werden sollte<sup>10</sup>.

Auch die Anlage-Umwelt-Diskussion kann an dieser Stelle nicht weiter fortgesetzt werden, weil diese Themen eine eigene Diplomarbeit füllen könnten<sup>11</sup>.

Die vorigen Kapitel haben deutlich gemacht, wie wichtig eine sichere Bindung für Kinder ist. Diese stellt allerdings keine Garantie dar, auch im Erwachsenenalter sicher gebunden zu sein. Umgekehrt können Erwachsene trotz schwieriger Kindheitserfahrungen sichere Bindungsmodelle entwickeln. Dabei haben innere Arbeitsmodelle von Bindung große Bedeutung. Diese werden im folgenden dargestellt.

---

<sup>10</sup> weiterführende Literatur zur Hirnforschung und pränatalen Forschung findet sich bei folgenden Autoren: Hüther / Krens, 2005 und Bauer, 2006, S. 155 ff.

<sup>11</sup> weiterführende Literatur zur Anlage-Umwelt-Diskussion: Stevenson-Hinde, 2005, Asendorpf, 1999 sowie Sameroff / McKenzie, 2006.

## 2.6 Internale Arbeitsmodelle

Bindungsbeziehungen werden im Laufe der Entwicklung zunehmend von Internalen Arbeitsmodellen (IAM) reguliert. Diese bauen sich aufgrund der erlebten Interaktionen mit einer Hauptbindungsperson auf. Sie dienen der Regulation, Interpretation und Vorhersage bindungsbezogener Verhaltensweisen, Gedanken und Gefühle über die Umwelt aber auch sich selbst (vgl. Bretherton, 2001a, S. 52 f.).

Ungefähr im Alter von 6 Monaten entwickelt sich bei Kindern die Objektpermanenz. Sie sind dann in der Lage, nach Objekten zu suchen, auch wenn diese aus ihrem Blickfeld verschwunden sind. Diese Fähigkeit nutzen Kinder auch in Bindungssituationen. Sie wissen dann z.B., wo sie nach ihren Bindungspersonen suchen können, wenn diese das Zimmer verlassen. Kinder verfügen mit der Objektpermanenz über "eine innere symbolische Repräsentation eines Gegenstandes, die unabhängig von ihrer Wahrnehmung oder Handlung ist" (Zimbardo, 2003, S. 464). IAM können daher auch als "psychische Landschaften" beschrieben werden, die sich als Bild von der Wirklichkeit im Gehirn abbilden.

Sicher gebundene Kinder wissen aufgrund ihrer IAM, dass sie sich auf ihre Bindungspersonen verlassen können, wenn sie Hilfe und Unterstützung benötigen. Sie sind besser in der Lage, sich auf die Umwelt einzulassen. Eine verfügbare und zuverlässige Bindungsperson lässt bei ihrem Gegenüber ein Arbeitsmodell von einem geschätzten und kompetenten Selbst entstehen (vgl. Bretherton, 2001a, S. 55 f.). Dieses Modell können die Kinder dann auch auf soziale Situationen übertragen und sind somit für die Anforderungen der Umwelt gut gerüstet. Zudem sind die IAM sicher gebundener Kinder geprägt von Gefühlsstimmigkeit und –richtigkeit und weisen außerdem Flexibilität auf (vgl. Suess, 2003, S. 95 f.).

Die Begriffe "Arbeit" und "Modell" verdeutlichen den ständigen Veränderungsprozess, in dem sich IAM befinden, weil sich auch die Wirklichkeit permanent verändert (vgl. Suess, 2003, S. 95). Deshalb gilt auch für die IAM, dass diese nicht zwingend stabil bleiben. Wenn Lebensereignisse wie Krankheit oder Verlust dazu führen, dass sich das Verhalten der Bindungspersonen ändert, kann

sich auch das Arbeitsmodell eines sicher gebundenen Kindes zu einem unsicheren verändern und umgekehrt (vgl. Bretherton, 2001a, S. 60). Dieses ist auch für die Elternschularbeit von Bedeutung, damit Kursleiter für solche Veränderungen sensibilisiert werden und darauf reagieren können.

Bowlby unterscheidet nach alten und neuen IAM, die während der kindlichen Entwicklung miteinander verbunden werden müssen. Zunächst entwickelt sich demnach ein eher primitives, unbewusstes Modell, das für das sprachliche Bewusstsein nicht zugänglich ist<sup>12</sup>. Das neue bezeichnet Bowlby als differenzierter und klüger, "more sophisticated" (Grossmann / Grossmann, 2001, S. 82). Es basiert auf umfangreicheren Erfahrungen und sprachlichen Entwicklungen. Dabei werden frühe vorsprachliche Bindungserfahrungen durch sprachliche Diskurse ins Bewusstsein integriert. Das neuere Modell zeigt sich schließlich als sprachliche Form von Bindungsrepräsentationen, die "als Fenster zu den internalen Arbeitsmodellen gelten" (ebd., S. 100).

Diese sprachlichen Bindungsrepräsentationen können im Erwachsenenbindungsinterview erfasst werden, das nachfolgend beschrieben wird.

## 2.7 Das Adult Attachment Interview

Um präventive Elternarbeit leisten zu können, ist es wichtig, die richtige Form der Intervention zu wählen. Für die Auswahl der richtigen Strategie ist es daher relevant, beurteilen zu können, ob Eltern eher sicher oder unsicher gebunden sind (vgl. Crittenden, 2005, S. 25). Möglich ist eine Einschätzung mit Hilfe des Erwachsenenbindungsinterviews.

Das Adult Attachment Interview (AAI) stellt ein Erhebungsverfahren zur Erforschung von Bindungen im Jugend- und Erwachsenenalter dar. Es handelt sich dabei um ein halbstrukturiertes klinisches Interview, in dem frühe Erfahrungen mit Bindungspersonen und die Einschätzungen dieser Erfahrungen aus heutiger

---

<sup>12</sup> Der prozedurale Gedächtnisspeicher, in dem die vorsprachlichen Erfahrungen abgelegt sind, kann z.B. durch die Strategie "Seeing is Believing™" angeregt werden. Dieses wird in Kapitel 4.4 dargestellt.

Sicht der Interviewten ermittelt werden. Dabei soll das Unbewusste "überrascht" werden (vgl. Gloger-Tippelt, 2001, S. 102 ff.).

Zunächst werden Aufwärmfragen z.B. zum Wohnort der Kindheit gestellt. Daran anschließend wird die befragte Person aufgefordert, fünf Adjektive zu nennen, die die Beziehung zur Hauptbindungsfigur beschreiben und diese anhand konkreter Erlebnisse zu belegen. Die nachfolgenden Fragen bauen sich anhand der Aktivierung des Bindungssystems auf. Sie enden mit Fragen nach Verlusten oder Misshandlungserfahrungen und aktuellen Beziehungserfahrungen. Aus den sprachlichen Darstellungen des Befragten wird auf die verinnerlichte Bindungsrepräsentation ("state of mind") geschlossen (vgl. ebd., S. 102 f.).

Dabei spielt die Kohärenz der Schilderungen eine wichtige Rolle. Hohe Kohärenz bedeutet eine Übereinstimmung zwischen den gewählten Adjektiven für die Beziehung zur Bindungsperson und den illustrierenden Beispielen. Diese lässt auf eine Balance zwischen episodischen und semantischen Gedächtnisinhalten schließen. Im semantischen Gedächtnisspeicher sind dabei sprachliche Darstellungen und Bedeutungen gespeichert. Er wird somit bei der Nennung der Adjektive aktiv. Im episodischen Gedächtnisspeicher befinden sich persönliche Erinnerungen und die dazugehörigen Gefühle, die in den beispielhaften Episoden zu den Adjektiven zum Ausdruck kommen (vgl. Ziegenhain, 2001, S. 157 f.).

Die Einstufung der Bindungstypen erfolgt im AAI parallel zu der der Fremden Situation. Eine Erkenntnis dieser Interviews ist, dass Erwachsene mit sicherem Bindungshintergrund ihre Kindheitserfahrungen als wertvoll für ihr weiteres Leben einstufen. Sie reflektieren ihre Kindheit, wobei nicht im Vordergrund steht, welche Erfahrungen sie gemacht haben, sondern vielmehr, wie sie diese verarbeitet haben (vgl. Gloger-Tippelt, 2001, S. 114). Die Schilderungen ergeben ein kohärentes Bild sowohl negativer als auch positiver Erfahrungen. Erwachsene, die ihre Eltern als wenig fürsorglich und liebevoll beschreiben, aber diese Erfahrungen offen und reflektiert schildern, werden als "erworben sicher" oder "earned secure" bezeichnet (vgl. Ziegenhain, 2001, S. 156). Dieses ist möglich, weil "ein mentaler Verarbeitungszustand zwar zu Stabilität neigt, sich jedoch durch tief greifende Erfahrungen wie Therapien oder andere Beziehungserfahrungen verändern kann" (Gloger-Tippelt, 2001, S. 104).

Personen mit unsicher-vermeidendem Bindungsmodell haben dagegen nur vage oder gar keine Erinnerungen an Beziehungen in der Kindheit. Sie stellen ihre Eltern oft idealisiert dar, können aber keine konkreten Erfahrungen schildern. Zudem werten sie häufig die Bedeutung von Bindung ab und betonen eigene Stärken oder Leistungen sowie ihre Unabhängigkeit. Die Kohärenz fällt eher niedrig aus.

Befragte, die emotionale Verwicklungen mit den Bezugspersonen aus der Kindheit darstellen, ihre Beziehungserfahrungen oft überbewerten und sich nur schwer abgrenzen können, werden als präokkupiert / verwickelt<sup>13</sup> eingestuft. Die Kohärenz der Berichte wird als sehr gering beschrieben.

Der unverarbeitete Bindungsstatus wird aus sprachlichen Auffälligkeiten wie Versprechern oder ängstlichen sowie irrationalen Schilderungen früher Verluste oder Traumata erschlossen.

Gemeinsam ist allen Bindungsmodellen, dass der Bindungsstatus der Kinder mit dem der Befragten eng zusammenhängt. So zeigen z.B. Kinder sicher gebundener Erwachsener eine überwiegend sichere Bindung in der Fremden Situation (vgl. Gloger-Tippelt, 2001, S. 114 f.).

Dennoch ist ein einmal erworbener Bindungsstatus nicht deterministisch, wie die Einstufung als "erworben sicherer" Erwachsener zeigt. Widrige Lebensumstände müssen demnach nicht zwangsläufig zu Beeinträchtigungen der Entwicklung führen. Welche Faktoren in einer Entwicklung schützend wirken können, untersucht die Resilienzforschung, mit der sich das nächste Kapitel beschäftigt.

---

<sup>13</sup> Das ambivalente Bindungsmodell der Fremden Situation wird verstrickt (preoccupied) genannt, sobald Bindungsqualitäten in Form sprachlicher Diskurse ermittelt werden können (vgl. Grossmann/ Grossmann, 2005, S. 151).

### **3 Resilienz**

Die Erkenntnisse der Resilienzforschung hängen eng zusammen mit denen der Bindungsforschung, weil z.B. sichere Internale Arbeitsmodelle als Vorläufer von Resilienz angesehen werden können (Bretherton, 2001b, S. 169). Zudem konzentriert sich die Resilienzforschung auf protektive Faktoren der Entwicklung. Diese ressourcenorientierte Sichtweise sollte meiner Ansicht nach die Grundlage für soziale Arbeit und im Besonderen des Bereichs der frühen Hilfen darstellen. Deshalb gehe ich im folgenden auf grundlegende Erkenntnisse der Resilienzforschung ein.

#### **3.1 Begriffsklärung**

Das seit den 1970er Jahren erforschte Phänomen der Resilienz hat gezeigt, dass nicht alle Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten auf belastende Lebensumstände reagieren. Einige besitzen Fähigkeiten, die sie befähigen, diese schwierigen Erfahrungen zu bewältigen. Resilienz meint demnach "gute Ergebnisse von Entwicklung trotz ernsthafter Gefährdungen für Anpassung oder Entwicklung" (Masten, 2001, S. 193). Damit wird beschrieben, wie gut sich eine Person in bestimmten Lebensbereichen wie z.B. Arbeit, Umgang mit anderen Menschen und Einhaltung von Verhaltensregeln zurechtfindet. Kinder, die allen Belastungen getrotzt haben, werden in der bekanntesten Studie zur Resilienz, der Kauai-Studie, als "vulnerable, but invincible" beschrieben (vgl. Laucht / Schmidt, 2005, S. 352).

Allerdings ist zu beachten, dass die Möglichkeit besteht, dass Resilienz hinsichtlich spezifischer Lebensbereiche vorliegt und in anderen dagegen fehlt. Beispielsweise kann ein Kind schulisch leistungsfähig sein, aber bezüglich sozialer Kontakte kein resilientes Verhalten zeigen. Demnach gibt es keine universelle, sondern situations-, lebensbereichs- bzw. domänenspezifische Resilienz (vgl. Scheithauer et al. in: ebd., S. 15).

Resilienz ist zudem kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern umfasst "ein hochkomplexes Zusammenspiel aus Merkmalen des Kindes und seiner Lebensumwelt" (Wustmann, 2005, S. 15). Diese Sichtweise macht deutlich, dass auch hier ein transaktionales Verständnis von Entwicklung zugrunde liegt.

### **3.2 Risiko- und Schutzfaktoren**

Die Forschung nach Risikofaktoren hat bestimmte Prädiktoren für ernsthafte Entwicklungsgefährdungen hervorgebracht. Diese sind z.B. "Status-Indikatoren" wie niedrige soziale Schicht, Frühgeburtlichkeit oder psychische Erkrankung eines Elternteils. Ungünstige Lebensereignisse können z.B. der Verlust eines Elternteils, Gewalt in der Familie oder Naturkatastrophen sein. Dabei treten Risikofaktoren selten isoliert auf, sondern häufen sich bei einzelnen Kindern und Familien und addieren sich dann oft in ihren Auswirkungen (vgl. Laucht / Schmidt, 2005, S. 351). Die Entwicklungsergebnisse sind demnach schlechter, wenn kumulierte Risiken auftreten (vgl. Masten, 2001, S. 195 f.).

Ziel der Resilienzforschung ist es jedoch, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Bedingungen psychische Gesundheit und Stabilität bei Kindern mit besonderen Entwicklungsrisiken erhalten und fördern. Es handelt sich dabei um Faktoren, die potentiell schädigende Einflüsse von Belastungen vermeiden oder ausgleichen können. Dabei tragen Bewältigungsmöglichkeiten (coping) und soziale Ressourcen in besonderem Maße zu einer erfolgreichen Auseinandersetzung mit Risikosituationen bei und stellen daher ein zentrales Präventionsziel der Resilienzforschung dar (vgl. Wustmann, 2005, S. 14).

Untersuchungen verschiedener Forscher haben übereinstimmend schützende Faktoren ergeben, die Resilienz charakterisieren. Hierzu gehören z.B. Beziehungen zu anderen kompetenten und fürsorglichen Erwachsenen neben den Eltern, gute intellektuelle Fähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Überzeugung, dass das Leben einen Sinn hat, der Glaube an religiöse Bindungen und auch Ressourcen auf kommunaler Ebene wie z.B. Elternschulen als Anlaufstelle für Familien (vgl. Masten, 2001, S. 212).



Das Bindungssystem stellt ein weiteres wichtiges Merkmal für Resilienz dar. Bindungssichere Kinder erleben nicht weniger schwierige Herausforderungen in ihrem Leben, sondern besitzen meist eine größere Kompetenz im Umgang mit belastenden Situationen. Sie sind zudem in der Lage, sich selbst zu helfen oder aber bei Bedarf um Hilfe zu bitten. Somit stellt sicheres Bindungsverhalten eine risikomildernde Bedingung dar (vgl. Wustmann, 2005, S. 16 f.).

Wichtig ist demnach weniger, welche Schutzfaktoren zu einem bestimmten Zeitpunkt vorliegen und welche nicht. Vielmehr stellt der Umgang mit Lebensveränderungen die eigentliche Qualität der Resilienz dar (vgl. Rutter in: Opp / Fingerle / Freytag, 1999, S. 16).

Die Erkenntnisse der Resilienzforschung zeigen deutlich, welche Möglichkeiten frühe Intervention bieten kann. Das Ziel einer Intervention sollte dabei sein, die Schutzfaktoren zu verstärken und auszubauen, so dass sie den Risikofaktoren überlegen sind. Ein Programm, das dieses Ziel verfolgt, ist STEEP™. Dieses stelle ich im nächsten Abschnitt vor.

#### **4 Das STEEP™-Programm als praktische Umsetzungsmöglichkeit bindungstheoretischer Erkenntnisse**

Wie in Kapitel 1.3 beschrieben, stehen Elternschulen vor veränderten Rahmenbedingungen. Sie müssen ihre Angebotsstruktur den veränderten Bedürfnissen von Familien anpassen. Eine Möglichkeit auf diesem Weg wäre eine Implementation bindungstheoretisch fundierter Angebote, um dem wachsenden Bedarf an frühen Hilfen gerecht zu werden.

