

**Emotionen und emotionale Anforderungen
sozialpädagogischer Fachkräfte
in Kinder- und Jugendwohngruppen**

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

Vorgelegt von

Bianca Melanie SCHEER, BA

Am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Univ.-Prof. Dr.phil. Heimgartner Arno

Graz, 2021

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Datum

Unterschrift

Zusammenfassung

In der Masterarbeit werden grundsätzlich auftretende Emotionen und emotionale Anforderungen sozialpädagogischer Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen untersucht. Darüber hinaus sollen die Bedeutung und der Umgang mit Emotionen im sozialpädagogischen Setting von Kinder- und Jugendwohngruppen, sowie die Auswirkungen von Gefühlen und Emotionen auf das Handeln von sozialpädagogischen Fachkräften untersucht werden.

Es wurde eine qualitative Forschung anhand von acht leitfaden-gestützten, narrativen ExpertInneninterviews durchgeführt. Die befragten Fachkräfte konnten ihre subjektive Perspektive in Bezug auf ihre Emotionen mitteilen und offen von ihren Erfahrungen berichten, wodurch umfangreiche Erkenntnisse erzielt wurden.

Durch die enge Anbindung der sozialpädagogischen Fachkräfte zu den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen werden viele Emotionen häufig passiv miterlebt und durch Gefühlsansteckung übertragen, wodurch die Fachkräfte im enormen Maße den Auswirkungen und Dynamiken der eigenen und fremden Gefühlswelten ausgesetzt sind. Es kann in diesem Arbeitskontext daher von einer Omnipräsenz der Gefühle und Emotionen gesprochen werden, welche eine enorme Wirkungskraft und Effektdynamik mit sich bringen. Die auftretenden Emotionen unterscheiden sich je nach Situationsbezug und Tagesverfassung, wobei insbesondere die Einzelemotionen Freude, Liebe, Ärger und Stress im sozialpädagogischen Arbeitsalltag für die Fachkräfte präsent sind. Hinsichtlich des Umgangs mit Emotionen kristallisiert sich heraus, dass Offenheit, Transparenz, Reflexion und effektives Emotionsmanagement Kernaspekte für ein professionelles und kompetentes Vorgehen darstellen. Es ergeben sich demnach umfangreiche emotionale Anforderungen an die sozialpädagogischen Fachkräfte, welche mit zahlreichen Herausforderungen und Belastungen einhergehen.

Schlagwörter: Emotionen, emotionale Anforderungen, Umgang mit Emotionen, Auswirkungen, Herausforderungen, Belastungen

Abstract

This master thesis investigates the basically occurring emotions and emotional requirements of socio-educational specialists in children- and youth-residential groups. Furthermore, the importance and the handling of emotions in the social educational setting of children- and youth-residential groups should be researched, as well as the effects of feelings and emotions on the behaviour of socio-educational specialists.

For this purpose, a qualitative research with eight guideline-based, narrative expert interviews was conducted. The consulted specialists were able to communicate their subjective point of view regarding their emotions and to relate openly about their practical knowledge, whereby extensive findings could be achieved.

Because of the close connection of the socio-educational specialists to the living worlds of the children and youths, many emotions are often experienced passively and are transferred by emotional contagion, whereby the specialists are exposed to the effects and dynamics of their own and strange emotional worlds in an enormous extent. Therefore it can be spoken in this work context from an omnipresence of feelings and emotions, which brings an enormous effectiveness and effect dynamics with them. The occurring emotions differ depending on the regard of the situation and on the daily state of mind, whereby especially the single emotions joy, love, anger and stress are present for the specialists in their socio-educational everyday work. Regarding to the handling of emotions it crystallizes that openness, transparency, reflection and effective emotion management represent main aspects for a professional and competent proceeding. Therefore extensive emotional requirements for the socio-educational specialists ensue, which are accompanied with numerous challenges and pressures.

key words: emotions, emotional requirements, handling of emotions, effects, challenges, pressures

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I. Theoretische Grundlagen.....	4
1. Begriffsbestimmung	5
1.1 Gefühle	5
1.2 Emotionen.....	6
1.3 Unterscheidung von Gefühl und Emotion nach Ekman	6
2. Die menschliche Gefühlswelt.....	7
2.1 Neurowissenschaftliche Aspekte.....	9
2.2 Objektivität / Rationalität / Subjektivität.....	11
2.3 Die neun Grundprinzipien von Emotionen.....	12
2.4 Die Intelligenz der Gefühle	14
2.5 Gefühle als Ressource für zwischenmenschliches Handeln.....	15
2.5.1 Empathie.....	16
2.6 Emotionales Lernen.....	18
2.7 Der emotionale Ausdruck von Gefühlen.....	19
2.8 Das Zusammenspiel der Gefühle (= die Interaktion)	20
2.9 Der innere Dialog der Gefühlswelt.....	21
2.10 Emotionen als zentrale Persönlichkeitselemente.....	21
2.11 Die BESSER-Strategie als Leitfaden zum Gefühlsmanagement	23
2.12 Historische Unterscheidung einzelner Gefühle und Emotionen.....	24
2.13 Emotionsverzeichnis/ Gefühlregister	25
Freude	27
Liebe	28
Überraschung und Erstaunen.....	29

Stolz.....	30
Stress.....	31
Angst, Furcht und Panik	33
Ärger, Wut, Zorn und Hass	34
Trauer.....	35
Schuld und Scham	36
Zweifel.....	38
Neid und Eifersucht	39
Hilflosigkeit.....	40
2.14 Emotionen am Arbeitsplatz	41
3. Die Arbeit sozialpädagogischer Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen.	42
3.1 Kinder- und Jugendwohngruppen	42
3.2 Aufgaben und Ziele der Fachkräfte	44
3.2.1 Ziele	47
3.2.2 Pädagogische Beziehungsarbeit	47
3.2.3 Elternarbeit	50
3.2.4 Konfliktbewältigung.....	52
3.2.5 Krisenintervention	53
3.2.6 Beratung und Arrangements.....	54
3.3 Professionalität und Haltung der Fachkräfte	55
3.3.1 Nähe-Distanz-Verhältnis	57
3.4 Gefühle in der Beziehungsarbeit	58
3.5 Kommunikation von Gefühlen	59
3.6 Herausforderungen und Belastungen für sozialpädagogische Fachkräfte.....	60
3.6.1 Psychohygiene	63

II. Empirischer Teil	64
4. Forschungsdesign und Methodik.....	65
4.1 Fragestellungen und Ziele	65
4.2 Methodisches Vorgehen	66
4.3 Stichprobe.....	69
4.4 Durchführung	69
4.5 Auswertungsverfahren.....	70
5. Ergebnisse.....	71
5.1 Assoziationen	72
5.2 Auftretende Emotionen.....	73
Freude	74
Liebe	76
Ärger/ Wut/ Zorn/ Hass	77
Angst/ Furcht/ Panik.....	79
Trauer.....	80
Stolz.....	81
Überraschung/ Erstaunen.....	82
Stress.....	84
Zweifel.....	85
Hilflosigkeit.....	86
Schuld/ Scham	87
Neid/ Eifersucht.....	88
5.3 Gefühlsansteckung	88
5.4 Umgang mit Emotionen.....	90
5.4.1 Hindernde Faktoren	95
5.4.2 Unterstützende Faktoren.....	96

5.5 Auswirkungen von Emotionen	98
5.6 Emotionale Herausforderungen	100
5.7 Emotionale Belastungen	102
5.8 Nähe & Distanz	105
5.8.1 Abgrenzung	105
5.8.2 Arbeit zu Privat.....	108
5.8.3 Privat zu Arbeit.....	109
5.9 Veränderungen seit dem Berufseinstieg	111
6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	114
III. Resümee	119
7. Conclusio und Ausblick	120
Abbildungsverzeichnis	129
Literaturverzeichnis	130
Anhang	137
Interviewleitfaden.....	137
Emotions-Sheet.....	138

Einleitung

Emotionen. Ein komplexes Phänomen menschlichen Lebens, welches jegliches Denken, Handeln und Verhalten, sowohl im privaten als auch beruflichen Kontext beeinflusst. Insbesondere im sozialpädagogischen Setting, werden Fachkräfte mit einer enormen Wirkungskraft und Effektdynamik von Emotionen der eigenen und fremden Gefühlswelten konfrontiert, wodurch ein markantes Erkenntnisinteresse gefasst werden kann. Die aktuell vorhandenen Wissenschaften und Forschungsergebnisse hinsichtlich vorherrschender Emotionen sozialpädagogischer Fachkräfte halten sich bisher in Grenzen, wodurch es einer Aufarbeitung dieser Aspekte bedarf.

In der vorliegenden Masterarbeit werden demnach grundsätzlich auftretende Emotionen und emotionale Anforderungen sozialpädagogischer Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen untersucht. Der Interessenschwerpunkt umfasst daher sowohl die wahrgenommene Gefühlswelt von sozialpädagogischen Fachkräften in deren Arbeitsbereich als auch die damit einhergehenden Anforderungen, Herausforderungen und Belastungen. Darüber hinaus sollen die Bedeutung und der Umgang mit Emotionen im sozialpädagogischen Setting von Kinder- und Jugendwohngruppen sowie die Auswirkungen von Gefühlen und Emotionen auf das pädagogische Handeln von sozialpädagogischen Fachkräften in Augenschein genommen werden.

Die zu bearbeitenden Forschungsfragen lauten demnach:

- ∞ Welche Emotionen und emotionalen Anforderungen ergeben sich für sozialpädagogische Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen?
- ∞ Welchen Umgang pflegen die sozialpädagogischen Fachkräfte mit eben diesen Emotionen und Gefühlen?
- ∞ Welchen Einfluss haben die Emotionen auf das professionell pädagogische Handeln?

Ziel ist es auftretende Emotionen, emotionale Belastungen und Anforderungen im Arbeitsalltag von sozialpädagogischen Fachkräften zu erfassen, den Umgang mit diesen Emotionen und die emotionalen Auswirkungen kritisch zu hinterfragen sowie ein Bewusstsein für die Relevanz und Bedeutung von Emotionen im Tätigkeitsfeld sozialpädagogischer Fachkräfte zu schaffen.

Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen anhand einer prägnanten Begriffsbestimmung, der Darlegung der menschlichen Gefühlswelt und Schilderung der Arbeit sozialpädagogischer Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen ausgeführt. Hierbei kommt vor allem den Bereichen Gefühle, Emotionen und der sozialpädagogischen Tätigkeit besondere Aufmerksamkeit zu, wodurch anhand der intensiven Auseinandersetzung mit den genannten Hauptaspekten ein gewisses Grundwissen für die Thematik geschaffen wird.

In den Ausführungen zur Begriffsbestimmung werden die Termini Gefühle und Emotionen charakterisiert, sowie im speziellen die Unterscheidung von Gefühl und Emotion nach Ekman dargelegt. Anschließend daran wird die menschliche Gefühlswelt ausführlich aufgegriffen, wobei unter anderem den neurowissenschaftlichen Aspekten, den neun Grundprinzipien von Emotionen sowie den Gefühlen als Ressource zwischenmenschlichen Handelns besondere Wertschätzung zukommt. Darüber hinaus werden in diesem Zusammenhang auch der emotionale Ausdruck von Gefühlen, das Zusammenspiel der Gefühle im Sinne der Interaktion und der innere Dialog der Gefühlswelt geschildert. Nicht zuletzt rücken auch die Emotionen als zentrale Persönlichkeitselemente und die historische Unterscheidung einzelner Gefühle und Emotionen in das Interessensspektrum, um im Folgenden den einzelnen Emotionen und Gefühlen im Rahmen des Emotionsverzeichnisses beziehungsweise dem Gefühlsregister Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Es wurden hierbei zwölf Gefühlskategorien gebildet, welche umfangreich charakterisiert und anhand einer Ursache-Ziel-Analyse skizziert werden. Der darauffolgende Teil zu den theoretischen Grundlagen widmet sich der Arbeit sozialpädagogischer Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen, wobei vorerst die Einrichtungen an sich dargestellt werden und in weiterer Folge die Aufgaben und Ziele der Fachkräfte, insbesondere die pädagogische Beziehungsarbeit, ausgeführt werden. Darüber hinaus greift die Arbeit die Professionalität und Haltung der Fachkräfte auf, wobei Bezug auf das Nähe-Distanz-Verhältnis genommen wird, sowie die Gefühle in der Beziehungsarbeit als auch die Kommunikation von Gefühlen geschildert werden. Abschließend der theoretischen Ausführungen werden die Herausforderungen und Belastungen für sozialpädagogische Fachkräfte in diesem Arbeitskontext in Augenschein genommen, wobei auch die Bedeutung der Psychohygiene dargelegt wird.

Im zweiten Teil der Arbeit soll der empirische Forschungsschwerpunkt detailliert aufgegriffen werden, wobei vorerst das Forschungsdesign und die Methodik im Mittelpunkt des Interesses stehen. Es werden hierbei abermals die erkenntnisleitenden Fragestellungen und Forschungsziele aufgegriffen, sowie das methodische Vorgehen anhand der Erhebungsmethode, der Stichprobenbeschreibung und der Auswertungsmethode prägnant ausgeführt. Darauf folgend widmet sich die Arbeit der umfassenden Darstellung der Forschungsergebnisse, wobei im Anschluss daran die einzelnen Sachverhalte und Erkenntnisse miteinander in Bezug gesetzt sowie diskutiert und interpretiert werden.

Im Schlussteil wird ein abschließendes Resümee aus den Ergebnissen gezogen und mit der Theorie verschränkt, sowie eine präzise Zusammenfassung der erworbenen Erkenntnisse und ein prägnanter Zukunftsausblick erfolgen.

I. Theoretische Grundlagen

1. Begriffsbestimmung

Das Phänomen der Gefühle spiegelt sich in vielseitigen Facetten und Aspekten wider und lässt sich nur schwer an einer eindeutigen Begriffsdefinition oder bindenden Erklärung festsetzen. In renommierten Fachbüchern wird aufgrund dessen von einem Definitionsproblem des Gefühlsbegriffs gesprochen, wodurch anerkannte TheoretikerInnen und ForscherInnen verschiedener Wissenschaftsbereiche meist lediglich eine vorläufige, provisorische Definition als vorbehaltliche, konsensuelle Arbeitsgrundlage schaffen (vgl. Schmidt-Atzert 1996, S. 18ff.; Otto/ Euler/ Mandl 2000a, S. 11; Demmerling/ Landweer 2007, S. 4ff.).

Es lässt sich demnach in der gegenwärtigen Emotionsforschung keine eindeutige Begriffsdefinition finden, wodurch im Folgenden anhand einzelner Erkenntnisse verschiedener Wissenschaften eine Arbeitsdefinition für diese Verschriftlichung der Termini Gefühl und Emotion konstituiert wird. Hierbei gilt festzuhalten, dass laut Kernstock-Redl und Pall es insbesondere im beruflichen Alltag keinerlei Unterscheidung zwischen den Begriffen Gefühl, Emotion, Stimmung, Empfindung, Affekt und ähnlichem bedarf, wodurch diese Begriffe in der sozialpädagogischen Praxis allesamt als Synonyme verwendet werden können (vgl. Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 6).

1.1 Gefühle

Ein Gefühl kann zumal als psychische Regung und als innenliegende Empfindung des Menschen definiert werden, welche sich auf persönliche Erfahrungen, erlebte Situationen, gewisse Personen und individuelle Handlungsmuster bezieht. Es besteht somit eine gewisse Selbstbetroffenheit sowie stets eine Ursache, welche entscheidend für die Entstehung von Gefühlen ist. Bei Gefühlen handelt es sich daher um eine subjektive Wahrnehmung und das Erleben der Umwelt, welche eng mit dem Spüren des eigenen Körpers und der auftretenden Empfindungen zusammenhängen. Gefühle beziehen sich nach diesen Aspekten somit lediglich auf die Innenwelt des menschlichen Körpers und sind für Außenstehende beziehungsweise andere Personen nicht wahrnehmbar (vgl. Ewert 1984, S. 224; Ulich 1989, S. 5f.; Ulich 1992, S. 28f.; Otto/ Euler/ Mandl 2000a, S. 12ff.; Merten 2003, S. 9ff.; Schwab 2004, S. 58).

1.2 Emotionen

Emotionen hingegen sind der resultierende, körperliche Ausdruck dieser wahrgenommenen, gedachten Gefühle, welche somit auch für Außenstehende beziehungsweise andere Personen wahrnehmbar und sichtbar sind (vgl. Ulich 1992, S. 28ff.; Otto/ Euler/ Mandl 2000a, S. 12ff.). Damasio hält hierzu treffend fest: „Die Emotionen treten auf der Bühne des Körpers auf, die Gefühle auf der Bühne des Geistes“ (Damasio 2003, S. 38). Durch die enge Verbindung zwischen Emotionen und körperlichen Reaktionen entstehen Emotionen zumeist spontan, unwillkürlich sowie ohne jegliche Anstrengung. Sie werden in ihrem Ausdruck, dem Erleben und den körperlichen Veränderungen unterschieden, wodurch sie als ein mehrdimensionales Geschehen die menschliche Gefühlswelt zum Vorschein bringen (vgl. Ulich 1989, S. 35; Schmidt-Atzert 1996, S. 13; Hülshoff 1999, S. 13; Merten 2003, S. 9ff.; Schwab 2004, S. 65).