Das 1987 von Martha Erickson und Byron Egeland in den USA entwickelte STEEP™-Programm (Steps Toward Effective, Enjoyable Parenting) stellt eine praktische Umsetzungsmöglichkeit der oben beschriebenen bindungstheoretischen Erkenntnisse dar. Seit 2004 wird das Programm in Hamburg und Potsdam innerhalb eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekts in die Praxis eingeführt und evaluiert. Damit sollen auch Erfahrungen gesammelt werden, welche Anforderungen an die Implementation im deutschsprachigen Raum gestellt werden (vgl. Suess / Kißgen, 2005a, S. 292).

Die oben dargestellten bindungstheoretischen Erkenntnisse sowie klinische Erfahrungen und die Ergebnisse des Minnesota Parent Child Project (MPCP) bilden die Basis für das STEEP™-Programm (vgl. Kißgen / Suess, 2005, S. 11). Zunächst stelle ich im folgenden Abschnitt das MPCP vor, um danach Ziele und Vorgehensweisen des STEEP™-Programms darzustellen.

##### **4.1 Das Minnesota Parent Child Project (MPCP)**

Seit 1975 untersucht diese Längsschnittstudie zum einen die Entwicklung und Veränderung der Bindung zwischen einem Kind und seinen Eltern und den Einfluss dieser Bindung auf die weitere Entwicklung des Kindes. Zum zweiten soll herausgefunden werden, welche Bedingungen dazu führen, dass sich Kinder, die besonderen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, trotzdem zu psychisch stabilen und kompetenten Individuen entwickeln (vgl. Erickson / Egeland, 2006, S. 27).

Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass es bestimmte Faktoren im Leben einer Mutter geben kann, die dazu führen, dass sie ihre eigenen Misshandlungserfahrungen nicht an ihr Kind weitergibt. Dazu gehört, dass es neue, unterstützende Bindungen an andere Erwachsene wie z.B. einen Partner oder einen Therapeuten gibt (vgl. Grossmann / Grossmann, 2005, S. 87). Wie bereits in Abschnitt 2.6 beschrieben, weist diese Unterbrechung der "intergenerationalen Misshandlungszyklen" (Kißgen / Suess, 2005a, S. 14) darauf hin, dass Internale Arbeitsmodelle veränderbar sind. Die Erkenntnis, dass die gegenwärtige Einstellung zu den Kindheitserfahrungen der Mutter für deren Umgang mit ihrem eigenen Kind bedeutender ist, als die Erfahrungen aus ihrer eigenen Kindheit, "legitimiert eindrucksvoll jedwede Form präventiver Arbeit mit den Eltern im Hinblick auf das Wohlergehen des Kindes" (ebd., S. 14).

Weitere Ergebnisse dieser Studie sind, dass sicher gebundene Kinder mehr Selbstvertrauen und ein höheres Selbstwertgefühl hatten als unsicher gebundene Kinder. Zudem fanden sicher gebundene Kinder im Spiel konstruktivere Lösungen, reagierten mit größerer Anteilnahme und zeigten größere Empathie. Unsicher gebundene Kinder zeigten hingegen ein höheres Maß an Abhängigkeit und Anlehnungsbedürfnis und bevorzugten eine eher indirekte Art der Kontaktaufnahme. Diese Verhaltensweisen führten offensichtlich dazu, dass sich die Umwelt so verhielt, dass frühere Beziehungserfahrungen der Kinder bestätigt wurden. Zum Beispiel erwarteten Kindergärtnerinnen von unsicher-ambivalent gebundenen Kindern weniger Selbständigkeit als von sicher gebundenen (vgl. ebd., S. 16 f.).

Die Mitarbeiter des MPCP entwickelten anhand der Ergebnisse der Studie schließlich Präventions- und Interventionsstrategien. Als eine dieser Interventionsstrategien wurde das STEEP™-Programm 1987 als Teilprojekt des MPCP von Byron Egeland und Martha Erickson begonnen.

Die Faktoren, die laut des MPCP trotz hoher Belastungen zu positiven Entwicklungsverläufen führten, wurden in die allgemeinen Ziele von STEEP™ aufgenommen (vgl. Erickson / Egeland, 2006, S. 29).

## 4.2 Ziele

Die folgenden Ziele wurden in Anlehnung an die Forschungsergebnisse der letzten zwanzig Jahre entwickelt (vgl. ebd., S. 39 ff.):

1. Förderung gesunder, realistischer Einstellungen und Erwartungen hinsichtlich Schwangerschaft, Geburt und Kindererziehung.

Eltern, die Schwierigkeiten mit der Erziehung haben, neigen oft zu idealisierten oder aber sehr negativen Gefühlen im Hinblick auf die zukünftige Elternrolle. Freuden oder Probleme dieses Lebensabschnitts werden ausgeklammert, so dass Enttäuschungen vorprogrammiert sind. Daher sollen möglichst objektive Vorstellungen über den Alltag als Eltern entwickelt werden.

2. Förderung eines besseren Verständnisses von der kindlichen Entwicklung und realistischen Erwartungen in Bezug auf das kindliche Verhalten.

Um ein Kind gut betreuen und versorgen zu können, sind Grundkenntnisse über die Entwicklung in verschiedenen Altersstufen nötig. Eltern sollen verstehen, welche entwicklungsbezogene Bedeutung bestimmte Verhaltensweisen der Kinder haben. Hierzu gehört z.B., das "Fremdeln" als normale Entwicklungsstufe und Vertrauensbeweis für die Bindungsperson zu sehen.

3. Förderung einer feinfühlig, vorhersehbaren Reaktion auf die Zeichen und Signale des Kindes.

Auf die Bedeutung feinfühlig Verhaltens habe ich bereits in Abschnitt 2.5 hingewiesen. Dieses Verhalten soll gefördert werden, um eine sichere Eltern-Kind-Bindung aufzubauen und somit die Kompetenz und Zufriedenheit des Kindes zu stärken.

4. Stärkung der elterlichen Fähigkeit, die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen.

Um feinfühlig handeln zu können, ist es wichtig, sich in das Kind hineinversetzen und seine Gefühle nachvollziehen zu können. Diese Fähigkeit soll u.a. mit dem

Einsatz von Video unterstützt werden<sup>14</sup>, um Eltern zu befähigen, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu erfüllen und sie auf das Leben vorzubereiten.

5. Förderung einer sicheren häuslichen Umgebung, die dem Kind optimale Entwicklungsmöglichkeiten bietet.

Um die kognitive, motorische und sprachliche Entwicklung eines Kindes zu fördern, ist eine geordnete und anregende häusliche Umgebung hilfreich. Hierzu gehören z.B. eine kindersichere Wohnung, anregende Spielmaterialien und eine gewisse Organisation des Tagesablaufs. Bei dem Aufbau dieser Umgebung soll den Eltern geholfen werden, um stabile und berechenbare Lebensbedingungen zu schaffen.

6. Den Eltern helfen, soziale Unterstützungsnetze für sich selbst und ihre Kinder zu erkennen und zu stärken.

Auch über die Zeit von STEEP™ hinaus sollen Unterstützungsangebote genutzt werden, um einen entscheidenden Schutzfaktor für die weitere Entwicklung aufzubauen. Es sollen Methoden entwickelt werden, die die Eltern befähigen, sich Unterstützung zu suchen und diese anzunehmen. Hierzu gehört auch, Grenzen zu setzen, wenn Bekannte oder Angehörige nicht im Interesse der Familie handeln.

7. Den Eltern helfen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und verfügbare Ressourcen erfolgreich zu nutzen.

Um belastende Ereignisse zu vermeiden, können eine bessere Planung und Voraussicht der möglichen Konsequenzen einer Entscheidung helfen. Hierzu gehört auch die Partnerwahl. Gemeinsam mit den Eltern werden Ziele formuliert, um stabilere Bedingungen und bessere Chancen für die Familien zu schaffen.

8. Den Eltern helfen, Optionen zu erkennen, Machtansprüche zu stellen und tragfähige Entscheidungen zu treffen.

Viele Eltern des STEEP™-Programms haben schon als Kinder das Gefühl der Machtlosigkeit erfahren und dieses bis ins Erwachsenenalter immer wieder erlebt. Um ihnen zu dem Gefühl zu verhelfen, eigene konstruktive Entscheidungen treffen

---

<sup>14</sup> auf die Videoarbeit und die Strategie *Seeing is Believing*™ gehe ich in Abschnitt 4.4 näher ein.

zu können, werden verschiedene Strategien eingesetzt. Dazu gehört, dass sowohl positive als auch negative Erfahrungen der Kindheit anerkannt werden, um bewusst entscheiden zu können, welche davon an die eigenen Kinder weitergegeben werden sollen.

Um diese Ziele zu erreichen, werden sowohl die Repräsentations- als auch die Interaktionsebene in die Intervention einbezogen. So wird eine Verknüpfung zwischen der Vergangenheit der Eltern und der jetzigen Beziehung zu ihrem Kind hergestellt. Bereits Selma Fraiberg arbeitete nach diesem Ansatz: "we move back and forth, between present and past, parent and baby, but we always return to the baby" (Fraiberg in: Suess / Kißgen, 2005b, S. 144).

Diese Vorgehensweise wird in den folgenden Kapiteln beschrieben.

### **4.3 Bindungstheoretisch fundierte Haltung**

Entscheidend für eine erfolgreiche Arbeit mit den Familien sind die Einstellungen und Erwartungen, die die Beraterin mit in die Arbeit bringt. Erfolgreich kann die Zusammenarbeit verlaufen, wenn sich die Beraterin als Partnerin ("Reisebegleiterin") der Familien sieht, individuelle Unterschiede würdigt und sich auf die Stärken der Familie konzentriert. Dabei sollte sie offen und ohne Wertungen auf die Familie zugehen (vgl. Erickson / Egeland, 2006, S. 53).

Besonders wichtig ist hierbei, dass sich eine vertrauensvolle Beziehung zwischen der Beraterin und der Familie entwickelt. Auf dieser Grundlage lassen sich auch langfristig Erfolge erzielen. Die Beraterin kann den Eltern neue Beziehungserfahrungen vermitteln und so einen Wandel von internalen Arbeitsmodellen einleiten (vgl. ebd., S. 57). Dabei dient die therapeutische Beziehung als sichere Basis, so dass schmerzvolle Kindheitserfahrungen erkundet und dysfunktionale Bindungsmodelle infrage gestellt werden können (vgl. Suess / Kißgen, 2005a, S. 290). Indem Eltern ihre Kindheitserfahrungen reflektieren, kann deren Einfluss auf die Wahrnehmung und den Umgang mit dem Kind bewusst werden. Dieser Teil der Intervention wird auch *Looking back, moving forward* genannt, also eine Rückschau, um vorwärts zu kommen.

Der respektvolle und partnerschaftliche Umgang mit den Familien schließt Veränderungsprozesse der Beraterinnen mit ein. Hierzu sind regelmäßige Supervisionen und die Möglichkeit der Fallbesprechungen unabdingbare Voraussetzungen (vgl. ebd., S. 291).

#### **4.4 Die Seeing Is Believing™-Strategie**

Videoaufnahmen von Eltern und ihren Kindern gehören zu den wirksamsten Strategien von STEEP™ (vgl. Erickson / Egeland, 2006, S. 99). Dabei macht man sich die Wirkung zunutze, dass man das, was man sehen kann auch glauben kann: "*Seeing Is Believing*™". Diese bindungstheoretisch fundierte Strategie wurde als ein Element von STEEP™ von Byron Egeland und Martha Erickson entwickelt (vgl. Erickson / Endersbe / Simon, 1999, S. 4).

Die Funktionen der Videoaufnahmen sind vielfältig. Im Vordergrund steht die Unterstützung feinfühligem Elternverhalten, weil dieses wie in Abschnitt 2.5 beschrieben, einen großen Einfluss auf die Entstehung sicherer Eltern-Kind-Bindungen hat. So wird zum einen die Aufmerksamkeit auf die Eltern-Kind-Beziehung gelenkt. Diese rückt in den Mittelpunkt und die Eltern können sich und ihr Kind anders wahrnehmen als im oft stressigen Alltag. Des weiteren ermöglichen die Aufnahmen einen Perspektivenwechsel. Eltern erhalten neue Einsichten in die Gefühle und Verhaltensweisen ihrer Kinder, indem sie angeregt werden, die Perspektive des Kindes zu berücksichtigen. Die Selbstbeobachtung der Eltern wird gefördert und somit können das Verständnis und die Feinfühligkeit für das Kind gestärkt werden.

Die Filme dokumentieren weiterhin, dass die Eltern redlich bemüht sind, ihr Kind zu verstehen und auf seine Signale einzugehen. Indem zunächst positive Aspekte hervorgehoben werden, wird eine anklagende und verurteilende Rolle der Beraterin im Stil der "Super Nanny" vermieden.

Nicht zuletzt schaffen die Aufnahmen einen bleibenden Beleg für die Familie. Sowohl die Eltern-Kind-Beziehung als auch die Entwicklung des Kindes werden festgehalten. Nach Abschluss des Programms erhalten die Familien die

Videoaufzeichnungen als Geschenk, so dass ein bleibendes Andenken entsteht. Die Beraterin kann die Aufnahmen mit Einverständnis der Familien für die Supervision nutzen (vgl. Erickson / Egeland, 2006, S. 99 f.).

Zu den Prinzipien der Videoarbeit gehört, dass eine gute, vertrauensvolle Beziehung zentral für effektive Arbeit ist. Auf dieser Basis sehen sich die Eltern unter Anleitung der Beraterin die Videofilme an. Für die Aufnahmen sind besonders Alltagssituationen wie Wickeln, Baden oder Spielen mit dem Baby geeignet.

Weiteres Prinzip der Strategie ist, dass die Stärken jeder einzelnen Familie betont werden, so dass Zuversicht und Vertrauen entstehen können. Die Beraterin konzentriert sich auf die Stärken der Eltern und betont dabei wachsende Kenntnisse der Eltern und des Babys. Zudem hält sie keine Vorträge, sondern verfährt nach dem Grundsatz "*ask, don't tell*" (Erickson / Endersbe / Simon, 1999, S. 31). Dabei stellt sie offene Fragen, so dass sie den Eltern hilft, selbst herauszufinden, wie die Beziehung und der Austausch zu ihrem Kind verlaufen. Dazu gehört, dass das Prinzip der individuellen Vorgehensweise eingehalten wird, und z.B. von **diesem** Baby gesprochen wird anstatt von "drei Monate alten Babys" generell. Als weiteres Prinzip gilt die kontextbezogene Arbeit. Die Familie wird eingebettet in ihre Umgebung wahrgenommen. So werden auch Einflüsse der Familie, kulturelle und ethnische Hintergründe sowie der Gesellschaft auf die Eltern-Kind-Beziehung in die Arbeit einbezogen (vgl. ebd., S. 8 f.).

Das Ansehen von Videomaterial regt den prozeduralen Gedächtnisspeicher an, in dem vorsprachliche Gedächtnisinhalte abgelegt sind (vgl. Tulving, Downing / Ziegenhain in: Ziegenhain et al., 2004, S. 145). Wie in Abschnitt 2.6 beschrieben, werden in den frühen Arbeitsmodellen eines Kindes Erfahrungen abgebildet, die für das sprachliche Bewusstsein nicht zugänglich sind. Somit ermöglichen Videoaufnahmen die Anknüpfung an vorsprachliche Erfahrungen der Eltern. Beziehungserfahrungen aus deren eigener Kindheit können reflektiert und im Umgang mit dem eigenen Kind aktiviert werden (vgl. Crittenden, Ziegenhain et al. in: ebd., S. 146 f.)



Sowohl in Hausbesuchen als auch in Gruppentreffen kommt die Videotechnik zum Einsatz. Wie diese Treffen üblicherweise ablaufen, ist Inhalt des nächsten Kapitels.

#### **4.5 Hausbesuche und Gruppentreffen**

Hausbesuche und Gruppentreffen sollten optimalerweise von derselben Person durchgeführt werden, um Kontinuität zu gewährleisten und damit einen Beziehungsaufbau zu erleichtern (vgl. Erickson / Egeland, 2006, S. 442).

Die Intervention beginnt mit Hausbesuchen, um individuell klären zu können, ob die Bedürfnisse der Teilnehmerin mit den Zielen des Programms übereinstimmen.

Je nach den Zielen der Organisation, in der STEEP™ durchgeführt wird, variieren die Kriterien, nach denen Kontakt zu den Familien aufgenommen wird. Üblicherweise wird versucht, bereits in der Schwangerschaft ein erstes Treffen zu vereinbaren.

Hausbesuche müssen nicht zwangsläufig in der Wohnung stattfinden, es kann auch ein anderer Treffpunkt wie z.B. ein Park oder ein Café vereinbart werden. Die Treffen dauern dann in der Regel eine bis eineinhalb Stunden. Je nach den individuellen Bedürfnissen werden gemeinsam Ziele erarbeitet. Gemeinsam mit der Beraterin legt die Mutter fest, wie die gemeinsame Zeit verlaufen soll. Hierzu gehört z.B. die Suche nach Informationen zu Themen wie Geburtsvorbereitung oder finanzieller Unterstützung.