1.3 Unterscheidung von Gefühl und Emotion nach Ekman

Eine weitere sehr klare, für diese Arbeitsdefinition bedeutsame und zugleich teilweise überschneidende Differenzierung zwischen den Begriffen Gefühl und Emotion mit vorangeführten Erkenntnissen, trifft auch der amerikanische Psychologe Paul Ekman, welcher als Pionier in dieser Thematik bezeichnet wird. Gefühle aktivieren laut Ekman spezielle Emotionen und dauern oft Stunden bis Tage an, wohingegen Emotionen von einer sehr viel kürzeren Dauer zeugen und somit schneller vergänglich sind. Durch die gefühlsgesteuerte Aktivierung von Emotionen sind Gefühle nicht visuell wahrnehmbar, sondern werden lediglich über eine Emotion signalisiert. Gefühle sind daraus folgend nur für die eigene, empfindende Person spür- beziehungsweise erfassbar und können von Außenstehenden lediglich über den Ausdruck der daraus resultierenden Emotionen wahrgenommen werden. Eine Emotion ist demnach ein Ausdruck eines Gefühls, welcher sich über verschiedene Signale identifizieren lässt. Zu den Emotionssignalen zählen die Mimik, die Stimme als auch die Körperbewegung beziehungsweise die Körperhaltung, welche weitgehend kulturübergreifend, universal und angeboren sind. Andere emotionale Reaktionen auf ein Gefühl sind erlernt und höchstwahrscheinlich kultur- sowie persönlichkeitspezifisch geprägt (vgl. Ekman 2010, S. 71ff.).

2. Die menschliche Gefühlswelt

Um die Komplexität der menschlichen Gefühlswelt und die damit einhergehenden Dynamiken vorerst zu verdeutlichen, wird auf ein Zitat von Demmerling und Landweer Bezug genommen:

„Gefühle nehmen im Leben von Menschen einen wichtigen Platz ein. Meistens >hat< man sie einfach, aber oft genug werden sie auch herbeigesehnt oder gefürchtet. Sie werden zuweilen eingefordert und gelegentlich verbietet man sie sich. Manchmal werden Gefühle inszeniert und vorgetäuscht, ein anderes Mal verdrängt“ (Demmerling/ Landweer 2007, S. 1). Demmerling und Landweer halten zudem fest, dass „(...) die Suche nach einer allgemeinen Theorie der Gefühle oder nach einer allgemeinen Antwort auf die Frage nach ihrer Funktion“ auch nach einer langjährigen Beschäftigung mit der Philosophie der Gefühle ein irreführendes Projekt sei (Demmerling/ Landweer 2007, o.S.).

Die Erkenntnisse über die menschliche Gefühlswelt sowie in der Emotionsforschung sind zum einen vielversprechend, lassen jedoch andererseits auch noch großen Spielraum für unzählige Forschungen und Erkundungen. Dennoch lassen sich bereits gewisse Grundsätze sowie wichtige Aspekte benennen, auf welche im Folgenden näher eingegangen wird. Gefühle leiten grundsätzlich jegliches menschliche Denken und Handeln. Es liegt ihnen eine eigene Logik zugrunde, welche unumgänglich für das vernünftige Denken des Menschen erscheint. Durch Bewusstmachung dieser gefühlsbestimmten Leitung des Menschen können unvernünftige beziehungsweise rein gefühlsgetriebene Handlungen vermieden werden (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 12).

Gefühle sind darüber hinaus nicht grundsätzlich angeboren, sondern werden erst im Laufe des Lebens anhand von Erfahrungen sowie im Umgang mit Menschen erworben und entwickelt. Es bilden sich dadurch vielfältige Gefühlskonzepte, welche die menschliche Wahrnehmung und das Erleben bestimmen. Schmitz und Schmitz belegen den Sachverhalt, dass jegliche Wahrnehmung von Gefühlen bestimmt wird, mit folgender Aussage: „Wie wir denken, wie wir eine Situation erleben, selbst wie uns etwas schmeckt, hängt vor allem von unseren Gefühlen ab, mit welchen Empfindungen wir ihr begegnen und was wir dann tatsächlich fühlen“ (Schmitz/ Schmitz 2009, S. 14).

Die Gefühlskonzepte bestimmen nicht nur was wir wahrnehmen und worauf wir unsere Aufmerksamkeit fokussieren, sondern auch wie wir etwas wahrnehmen und welchen Sinn wir dieser Wahrnehmung zuschreiben. Gefühle können das menschliche Verhalten demnach fördern, beschleunigen oder auch bremsen und stellen die wahren Motivatoren menschlichen Denkens und Handelns dar. Besonders stark prägende Gefühle werden als Leitgefühle verstanden, wobei diese sogenannten Leitgefühle aus der Interaktion mit der Umwelt erworben werden und im Sinne von sozialen Konzepten das menschliche Verhalten und Denken steuern (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 17ff.).

Die Emotionsforschung offenbart darüber hinaus folgende Erkenntnisse: Emotionen bestehen zumeist aus drei Ebenen, welche sich wechselseitig beeinflussen können. Die drei Ebenen werden differenziert in physiologische Vorgänge, körperliches Erleben und kognitive Prozesse. Die Ursache von Emotionen ist stets eine Kombination von Außenwelt- als auch Innenweltfaktoren. Zum Auslöser für eine Emotion kann jegliches gefühlsbehaftete Ereignis werden – ein Verhalten, eine Erinnerung, ein Gedanke, eine körperliche Empfindung und ähnliches. Emotionen bewerten die jeweilige Situation, geben dadurch Auskunft über die momentane Person-Umwelt-Beziehung und mobilisieren körperliche Ressourcen, um die vorhandene Person-Umwelt-Beziehung verändern zu können – im positiven Setting zu maximieren und im negativen Setting zu minimieren. Die Bewertung teilt sich in vier Prozessschritte, welche die persönliche Relevanz, die Implikation hinsichtlich der Folgen, das Bewältigungspotenzial sowie interne und externe Verträglichkeitsfaktoren umfassen. Der emotionale Ausdruck kann darauffolgend sowohl spontan als auch bewusst erfolgen, wobei der Ausdruck die physiologischen, sozialen oder auch mentalen Folgen exzessiv beeinflusst. Unter physiologischen Folgen werden beispielsweise Abreaktion, Aktivierung und Erschöpfung verstanden. Zu den sozialen Folgen zählen unter anderem zwischenmenschliche Kontakte, Belohnungen oder Strafen und unter mentale Folgen fallen ausgelöste Gedanken, innere Bilder und ähnliches. Jede emotionale Reaktion hat zudem Ursachen in der Vergangenheit, Ziele in der Zukunft und entsteht auf der Basis von menschlichen Bedürfnissen (vgl. Abele-Brehm/ Gendolla 2000, S. 298; Merten 2003, S. 112ff.; Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 11ff.).

Um die vorgelegten Sachverhalte nun besser verständlich zu machen, werden die einzelnen Aspekte grafisch in Abbildung 1 visualisiert und dargestellt.



Abbildung 1: Der menschliche Gefühls- und Emotionsprozess

Der menschliche Gefühls- und Emotionsprozess wird stets durch eine wahrgenommene Situation, eine Ursache oder ein Ereignis ausgelöst. Es resultiert daraus ein subjektives Erleben eines gewissen Gefühls, welches individuell stark variieren kann. Infolgedessen kommt es zur kognitiven Bewertung der jeweiligen Situation, wobei die Person-Umwelt-Beziehung sowie spezifische Außenwelt- und Innenweltfaktoren berücksichtigt werden. Der Situation, der Ursache oder dem Ereignis wird demnach eine gewisse Bedeutung und Intention zugeschrieben. Die daraus erzeugte Emotion äußert sich auf körperlicher Ebene durch eine individuelle Reaktion, welche sowohl den mimischen Ausdruck als auch körperliche Veränderungen umfasst. Das jeweilige Gefühl beziehungsweise der spezifische emotionale Ausdruck ziehen individuell spezifische Verhaltens- und Handlungsmuster mit sich, wodurch die vorhandene Person-Umwelt-Beziehung demnach abgeändert und modifiziert wird.

Die menschliche Gefühlswelt beeinflusst nach den genannten Aspekten somit jegliches menschliches Denken und Handeln, wodurch im Folgenden nun näher auf die neurowissenschaftlichen Aspekte sowie auf das Zusammenspiel zwischen der Gefühlswelt und dem menschlichen Gehirn eingegangen wird.

2.1 Neurowissenschaftliche Aspekte

Aufgrund der Tatsache, dass Gefühle nie vollständig ausgeblendet werden können, muss die Verbindung von Gefühlen und Denken in den Fokus genommen und der damit einhergehende Einfluss auf die menschlichen Handlungsweisen verstanden werden. Fühlen und Denken sind nach dem Begriff der Affektlogik untrennbar miteinander verbunden und stehen in ständiger Wechselwirkung zueinander. Die Affektlogik besagt demnach, dass sich jegliches Fühlen, Denken und Handeln aufeinander bezieht.

Die ständige wechselseitige Beeinflussung basiert auf den Verbindungen unzähliger neuronaler Netzwerke des „Denk-Hirns“ und „Emotions-Hirns“. Diese Systeme arbeiten nicht voneinander getrennt, sondern sind aneinander gekoppelt, wodurch jegliche Prozesse und Zustände sowohl kognitiv als auch emotional geleitet sind (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 18f.). Schmitz und Schmitz halten hierzu treffend fest: „Jeder Mensch braucht, um handlungsfähig zu sein, die Verbindung von Gefühl und Verstand. Sie muss als Verschaltung von Nervenzellen verschiedener Areale (...) funktionieren“ (Schmitz/ Schmitz 2009, S. 18).

Um verstehen zu können, aus welchem Grund und in welcher Art und Weise Gefühle und Emotionen das menschliche Denken sowie Handeln beeinflussen, bedarf es demnach einen Exkurs zu neurowissenschaftlichen Grundlagen. Schmitz und Schmitz formulieren ihren Standpunkt hierzu folgendermaßen: „Das menschliche Gehirn ist ein komplexes Gebilde mit zahllosen Vernetzungen. Kein Areal funktioniert allein für sich. Das Gehirn hat nicht nur ein Zentrum, sondern es bildet ein ganzes Netz von Zentren“ (Schmitz/ Schmitz 2009, S. 149).

Im kortikalen Bereich des Gehirns befinden sich grundsätzlich die Areale des Denk-Hirns, welche kognitive Prozesse übernehmen, wie die der bewussten Wahrnehmung, des Verstehens, des strategischen Denkens und des Problemlösens. Im limbischen System hingegen befinden sich die Areale des Emotions-Hirns, welche die Aufmerksamkeit steuern sowie Informationen filtern, verarbeiten und bewerten. Das Denk-Hirn braucht die Orientierung durch das Emotions-Hirn, um individuell bedeutsame Handlungsweisen umzusetzen, Entscheidungen zu treffen und Ziele zu erreichen. Die beiden Systeme haben demnach zwar unterschiedliche Aufgaben, sind jedoch aufeinander angewiesen und arbeiten daher in ständiger Wechselwirkung miteinander, wobei über eine Vielzahl von Nervenbahnen ein permanenter Informationsaustausch stattfindet. Das Denk-Hirn und das Emotions-Hirn sind somit aneinander gekoppelt, wodurch jegliche menschliche Prozesse und Zustände sowohl kognitiv als auch emotional geleitet sind und sich die beiden Systeme ständig aneinander modulieren (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 149ff.).

Unter dem Begriff des „Emotions-Management“ versteht man sowohl die Analyse und den bewussten Umgang mit Emotionen als auch die effektivste Nutzung der menschlichen Gehirnkapazitäten, wobei man von einer Ausbalancierung der

unterschiedlichen Fähigkeiten von Denk-Hirn und Emotions-Hirn ausgeht. Es wird bewusst in die Dynamik der Gefühle eingegriffen, um diese kontrollieren und im gegebenen Fall stärken zu können. Folgedessen werden beim Emotions-Management aufgrund der ständigen Modulation und neuronal verschalteter Rückkoppelungsschleifen Gefühle über das Denk-Hirn gesteuert und Informationen über das Emotions-Hirn aufgenommen (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 152ff.).

Der konstruktive Umgang von Emotions-Management findet speziell in jenen Situationen statt, in welchen unausweichlich belastende Gefühle auftauchen, also Extremsituationen und Konflikte. „Ohne die Lenkung des Verstandes neigen hier Emotionen aufgrund einer typischen Dynamik dazu, ungebremst zu eskalieren“, halten Kernstock-Redl und Pall hierzu fest, wodurch die Wertigkeit effizienten Emotions-Managements abermals verdeutlicht wird (Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 7).

2.2 Objektivität / Rationalität / Subjektivität

Wir bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, wird jegliches menschliches Denken und Handeln von Gefühlen beeinflusst, wodurch es stets zu einer subjektiven Situationswahrnehmung kommt.

Vor allem im pädagogischen Bereich und in der pädagogischen Praxis stellt dies im Sinne des geforderten professionellen Handelns der PädagogInnen eine enorme Schwierigkeit und Hürde dar. Situationen werden demnach zu subjektiven Wahrheiten und zu persönlichen Konstruktionen zusammengesetzt, wodurch die geforderte Objektivität in diesem Feld laut Schmitz und Schmitz lediglich als Illusion bestehen bleibt. Empfindungen, Wahrnehmungen und Beschreibungen finden stets auf stark subjektiver Ebene statt und sind durchgängig von persönlichen Gefühlen geleitet. Schmitz und Schmitz verstehen unter Objektivität demnach allenfalls eine Verständigung über Subjektivitäten. Daraus folgend sei auch die Rationalität nicht wirklich oder real, sondern lediglich eine subjektiv getroffene Entscheidung über für vernünftig befundene Erklärungen, welche wiederum aus subjektiven Reflexionen getroffen wurden beziehungsweise sich aus dem Zusammenspiel von Gefühlen und Verstand erschließen.

Darüber hinaus sprechen Schmitz und Schmitz von einer ambivalenten Verstrickung der Gefühle, da mehrere Gefühle gleichzeitig vorherrschend sein können und das menschliche Denken und Handeln demnach nicht nur von einem Gefühl, sondern von unterschiedlichen Gefühlen gleichzeitig gelenkt werden können (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 23f.).

In weiterer Folge erschließt sich, dass Ziele nur aufgrund gewisser Gefühls- und Wertzuschreibungen verfolgt werden. Diese Zuschreibung erfolgt sowohl bewusst als auch unbewusst, wodurch auch hierbei den Gefühlen wieder eine große Bedeutung zukommt. „Ohne Gefühle entscheiden wir nichts“, so appellieren Schmitz und Schmitz, wodurch deutlich gemacht wird, welchen großen Einfluss Gefühle auf das menschliche Denken und Handeln haben (Schmitz/ Schmitz 2009, S. 28).

Um das Wissen über einzelne Gefühlsphänomene und in weiterer Folge ihren emotionalen Ausdruck weiter zu vertiefen, werden nun die neun Grundprinzipien der Emotionen prägnant dargestellt.

2.3 Die neun Grundprinzipien von Emotionen

Kernstock-Redl und Pall sprechen von neun Grundprinzipien der Emotionen, welche für das Verständnis von eigenen und fremden Emotionen als besonders bedeutsam erscheinen.

1. Jedes Gefühl ist in Ordnung.

Zum einen sei jedes Gefühl prinzipiell in Ordnung und nicht falsch oder schlecht. Es sind die jeweils damit verbundenen Verhaltensweisen, welche als destruktiv und kontraproduktiv angesehen werden können. Der Umgang mit dem jeweiligen Gefühl ist demnach entscheidend, ob ein Gefühl in guter oder schlechter Absicht zum Ausdruck kommt.

2. Emotionen sind steuerbar.

Das zweite Prinzip besagt, dass Emotionen im Prinzip steuerbar sind, da es zahllose Möglichkeiten gibt, auf eine starke Emotion zu reagieren und damit umzugehen. Ausnahmen bilden lediglich wahrhaft unkontrollierbare Extremgefühle, die in subjektiv lebensbedrohlich bewerteten Situationen entstehen oder echte Unkontrollierbarkeit

aufgrund krankheitswertigen Zuständen. Abgesehen von diesen beiden Ausnahmen gilt jedoch, dass Kontrollverlust prinzipiell durch rechtzeitiges und richtiges Emotions-Management vermeidbar ist.

3. Enge Verbindung von Gefühl, Körper und Gedanken.

Ein weiteres Grundprinzip beruft sich auf die enge Verbindung zwischen Gefühle, Körper und Gedanken. Jedes Gefühl löst eine körperliche Reaktion und jeder Gedanke eine emotionale Reaktion aus. Die drei Elemente stehen demnach in ständiger Wechselwirkung zueinander, sind aneinander gekoppelt und modulieren sich gegenseitig.