Nach der Geburt des Babys richtet sich die Aufmerksamkeit auch auf das Kind. Es werden z.B. Videoaufnahmen gemacht und Meilensteine der kindlichen Entwicklung besprochen (vgl. ebd., S. 62 ff.).

Neben den Hausbesuchen wird der Kontakt über Telefonate, persönliche Nachrichten, Geburtstagsbriefe oder Rundschreiben aufrechterhalten.

An die Hausbesuche schließen sich im wöchentlichen Wechsel Gruppentreffen an. Diese bieten den Eltern Gelegenheit, "rauszukommen" und sich mit Gleichgesinnten auszutauschen. Somit wird auch einer möglichen Isolation vorgebeugt. Ein Gruppentreffen dauert ca. zwei bis drei Stunden.

Familienmitglieder, Freunde oder andere wichtige Betreuungspersonen werden wenn möglich in die Aktivitäten und Hausbesuche einbezogen.

Eine Gruppe besteht ungefähr aus 10 Teilnehmern, wobei sich die Zusammensetzung – wenn möglich - nach den Geburtsdaten der Kinder richtet, so dass sich die Eltern gemeinsam durch die Entwicklungsstadien der Kinder bewegen können.

Der allgemeine Ablauf einer Gruppe sieht folgendes vor:

Zunächst spielen, singen und beschäftigen sich Eltern und Kinder gemeinsam, so dass die Eltern-Kind-Beziehung gestärkt und gefördert wird. Dabei liegt die Konzentration bei den Kindern. Die Beraterin leitet die Eltern z.B. dazu an, über kindliche Entwicklung zu diskutieren und sich darüber auszutauschen, was die Kinder Neues gelernt haben.

Anschließend findet eine gemeinsame Mahlzeit in entspannter Atmosphäre statt. Dabei gibt es keinen festgelegten Ablauf. Das gemeinsame Erlebnis des Essens regt dazu an, sich ungezwungen zu unterhalten und lehrreiche Momente mit den Kindern zu erleben.

Im abschließenden Teil gehen die Eltern in einen gesonderten Raum, um sich über Erziehungsfragen und andere Themen auszutauschen. Die Kinder werden in einem Spielbereich betreut, so dass die Konzentration auf den Eltern liegt und diese sich eine Pause gönnen. Dabei werden die unterschiedlichsten Themen rund um das Leben mit Kindern aufgegriffen.

Diese Themen der Gruppentreffen teilen sich grundsätzlich in das Baby-Thema, das sich auf das Alter der Kinder bezieht und die Eltern-Runde, die sich nach Fragen von besonderer Bedeutung für die Mütter richtet (vgl. ebd., S. 80 ff.).

Für eine ausführlichere Darstellung der Vorgehensweise in den Gruppen ist der Rahmen dieser Arbeit zu knapp. Eine ausführliche Anleitung zur Durchführung des STEEP™-Programms bietet das Praxishandbuch "Die Stärkung der Eltern-Kind-

Bindung", aus dem ich einige Beispiele für die Vorbereitung der Interviews ausgewählt habe<sup>15</sup>.

In Bezug auf die Elternschularbeit lässt sich festhalten, dass ähnliche Ansätze vorliegen. So sind die Eltern-Kind-Gruppen der Elternschulen z.B. auch an dem Entwicklungsstand der Kinder ausgerichtet. Die Gruppengrößen sind in etwa gleich und bei den offenen Gruppenangeboten gibt es in den Elternschulen eine Kinderbetreuung.

Nachdem in den letzten Abschnitten die theoretische Grundlage der Forschungsfrage dargestellt wurde, wird in den folgenden Kapiteln der Forschungsteil beschrieben. Dabei geht es vorrangig um die Frage, ob und wie sich aus Expertensicht frühe Hilfen am Beispiel des STEEP™-Programms in Elternschulen implementieren lassen.

---

<sup>15</sup> Näheres hierzu in Abschnitt 5.4.1

## **5 Empirische Untersuchung zu Möglichkeiten einer Implementation früher Hilfen in Elternschulen**

In diesem Abschnitt geht es um die empirische Untersuchung, die ich zur Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit durchgeführt habe. Hierzu wählte ich die qualitative Forschungsmethode der Experteninterviews.

Zunächst beschreibe ich das Untersuchungsinteresse. Daraus ergeben sich das Forschungsdesign, also die Wahl der Erhebungsmethode und weitere Schritte zur Beantwortung der Forschungsfrage. Weiterhin stelle ich dar, wie die Datenerhebung verlaufen ist. Darauf folgen die Beschreibung des Auswertungsprozesses und der Ergebnisse. Diese Vorgehensweise soll den Forschungsprozess transparent und somit für den Leser nachvollziehbar machen.

### **5.1 Das Untersuchungsinteresse**

Wie in der Einleitung dargestellt, sind die Ausgangspunkte für das Interesse dieser Arbeit Erfahrungen, die ich während meines Praktikums in der Elternschule Steilshoop gesammelt habe und theoretische Erkenntnisse, die im vorangegangenen Teil dieser Arbeit dargestellt sind. Wie in Abschnitt 1.3 beschrieben, stehen Elternschulen vor der Herausforderung, eine bedarfsgerechte Angebotsstruktur zu entwickeln, um ihre Existenz zu legitimieren. Gleichzeitig sind sich Forscher zunehmend über die Bedeutung bindungstheoretischer Erkenntnisse für Beratung und Intervention einig. Bindungstheoretisch fundierte Angebote können demnach ein Baustein sein, um das Angebot von Elternschulen an den aktuellen Bedarf anzupassen.

Vor diesem Hintergrund entstand die Frage, wie Angebote der frühen Hilfen beschaffen sein müssen, um sie in Elternschulen erproben zu können.

Wie in der Einleitung erläutert, kann diese Frage hier lediglich beispielhaft am STEEP™-Programm beantwortet werden. Aufgrund meiner Erfahrungen im Praktikum vermutete ich, dass dieses Programm Ansätze vertritt, die sich mit der bisherigen Arbeit in Elternschulen gut vereinbaren ließen. Des weiteren ging ich

davon aus, dass es in einigen Bereichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung geben könnte.

Um diese Annahmen zu überprüfen, operationalisierte ich die Forschungsfrage anhand folgender Gesichtspunkte, die später maßgeblich in die Entwicklung des Interviewleitfadens einfließen<sup>16</sup> und zudem die Basis der Auswertung darstellten:

- vorhandene Angebote im Bereich früher Hilfen in Elternschulen
- Bedarf eines Programms wie STEEP™ bei den Klienten der Elternschulen
- Umsetzbarkeit der STEEP™-Elemente Hausbesuche, Gruppenaktivitäten und Videoarbeit in Elternschulen
- vorhandene oder fehlende Überschneidungen der jetzigen Elternschularbeit mit dem STEEP™-Programm z.B. auf dem Gebiet der Zielsetzung
- vorhandenes Wissen zu bindungstheoretischen Erkenntnissen und Qualifikationsbedarf der Mitarbeiter
- vorhandene und fehlende Ressourcen in Elternschulen für eine Umsetzung von STEEP™-Elementen.

Im folgenden begründe ich auf der Grundlage des oben beschriebenen Untersuchungsinteresses zunächst die Wahl der Forschungsmethode und gehe danach auf die Expertinnen und den Verlauf der Datenerhebung ein.

## **5.2 Wahl der Erhebungsmethode**

Um das Untersuchungsinteresse zu bearbeiten, habe ich die qualitative Forschungsmethode des Experteninterviews gewählt. Eine qualitative Untersuchung ist geeignet, weil hiermit auf der Berufserfahrung der Experten basierende subjektive Einschätzungen erfasst werden. Eine quantitative Methode

---

<sup>16</sup> siehe Abschnitt 5.4.2 und Anhang A, S. 66 ff.

hätte dieses eher nicht erbracht. So hätte z.B. ein Fragebogen zwar die Möglichkeit eröffnet, eine weitaus größere Anzahl von Experten zu befragen, es wären jedoch nur Antworten zu vorgegebenen Themen erfasst worden.

Interviews bieten hingegen die Möglichkeit, dass die Befragten eigene Themen einbringen und somit Aspekte zum Tragen kommen, die der Forscher in seinem Vorwissen nicht beachtet hat. "Dadurch soll einerseits der Blick auf den zugrunde liegenden sozialen Sachverhalt vorurteilsfrei ermöglicht und andererseits die theoretischen Überlegungen nicht vorschnell in eine bestimmte Richtung gelenkt werden" (Lamnek, 1995, S. 199).

Das Experteninterview gilt eher als "randständiges Verfahren" (Meuser / Nagel, 1997, S. 481). Es wird besonders häufig im Bereich der soziologischen Verwendungsforschung, Bildungsforschung und Implementationsforschung genutzt, deren Untersuchungsgegenstand die Umsetzung politischer und pädagogischer Programme in die Praxis ist. Da sich die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit auf die Implementation des STEEP™-Programms in die Praxis bezieht, ist das Experteninterview für diese Untersuchung besonders geeignet.

Trotz einer weit verbreiteten Anwendung in der empirischen Sozialforschung besteht zu dieser Forschungsmethode ein "auffälliger Mangel an methodischer Literatur" (ebd., S. 482). Dieses gilt besonders für die Auswertung der Interviews. Als eine Form qualitativer Interviews unterscheidet es sich von narrativen, problemzentrierten oder biographischen Interviews dennoch in zentralen Punkten. Es handelt sich beispielsweise im Gegensatz zum narrativen Interview ohne thematische Vorstrukturierung bei Experteninterviews um leitfadengestützte, offene Interviews. Des weiteren liegt bei Experteninterviews ein besonderes Erkenntnisinteresse vor, das anders ist als z.B. bei einem biografischen Interview (vgl. ebd., S. 482). Insbesondere richtet sich das Interesse dieser Interviewform auf besondere institutionelle Zusammenhänge wie die der Elternschule. Somit steht nicht die Gesamtperson im Mittelpunkt der Befragung, sondern lediglich Ausschnitte individueller Erfahrungen (vgl. Bogner / Menz, 2002, S. 22).

Das Hauptinteresse des empirischen Teils dieser Diplomarbeit richtet sich auf die Erfassung praxisgesättigten Expertenwissens und des damit verbundenen

Einblicks in die Gesetzmäßigkeiten und Routinen des jeweiligen Systems (vgl. ebd., S. 481). Nur mit Hilfe des Wissens von Experten aus der Praxis lässt sich eine erste Einschätzung über die Eignung des STEEP™-Programms für Elternschulen vornehmen, so dass zur Bearbeitung der Forschungsfrage nicht auf Expertenwissen verzichtet werden kann.

### **5.3 Die Expertinnen**

Der Expertenbegriff hat nach Meuser und Nagel (1997) eine doppelte Bedeutung. Zum einen bestimmt das Forschungsinteresse, wer Experte ist. Zum anderen bestimmt "eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung" (ebd., S. 486) den Expertenstatus. Zudem sollte die Auswahl der Experten in Kenntnis der Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen und Entscheidungswege im Handlungsfeld geschehen (vgl. ebd.). Diese Kenntnis erlangte ich bereits während meines Praktikums und konnte so bei der Auswahl der Experten aus diesen Erfahrungen schöpfen.

Des Weiteren wurde die Auswahl der Experten von meinem Forschungsinteresse bestimmt, das unter anderem darin bestand, die Umsetzbarkeit früherer Hilfen in Elternschulen aus unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen heraus zu betrachten. Zudem war mir wichtig, die Einschätzung von Kursleiterinnen in die Untersuchung aufzunehmen, weil diese andere Erfahrungen in der Arbeit mit Eltern sammeln als die Leitungen von Elternschulen. Zusätzlich zu vier Leiterinnen befragte ich deshalb zwei langjährig tätige Kursleiterinnen.

Die Experten meiner Untersuchung sollten außerdem in der Lage sein, möglichst viele Perspektiven einer eventuellen Umsetzung des STEEP™-Programms in Elternschulen zu beleuchten, um positive sowie problematische Aspekte einer Implementation beurteilen zu können. Wie oben erwähnt, griff ich bei der Auswahl "meiner" Experten auf Erfahrungen während meines Praktikums zurück. Hier

lernte ich alle später von mir Befragten<sup>17</sup> als sehr kompetente, motivierte und aufgeschlossene Kollegen kennen. Zudem standen sie Neuem zwar offen, aber auch immer mit kritischem Blick gegenüber. Dieses wurde mir in Gesprächen mit anderen Kollegen z.B. in Stadtteilgremien oder auf Mitarbeiterbesprechungen immer wieder bestätigt.

Damit ist diesen Personen im Feld der Expertenstatus zugeschrieben und durch die Institution Elternschule abgesichert worden, so dass ich mich bei der Wahl der Experten auf diese Zuschreibung verließ.

Bei der Auswahl der Experten musste ich den Aspekt der Vergütung beachten. Da ich den Befragten keinerlei Entschädigung für den Zeitaufwand der Vorbereitung und Durchführung der Interviews leisten konnte, war ich auf deren Motivation und Engagement angewiesen. Die Elternschulleitungen standen mir für die Durchführung der Interviews während ihrer Arbeitszeit zur Verfügung, was nicht selbstverständlich ist, aber den Vergütungsaspekt erleichterte. Ihnen konnte ich dennoch die Vorbereitung der Interviews nicht vergüten. Wie in Abschnitt 1.4 beschrieben, sind die Kursleiterinnen auf Honorarbasis beschäftigt, so dass ihnen auch die Durchführung der Interviews nicht vergütet werden konnte. Aufgrund des Engagements der Experten konnte ich dennoch vier Elternschul- und zwei Kursleiterinnen befragen.

Im Einzelnen waren dies:

- Inge Albrecht, Erzieherin und Diplom-Sozialpädagogin, Kursleiterin in der Elternschule Steilshoop.
- Verena Baldauf, Erzieherin und Elternberaterin, Kursleiterin in den Elternschulen Jenfeld und Hohenhorst.
- Renate Fehler, Diplom-Pädagogin und Sozialarbeiterin, Elternschulleiterin in Jenfeld.
- Angela Jaeger, Diplom-Sozialpädagogin, Elternschulleiterin in Steilshoop.

---

<sup>17</sup> Die Kursleiterin Verena Baldauf kannte ich vor den Interviews nicht. Sie wurde mir aufgrund ihrer Offenheit für Neues und großem Engagements von Frau Kreter, Elternschulleiterin in Rahlstedt / Hohenhorst, empfohlen.



- Angelina Kreter, Diplom-Sozialpädagogin, Elternschulleiterin in Rahlstedt / Hohenhorst.
- Kyra Ritter, Diplom-Sozialpädagogin, Elternschulleiterin in Steilshoop.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass mit dieser Befragung keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit und repräsentative Aussagen gelegt werden kann. Hierzu hätten die Leitungen aller 22 Elternschulen in Hamburg befragt werden müssen. Dieses hätte den Rahmen dieser Arbeit aber überschritten.

## **5.4 Verlauf der Datenerhebung**

Nachdem in den vorigen Kapiteln die Erhebungsmethode und die Wahl der Expertinnen begründet wurden, folgen in diesem Abschnitt die Beschreibung der Vorbereitung und Durchführung der Interviews, um den Verlauf der Datenerhebung transparent zu machen.

### **5.4.1 Die Vorbereitung der Interviews**

Zur Vorbereitung der Interviews erhielt ich zunächst die Möglichkeit, meine Ideen zum Thema der Diplomarbeit auf der Elternschulleitungssitzung in Wandsbek vorzustellen. Hierzu fertigte ich ein Handout an, um erste Informationen über das STEEP™-Programm und das Untersuchungsinteresse der Arbeit festzuhalten. Dieses erhielten alle Anwesenden als Tischvorlage.

Der Vorteil war, dass ich durch mein Praktikum bereits an solchen Sitzungen teilgenommen hatte und mir somit der Ablauf sowie die Anwesenden bekannt waren. Nach der Sitzung erhielt ich von vier Elternschulleiterinnen Zusagen für ein Interview.

Mit den beiden Kursleiterinnen klärte ich in einem persönlichen Gespräch die Ideen sowie offene Fragen und erhielt schließlich von beiden die Zusage für ein Interview.

Anschließend erstellte ich Handouts zur Interviewvorbereitung<sup>18</sup>. Diese enthielten die genaue Beschreibung des Untersuchungsinteresses sowie eine zusammenfassende Vorstellung des STEEP™-Programms mit praktischen Beispielen und Übungen aus dem Praxishandbuch (Erickson / Egeland, 2006). Hierbei wählte ich Übungen aus, die meiner Ansicht nach für Elternschulen geeignet sind und zudem einen guten Einblick in die Arbeitsweise von STEEP™ liefern. Für eine Beurteilung aller Übungen aus dem Praxishandbuch hätte den Expertinnen mehr Zeit zur Verfügung stehen müssen. Zudem wäre es meiner Ansicht nach unzumutbar gewesen, von den Expertinnen eine Durcharbeitung des gesamten Praxishandbuches zu fordern.

Nachdem die Expertinnen das Handout durchgearbeitet hatten, legten wir Termine für die Interviews fest.