4. Koppelung von Emotionen und Signalen.

Ganz ähnlich funktioniert auch das darauf folgende Prinzip, welches sich auf die Koppelung zwischen Emotionen und Signalen bezieht. Von Geburt an werden einzelne Situationen und Signale mit ganz bestimmten Gefühlen verknüpft, sodass Anzeichen für negative oder auch positive Zustände und Situationen möglichst früh identifiziert werden und demnach noch rechtzeitig vermieden oder gewissenhaft verfolgt werden können.

5. Gesetz der abnehmenden Intensität.

Das Gesetz der abnehmenden Intensität bildet das nächste Grundprinzip der Emotionen, in welchem festgehalten wird, dass extreme Emotionen und besonders starke Gefühle zwar physiologischen Hochstress für den menschlichen Körper bedeuten, welcher seine hohe Spannung jedoch nicht lange aufrechterhalten kann und somit kontinuierlich an Intensität abnimmt. Wird jedoch akribisch an einem extremen Gefühl festgehalten und diesem Gefühl durch Gedanken und Taten immer wieder neue Energie gegeben, kann die Intensität nur langsam abflauen und die hohe körperliche Spannung sowie der Stresszustand überdauern länger.

6. Emotionen beeinflussen Denken und Wahrnehmung.

Das sechste Grundprinzip besagt, dass extreme Emotionen das Denken und die Wahrnehmung beeinflussen, da der damit einhergehende physiologische Hochstress große Teile des Gehirns abschaltet und die Funktionsweise des Gehirns durch Extremgefühle somit eingeschränkt wird.

7. Abrufung gängiger und altbewährter Muster.

Ein weiterer Grundsatz handelt von den Gefühls- und Denkgewohnheiten des Gehirns, da sich dieses parallel zu seiner Nutzung modifiziert. Gängige und altbewährte Verhaltensmuster werden somit eher abgerufen als nicht geläufige. Die Gefühls-, Denk- und Verhaltensgewohnheiten können zwar umgestellt und abgeändert werden, jedoch braucht das Gehirn eine gewisse Zeit, um sich auf diese Modifizierung umzustellen und die bewährten Muster zu verwerfen beziehungsweise zu überschreiben.

8. Reproduzierung von Gefühlen.

Die Wirksamkeit von Spiegelneuronen bildet die Grundlage des achtens Grundprinzip der Emotionen, welches von der Reproduzierung von Gefühlen anderer handelt. Emotionen anderer werden dadurch mitfühlbar und nachvollziehbar, wodurch intuitives Verstehen und die Vorstellung der Gefühlswelt anderer ermöglicht werden.

9. Gefühle besitzen Ursache und Ziele.

Das letzte Grundprinzip drückt aus, dass jedes Gefühl mindestens eine Ursache und mindestens ein Ziel hat. Man handelt demnach immer aufgrund einer bestimmten Ausgangsbedingung in der Vergangenheit und möchte damit ein Ziel in der Zukunft erreichen (vgl. Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 18ff.).

2.4 Die Intelligenz der Gefühle

Laut der amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum sind Gefühle Bestandteil der menschlichen Intelligenz. Hierbei gilt festzuhalten, dass Gefühle die Höhen und Tiefen des menschlichen Lebens zeichnen und sowohl einen intelligenten als auch unintelligenten beziehungsweise einen positiven als auch negativen Einfluss auf das menschliche Denken und Handeln haben. Im positiven Sinne können Gefühle beeinflussen, indem sie Orientierung und Hilfestellung geben. Wohingegen im negativen Sinne Gefühle beeinflussen können, indem sie zu Fehlern und schädlichen Verhalten leiten. Gefühle können daher je nach Interpretation einen guten oder einen schlechten Einfluss nehmen, wodurch sie stets in ihrem Kontext betrachtet und beurteilt werden müssen. Sie müssen demnach erfolgreich reguliert werden, um das menschliche Denken und Handeln in guter Absicht zu leiten (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 30ff.).

Kernstock-Redl und Pall halten hierzu fest, dass es im Normalfall keine reine Emotion selbst ist, die zu Problemen, Fehlentscheidungen oder eskalierenden Konflikten führen, sondern dass stets falsches oder fehlendes Gefühlsmanagement die Ursache für einen unkontrollierbaren, destruktiven Extremzustand bildet (vgl. Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 15).

Unter dem Sammelbegriff der „Emotionalen Intelligenz“ wird die korrekte Wahrnehmung von eigenen und fremden Emotionen, das Verständnis ihrer Ursachen und Ziele, der zielgerichtete Einsatz von Emotionen sowie auch der bewusste, gesteuerte Umgang mit ihnen verstanden. Emotionale Intelligenz umfasst persönliche und soziale Kompetenzen und stellt demnach eine Metafähigkeit dar, welche die Emotions-Wahrnehmung, adäquates Emotions-Management, soziales Bewusstsein und sozialen Beziehungsumgang im Sinne der Empathie effektiv nutzt. Darauf aufbauend wird unter sozialer Intelligenz die Nutzung dieser Fähigkeit in sozialen Interaktionen zum Erreichen persönlicher Ziele verstanden (vgl. Pekrun 2000, S. 341; Merten 2003, S. 149f.; Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 12ff.).

Um auf diesen Aspekt näher einzugehen, wird im Folgenden die Ressourcennutzung der Gefühle für das zwischenmenschliche Handeln dargelegt.

2.5 Gefühle als Ressource für zwischenmenschliches Handeln

Um soziale Kompetenz erlernen und entwickeln zu können, bedarf es einen selbstbestimmten Umgang mit sowohl negativen als auch mit positiven Gefühlen. Gefühle bilden die Grundlage für jegliches zwischenmenschliche Handeln, wobei sie im Sinne der sozialen Intelligenz fünf Fähigkeiten besonders deutlich prägen. Zu diesen Fähigkeiten zählen die Selbstreflexion, die Selbstkontrolle, die Selbstmotivation sowie die Empathie und die Interaktionskompetenz.

Bei der Selbstreflexion haben Gefühle eine besonders tragende Rolle, da diese hierbei bewusst und aktiv wahrgenommen werden und der aktuelle Gefühlszustand reflektiert sowie die Wirkung auf Mitmenschen erkannt wird. Die Selbstkontrolle ist abhängig vom individuellen Gefühlsmanagement, da selbst stark treibende Gefühle wie Stress zurückgehalten und kontrolliert werden können, sodass diese an Dominanz verlieren, die

persönliche Gefühlswelt neu geordnet werden kann und Gefühle somit nicht vereinnahmend werden. Bei der Selbstmotivation können selbst negative Gefühle wie Enttäuschung nicht entmutigen, sondern spornen auf neuerliche Zielfokussierung an und beflügeln das Selbstwertgefühl. Durch die Empathie können die Gefühle anderer wahrgenommen und nachvollzogen werden, wodurch ein sensibler Umgang mit der Gefühlswelt anderer sichergestellt wird. Bei der Interaktionskompetenz sind Gefühle maßgebend für den gelingenden Beziehungsaufbau zu anderen, da das Nähe und Distanz-Verhältnis richtig abgeschätzt werden kann und dadurch soziale Netzwerke entstehen (vgl. Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 4f.).

Bei direkter Interaktion mit anderen Personen beschränkt sich der vorläufige Zugang zur fremden Gefühlswelt zunächst auf die Interpretation des Gefühlsausdrucks, also auf die Interpretation der jeweiligen Emotion, das Verhalten sowie auf die Wahrnehmung unwillkürlicher Körperbewegungen. Erst im folgenden Schritt kann über sprachliche Gefühlsbeschreibungen ein erweiterter Einblick in die Gefühlswelt des anderen ermöglicht werden (vgl. Demmerling/ Landweer 2007, S. 24).

Zudem muss festgehalten werden, dass gewisse Emotionen vorrangig in Gegenwart von Mitmenschen entstehen beziehungsweise das Verhalten anderer jeweilige Emotionen auslöst, wodurch Emotionen als soziales Phänomen angesehen werden können (vgl. Banse 2000, S. 360).

Da die Empathie für ein gelingendes zwischenmenschliches Handeln von besonderer Bedeutung ist, wird im Folgenden nochmals näher auf diese eingegangen.

2.5.1 Empathie

Durch Empathie kann wie zuvor schon erwähnt, die Gefühlswelt anderer aufgrund der Wahrnehmung und Interpretation von Emotionen wahrgenommen und verstanden werden. Es handelt sich demnach um eine emotionale Verbindung zwischen Individuen, welche bekannte Phänomene wie den Gruppenalarm beziehungsweise die Massenhysterie oder Massenpanik sowie die Mutter-Kind-Beziehung und Bindung unterstützt.