#### **5.4.2 Der Interviewleitfaden**

Wie in Abschnitt 5.2 beschrieben, handelt es sich bei den Fragen des Leitfadens um flexibel gestaltete, offene Themenkomplexe. Dieses ermöglicht den Expertinnen, eigene Themen einzubringen, die vom Interviewer nicht verhindert werden sollten. Die Fragen sind daher nicht bis ins Detail ausformuliert sondern eher auf anzusprechende Themen ausgerichtet (vgl. Meuser / Nagel, 1997, S. 487). Zudem handelt es sich um einen teilstandardisierten Leitfaden, um eine Anpassung an die jeweilige Situation im Interview gewährleisten zu können. Möglich sind somit eine Verschiebung der Reihenfolge der Fragen sowie die spontane Formulierung von "Ad-hoc-Fragen" (Mayring, 2002, S. 70), um auf Unklarheiten einzugehen oder den Gesprächsfaden zu erhalten. Darüber hinaus gewährleistet die leitfadenorientierte Interviewführung die Vergleichbarkeit der Interviewtexte. "Der Leitfaden schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen der ExpertInnen heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren" (Meuser / Nagel, 2002, S. 81 f.).

---

<sup>18</sup> Das Handout zur Interviewvorbereitung wäre für diese Arbeit eine Wiederholung von Inhalten, ist aber auf Anfrage einsehbar.

Die in Abschnitt 5.1 dargestellte Operationalisierung der Forschungsfrage floss maßgeblich in die Fragen des Leitfadens ein. Zudem richtete ich den Interviewleitfaden an den Themen des oben erwähnten Handouts zur Interviewvorbereitung aus. Zum einen erleichterte es den Expertinnen die Orientierung während des Interviews und zum anderen erhielt ich eine Hilfestellung für die spätere Auswertung. Die Struktur des Leitfadens stellte somit die Vergleichbarkeit der Expertenäußerungen sicher.

Bei der Entwicklung der Fragen für den Leitfaden lässt es sich nicht vermeiden, dass Vorannahmen in die Formulierung einfließen. Hierzu gehört z.B., dass ich aufgrund der Erfahrungen im Praktikum davon ausging, dass es bei der Umsetzung im Bereich der Hausbesuche zu Schwierigkeiten kommen würde. Während des Forschungsprozesses überprüfte und veränderte ich meine Vorannahmen jedoch laufend, u.a., indem die Expertinnen ihre eigenen Themen einbrachten. Somit erweitern oder verändern sich die Perspektiven des Forschers und dem Prinzip der Prozesshaftigkeit wird nachgekommen (vgl. Lamnek, 1995, S. 62).

Im folgenden stelle ich die Themenkomplexe des Leitfadens kurz vor<sup>19</sup>.

Der erste Themenkomplex beschäftigt sich mit den Daten der Befragten und diente in erster Linie der Aufwärmphase. Im zweiten Themenblock geht es um die Ausgangslage in den Elternschulen in Bezug auf Angebote zu frühen Hilfen. Hiermit sollte erfasst werden, ob und wenn ja, welche Angebote bereits vorhanden sind und an welchen Stellen es einen Ausbaubedarf gibt.

Im dritten Themenblock geht es um Grundsätzliches zum STEEP™-Programm, also welche Vorerfahrungen es gab und ob ein Bedarf bei den Klienten der Elternschulen für das Programm gesehen wird. In den folgenden Fragen wurde die Einschätzung zu Zielen, offenen Fragen, Gruppenarbeit und Hausbesuchen sowie der Arbeit mit Video abgefragt. Es ging dabei um Überschneidungen zur Elternschularbeit und die Einschätzung der Umsetzbarkeit einzelner Elemente.

---

<sup>19</sup> Der gesamte Leitfaden befindet sich in Anhang A, S. 66 ff.

Der letzte Themenblock beschäftigt sich mit den Voraussetzungen für eine Umsetzung der Elemente in Elternschulen. Es wurde nach vorhandenen und fehlenden Ressourcen sowie einer Einschätzung des Qualifikationsbedarfs bei den Mitarbeitern gefragt.

Auf der Basis des Leitfadens führte ich sechs Interviews durch, deren Verlauf ich im folgenden in einer Kurzdarstellung beschreibe.

### **5.4.3 Verlauf der Interviews**

Die Interviews wurden in den jeweiligen Elternschulen geführt, so dass die Befragung in Räumen stattfand, die den Expertinnen vertraut waren. Somit konnte die für die Befragten ungewöhnliche Interviewsituation durch "die gewohnte Umgebung kompensierend wirken" (Lamnek, 1995, S. 95).

Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Befragten auf Tonband aufgezeichnet, weil nur so eine vollständige Transkription und somit systematische Auswertung der Vielzahl von Informationen möglich war (vgl. ebd., S. 68).

Die einzelnen Interviews hatten eine Dauer von 45 bis zu 70 Minuten und verliefen ohne Störungen. Die Atmosphäre wurde von allen Beteiligten als angenehm beschrieben. Dieses Feedback war auch für meine Auswertung von Bedeutung. Lediglich das Interview mit Frau Baldauf verlief in einer etwas unpersönlicheren Atmosphäre, da wir uns vorher nicht kannten. Allerdings war Frau Baldauf trotzdem sehr motiviert und das Interview entsprach im weiteren Verlauf den anderen.

Hilfreich für die Durchführung und weitere Bearbeitung der Interviews war, dass alle Befragten den vereinbarten Termin einhielten und sehr zuverlässig das Handout zur Vorbereitung durchgearbeitet hatten.

Nach einem Hinweis auf die Möglichkeit der Anonymisierung der Daten konnten die Expertinnen zu Beginn des Interviews Fragen zum Handout stellen. Diese bezogen sich z.B. auf das achte Ziel des STEEP™-Programms, das ich im Handout nicht näher erläutert hatte. Nachdem die Fragen geklärt waren, führte ich

das Interview anhand des Leitfadens durch. Dabei variierte die Reihenfolge der Fragen je nach Interviewsituation und es erfolgten Nachfragen bei Unklarheiten.

Das erste Interview mit Frau Albrecht war als Probeinterview geplant, um den Interviewleitfaden abändern und auf eventuelle Unklarheiten überprüfen zu können. Da allerdings keine Schwierigkeiten bezüglich Verständnis oder Formulierungen auftraten, konnte ich nach geringfügigen Änderungen des Leitfadens das Interview wie die folgenden für meine Analyse verwenden. Zudem hatte Frau Albrecht sich sehr gründlich auf das Interview vorbereitet und sich viele Notizen zum vorliegenden Handout gemacht, so dass ihre Aussagen sehr ergiebig waren und unbedingt in die Auswertung einfließen sollten.

Der Ablauf der weiteren Interviews war ähnlich. Lediglich die ungewohnte Situation, auf Tonband aufgenommen zu werden, irritierte einige Expertinnen mehr als andere. Nach anfänglicher Zurückhaltung legte sich dieses jedoch und das weitere Interview verlief entspannt.

Wie oben beschrieben, war für die spätere Auswertung auch die Atmosphäre im jeweiligen Interview wichtig. Nach jedem Interview machte ich mir diesbezüglich kurze Notizen, um mich bei der Auswertung daran erinnern zu können. Da ich bei allen Befragten den Eindruck hatte, dass diese mir offen gegenüberstanden und keine Bedenken bezüglich der veröffentlichten Informationen hatten, konnte ich die Aussagen als verlässlich und ehrlich einstufen.

Um sicherzustellen, dass die Expertinnen mit den veröffentlichten Aussagen einverstanden sind, erhielt jede von ihnen die Kurzfassung des jeweiligen Interviews<sup>20</sup>. Von der Möglichkeit der anonymisierten Darstellung wollte keine der Befragten Gebrauch machen. Nach kleinen Korrekturen erhielt ich von allen Expertinnen das Einverständnis zur Veröffentlichung.

---

<sup>20</sup> Im Anhang B (S. 69 ff.) finden sich die verkürzten Fassungen der jeweiligen Interviews. Auf Anfrage können die vollständigen Transkripte eingesehen werden.

## 6 Das Auswertungsverfahren

Wie bereits erwähnt, besteht ein Mangel an Literatur zur Auswertung von Experteninterviews. Die Frage, wie "methodisch kontrolliertes Fremdverstehen" (Schütze u.a. in: Meuser / Nagel, 2002, S. 71) von Experteninterviews durchzuführen ist, wird in der Literatur kaum erwähnt. Da der von Meuser und Nagel (2002) verfasste Artikel als Klassiker bezeichnet werden kann (vgl. Bogner / Menz, 2002, S. 22), orientierte ich mich bei der Auswertung der Interviews an den von diesen Autoren vorgeschlagenen Stufen. Ziel dieser Form der Auswertung ist es, Aussagen über gemeinsame Wissensbestände, Interpretationen und Deutungsmuster der Expertinnen treffen zu können (vgl. ebd., S. 80).

Da die vorgeschlagenen Stufen einen Modellvorschlag darstellen, der flexibel an die jeweiligen Untersuchungsbedingungen angepasst werden kann (vgl. Strauss in: Meuser / Nagel, 2002, S. 80 f.), richtet sich die Auswertung der durchgeführten Interviews nicht streng nach diesen Stufen. Insbesondere auf die Bildung soziologischer Theorien wurde aufgrund des davon abweichenden Forschungsinteresses verzichtet.

Möglichst zeitnah zur Durchführung der Interviews transkribierte ich diese zunächst. Hierbei verzichtete ich auf die Verschriftlichung von Pausen, Husten, Stimmlagen sowie anderen nonverbalen Äußerungen. Diese sind für die Auswertung des gemeinsam geteilten Wissens der Expertinnen nicht von Bedeutung.

Im ersten Schritt des Verdichtens des Textmaterials folgte die Paraphrasierung von Aussagen. Ziel dieses Schrittes ist die Reduzierung von Komplexität ohne jedoch Aussagen zu unterschlagen, zu verzerren oder etwas hinzuzufügen.

Anschließend ordnete ich das Material nach Themen, um es weiter zu verdichten. Hierbei orientierte ich mich an den thematischen Einheiten des Leitfadens. Aufgrund dieser Vorgehensweise und des geteilten institutionellen Kontextes der Expertinnen wird eine Vergleichbarkeit der Interviews möglich (vgl. ebd., S. 81 ff.).

Nachfolgend bündelte ich thematisch vergleichbare Textpassagen der verschiedenen Interviews, wobei ich darauf achtete, dass der Sinngehalt der Aussagen durch die Verdichtung nicht verloren ging. Aufgrund der Fülle von verdichteten Daten war eine Überprüfung auf Vollständigkeit und Übereinstimmung mit dem Originaltext nötig (vgl. ebd., S. 88).

Bei der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Differenzen der Aussagen verallgemeinerte ich im nachfolgenden Schritt die Textpassagen. Hierbei bezog ich mich immer noch auf das vorliegende empirische Material.

Schließlich formulierte ich Generalisierungen, die sich aus der Perspektive meiner zuvor erfolgten theoretischen Erarbeitung des Themas vollzogen. Dabei besteht weiterhin der Bezug zu den Aussagen der Expertinnen. Diese werden jedoch theoretisch geordnet.

Während der Auswertung kehrte ich immer wieder auf die vorherige Stufe zurück und kontrollierte die Angemessenheit der Verallgemeinerungen. Somit zeichnete sich der Auswertungsprozess durch Rekursivität aus (vgl. Meuser / Nagel, 1997, S. 489).

Mit den Ergebnissen dieses Prozesses beschäftigt sich der folgende Abschnitt. Anschließend werden daraus resultierende Empfehlungen für die soziale Arbeit vorgestellt.

## 7 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviews werden anhand der vorgenommenen Operationalisierung der Forschungsfrage dargestellt. Um die in der Auswertungsphase generalisierten Aussagen zu untermauern, fließen Originalaussagen aus den Interviews in die Darstellung der Ergebnisse mit ein.

### 7.1 Vorhandene Angebote im Bereich früher Hilfen

Zu den vorhandenen Angeboten in den Elternschulen im Bereich früher Hilfen lässt sich sagen, dass in der Elternschule Steilshoop das größte Angebot besteht. Dieses lässt sich darauf zurückführen, dass in Jenfeld und Hohenhorst nur jeweils eine halbe Leitungsstelle zur Verfügung steht, wohingegen Steilshoop mit einer vollen Stelle ausgestattet ist. Trotz der unterschiedlichen Ausstattung werden in allen befragten Elternschulen Angebote im Bereich früher Hilfen durchgeführt, so dass Erfahrungen in diesem Bereich vorliegen. Im Einzelnen sind es Angebote wie Geburtsvorbereitung mit zusätzlichem sozialpädagogischen Teil (Steilshoop), Familienhebammenprojekt mit aufsuchender Einzelfallarbeit (Steilshoop in Kooperation mit dem Abendroth-Haus), Eltern-Kind-Gruppen ab 3 Monaten (alle Elternschulen) und der Fabelkurs, ein familienzentriertes Baby-Eltern-Programm (Jenfeld).

In diesem Zusammenhang verweist Frau Jaeger darauf, dass Elternschulen Einrichtungen der Familienbildung sind und daher nicht nur frühe Hilfen im Angebot haben. *"Wir sind keine Einrichtung der frühen Hilfen, sondern wir sind eine Familienbildungseinrichtung und insofern ist es unsere Aufgabe, auch andere Schwerpunkte, die sich im Familienalltag für Familiengestaltung stellen, aufzunehmen [...]. Das bedeutet, dass die Familienbildungsarbeit sehr vielschichtig ist und der Bereich frühe Hilfen ein Aspekt ist"* (Interview mit A. Jaeger, v.T., S. 2)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> v.T. = vollständiges Transkript



## 7.2 Bedarf und Akzeptanz der Klienten

Einig waren sich die Expertinnen bei der Frage, ob es bei den Klienten der Elternschulen einen Bedarf für STEEP™ gibt. Dieser sei durchaus vorhanden. Es seien zwar nicht alle Klienten typische Risikofamilien wie ursprünglich in den USA durch STEEP™ betreut, dennoch gäbe es immer wieder Familien, für die sich die Expertinnen eine intensivere Begleitung wünschen würden. Dabei müsse der Auswahl der Teilnehmerinnen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, weil es *"immer Besucherinnen der Elternschule [gibt], die aus anderen Quellen gut informiert sind und daher nicht für STEEP™ in Frage kommen"* (Interview mit K. Ritter, v.T., S. 4).

Die Akzeptanz des Programms durch die Klienten konnten sich alle Befragten gut vorstellen. Allerdings schränkt Frau Albrecht diese Einschätzung in Bezug auf das Material für "Hausaufgaben"<sup>22</sup> an die Eltern ein. Sie habe die Erfahrung gemacht, dass z.B. Elternbriefe zu Hause nicht gelesen würden. Mit einer Unterstützung im Rahmen von Hausbesuchen z.B. durch Familienhebammen hält Frau Albrecht es jedoch für sinnvoll, auch "Hausaufgaben" mitzugeben<sup>23</sup>.

Frau Kreter fügt hinzu: *"Es hängt ganz viel von der Motivation der Kursleiter ab und wie das in die Gruppe rein getragen wird. Wenn das eine Kursleiterin ist, die sehr motivierend z.B. Liebesbotschaften für die Kinder vermittelt, also positiv eingestellt ist, denke ich, werden viele Eltern sich mitreißen lassen und das mit machen. Kann ich mir gut vorstellen"* (Interview mit A. Kreter, v.T., S. 7).

Einen Unterschied sieht Frau Ritter bei der Ausstattung der Klienten mit Ressourcen: *"Der einzige Unterschied ist glaube ich, dass viele Eltern, die hierher kommen, viele dieser Kompetenzen schon mitbringen und von daher andere Impulse oder Informationen brauchen, das dann auszubauen oder für sich weiterzuentwickeln und da der Unterschied ist zu diesem STEEP™-Programm."* (Interview mit K. Ritter, v.T., S. 5).

---

<sup>22</sup> gemeint sind hier Materialien wie das Handout "Tipps, wie sie sich von ihrem Baby verabschieden und es begrüßen können" (Erickson / Egeland, 2006, S. 369).

<sup>23</sup> zur Einschätzung der Umsetzbarkeit von Hausbesuchen siehe Punkt 7.4

### 7.3 Video

Der Einsatz von Video gehört in keiner der Elternschulen zu den Elementen der Arbeit. Lediglich in der Elternschule Steilshoop wurde die Technik einmalig erprobt, dieses sei aber nur mit Hilfe einer Praktikantin möglich gewesen.

Unterschiedlicher Meinung waren die Expertinnen dann auch bei der Frage, ob sich Videoarbeit in der Elternschule umsetzen ließe. Für Frau Jaeger *"ist die Arbeit mit dem Video die, die ich mir hier am ehesten vorstellen kann"* (Interview mit A. Jaeger, v.T., S. 7). Es sei allerdings eine Supervision unabdingbar, die auch zu anderen Teilen des Programms dazugehöre.

Frau Albrecht hält die bereits bestehenden Elternabende der Eltern-Kind-Gruppen für geeignet, um die Videos mit den Eltern aufzuarbeiten. Insgesamt sei diese Arbeit aber so zeitintensiv, dass es sich nicht in den momentanen Ablauf integrieren ließe.