Durch die sensible Einfühlung und das Verstehen der Gefühlswelt anderer wird ein prosoziales, fürsorgliches und helfendes Verhalten ermöglicht, was insbesondere für eine funktionierende Gesellschaft, kulturelle Wertigkeiten sowie auch für Normen und den Zusammenhalt einzelner Gruppen wesentlich ist. Empathie kann als emotionale Ansteckung von negativen sowie auch positiven Gefühlen verstanden werden, indem interne Zustände anderer Personen erschlossen und repräsentiert beziehungsweise nachempfunden werden. Durch das Senden und Empfangen emotionaler Signale begeben sich Menschen im Sinne der Empathie somit in einen sehr ähnlichen, fast schon gleichen emotionalen Zustand.

Die Empathiefähigkeit steigt mit dem Grad der Vertrautheit gegenüber anderer Personen und wird umgangssprachlich fälschlicherweise häufig mit Mitleid verwechselt. Mitleid hingegen wird als Bedauern anderer aufgrund der Wahrnehmung deren Leidens definiert. Im Falle einer Störungen der Empathiefähigkeit werden die betroffenen Individuen meist als unterkühlt, abwesend sowie distanziert wahrgenommen, da ihnen die Fähigkeit des Einfühlens und der Mitgeföhle verwehrt ist. Eine Störung des emotionalen Erlebens hat zudem negative Folgen für den körperlichen Emotionsausdruck und wirkt sich negativ auf soziale Beziehungen aus (vgl. Mayring 1992, S. 141f.; Merten 2003, S. 11ff.; Schwab 2004, S. 82ff.; Demmerling/ Landweer 2007, S. 168ff.).

Izard ist der Überzeugung, dass die jeweilige Wahrnehmung und Interpretation von Emotion anderer ohnehin stark situationsabhängig ist und belegt seine Auffassung mit folgender These: „Die gleiche Emotion hat unterschiedliche Auswirkungen auf verschiedene Menschen und sogar unterschiedliche Auswirkungen auf denselben Menschen in unterschiedlichen Situationen“ (Izard 1994, S. 26). Auch Merten schließt sich dieser Überlegung an, wodurch feststeht, dass jeder Mensch emotionsauslösende Situationen unterschiedlich bewertet und darüber hinaus die Reaktion auf jene Situationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Emotionen einhergeht (vgl. Merten 2003, S. 27).

Kinder werden insbesondere von ihrem sozialen Umfeld und den zwischenmenschlichen Beziehungen beim Erwerb von Geföhlen und Geföhlskonzepten sowie bei der Entwicklung von Emotionen und Empathiefähigkeit beeinflusst. Das soziale Umfeld

bildet „(...) Normen, Werte und Rollen, an das Kinder sich anpassen müssen, ohne selbst Einfluss nehmen zu können“ (Schmitz/ Schmitz 2009, S. 72).

Es werden demnach Erwartungen an die Kinder gerichtet, welche den Kindern aufzeigen, wie sie sich verhalten sollen. Im Folgenden wird deshalb näher auf das emotionale Lernen eingegangen.

2.6 Emotionales Lernen

Das menschliche Verhalten wird von Emotionen und Gefühlen in zwischenmenschlicher Interaktion und Beziehungsarbeit konditioniert, wodurch das emotionale Lernen bereits vor dem Spracherwerb beginnt. Im Sinne des emotionalen Lernens werden bereits im frühkindlichen Alter über wahrgenommene Gefühle und Emotionen gewisse Verhaltensweisen geprägt. Allein über den Gesichtsausdruck vermitteln Erwachsene den Kindern unzählige Informationen über ihre eigenen Gefühle und der dazugehörigen Reaktion beziehungsweise dem dazugehörigen Verhalten. Die Kinder speichern diese erlangten Informationen über das jeweilige Gefühl in ihrem emotionalen Gedächtnis ab und verhalten sich dementsprechend, sodass sie möglichst viel positive Zuwendung erlangen und möglichst wenig Ablehnung erfahren. Gefühle, die gegeben oder auch vorenthalten werden, steuern somit den Erwerb kindlicher Gefühlslagen sowie das Verhalten der Kinder (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 161).

Hierbei muss in weiterer Folge erneut auf den Einfluss von Spiegelneuronen verwiesen werden, durch welche Gestik, Mimik und Stimmlage anderer Menschen in gewissem Ausmaß wahrgenommen und verstanden sowie auch die dazugehörigen Gefühle nachempfunden werden können. Es werden Wünsche, Absichten und Ziele anderer Menschen deutlich, wodurch angemessen auf diese eingegangen und ein entsprechendes soziales Verhalten ermöglicht wird. Spiegelneuronen dienen dazu, dass Menschen zwischenmenschlich agieren und zugeschriebene Bedeutungen beziehungsweise Wertigkeiten auszudrücken und miteinander teilen können. Sie helfen dabei „... soziale Beziehungen aufzubauen, Gemeinsamkeiten zu entwickeln, eine gemeinsame Sprache und kulturellen Zusammenhalt zu schaffen“ (Schmitz/ Schmitz 2009, S. 164).

2.7 Der emotionale Ausdruck von Gefühlen

Dadurch jede Emotion mit einem jeweils eigenen, charakteristischen Aktivitätsmuster des autonomen Nervensystems einhergeht, wird nun der emotionale Ausdruck von Gefühlen aufgegriffen. Grundsätzlich gilt festzuhalten, dass das Erleben und der Ausdruck von Emotionen sozialen Normen unterliegt und je nach Reaktion des sozialen Umfeldes gewisse Emotionen verstärkt, abgeschwächt oder auch neutralisiert werden. Der emotionale Ausdruck von Gefühlen wird dadurch sozialen Erwartungen angepasst (vgl. Banse 2000, S. 361ff.).

Jedes Gefühl sendet Signale an den Körper und an die Umwelt. Die stärksten Emotionssignale stellen die Stimme und die menschliche Mimik dar, wobei festgehalten werden muss, dass ein Gesicht über 10.000 verschiedene Ausdrücke annehmen kann. Die Fähigkeit, Emotionen dahingehend frühzeitig zu erkennen, richtig zu deuten und zu interpretieren, erleichtert in vielen Situationen den Umgang sowie die Interaktion mit anderen Menschen als auch den Umgang mit eigenen emotionalen Reaktionen auf Gefühle anderer. Der emotionale Ausdruck von Gefühlen äußert sich durch Veränderungen in Gestik, Mimik, Stimme und Körperhaltung, wobei diese Veränderungen vorrangig nicht bewusst erfolgen, sondern einfach geschehen. Darüber hinaus können Gefühle und Emotionen abhängig der individuellen Kreativität auch in Musik, Malerei und Tanz Ausdruck finden (vgl. Schmidt-Atzert 1996, S. 86; Merten 2003, S. 30f.; Ekman 2010, S.19ff.).

Gefühle können wie bereits erwähnt unter anderem durch das Miterleben einer emotionalen Reaktion anderer Menschen, durch Erinnerung an zurückliegende emotionale Erfahrungen, durch Sprechen über ein vergangenes emotionales Ereignis oder auch lediglich durch visuelle Begriffswahrnehmung wie beim Lesen entstehen und einen emotionalen Ausdruck hervorrufen. Ein einzelnes Wort kann demnach in unserem Kopf eine emotionale Verbindung erzeugen, welche in Form von Empfindungen, Bilder, Geräusche, Gerüche oder sogar Geschmacksnuancen umgesetzt und wahrgenommen werden können (vgl. Ekman 2010, S. 49ff.).

2.8 Das Zusammenspiel der Gefühle (= die Interaktion)

Gefühle treten immer in Kombination mit anderen Gefühlen auf. Um Gefühle erfolgreich managen zu können, muss daher das Zusammenspiel oder auch die Interaktion der Gefühle im grundlegendsten Sinn verstanden werden. Es bedarf der Erkenntnis, welche Gefühle in welcher Situation eine Rolle spielen, wie sie das menschliche Denken beeinflussen, welche Inhalte dadurch wahrgenommen werden, wie diese Wahrnehmungen interpretiert und verstanden werden und wie das menschliche Verhalten infolgedessen moduliert wird. Manche Gefühle sind stärker als andere, wodurch das Zusammenspiel unterschiedlicher Gefühle stets individuell betrachtet werden muss.