Frau Kreter und Frau Fehlerler schätzen die Möglichkeit zur Umsetzung der Videoarbeit folgendermaßen ein: *"Im Moment wüsste ich nicht, wie wir das umsetzen könnten"* (Interview mit R. Fehlerler, v.T., S. 6).

Hierbei ist zu beachten, dass in der Elternschule Steilshoop bereits – wenn auch einmalig – mit Video gearbeitet wurde. Es liegen also schon Erfahrungen vor. In den Elternschulen Jenfeld und Hohenhorst fehlen diese jedoch. Zudem arbeiten in diesen beiden Elternschulen keine Praktikanten und somit bestehen keine zusätzlichen Kapazitäten, um Videoarbeit einmal "auszuprobieren".

Frau Baldauf bezweifelt zudem, dass Videoarbeit bei den Eltern gut angenommen würde: *"Es ist zu ungewohnt, es wird festgehalten, sie fühlen sich kontrolliert, sind dann vielleicht auch nicht so offen und zugänglich wie im Moment. Das ist denke ich ein ganz langer Prozess, um so etwas hier in der Elternschule einzuführen"* (Interview mit V. Baldauf, v.T., S. 5).

## 7.4 Hausbesuche und Gruppenarbeit

Übereinstimmend verneinten die Expertinnen die Frage, ob Hausbesuche in die bestehende Elternschularbeit integriert werden könnten. Hierfür fehlten die Ressourcen auf zeitlicher und finanzieller Ebene. Alternativen wie eine Zusammenarbeit mit den Familienhebammen seien jedoch denkbar, wie z.B. Frau Albrecht einbrachte: *"Vorstellen könnte ich mir eine Zusammenarbeit mit einer Hebamme aus dem Familienhebammenprojekt, die die Hausbesuche macht und ergänzend zu mir in den Gruppen arbeitet"* (Interview mit I. Albrecht, v.T., S. 4).

Auch die zwei- bis dreistündigen Gruppentreffen seien in der Form in Elternschulen mit der derzeitigen Ausstattung nicht möglich. Es werde zwar hin und wieder gemeinsam gekocht. Dieses seien jedoch Ausnahmen und nicht regelmäßig in dem von STEEP™ vorgesehenen Umfang realisierbar.

Unterschiedliche Aussagen erhielt ich jedoch zur Frage der Umsetzbarkeit von Aktivitäten in der Gruppe. Die Kursleiterin Inge Albrecht hält einige Aktivitäten für nicht umsetzbar. Hierzu zählt sie z.B. die Erfahrungsbausteine (Erickson/Egeland, 2006, S. 147). Diese Aktivität sei zu zeitaufwändig, um sie mit den vorhandenen Ressourcen umzusetzen.

Einige Elternschulleiterinnen schätzten die Umsetzbarkeit hingegen als unproblematisch ein. *"Ich denke, dass viele Anregungen aus dem Handout auch in der Elternschule Platz finden können und umgesetzt werden können. Vielleicht nicht immer in dem Umfang wie es hier vorgegeben ist, aber auf jeden Fall die Inhalte sind bei uns schon da"* (Interview mit R. Fehler, v.T., S. 5).

Mit einer guten Vorbereitung der Themen sei das möglich, sagt auch Frau Ritter: *"Da ist so nichts, was man hier nicht umsetzen kann"* (Interview mit K. Ritter, v.T., S. 8).

Frau Jaeger zweifelt dagegen: *"Für meine Begriffe ist z.B. gerade das Buffet der Botschaften sehr schwierig so umzusetzen und ich finde, es bedarf dazu einer fundierten STEEP™ Ausbildung, um das zu machen. Ich würde es fahrlässig finden, es mal eben so rein zu bringen"* (Interview mit A. Jaeger, v.T., S. 6).

Diese Unterschiede in der Einschätzung zwischen Kursleitern und Elternschulleiterinnen können aus der unterschiedlichen Perspektive der Befragten resultieren. Die Leiterinnen arbeiten nicht in den Gruppen und haben daher andere Vorstellungen zu Vorbereitung und Umsetzung in den Gruppenstunden. Diese unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen war Ziel dieser Untersuchung und daher nützlich für den weiteren Prozess der Arbeit an der Fragestellung.

## 7.5 Überschneidungen

Bei Elementen von STEEP™, mit denen bereits in der Elternschule gearbeitet wird, nannten die Expertinnen vor allem die Zielsetzungen. Aber auch der Einsatz offener Fragen und die Gruppenarbeit seien fester Bestandteil der Elternschularbeit.

Alle Expertinnen sehen eine hohe Übereinstimmung der Ziele des STEEP™-Programms mit denen der Elternschule. Frau Albrecht nennt hierzu Beispiele:

*"Viele Zielsetzungen ähneln sehr denen meiner Arbeit. Z.B. Feinfühligkeit, Erziehungskompetenz stärken, ich nenne die Ziele teilweise anders, aber es steckt das gleiche dahinter. In meiner Arbeit setze ich viele Ziele schon um, die dem STEEP™-Programm zugrunde liegen"* (Interview mit I. Albrecht, v.T., S. 3).

Zudem sind sich die Expertinnen einig, dass viele Themen, die bei STEEP™ angesprochen werden, bereits Thema in den Gruppen sind. Allerdings würden diese nicht so intensiv bearbeitet, weil die Zeit hierfür fehle.

Aus Sicht von Frau Jaeger ist trotz vieler Überschneidungen der Ansatz, den STEEP™ verfolgt, im Gegensatz zur Elternschule eher therapeutisch. *"Ich glaube nicht, dass wir einen so tiefen therapeutischen Einstieg haben, ich nenne es jetzt so, weil ich das nach den Unterlagen einfach so gefunden hab. Dass die Anregungen für eine Kursarbeit doch so sind, dass man sich auf eine Gruppe einlassen können muss und dass man dieser Gruppe vertrauen können muss. Und ich glaube, nicht jede Gruppe [in der Elternschule, M.P.] ist geeignet, dass bestimmte Sachen auch nicht nach außen gehen"* (Interview mit A. Jaeger, v.T., S.4).

## 7.6 Bindungstheoretisches Wissen und Qualifizierungsbedarf

Die Inhalte der bindungstheoretischen Erkenntnisse sind allen Befragten bekannt, so dass das Thema nicht neu ist. Eine Umsetzung in der praktischen Arbeit wird von allen Expertinnen angestrebt. Das Wissen sei vorhanden, nur die Umsetzung sei aufgrund knapper Ressourcen nicht so intensiv wie durch das STEEP™-Programm möglich.

*"Da kann ich für alle Mitarbeiter sprechen, die Kenntnis ist da und wenn auch zeitlich begrenzt, das ist eben im Rahmen der Elternschule nicht anders möglich, sind wir im Gespräch darüber. Wir haben demnächst eine Fortbildung, wo das auch noch mal Thema sein wird. Das wird schon umgesetzt. Vielleicht nicht eins zu eins, so wie man das bilderbuchmäßig am liebsten hätte, das ist natürlich die Frage"* (Interview mit R. Fehrer, v.T., S. 4).

Zu dem Punkt, welcher Qualifizierungsbedarf nach Ansicht der Expertinnen im Vordergrund stehe, um Elemente integrieren zu können, gab es unterschiedliche Einschätzungen. Angela Jaeger befürchtet eine Verwässerung der STEEP™-Inhalte. *"Das STEEP™-Programm hat seine Berechtigung für mich aus sich selbst heraus. Für mich stellt sich die Frage, inwieweit eine Vermischung von STEEP™ und Elternschule sinnvoll ist"* (Interview mit A. Jaeger, v.T., S. 8).

Frau Kreter sagt dagegen: *"Ich kann mir vorstellen, um nur einige Elemente zu installieren, eine interne Fortbildung für die Mitarbeiter anzubieten. Das wäre eine Möglichkeit"* (Interview mit A. Kreter, v.T., S. 7).

Einig waren sich die Expertinnen darin, dass ohne zusätzliche Qualifikation der Mitarbeiter kein Angebot wie STEEP™ (oder auch einzelne Elemente) implementiert werden sollte. Auch für die Videoarbeit wäre eine Schulung oder zumindest eine Einführung nötig.

Für die zusätzliche Qualifikation bestehe das Hauptproblem in den Honorarmitteln. Es seien immer zusätzliches Engagement und hohe Motivation nötig, um z.B. bei einer Mitarbeiterbesprechung eine kleine Fortbildung einfließen zu lassen.

*"Nur, da wir immer das Problem haben, dass es Honorarkräfte sind, müssen wir sehen, entweder bezahlen wir die Fortbildung, oder wir müssen sehen, dass wir uns die Kosten dafür teilen und das ist immer auch ein bisschen die Frage, stößt das auf Gegenliebe, ja oder nein"* (Interview mit A. Kreter, v.T., S. 7).

## **7.7 Vorhandene und fehlende Ressourcen**

Über den Qualifikationsbedarf hinaus fehlen laut Aussagen der Expertinnen weitere Ressourcen, um zusätzliche Angebote früher Hilfen in Elternschulen zu implementieren. Die oben erwähnten Honorarmittel wurden in diesem Zusammenhang am häufigsten genannt. Diese seien über die Durchführung der Gruppen und Hausbesuche hinaus z.B. für eine Supervision nötig, die bei Einführung von STEEP™-Elementen unabdingbar sei. *"[...] das ist alles so wie wir finanziell ausgestattet sind nicht möglich, so sind wir auch nicht geplant. Da müsste man erst mal Denkarbeit reinstecken"* (Interview mit K. Ritter, v.T., S. 7).

Zu den vorhandenen Ressourcen in Elternschulen zählen die Räume, die auch für andere Zwecke genutzt werden könnten. Frau Jaeger fragt sich, ob es statt einer Durchführung von STEEP™ nicht besser sei, *"eine gute Kooperation z.B. mit der Fachhochschule hinzukriegen, wo die Elternschule Ressourcen zur Verfügung stellt. Z.B. Räumlichkeiten, anderes Rahmenprogramm, was von Eltern weiter genutzt werden kann, [...] so dass beide Seiten etwas davon haben und wir es nicht verwässern, weil wir es gar nicht alles leisten können"* (Interview mit A. Jaeger, v.T., S. 8).

Eine weitere Ressource bestehe in der Freiheit der Kursleiterinnen zur Gestaltung der Gruppen. Es sei durchaus möglich, Inhalte von STEEP™ zu integrieren, weil es kein festes Rahmenprogramm gäbe, an das die Mitarbeiterinnen sich halten müssten.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich Empfehlungen an die soziale Arbeit in Elternschulen ableiten, die im abschließenden Kapitel dargestellt werden.

## 8 Fazit

Elternschulen stehen vor der Herausforderung, sowohl dem Wandel von Familienformen als auch gesellschaftlicher Rahmenbedingungen mit bedarfsgerechten Angeboten nachzukommen. Dieses gilt insbesondere für den Bereich der frühkindlichen Entwicklung. Gleichzeitig nimmt die Verunsicherung bei Eltern zu, welches der vielen Angebote für sie das richtige ist. Somit ist der Bedarf von Elternschulen nach Angeboten im Bereich früher Hilfen, die wirksam und für Eltern nachvollziehbar sind, gestiegen. Auch in dem von mir durchgeführten Projekt in der Elternschule Steilshoop wurde dieser Bedarf deutlich.

Die Bindungstheorie stellt hierfür Grundlagen zur Verfügung, die auf großes Interesse bei den Mitarbeitern der Elternschulen stößt. Die Erkenntnis, dass die Erfahrungen der ersten Lebensjahre großen Einfluss auf die Beziehungen im weiteren Leben haben, stellt dabei ein zentrales Element dar. Diese bildet einen starken Verknüpfungspunkt zur grundsätzlich präventiv ausgerichteten Elternschularbeit. Die einflussreichen Bindungsmodelle eines Menschen sind jedoch nicht deterministisch. Aufgrund der Möglichkeit von Veränderungen der Internalen Arbeitsmodelle wird deutlich, dass mit Hilfe von bindungstheoretisch fundierten Angeboten eine generationale Weitergabe von unsicheren Bindungsmodellen verhindert werden kann.

Zudem bieten die Erkenntnisse der Resilienzforschung wichtige Anhaltspunkte für eine ressourcenorientierte Arbeitsweise. Der Auf- und Ausbau von Schutzfaktoren für eine günstige Entwicklung trotz schwieriger Lebensumstände spielt hier eine bedeutende Rolle.

Diese Erkenntnisse setzt das STEEP™-Programm praktisch um. Das bindungstheoretisch fundierte Angebot von STEEP™ bietet daher eine Möglichkeit für die Erweiterung des Angebots in Elternschulen. Hinzu kommt die weitgehend offene Frage, welche Anforderungen an das Programm bezüglich der Implementation in Deutschland gestellt werden.

Um die Forschungsfrage dieser Arbeit zu beantworten, inwieweit sich frühe Hilfen in Elternschulen implementieren lassen, ist zunächst die Einschätzung von Experten notwendig. Daher wurden Interviews mit Elternschul- und Kursleiterinnen durchgeführt. Hierbei konnten nicht alle Elternschulleitungen aus Hamburg befragt werden, so dass keine repräsentativen Aussagen getroffen werden können. Die Antworten der Expertinnen gelten demnach nur für die von ihnen vertretenen Einrichtungen. Dennoch geben die Ergebnisse Hinweise, in welche Richtung eine Implementation erfolgen kann und was dabei zu beachten wäre.

Zunächst lässt sich feststellen, dass es gemeinsame Grundlagen der Arbeit in Elternschulen und STEEP™ gibt. Diese bestehen zum Beispiel in der Zielsetzung. Allerdings werden die Ziele der Elternschule aufgrund des Auftrags als Institution der Familienbildung erweitert, so dass der Bereich Frühintervention lediglich einen Aspekt darstellt. Dieses ist bei einer Zusammenarbeit nicht zu vernachlässigen, weil auch die Ausstattung der Angebote in Elternschulen dementsprechend vielfältig gestaltet ist.

Die im Bereich früher Hilfen bestehenden Angebote in Elternschulen bilden dennoch eine ausbaufähige Grundlage für eine Implementation von STEEP™-Elementen. Hier ist die Ausstattung in der Elternschule Steilshoop am weitesten fortgeschritten, so dass ein leichter Einstieg vorstellbar ist. Die Erfahrungen der Mitarbeiter in diesem Bereich mit den Klienten in Elternschulen sollte genutzt und weiter ausgebaut werden. Insbesondere im Hinblick auf die Auswahl der Teilnehmerinnen für ein Programm stellen dieses Wissen eine wertvolle Ressource dar.

Auch der Bedarf für ein Modell wie STEEP™ ist den Aussagen der Expertinnen zufolge in Elternschulen gegeben. Es sind demnach keine gänzlich neuen Strukturen für eine Erweiterung der Angebote nötig.

Zudem ist es laut Einschätzung der Expertinnen nicht nötig, das vorliegende Arbeitsmaterial aus dem STEEP™-Handbuch (Erickson / Egeland, 2006) zu verändern, um es in Elternschulen einsetzen zu können. Hier liegt demnach eine weitere Ressource, die hilfreich sein kann. Allerdings geben die Rahmenbedingungen der Elternschulen die notwendigen zeitlichen Kapazitäten



für die Arbeit mit bestimmten Materialien sowohl in der Gruppe als auch in Hausbesuchen nicht her.

Demnach ergeben sich aus den bestehenden Strukturen in Elternschulen auch Schwierigkeiten. Besonders in Bezug auf die Durchführung von Hausbesuchen scheint die Beschaffenheit von Elternschulen nicht geeignet zu sein. Hier ist die Entwicklung alternativer Modelle nötig. Als Beispiel sei die Kombination der bestehenden Gruppenangebote mit Hausbesuchen durch Familienhebammen genannt.

An dieser Stelle ergeben sich jedoch neue Fragen und Ungenauigkeiten. Die in den Grundsätzen von STEEP™ vorgesehene Kontinuität bei den Mitarbeitern, indem Hausbesuche und Gruppen von derselben Person durchgeführt werden (vgl. Erickson / Egeland, 2006, S. 442), wäre gefährdet. Nötig wäre demnach eine Integration der Familienhebammen in die Gruppenangebote und / oder aufsuchende Arbeit der Kursleiter, so dass eine möglichst hohe Kontinuität der Berater gewährleistet ist. Insbesondere in Bezug auf den theoretischen Aspekt der sicheren Basis, zu der die Beraterin für die Eltern werden kann<sup>24</sup>, sollte dieser Punkt besondere Beachtung finden.

Die Gruppenarbeit der Elternschulen erleichtert wiederum eine Einführung von Themen aus dem STEEP™-Programm. Um die vorgesehene Intensität der Intervention zu erreichen, sind allerdings Aufstockungen der Kapazitäten bei den Honorarstunden der Kursleiter nötig.

Gleiches gilt für eine Einführung von Videoarbeit. Diese ist jedoch unabdingbar, um die Grundsätze und Ziele von STEEP™ umzusetzen. Die bestehenden Elternabende zu den Eltern-Kind-Gruppen der Elternschulen bieten eine gute Gelegenheit, Videos mit den Eltern auszuwerten. Allerdings wäre auch hierfür eine weitaus größere Kapazität an Stunden als bisher für diese Arbeit nötig.