Treffen zwei völlig konträre Gefühle aufeinander, so spricht man von einer Ambivalenz. Ambivalenzen lösen ein Gefühl der inneren Zerrissenheit aus, da die verschiedenen Gefühle und die damit verkoppelten Gedanken miteinander kollidieren beziehungsweise aufeinanderprallen und sich sozusagen duellieren. Gefühle können sich im Sinne dieses Duells und in Form eines inneren Dialogs sowohl bekämpfen, unterdrücken, polarisieren und paralysieren als sich auch verbünden und gegenseitig befreien. Diese wahrgenommene Gefühlsambivalenz mit den dazugehörigen Gedankenkonstrukten sind Ausdruck unterschiedlicher Wünsche, Bedürfnisse, Befürchtungen und Ambitionen und zeugen von den unterschiedlichen Teilen menschlicher Persönlichkeit (vgl. Schmitz/Schmitz 2009, S. 182ff.).

Im Folgenden wird nun der innere Dialog der Gefühlswelt präziser dargestellt, wodurch die Reflexion eigener Gefühle und Emotionen thematisiert wird.

2.9 Der innere Dialog der Gefühlswelt

„Gefühle sollten uns zu denken geben“ (Schmitz/ Schmitz 2009, S. 190).

Gefühle müssen verstanden werden. Sie zu hinterfragen und zu reflektieren, hilft die menschliche Gefühlswelt zu verstehen und managen zu können. In Form von bewusst geführten und achtsamen, inneren Dialogen wird ein Kontakt zur Gefühlswelt hergestellt, durch welchen auftretende Gefühle differenzierter und angemessener wahrgenommen werden können. Die Vielfalt der Gefühlswelt wird erlebt, wobei gleichzeitig eine gewisse Distanz zu den einzelnen Gefühlen gewahrt wird. Die unterschiedlichen Botschaften der Gefühle werden dadurch deutlicher und das Zusammenspiel mehrerer Gefühlslagen kann besser verstanden sowie gesteuert werden. Durch den inneren Dialog können unbewusste und unterdrückte Wünsche entdeckt sowie verborgene Ängste und Befürchtungen erkannt und überdacht werden. Dominierende Leitgefühle sowie vereinnahmende Ambivalenzen rücken in den Hintergrund und polarisierende Gefühle mitsamt ihren kognitiven Konzepten werden neu klassifiziert und strukturiert. Es kommt somit zu einer Ausbalancierung der Gefühlswelt, mit welcher Gelassenheit und Harmonie einhergehen (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 190ff.).

Im weiteren Verlauf werden die Emotionen als zentrale Persönlichkeitselemente aufgegriffen.

2.10 Emotionen als zentrale Persönlichkeitselemente

Emotionen sind mit zahlreichen Bereichen der menschlichen Persönlichkeit eng verbunden, wodurch sie auch zentrale Aspekte vieler Persönlichkeitskonstrukte darstellen. Wird eine Emotion „(...) in individualtypischer, habitueller Weise immer wieder erlebt, so kommt diesem habituellen Emotionserleben aufgrund seines zeitlich überdauernden Charakters der Status eines Persönlichkeitsmerkmals zu“ (Pekrun 2000, S. 336). Emotionen als einzelne, momentane Geschehen müssen sich somit vorerst in ihrer Vorkommenshäufigkeit manifestieren, um als habituelle Emotion und infolgedessen als Persönlichkeitsmerkmal verstanden zu werden.

Habituelle Emotionen werden insbesondere hinsichtlich der Dimensionen Valenz, Aktivierung und positiver sowie negativer Affektivität differenziert. Unter Valenz wird das positive, angenehme versus dem negativen, unangenehmen Emotionsempfinden gegenüber gestellt. Bei der Aktivierung beziehungsweise der Aktivierung wird zwischen hoher und niedriger physischer Tätigkeit unterschieden. Die Unterteilung in positive und negative Affektivität bildet Übergangsräume, in welchem die jeweilige Valenz mit der jeweiligen Aktivierung ein Zusammenspiel bildet und somit korreliert (vgl. Pekrun 2000, S. 336ff.). Durch diese Gegebenheiten ergibt sich ein Circumplex-Modell habitueller Emotionen, welches in Abbildung 2 nach dem Entwurf von Pekrun 2000 dargestellt wird.

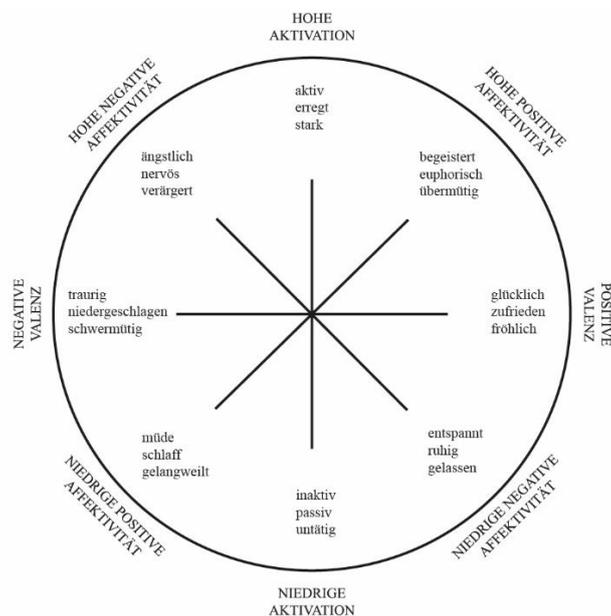


Abbildung 2: Circumplex-Modell (Pekrun 2000, S. 338)

Darüber hinaus gilt festzuhalten, dass sich habituelle Emotionen als Persönlichkeitselemente individuell in spezifischen Ausprägungsformen unterscheiden, wodurch Intensität, Häufigkeit und Verlaufsform von Person zu Person variieren (vgl. Pekrun 2000, S. 339f.).

2.11 Die BESSER-Strategie als Leitfaden zum Gefühlsmanagement

Um Emotionen effektiv zu managen, bedarf es einem bewussten Umgang mit Gefühlen. Ein wirkungsvolles Gefühlsmanagement bedarf einzelner Schritte beziehungsweise einer gezielten Strategie, um sich dem vollen Ausmaß dieser Gefühle bewusst zu werden.

Im Folgenden wird demnach die BESSER-Strategie umfangreich dargelegt, um als eine Art Leitfaden zum Gefühlsmanagement verstanden zu werden.

- ∞ Schritt 1: Bemerkten und Benennen, gegebenenfalls Bremsen
Das auftretende Gefühl wird wahrgenommen, benannt und definiert. Bei Verdacht auf eine unkontrollierbare Emotion beziehungsweise Panikreaktion, wird das Gefühl wenn möglich gebremst und bereits in diesem ersten Schritt unterbunden.
- ∞ Schritt 2: Erforschen
Ursachen und Ziele der Emotion werden erforscht und ersichtlich gemacht.
- ∞ Schritt 3: Suchen und Sammeln
Es werden verschiedene Lösungsideen gesucht und gesammelt, um in weiterer Folge einen Handlungsplan zu erstellen.
- ∞ Schritt 4: Entscheiden und Erledigen
Die bewusste Entscheidung für eine zuvor gesammelte Vorgangsweise wird getroffen und konsequent in entsprechenden Handlungen umgesetzt.
- ∞ Schritt 5: Rückblick, Reflexion und Resümee
Die eigene Leistung wird reflektiert und die Erfolge anerkannt. Erfolgreiche Strategien und Erlebnisse werden bewusst gemacht, da gelingendes Gefühlsmanagement von guter Arbeit zeugt (vgl. Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 34ff.).

2.12 Historische Unterscheidung einzelner Gefühle und Emotionen

Im Folgenden wird ein prägnanter, historischer Exkurs vorgenommen, in welchem die Forschungsgrundannahmen der bedeutsamsten Emotionsforscher der letzten Jahrzehnte in Augenschein genommen werden.