Ist eine Umsetzung nicht möglich, sollte davon unabhängig über die Einführung von Videoarbeit in Elternschulen nachgedacht werden. Die Vorteile wurden bereits

---

<sup>24</sup> vgl. Abschnitt 4.3: Bindungstheoretisch fundierte Haltung.

ausführlich dargestellt<sup>25</sup> und auch die Expertinnen sind überwiegend von dem Nutzen dieser Technik überzeugt.

Einen weiteren Anknüpfungspunkt stellt das bindungstheoretische Wissen der Mitarbeiter in Elternschulen dar. Es besteht ein Bewusstsein über die Bedeutung des Themas. Dieses Wissen ist ausbaufähig, daher entsteht gleichzeitig die Notwendigkeit für weitere Fortbildungen, wenn eine Implementation erfolgen soll.

Die befürchtete Verwässerung des STEEP™-Programms kann vermieden werden, indem eine Fachkraft die Implementation begleitet. Diese sollte die STEEP™-Ausbildung durchlaufen haben und ausschließlich für diese Aufgabe zuständig sein, um keine weitere Belastung der Elternschulleitungen zu schaffen. Außerdem wird auf diesem Weg die Umsetzung der Grundsätze und zentraler Elemente von STEEP™ gesichert. Dazu gehört ebenso eine Evaluation, um nicht zuletzt den Forderungen über Nachweise der Existenzberechtigung von Elternschulen nachzukommen.

Die reflexive Haltung der befragten Experten stellt ein weiteres wertvolles Element für eine mögliche Zusammenarbeit dar. Die Erweiterung des Elternschulangebots mit Elementen aus dem STEEP™-Programm wird durchaus auch kritisch gesehen. Statt einer unhinterfragten Übernahme von fertigen Modellen steht bei den Expertinnen eine selbstkritische Einstellung auch bezüglich eigener Kompetenzen.

Als Beispiel folgt die Aussage von Frau Jaeger zu der Frage, welcher Qualifikationsbedarf nötig ist: *"Es wäre schon schön, wirklich jemanden an der Hand zu haben, die hier auch begleitend tätig ist und es ist fast ein bisschen anmaßend, zu denken, wir könnten das auch alles so"* (Interview mit A. Jaeger, v.T., S. 8).

Ebenso zeigen die Forderungen der Expertinnen nach regelmäßiger Supervision bei einem solchen Projekt, dass diese sich über mögliche Schwierigkeiten und Anforderungen bewusst sind und sehr pfleglich mit diesen Mitteln umgehen würden.

---

<sup>25</sup> vgl. Abschnitt 4.4: Die Seeing Is Believing™ Strategie.

Die Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews zeigen, dass der Bedarf an bindungstheoretisch fundierten Angeboten in Elternschulen besteht. Die vorhandenen Angebote bieten auf diesem Gebiet erste Ansätze und sind ausbaufähig. Die Mitarbeiter sind sich der Relevanz des Themas bewusst und zeigen eine hohe Bereitschaft, dieses in ihre tägliche Arbeit zu integrieren.

Die Struktur von Elternschulen bietet gute Voraussetzungen, die eine Implementation erleichtern können. Allerdings sind hierfür zusätzliche Ressourcen insbesondere in Form von Personalkapazitäten nötig. Zudem kann beispielsweise der Aufbau von Kooperationen ein erster Schritt sein, aus dem sich weitere Ideen für eine verbesserte Angebotspalette für Familien entwickeln können. Um die Qualität der Arbeit langfristig zu sichern, sind außerdem regelmäßige Supervisionen und der Austausch im Team nötig. Insbesondere im Hinblick auf die Kontinuität und Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter sollte dieser Aspekt unbedingt beachtet werden.

Zu den offenen Fragen dieser Diplomarbeit gehört die Integration von Hausbesuchen in die Elternschularbeit. Die jetzige Struktur bietet hierfür keine Gelegenheit. Als Ansatzpunkt kann das Familienhebammenprojekt in Steilshoop dienen, das allerdings nicht allen Elternschulen zur Verfügung steht. In den Elternschulen der Befragten gibt es dieses Projekt nur in Steilshoop. Inwieweit andere Formen der aufsuchenden Arbeit in Kombination mit den bestehenden Gruppenangeboten gefunden werden können, bleibt hier ungeklärt und sollte in einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema aufgegriffen werden.

Für eine tatsächliche Einführung von STEEP™ in Elternschulen wären demnach über diese Arbeit hinausgehende Untersuchungen nötig, um einen Erfolg möglichst langfristig absichern zu können.

Des Weiteren konnte die empirische Untersuchung die Finanzierung einer solchen Maßnahme nicht klären. Diese Ebene erscheint in den oben genannten Anregungen für eine Umsetzung zwar an vielen Stellen und wurde in den Interviews immer wieder als problematisch erwähnt. Dieses stellt ein eigenständiges Thema dar und ist für eine Beantwortung der Forschungsfrage

nicht zu vernachlässigen. Allerdings reicht der Rahmen dieser Arbeit hierfür nicht aus.

Insbesondere im Hinblick auf die knapper werdenden Ressourcen in der sozialen Arbeit scheinen alle Mittel, die zusätzlich beantragt werden, unerreichbar zu sein. Allerdings ist im Bereich der frühen Hilfen zurzeit ein eher entgegengesetzter Trend sichtbar, der allerdings erkannt und rechtzeitig genutzt werden sollte. Sowohl die Erfahrungen der Expertinnen auf dem Gebiet der Finanzierungsmöglichkeiten für Projekte als auch der Nachweis über die Wirksamkeit von STEEP™ bilden ebenfalls eher gute Voraussetzungen für eine Bewilligung von Geldern.

"Es würde sich in doppelter Hinsicht lohnen, in die frühe Förderung und Bildung [*von sozial benachteiligten Kindern*] zu investieren – insbesondere auch, indem man ihre Eltern fördert und bildet" (Wahl / Sann, 2006, S 154). Zum einen spare sich die Gesellschaft Folgekosten, die insbesondere in der Jugendhilfe sichtbar würden und zum anderen gäbe es so die Möglichkeit, aus diesen Kindern Beitragszahler zu machen. Somit bekäme auch die gleichberechtigte Teilhabe aller eine Chance (vgl. ebd., S. 154).

Wird der Bereich der frühen Hilfen in diesem Sinne weiter ausgebaut und bestehende Ressourcen wie in Elternschulen genutzt, kann die soziale Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der Eltern-Kind-Bindung leisten.

---

## Anhangverzeichnis

<b>Anhang A</b>	<b>Interviewleitfaden.....</b>	<b>66</b>
<b>Anhang B</b>	<b>Interviews in gekürzter Fassung</b>	
Anhang B1	Interview mit Inge Albrecht.....	69
Anhang B2	Interview mit Verena Baldauf.....	72
Anhang B3	Interview mit Renate Fehrler.....	74
Anhang B4	Interview mit Angela Jaeger.....	76
Anhang B5	Interview mit Angelina Kreter.....	79
Anhang B6	Interview mit Kyra Ritter.....	81



- 3.2 Sehen Sie bei den Klienten der Elternschule einen Bedarf für (die Themen) des Programms? welche Klienten kommen in Elternschule?
- 3.3 Wie schätzen Sie die Akzeptanz der bindungstheoretischen Haltung bei Ihren Mitarbeitern ein? z.B. eigene Kindheit thematisieren / reflektieren, Vorbild sein  
Arbeiten Sie danach?

#### **4. Ziele**

- 4.1 Gibt es Ziele des Programms, die ähnlich zu denen der Elternschule sind?
- 4.2 Gibt es Elemente der Zielsetzung von STEEP™, die bereits in der Elternschule (unter anderem Namen) umgesetzt werden?

#### **5. offene Fragen**

- 5.1 Wird bereits mit offenen Fragen gearbeitet?
- 5.2 Wie schätzen Sie den Erfolg offener Fragen ein?
- 5.3 Spricht etwas gegen die Formulierung offener Fragen?

#### **6. Hausbesuche**

- 6.1 Halten Sie Hausbesuche im Rahmen der Elternschularbeit für möglich?
- 6.2 Sehen Sie Möglichkeiten, Elternschul-Angebote um Inhalte von STEEP™ zu erweitern? z.B. gemeinsame Mahlzeiten in Gruppen?

#### **7. Gruppenarbeit**

- 7.1 Welche Aktivitäten halten Sie für umsetzbar?
- 7.2 Gibt es Elemente, die Sie für nicht umsetzbar halten?
- 7.2.1 Welche / Warum?
- 7.2.2 Wie müssten diese geändert werden, damit sie zur Elternschule passen?

- 7.3 Könnten bisherige Elemente aus der Elternschularbeit genutzt werden? z.B. Altersstufen der Eltern-Kind-Gruppen?

## **8. Videoarbeit**

- 8.1 Wie schätzen Sie den Nutzen und das Vorgehen bei / von Videoarbeit ein?
- 8.2 In welchem Rahmen halten Sie Videoarbeit in der Elternschule für umsetzbar/  
denkbar?
- 8.3 Welche Gründe gibt es dafür, dass bisher keine Videoarbeit in der Elternschule stattfindet? (*siehe 2.4*)

## **9. Voraussetzungen für eine Umsetzung**

- 9.1 Welche Ressourcen können genutzt werden, um Elemente umzusetzen?
- 9.2 Welche Ressourcen wären zusätzlich nötig?
- 9.3 Wo sehen Sie den vorrangigen Bedarf an zusätzlichen Qualifikationsangeboten für die Mitarbeiterinnen, um Elemente von STEEP™ umzusetzen?
- 9.4 Wie schätzen Sie die Akzeptanz der Klienten ein? z.B. für Hausbesuche? Material für zu Hause?



## Kurzfassung des Interviews mit Inge Albrecht

Frau Albrecht ist ausgebildete Erzieherin und Diplom-Sozialpädagogin, hat mehrjährige Erfahrung in der Kindergarten-, Vorschul- und Hortarbeit und ist seit fast 9 Jahren in der ES<sup>26</sup> Steilshoop als Kursleiterin tätig. Sie ist als Selbständige auf Honorarbasis angestellt. Frau A. leitet dort insgesamt 4 Eltern-Kind-Gruppen in der Altersgruppe von drei Monaten bis dreieinhalb Jahren. Dabei handelt es sich um eine offene und drei feste Gruppen (mit Anmeldung, verbindlich). Ihre private Qualifikation bestehe darin, dass sie zwei Kinder im Alter von 17 bzw. 21 Jahren habe.

Frau A. stellt zunächst einen hohen Bedarf an bindungstheoretisch fundierter Arbeit in der ES fest. Es kämen zwar überwiegend Mütter aus der Mittelschicht / unteren Mittelschicht in ihre Gruppen. Der Bedarf an Hilfe sei aber auch für diese Mütter hoch.

Die Ziele des STEEP™-Programms ähnelten ihren eigenen Zielen in der ES sehr. Sie nennt zu jedem Ziel ein eigenes, das sie teilweise anders bezeichnet, inhaltlich gäbe es jedoch viele Überschneidungen. Z.B. das Ziel, Unterstützungsnetze aufzubauen verfolge sie ebenfalls, weil in Steilshoop stadtteilbezogen gearbeitet werde und somit viele Kooperationen bestünden, die sie in ihrer Arbeit nutze. Als Beispiele nennt Frau A. Dimbali, ein Projekt, in dem belastete Familien häusliche Hilfe erhalten, außerdem die Mütter- und Erziehungsberatungsstelle.

Mit offenen Fragen arbeite Frau A. bereits und sie halte deren Einsatz für überaus nützlich. Sie stelle immer wieder fest, dass Eltern zu Hause den angestoßenen Denkprozess fortführten.

Für gut in die ES-Arbeit integrierbar hält Frau A. Materialien wie das "Buffet der Botschaften" (Erickson/Egeland, 2006, S. 411 f.). Diese ließen sich z.B. an Elternabenden gut einsetzen. Schwieriger schätzt sie dagegen den Einsatz von Materialien ein, die einen hohen Zeitaufwand bedeuten. Hier nennt sie z.B. die "Erfahrungs-Bausteine" (ebd., S. 147). Da ihr als Kursleiterin nur 1,5 Zeitstunden

---

<sup>26</sup> ES wird im folgenden als Abkürzung für Elternschule verwendet

zur Verfügung stünden, reiche diese Zeit nicht aus, um zusätzlich eine Aktivität mit hohem Vor- und Nachbereitungsaufwand durchzuführen. Bereits jetzt investiere sie viel Zeit in die Vor- und Nachbereitung ihrer Gruppen. Daher sei keine Zeit für zusätzliche Aktivitäten. Sie halte es jedoch für denkbar, dass Praktikanten diese Aktivitäten durchführen.

Hilfreich fände sie eine Kinderbetreuung, die in einem separaten Raum die Kinder beschäftigt, während sie mit den Eltern arbeiten könnte. Jetzt habe sie oft nicht genug Zeit und Ruhe, um ungestört Themen zu besprechen.

Bei der Videoarbeit sieht Frau A. ähnliche Schwierigkeiten wie bei den anderen Aktivitäten. Sie habe erst einmal damit gearbeitet, dieses sei nur mit Hilfe einer Praktikantin möglich gewesen. Sie hält den Einsatz für äußerst "fruchtbar" und kann die positiven Effekte auf die Eltern bestätigen. Die Vor- und Nachbereitung sei allerdings sehr zeitintensiv. Zur Nachbereitung eigneten sich in der Elternschule die Elternabende. Eine Schulung hält Frau A. z.B. im Rahmen der jährlichen Mitarbeiter-besprechung für möglich und auch für gut umsetzbar.

Die bestehenden Ressourcen der ES sieht Frau A. in der Freiheit der Kursleiterinnen zur Gestaltung ihrer Gruppen. Aufgrund der großen Unterstützung von Seiten der Leitung, halte sie es für durchaus möglich, auch andere Gruppen um bindungstheoretisch fundierte Angebote zu erweitern. Dieses hänge allerdings von der jeweiligen Kursleiterin ab. Die Inhalte der einzelnen Gruppen wichen teilweise erheblich voneinander ab. Als Beispiel nennt sie die Väterarbeit, die nicht bei allen vorkäme.

Schulungen und Fortbildungen zur Umsetzung einiger Elemente hält Frau A. für unabdingbar. Bereits jetzt wünsche sie sich unabhängig von STEEP™ mehr Fortbildungen zu bestimmten Themen, die für alle Kursleiterinnen verbindlich sein sollten.

Die Akzeptanz des Materials durch die Klienten schätzt Frau A. schwierig ein, wenn es um "Hausaufgaben" geht. Sie habe die Erfahrung gemacht, dass mitgegebene Artikel, wie z.B. Elternbriefe zu Hause kaum gelesen würden.

Vorstellen könne sie sich aber, dass dieses durch eine Unterstützung in einem Hausbesuch gebessert werden kann. Wenn z.B. eine Familienhebamme das Thema noch einmal aufgreifen würde.

Die Möglichkeit zur Kontinuität in der Arbeit mit den Klienten sieht Frau A. in der ES als gegeben an. Zudem bestehe in ihren Gruppen ein Vertrauensverhältnis sowohl zwischen ihr selbst und den Eltern als auch unter den Teilnehmerinnen, so dass Probleme offen angesprochen und diskutiert werden könnten.

### **Kurzfassung des Interviews mit Verena Baldauf**

Frau Baldauf ist ausgebildete Erzieherin mit Zusatzqualifikation zur Elternberaterin. Sie arbeitet seit 14 Jahren in den ES Hohenhorst und Jenfeld als Kursleiterin. Dort arbeitet sie als Honorarkraft mit maximal 8 Stunden in der Woche.

Das STEEP™-Programm sei ihr aus mehreren Vorträgen von Prof. Suess und Dr. Bindt bekannt gewesen.

Frau B. sehe bei einigen Eltern den Bedarf für ein Programm wie STEEP™. Es seien zwar nicht die typischen Risikofamilien, die überwiegend in die Kurse kämen, vereinzelt wünsche sie sich trotzdem eine intensivere Begleitung. Diese könne in der ES zurzeit aufgrund der sehr begrenzten Zeit nicht geleistet werden.

Die Umsetzung bindungstheoretischer Erkenntnisse fände statt, vielleicht nicht in der Intensität, die nötig wäre. Es sei aber immer im Hinterkopf und das Wissen dazu vorhanden.

Die Ziele des Programms überschneiden sich ihrer Meinung nach zu großen Teilen mit denen der ES. Z.B. versuchten sie immer, dass die Frauen Kontakte knüpfen und sich auch außerhalb der ES treffen. Auch, dass Erziehungsfragen gemeinsam erörtert würden, sei ähnlich zum Programm. Das geschehe nicht mit dem erhobenen Zeigefinger, sondern immer, indem man gemeinsam überlege, wie man es besser machen könne. Die wichtigsten Ziele ergäben sich immer aus der jeweiligen Gruppenzusammensetzung. Diese entscheide darüber, wo sie ansetze.

Mit offenen Fragen arbeite sie bereits. Dieses geschehe auch viel in Kleingruppen, in die sie eine offene Frage gebe und die Frauen dann z.B. dazu eine Wandzeitung erstellen.

Mit der derzeitigen Ausstattung hält Frau B. Hausbesuche in der ES-Arbeit für nicht umsetzbar.

Die Gruppenaktivitäten könne sie sich aber gut in ihrer Arbeit vorstellen. Inhaltlich seien da viele Dinge, die auch jetzt schon stattfänden. Z.B. das Thema Selbstwert sei bei Elternabenden oft Thema. Dieses bestimmten die Eltern und sie gestalte den Abend entsprechend. Dazu verteile sie auch Handouts und die Eltern sammelten die Informationen in einer Mappe. Allerdings seien die Themen nicht in

der Intensität umsetzbar, die das Programm vorgibt. Gemeinsames Kochen sei z.B. nur selten möglich, weil nicht genug Zeit vorhanden sei.

Mit Video arbeite Frau B. nicht, da die Zeit fehle. Sie halte den Einsatz von Video aber für sinnvoll und ist der Meinung, dass es bei den Eltern viel bewirken kann. Videoarbeit in der ES einzusetzen hält sie für einen langen Prozess, der im Moment nicht vorstellbar sei. In ihrer Gruppenarbeit kann sie es sich nur vorstellen, wenn von Anfang an klar ist, dass mit Video gearbeitet wird. Ansonsten würden die Teilnehmerinnen eher mit Ablehnung reagieren, fürchtet sie. Den Einsatz bei den Eltern zu Hause kann Frau B. sich demgegenüber gut vorstellen. Sie nimmt an, dass die Klienten sich dann authentischer verhalten würden als bei einer Aufnahme in der Gruppe.

Um Elemente des Programms umzusetzen bedürfe es mehr Zeit und auch einer Ausbildung. Es liege aber an jedem Kursleiter selbst, ob er sich auf dem Gebiet fortbilde, weil es alles auf Honorarbasis laufe. Um das STEEP™ Programm richtig umzusetzen ist nach Ansicht von Frau B. eine STEEP™-Ausbildung nötig, vereinzelte Fortbildungen reichten da nicht aus.

Die Akzeptanz des Materials und des Programms an sich durch die Klienten kann Frau B. sich gut vorstellen. Sie gebe bereits jetzt teilweise Hausaufgaben auf und das klappe sehr gut. Sie habe auch schon mit Briefen an die Eltern gearbeitet, die seien sehr gut angenommen worden. Auf diesem Weg ließe sich ein gutes Vertrauensverhältnis aufbauen. Die Teilnehmerinnen riefen sie auch privat an. Hierfür sei allerdings großes Engagement nötig, da diese Zeit nicht bezahlt werde.

### **Kurzfassung des Interviews mit Renate Fehrler**

Frau Fehrler ist seit 20 Jahren als Diplom-Sozialpädagogin tätig. Sie ist außerdem Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Elternbildung. Nachdem sie die ES Hohenhorst 4 Jahre geleitet hat, baute sie die ES Jenfeld auf und leitet diese seitdem mit einer halben Stelle / 19,5 Wochenstunden.

An Frühen Hilfen bietet die ES Jenfeld neu einen so genannten Fabelkurs an. Dabei handelt es sich um ein Familienzentriertes Baby-Eltern-Programm, das von einer Psychologin geleitet wird. Zudem gibt es Eltern-Kind-Kurse, die im Alter von 7-9 Monaten der Babys beginnen. In die offenen Gruppen kommen außerdem Eltern mit ihren Babys, hier handelt es sich aber nicht um ein spezielles Angebot der Frühen Hilfen. Sollte sich der Bedarf ändern, könne z.B. auch ein Geburtsvorbereitungskurs mit ins Programm genommen werden, den es zurzeit aufgrund fehlender Nachfrage nicht gibt.

Das STEEP™-Programm war Frau F. bereits bekannt. Sie hat es bei einer Vorstellung in der evangelischen Akademie durch Herrn Suess kennen gelernt.

Bei einigen Eltern sieht Frau F. den Bedarf für ein solches Programm in der ES für gegeben. Dann würde sie sich mehr Kenntnis über Pflege und Bedürfnisse der Kinder wünschen. Allerdings könne sie für ganz junge Mütter noch nicht viel dazu sagen, weil der Fabelkurs erst seit kurzem laufe.

Bindungstheoretisch fundiert arbeiteten alle Mitarbeiter ihrer Einrichtung. Eine, wie sie sagt, "bilderbuchmäßige Umsetzung" fände nicht statt, aber sie sei sich sicher, dass alle ihr Bestes gäben, die Erkenntnisse in die Arbeit einfließen zu lassen. Das Thema sei allen bekannt und demnächst gebe es wieder eine Fortbildung, in der es auch um Bindung gehe.

Die Ziele des Programms überschneiden sich ihrer Meinung nach an vielen Punkten. Besonders wichtig fände sie, dass die vorhandenen Fähigkeiten der Eltern gesehen und bestärkt werden. Ressourcenorientierung gehöre auch zu den Themen der Fortbildung. Die Beziehungsarbeit sei ein weiterer wichtiger Aspekt in den Gruppen. Die Prioritäten der Ziele, die man erreichen wolle, setze man aber je nachdem, wie die Gruppe zusammengesetzt sei.

Mit offenen Fragen werde in der ES bereits gearbeitet, es sei nicht immer einfach, die Eltern damit zu erreichen, die man wolle, aber es sei eine gute Methode.

Hausbesuche hält Frau F. mit der derzeitigen Ausstattung für nicht umsetzbar.

Die Gruppenaktivitäten fände sie jedoch gut geeignet und auch integrierbar in die Arbeit. Allerdings seien nicht alle Aktivitäten in dem Ausmaß möglich, wie das Programm sie vorsähe. Z.B. die gemeinsamen Mahlzeiten gäbe es zwar, allerdings nicht in der Intensität, die bei STEEP™ dafür vorgesehen sei. Meist fänden zu besonderen Anlässen wie Weihnachten Themenangebote zu gesunder Ernährung o.ä. statt. Hier fehlten die zeitlichen Ressourcen, um zwei bis drei Stunden regelmäßig zu kochen und gemeinsam zu essen.

Mit Video werde in der ES Jenfeld nicht gearbeitet. Hier fehlten die Zeit und die Kenntnisse, um dieses umzusetzen. Sie halte den Einsatz von Video aber für sinnvoll, weil sie Videos gesehen habe, bei denen eindeutig erkennbar gewesen sei, dass diese Arbeit sehr viel bringen könne. Frau F. hält die Einführung aber für einen langen Prozess, für den es viel Feingefühl und ausreichend Zeit und Wissen bedürfe. Die Umsetzung in der ES fände sie daher schwierig. Sie wisse nicht, wie das zurzeit mit den knappen Ressourcen machbar sein solle. Zudem sehe sie eine große Hemmschwelle bei den Eltern, die vielleicht über einen längeren Zeitraum hinweg abgebaut werden könne.

Um Elemente des Programms umsetzen zu können, wären nach Ansicht von Frau F. mehr Honorarstunden nötig. Zudem benötige man eine ausgebildete Fachkraft, die die Durchführung begleite. Sie könne sich für einzelne Elemente auch eine Fortbildung für die Mitarbeiter vorstellen, sehe hier jedoch das Problem der Bezahlung, weil ja alle auf Honorarbasis angestellt seien. Somit beruhe vieles auf der Motivation der Mitarbeiter.

Frau F. wäre durchaus dafür offen, ein Experiment zu wagen und das Material mit den Klienten zu bearbeiten. Sie denke, dass es auch gut ankommen werde. Selbst, wenn nicht alle Klienten "anbeißen", würde sie ihnen auch eine ungewohnte Methode mit auf den Weg geben wollen.

### **Kurzfassung des Interviews mit Angela Jaeger**

Frau Jaeger ist seit 1980 Diplom-Sozialpädagogin. 1990 absolvierte sie eine 3jährige Zusatzausbildung in systemischer Beratung. Seit 1993 leitet sie zusammen mit Kyra Ritter die Elternschule Steilshoop. Dort hat sie eine halbe Stelle mit 19,75 Wochenstunden.

Die Angebote der ES Steilshoop im Bereich Frühe Hilfen können im Interview von Kyra Ritter nachgelesen werden.

Frau J. kannte das STEEP™-Programm bereits durch Fortbildungen bei Prof. Suess und das Projekt einer Praktikantin.

Es gäbe in der ES und im Familienhebammenprojekt durchaus Klienten, von denen sie sich vorstellen könne, dass eine Gruppe zustande käme. Schwierig fände sie nur, wenn die Teilnehmerinnen zu sehr belastet wären. Mit einem Baby sei es schwierig, sich auf die eigene Vergangenheit einzulassen, wenn man im Alltag zuverlässig für ein Baby sorgen müsse. Dann so tief gehende Themen zu besprechen halte sie für eher schwierig.

Frau J. hält die Mitarbeiterinnen für durchaus geeignet, um bindungstheoretische Inhalte zu transportieren. Allerdings zweifle sie an der Umsetzung in den Gruppen. Nicht alle Mitarbeiterinnen würden ihre Arbeit bewusst reflektieren. Zudem gehe der Blickwinkel der Kursleiter über das Thema Frühe Hilfen hinaus. Daher gehe der Blick weiter und im Einzelfall bei der Bindung nicht so tief. Das liege daran, dass die ES eine Einrichtung der Familienbildung sei und nicht in erster Linie eine Einrichtung der Frühen Hilfen.

Die Ziele des Programms seien zu großen Teilen identisch mit denen der ES. Besonders wichtig sei, dass Eltern in der Lage sind ihr Kind zu verstehen. Frau J. sehe jedoch einen eher therapeutischen Ansatz von STEEP™. Z.B. müssten sich die Teilnehmerinnen auf die Gruppe einlassen und ihr voll vertrauen können. Sie fände es fahrlässig, einige Themen in jetzigen Gruppen der ES zu besprechen, weil sie nicht garantieren könne, dass nichts nach außen getragen würde. Bei einer Umsetzung von STEEP™ müsse man diesen Punkt sehr genau beachten.



Die Arbeit mit offenen Fragen halte sie für selbstverständlich und werde auch umgesetzt. Wenn konkrete Fragestellungen an sie gerichtet werden, gäbe es allerdings auch immer die Möglichkeit z.B. eines Vortrags.

Hausbesuche hält Frau J. derzeit für nicht umsetzbar. Zum einen aufgrund des begrenzten Honorarrahmens und zum anderen, weil der Aufgabenbereich der Familienbildung ein anderer sei.

Die Gruppenaktivitäten seien zum Teil umsetzbar. Frau J. nennt aber die Gruppenzusammensetzung als entscheidendes Erfolgskriterium. Des weiteren sei eine fundierte STEEP™-Ausbildung nötig, um so tief gehende Themen wie beim "Buffet der Botschaften" zu bearbeiten. Diese Themen ohne weitere Aufarbeitung in die Gruppen aufzunehmen, fände sie eventuell sogar fahrlässig. Die Eltern sollten eine Willenserklärung abgeben können, in der sie sich damit einverstanden erklärten, solche Themen zu besprechen.

Bisher werde in der ES Steilshoop nicht mit Video gearbeitet, es sei denn, eine Praktikantin nähme das in die Hand.

Videoarbeit sei dennoch das Element von STEEP™, das sie sich am ehesten in der ES vorstellen könne. Dafür bedürfe es nicht einmal des großen Rahmens von STEEP™, sondern lasse sich mit Honorarmitteln auch so das ein oder andere Mal umsetzen. Schön fände Frau J. es, dafür jemanden zu haben, der fachlich dafür ausgebildet sei, um auch eine richtige Auswertung zu gewährleisten. Dabei sehe sie die Kontinuität bei den Mitarbeitern gegeben, wenn jemand die technische Seite der Videos übernehme und ansonsten die Arbeit in den Gruppen stattfände.

Für eine Umsetzung sei eine fundierte Beratung nötig. Sie traue es sich nicht zu, Elemente von STEEP™ "einfach so" durchzuführen. Sie fände eine Kooperation sinnvoller und effizienter, z.B. mit STEEP™-Mitarbeitern, der Fachhochschule und anderen Projekten.

Hierfür bedürfe es aber zusätzlicher Ressourcen, eine Leitungsstelle reiche nicht aus. Zudem sei es nötig, eine ausgebildete STEEP™-Beraterin in der ES zu haben. Frau J. fände es fast anmaßend, zu denken, mit dem jetzigen Wissen Elemente von STEEP™ in die ES integrieren zu können.

Sie stelle sich zudem die Frage, ob es gut sei, ES und STEEP™ zu vermischen. Hier bestehe die Gefahr der "Verwässerung", weil die ES allein es nicht leisten könne. Ihrer Ansicht nach sei eine Kooperation, in der die ES Ressourcen wie z.B. Räume zur Verfügung stelle, sinnvoller.

Die Akzeptanz der Klienten könne sie sich gut vorstellen. Sie denke, dass es auf die Gruppenzusammensetzung ankomme und auch ein wenig Glück dazugehöre. Auch für Klienten, die noch nicht in die ES kämen, sei STEEP™ gut geeignet.

## Kurzfassung des Interviews mit Angelina Kreter

Frau Angelina Kreter ist ausgebildete Erzieherin und Diplom-Sozialpädagogin. Sie hat vor der ES in der offenen Kinder- und Jugendarbeit gearbeitet. Seit 2002 leitet sie die ES Hohenhorst/ Rahlstedt und hat dort eine halbe Stelle mit 19,5 Wochenstunden.

An Frühen Hilfen gibt es zurzeit einen offenen Babytreff, der von einer Hebamme geleitet wird. Hier sind die Kinder bereits kurz nach der Geburt mit ihren Eltern. Zusätzlich arbeitet Frau K. in einem Projekt in Zusammenarbeit mit einer Familienhebamme, das allerdings außerhalb der ES stattfindet. Zudem gibt es die Eltern-Kind-Gruppen, in denen die jüngsten Kinder 8 Monate alt sind.

Weitere Angebote können jederzeit in das neue Programm aufgenommen werden, wenn der Bedarf entsteht und ausreichend Mittel zur Verfügung stehen.

Das STEEP™-Programm kannte Frau K. bereits aus einer Veranstaltung an der FH Saarlandstraße mit Frau Martha Erickson.

Den Bedarf für das Programm sieht Frau K. bei den Klienten der ES z.B., wenn es um das Stillen geht. Ihr fallen immer wieder Eltern auf, bei denen sie eine intensivere Begleitung für wünschenswert halten würde.

Das Wissen zum Thema Bindung ist bei den Mitarbeitern da und wird auch umgesetzt, soweit es in Anbetracht der Zeit und knappen Ressourcen möglich ist.

Die Ziele von STEEP™ hält Frau K. für sehr ähnlich zu denen der ES. Besonders die Stärkung der Eltern in ihren Kompetenzen hält sie hier für wichtig.

Zu offenen Fragen gab es bisher kein Fortbildungsangebot o.ä., es war bisher also nicht explizit Thema, so dass Frau K. den Einsatz in den Gruppen nur schwer einschätzen kann.

Mit der jetzigen Ausstattung der ES hält Frau K. Hausbesuche für nicht umsetzbar. Andere Elemente wie z.B. gemeinsames kochen nehmen sehr viel Zeit in Anspruch und finden daher selten und nicht so intensiv statt, wie es bei STEEP™ vorgesehen ist.

Die vorgestellten Aktivitäten hält Frau K. durchaus für umsetzbar, weil Vieles wie z.B. "Überlebenstipps für die Mütter" bereits in den Gruppen stattfindet. Allerdings bezweifelt sie auch hier, ob die notwendige Intensität gegeben wäre. Es wären hierfür mehr Honorarstunden nötig.

In der ES Hohenhorst wird zurzeit nicht mit Video gearbeitet, weil die Zeit hierfür fehle. Grundsätzlich hält sie aber Videoarbeit für sehr wirksam und sinnvoll. Eine Umsetzung in der ES kann sie sich jedoch nur schwer vorstellen. Hierfür bedürfe es viel Zeit und technisches Wissen sowie Zeit und Wissen zur Auswertung der Videos. Zudem fände sie es wichtig, die Eltern von Anfang an darüber zu informieren, dass in der ES mit Video gearbeitet wird. Eine Einführung in laufende Gruppen hält sie für ungünstig, weil viele Eltern das nicht annehmen würden.

Um Elemente von STEEP™ umzusetzen wären ihrer Ansicht nach mehr Honorarstunden nötig. Eine interne Fortbildung für die Kursleiterinnen hierzu wäre nötig und auch denkbar. Hier würde allerdings das Problem der Honorarkräfte erneut auftauchen. Über die Bezahlung müsste man sich einigen und da könnte es Probleme geben.

Zudem hält sie es für unabdingbar, eine ausgebildete Fachkraft für das Programm zu haben, die das Ganze in der ES begleitet. Sinnvoll wäre ihrer Ansicht nach außerdem eine wissenschaftliche Auswertung des Programms. Besonders gefällt Frau K. an STEEP™, dass es wissenschaftliche Erkenntnisse zur Wirkung des Programms gibt. Das sei bei vielen anderen Programmen nicht der Fall und somit ein entscheidender Vorteil für STEEP™.

Für die Annahme des Programms durch die Klienten sei die Motivation der Kursleiter von großer Bedeutung. Wenn die Vermittlung der Inhalte engagiert geschehe, könne sie sich durchaus vorstellen, Klienten dafür zu gewinnen.

### **Kurzfassung des Interviews mit Kyra Ritter**

Frau Ritter ist seit 1986 Diplom-Sozialpädagogin mit einer integrativen systemischen Zusatzausbildung in Familientherapie. Seit 1998 ist sie außerdem psychotherapeutische Heilpraktikerin. Zudem hat sie eine Zertifizierung als Eltern-Kind-Kursleiterin des Kurses "Starke Eltern – Starke Kinder". Seit 1988 leitet sie die Elternschule Steilshoop. Insgesamt gibt es eine volle Leitungsstelle. Frau R. arbeitet dort mit einer halben Stelle bzw. 19,5 Wochenstunden.

Im Bereich frühe Hilfen bietet die ES Steilshoop seit 1996 einen Geburtsvorbereitungskurs an, der um einen sozialpädagogischen Teil erweitert ist. Zum ersten geht es um Informationen zu rechtlichen, finanziellen und sozialen Hilfen und zum zweiten gibt es ein Gesprächsangebot für Mütter und Väter, bei dem es z.B. um die Vorbereitung auf die Familie und um neue Rollenvorstellungen geht. Daneben gibt es einen Rückbildungskurs, der mittlerweile wie die Geburtsvorbereitung durch eine Familienhebamme geleitet wird.

Zudem gibt es Babygruppen ab 3 Monaten sowie eine offene Babygruppe, in der den Teilnehmern ein niedrigschwelliger Zugang ermöglicht werden soll.

Seit 2003 gibt es in Kooperation mit dem Abendroth-Haus das Familienhebammenprojekt Bramfeld Süd / Steilshoop. Die Zusammenarbeit mit den Familienhebammen sei sehr eng, was die Beratung und Einzelfallhilfe angehe, aber auch an Mitarbeiterbesprechungen und Fortbildungen der Elternschule nähmen diese regelmäßig teil.

Geplant sei insbesondere ein Angebot zum Thema "Babysprache" durch Renate Barth. Zusätzlich werde laufend versucht, neu entstehende Bedarfe in das Programm der ES zu integrieren.

Das STEEP™-Programm war Frau R. bereits durch mehrere Veranstaltungen bei Prof. Suess bekannt.

Sie halte es für die Klienten der ES für geeignet, sehe nur die Schwierigkeit, eine Gruppe zu finden, in denen die Teilnehmerinnen ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Es gäbe immer Besucherinnen der ES, die aus anderen Quellen gut informiert seien und daher nicht für das Programm in Frage kämen. Gäbe es die

Möglichkeit, einzelne Frauen anzusprechen, könne sie sich eine STEEP™-Gruppe in der ES vorstellen, die ihrer Ansicht nach auch mit 4 Teilnehmerinnen ausreichend groß wäre.

Die Ziele des STEEP™-Programms seien identisch mit denen der ES. Einen Unterschied mache, dass die Teilnehmerinnen unterschiedliche Kompetenzen mitbrächten. Ein Teil der Frauen könne zudem aus eigenen Grundlagen schöpfen. Da es aber immer wieder Frauen gäbe, denen aufgrund ihrer Sozialisation große Teile an sozialer Kompetenz fehle, sei das Programm für diese ganz besonders geeignet. Im Hebammenprojekt sähe sie immer wieder Eltern, für die sie sich dieses Programm wünschen würde. Die Langsamkeit, mit der gemeinsam Ziele entwickelt würden, gefalle ihr besonders gut.

Die bindungstheoretische Arbeit der Mitarbeiter findet nach Ansicht von Frau R. sehr langsam Einzug in die ES-Arbeit. Häufige Wiederholungen und das Einüben von z.B. offenen Fragen seien nötig, um das Thema zu verfestigen. Außerdem sei sie sich nicht sicher, inwieweit die Umsetzung des vorhandenen Wissens in den einzelnen Gruppen tatsächlich geschehe. Es sei aber möglich, z.B. das Thema "offene Fragen" auf einer Mitarbeiterbesprechung aufzugreifen, um zu verdeutlichen, wie in der Praxis damit mehr gearbeitet werden könne.

Hausbesuche hält Frau R. mit der derzeitigen Ausstattung für nicht umsetzbar. Auch die Gruppenstunden mit zwei bis drei Stunden seien derzeit nicht zu realisieren. Sie könne sich aber durchaus vorstellen, dass es in der ES einen Rahmen geben könnte, in dem das möglich wäre.

Vorhandene Angebote könnten z.B. mit Hilfe von STEEP™-Praktikantinnen erweitert werden. Frau R. kann sich auch eine Finanzierung z.B. über Stadtteilmittel vorstellen. Die Zusammenarbeit mit der Fachhochschule, STEEP™ und zusätzlichen Honorarkräften fände sie gut. Allerdings blieben dann immer noch Supervision und der Rahmen für die intensivere Betreuung im Rahmen von Hausbesuchen offen. Es sei daher "Denkarbeit" nötig, um so etwas auf die Beine zu stellen.

Die Aktivitäten für Gruppen seien in der ES gut umsetzbar. Insbesondere, weil vieles an Materialien schon vorhanden sei, z.B. Bastelmaterial. Viele Themen würden auch jetzt schon in den Gruppen besprochen und könnten daher gut um die Beispiele aus dem Handout ergänzt werden.

Schwierig fände sie, tiefer gehende Themen wie z.B. das Buffet der Botschaften in Gruppen zu integrieren. Hierfür bedürfe es einer genauen Vorbereitung und Aufarbeitung, um die Frauen zu schützen.

Video wurde bisher einmalig in einer Gruppe eingesetzt und Frau R. empfand diese Erfahrung als sehr hilfreich, sowohl für die Kursleitung als auch für ein Gesprächsangebot am Elternabend. Sie schätze den Erfolg dieser Arbeit als hoch ein und es sei ein Ziel, Video öfter einzusetzen. Am ehesten könne sie sich vorstellen, dass eine STEEP™-Beraterin diese Arbeit einführt, um nicht einfach "aus dem Bauch heraus" z.B. die Auswertung vorzunehmen. Mit der jetzigen Ausstattung stelle sie es sich schwierig vor, weil es viel Zeit und Aufwand z.B. zum Schneiden des Materials bedürfe.

Derzeit wären die Kursleiter mit dieser Arbeit jedoch überfrachtet. Es seien zusätzliche Honorarmittel für eine Fachkraft mit diesem Aufgabenbereich wünschenswert. Zusätzlich müsse die Supervision gewährleistet sein.

Insbesondere aufgrund des öffentlichen Interesses am Thema Bindung sei es reizvoll, sich als ES auf diesem Gebiet zu profilieren. Der in der ES wahrgenommene Bedarf an Beratung und Unterstützung könne so bedient werden. Daher würde Frau R. es begrüßen, wenn eine Mitarbeiterin die STEEP™-Ausbildung durchlaufen würde. Das sei aber immer im freiwilligen Bereich. Eine Umsetzung "im Kleinen" wäre für Frau R. durchaus vorstellbar, um sich andererseits auch nicht zu überfordern.

Die Akzeptanz bei den Klienten sieht Frau R. als gegeben. Sie stelle oft fest, dass sich über kreative Angebote eine Öffnung der Klienten ergeben könne, weil ganz andere Fähigkeiten angesprochen würden.

## Literaturverzeichnis

*AGEF: Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung & Beratung e.V.:* Elternschulen in Hamburg. Konzepte und Darstellungen der Praxis kommunaler Familienbildung. 2. Auflage, Hamburg: Eigenverlag, 2003.

*Ainsworth, Mary D.:* Maternal Sensivity Scales. Abgerufen am 15.12.2006 um 09:32 Uhr unter: [www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/ainsworth\\_scales.html](http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/ainsworth_scales.html)

*Asendorpf, Jens:* Keiner wie der andere. Wie Persönlichkeits-Unterschiede entstehen. 2. Auflage. Dreieich: Edition Wötzel, 1999.

*Bauer, Joachim:* Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 4. Auflage. München: Heyne, 2006.

*Bowlby, John:* Bindung. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2006.

*Bretherton, Inge:* Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie. In: Gloger-Tippelt, Gabriele (Hg.): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber, 2001 a, S. 52 – 74.

*Bretherton, Inge:* Innere Arbeitsmodelle von Bindungsbeziehungen als Vorläufer von Resilienz. In: Röper, Gisela / von Hagen, Cornelia / Noam, Gil (Hg.): Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart / Berlin/ Köln: Kohlhammer, 2001 b, S. 169 - 191.

*Crittenden, Patricia M.:* Präventive und therapeutische Intervention bei risikoreichen Mutter-Kind-Dyaden: Der Beitrag von Bindungstheorie und Bindungsforschung. In: Deutsches Jugendinstitut e.V., IKK-Naachrichten 1-2/2005: Gewalt gegen Kinder: Früh erkennen – früh helfen. S. 20 – 27.



- Dornes, Martin*: Die emotionale Welt des Kindes. 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer, 2004.
- Erickson, Martha Farrell / Egeland, Byron*: Die Stärkung der Eltern-Kind-Bindung. Frühe Hilfen für die Arbeit mit Eltern von der Schwangerschaft bis zum zweiten Lebensjahr des Kindes durch das STEEP™-Programm. Stuttgart: Klett-Cotta, 2006.
- Erickson, Martha Farrell / Endersbe, Julie / Simon, Jill*: Seeing Is Believing™. Videotaping families and using guided self-observation to build on parenting strengths. Institute of Child Development, University of Minnesota: 1999.
- Flitner, Andreas*: Konrad, sprach die Frau Mama...Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004.
- Fuchs, Kirsten*: Die Familienbildungslandschaft: Zwischen Tradition und Vision. in: Wahl, Klaus / Hees, Katja (Hg.): Helfen "Super Nanny" und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2006, S. 103-114.
- Grossmann, Karin / Grossmann Klaus*: Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 2005.
- Grossmann, Klaus*: Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens. Von Mary D.S. Ainsworth in: Grossmann, Klaus (Hg.): Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. München: Kindler, 1977, S. 96-107.
- Grossmann, Klaus / Grossmann, Karin*: Die Bedeutung sprachlicher Diskurse für die Entwicklung internaler Arbeitsmodelle von Bindung. In: Gloger-Tippelt, Gabriele (Hg.): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Bern / Göttingen / Toronto / Seattle: Verlag Hans Huber, 2001, S. 75 - 101.

- Gloger-Tippelt, Gabriele*: Das Adult Attachment Interview: Durchführung und Auswertung. In: Gloger-Tippelt, Gabriele (Hg.): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber, 2001, S. 102 – 120.
- Hüther, Gerald*: Vorgeburtliche Einflüsse auf die Gehirnentwicklung. In: Brisch, Karl Heinz / Hellbrügge, Theodor (Hg.): Die Anfänge der Eltern-Kind-Bindung. Schwangerschaft, Geburt und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta, 2007. S. 40 - 50.
- Hüther, Gerald / Krens, Inge*: Das Geheimnis der ersten neun Monate. Unsere frühesten Prägungen. Düsseldorf / Zürich: Walter Verlag, 2005.
- Hurrelmann, Klaus / Bründel, Heidrun*: Einführung in die Kindheitsforschung. 2. Auflage. Weinheim / Basel / Berlin: Beltz Verlag, 2003.
- ifb. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg*: Broschüre im pdf-Format: Elternbefragung zur Familienbildung, 2003. abgerufen am 07.11.2006 um 16:25 Uhr unter: <http://www.ifb.bayern.de/publikationen/materialien.html>
- Kißgen, Rüdiger / Suess, Gerhard J.*: Bindung in Hoch-Risiko-Familien. Ergebnisse aus dem Minnesota Parent Child Project. In: Frühförderung interdisziplinär, 24. Jg., München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2005, S. 10-18.
- Lamnek, Siegfried*: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 1995.
- Laucht, Manfred / Schmidt, Martin H.*: Entwicklungsverläufe von Hochrisikokindern. Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie. In: Kinderärztliche Praxis Nr. 6, Mainz: Kirchheim-Verlag, 2005, S. 348 – 354.

- Lelord, François / André, Christophe*: Die Macht der Emotionen und wie sie unseren Alltag bestimmen. 3. Auflage. München: Piper Verlag, 2007.
- Main, Mary*: Aktuelle Studien zur Bindung. in: Gloger-Tippelt, Gabriele (Hg.): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Bern / Göttingen / Toronto / Seattle: Verlag Hans Huber, 2001, S. 1-51.
- Masten, Ann*: Resilienz in der Entwicklung: Wunder des Alltags. In: Röper, Gisela / von Hagen, Cornelia / Noam, Gil: Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart / Berlin / Köln: Kohlhammer, 2001, S. 192 – 219.
- Mayring, Philipp*: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.
- Meerkamp, Rainer*: Fehlerfreundliche Intervention in der Sozialen Arbeit. "Diesen Fehler bitte noch einmal". In: Soziale Arbeit 1.2006. Zeitschrift für soziale und sozial verwandte Gebiete. S. 8 – 16.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike*: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München: Juventa Verlag, 1997. S. 481 – 491.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike*: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich, 2002. S. 71 – 93.
- Opp, Günther / Fingerle, Michael / Fraytag, Andreas* (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1999.

*Sameroff, Arnold / MacKenzie, Michael: A Quarter-Century of the Transactional Model: How have things changed?* abgerufen am 12.12.2006 um 12:18 Uhr unter: [www.zerotothree.org/vol24-1a.pdf](http://www.zerotothree.org/vol24-1a.pdf)

*Schiersmann, Christiane / Thiel, Heinz-Ulrich / Fuchs, Kirsten / Pfizenmaier, Eva: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse.* Opladen: Leske + Budrich, 1998.

*Smolka, Adelheid: Welchen Orientierungsbedarf haben Eltern?* in: Wahl, Klaus / Hees, Katja (Hg.): *Helfen "Super Nanny" und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung.* Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2006, S. 44 - 57.

*Stern, Daniel: Die Lebenserfahrung des Säuglings.* 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 1996.

*Stern, Daniel: Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt.* 12. Auflage. München / Zürich: Piper Verlag, 2003.

*Stevenson-Hinde, Joan: The Interplay between Attachment, Temperament and Maternal Style: A Madingley Perspective.* In: Grossmann, Klaus E. / Grossmann, Karin / Water, Everett: *Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies.* New York: The Guilford Press, 2005, S. 198–222.

*Suess, Gerhard J.: Bindungssicherheit als Prozess: Konsequenzen für die Praxis der Frühintervention.* In: Scheuerer-Englisch / Suess, Gerhard J. / Pfeifer, Walter-Karl P. (Hg.): *Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention.* Gießen: Psychosozial-Verlag, 2003, S. 93-105.

*Suess, Gerhard J. / Kißgen, Rüdiger: STEEP™ - ein bindungstheoretisch und empirisch fundiertes Frühinterventionsprogramm.* In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht.* München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2005a, S. 287 – 292.

- Suess, Gerhard J. / Kißgen, Rüdiger*: Frühe Hilfen zur Förderung der Resilienz auf dem Hintergrund der Bindungstheorie: das STEEP™-Modell. In: Cierpka, Manfred (Hg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht., 2005b, S. 135 – 152.
- Tulving, Endel*: How many memories are there? *American Psychologist*, Ausg. 40, S. 385 – 398. abgerufen am 20.02.2007 um 19:36 Uhr unter: [http://thebrain.mcgill.ca/flash/capsules/pdf\\_articles/multimemory\\_systems.pdf](http://thebrain.mcgill.ca/flash/capsules/pdf_articles/multimemory_systems.pdf)
- Wahl, Klaus / Sann, Alexandra*: Welche Kriterien sollten kompetente Angebote der Elternbildung erfüllen? in: Wahl, Klaus / Hees, Katja (Hg.): Helfen "Super Nanny" und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2006, S. 139 – 154.
- Wustmann, Corina*: "So früh wie möglich!" - Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Deutsches Jugendinstitut e.V., IKK-Naachrichten 1-2 / 2005. Gewalt gegen Kinder: Früh erkennen – früh helfen. S. 14 - 19.
- Ziegenhain, Ute*: Sichere mentale Bindungsmodelle. In: Gloger-Tippelt, Gabriele(Hg.): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber, 2001, S. 154 – 173.
- Ziegenhain, Ute / Fries, Mauri / Bütow, Barbara / Derksen, Bärbel*: Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Weinheim / München: Juventa, 2004.
- Zimbardo, Philip / Gerrig, Richard*: Psychologie. 7. Auflage. Berlin / Heidelberg / New York: Springer-Verlag, 2003.

**Erklärung nach § 31 Abs. 5 Prüfungsordnung**

Hiermit versichere ich, dass ich diese Diplomarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Quellen entnommene Informationen und Argumente sind entsprechend gekennzeichnet.

Melanie Peikert

Hamburg, den 12.04.2007