Bereits im Jahr 1962 spricht der US-amerikanische Psychologe Silvan Tomkins von acht unterschiedlichen Basisemotionen - Angst, Ekel, Ärger, Freude, Schmerz, Erstaunen, Interesse und Scham. Basis- oder im Folgenden auch Grundemotionen genannt, sind laut wissenschaftlichen Erkenntnissen von Geburt an verankert und somit universell vorherrschend, wodurch sie kulturübergreifend dieselben spezifischen mimischen Ausdrücke aufweisen. 1972 folgten die Erkenntnisse vom US-amerikanischen Arzt und Psychiater Daniel Casriel, welcher lediglich von fünf angeborenen Basisemotionen, nämlich Angst, Ärger, Freude, Schmerz und Liebe, ausgeht. Der US-amerikanische Psychologe Carroll Izard veröffentlichte 1977 seine Erkenntnisse zu zehn universellen Grundemotionen, welche sich aus Freude, Interesse, Überraschung, Trauer, Ärger, Ekel, Verachtung, Angst, Scham und Schuld zusammensetzen. Robert Plutchik postulierte 1980 als US-amerikanischer Psychologe seine Theorie zu acht primären Emotionen, welche Angst, Ärger, Freude, Trauer, Akzeptanz, Ekel, Erwartung und Überraschung miteinschließen. Im Jahr 1987 postulierten die beiden britischen Psychologen Philip Johnson-Laird und Keith Oatley ihre Forschung zu wiederum fünf Basisemotionen, welche Angst, Ekel, Ärger, Glück und Trauer umfassen. Kurze Zeit später veröffentlichte auch Paul Ekman 1992 seine Ergebnisse, in welchen er sechs universelle Emotionen - Freude, Überraschung, Ärger, Ekel, Angst und Trauer - darlegt. Im Jahr 2003 publizierte der deutschsprachige Emotionspsychologe Jörg Merten seine Erkenntnisse zu sieben Basisemotionen, welche von Ärger, Verachtung, Ekel, Angst, Trauer, Überraschung und Freude gebildet werden.

Stark differenziert zu den nun dargelegten Erkenntnissen namhafter EmotionsforscherInnen verhält sich die Anschauung des portugiesischen Neurowissenschaftlers Antonio Damasio. Dieser geht nicht von universellen Basisemotionen aus, sondern unterteilt Emotionen in primär/ universell/ angeboren und in sekundär/ sozial/ angeeignet. Zu den primär-universellen Emotionen zählen laut ihm Freude, Trauer, Angst, Ärger, Überraschung und Ekel, wobei diese im Gesicht und an der

Körperhaltung abzulesen sind. Zu den sekundär-sozialen Emotionen zählen Mitgefühl, Verlegenheit, Eifersucht, Neid, Schuld und Scham, welche laut Damasio die höchste Form der Emotionen darstellen (vgl. Damasio 2003, S. 56ff.).

Die menschliche Gefühlswelt ist demnach größtenteils viel zu komplex, um mit Begrifflichkeiten erfasst werden zu können, weshalb im Folgenden lediglich eine präzise begriffliche Analyse von einzelnen Gefühlen, den daraus resultierenden Emotionen und ihren Dynamiken angestrebt werden kann. Die jeweiligen Situationen, welche ein Gefühl entstehen lassen beziehungsweise auf welche sich ein Gefühl bezieht, sind ausschlaggebend für eine angemessene Unterscheidung und Identifizierung der einzelnen Gefühle. Darüber hinaus können verschiedene Gefühle anhand der mit ihnen verbundenen Urteile, assoziierten Gedanken und Überzeugungen unterschieden werden (vgl. Demmerling/ Landweer 2007, S. 4).

2.13 Emotionsverzeichnis/ Gefühlregister

Damit die Komplexität der menschlichen Gefühlswelt somit begriffen werden kann, müssen die einzelnen Gefühle identifiziert und benannt werden. Die meisten Gefühle senden starke körperliche Symptome aus, welche bereits als erste Indikatoren für die Zuschreibung gewisser Gefühlslagen verstanden werden können. Aufgrund häufig vorhandener Übergangsphänomene und individuell-spezifischen Gefühlsausprägungen sind jedoch nicht bei jedem Gefühl deutliche Abgrenzungen möglich, wodurch die Bildung einzelner Gefühlskategorien sinnvoll erscheint. Es werden im Folgenden daher die wichtigsten Gefühle für die pädagogische Arbeit in spezifische Gruppen zusammengefasst, herauskristallisiert und charakterisiert. Es werden sowohl inhaltliche und situationale sowie auch bedingungs- und funktionsorientierte Perspektiven herausgearbeitet. Zudem muss festgehalten werden, dass das subjektive Erleben als auch die subjektive Interpretation eines Gefühls beziehungsweise einer Emotion stets den zentralen Faktor für die jeweilige Gefühlsentstehung und -ausformung bildet (vgl. Mayring 1992, S. 131; Schmidt-Atzert 1996, S. 98f.; Schmidt-Atzert 2000, S. 32ff.; Demmerling/ Landweer 2007, S. 4; Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 6; Schmitz/ Schmitz 2009, S. 183).

Um die einzelnen, ausgewählten Emotionen beziehungsweise Gefühlskategorien zueinander in Bezug zu setzen, werden sie vorerst anhand einer grafischen Visualisierung hinsichtlich ihrer Dimensionen geordnet. Hierbei wird auf das zuvor dargestellte Circumplex-Modell von Pekrun (2000) zurückgegriffen und ein entsprechendes Modell angefertigt.

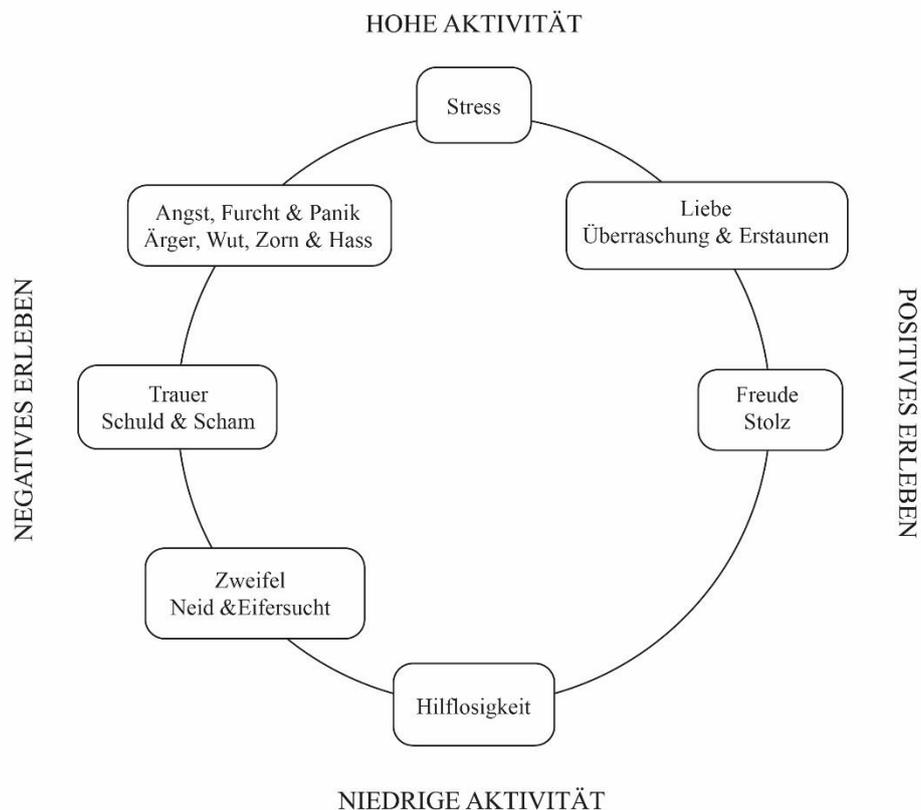


Abbildung 3: Circumplex-Modell ausgewählter Emotionen und Gefühle

Das Emotionsverzeichnis wird sich beginnend mit den positiv, erlebten Gefühlsphänomenen beschäftigen und in weiterer Folge die negativ, erlebten Phänomene aufgreifen. Da das Erleben stets subjektiv erfahren wird, kann demnach keine genauere Klassifizierung beziehungsweise Rangordnung erfolgen. Darüber hinaus wird jeder Emotion und jedem Gefühl eine selbsterklärende Ursache-Ziel-Analyse beigefügt, welche einen prägnanten Überblick über den jeweiligen Auslöser sowie die Intention geben soll.

Freude

Freude gilt als oberstes Ziel allen menschlichen Handelns, denn Freude ermöglicht soziale Interaktion. Der intentionale Anlass dieses Gefühls ist stets ein subjektiv, positiv bewerteter Sachverhalt, welcher für das eigene Leben eine gewisse Wertigkeit aufweist und somit durch unzählige Auslöser wie soziale Kontakte, Situationen, Neuigkeiten, Aktivitäten oder auch andere Sachverhalte erzeugt werden kann. Die sich daraus ergebenden, individuellen Ausformungen sind je nach Intensität sehr umfassend und können von Euphorie, Dankbarkeit, Harmonie, Optimismus, Glück, Wohlbefinden, Begeisterung und Zufriedenheit bis hin zur Vitalität, Lebensfreude, Überwältigung und Ekstase reichen.

Die körperlichen Reaktionen hierzu umfassen ein ganzheitliches Hochgefühl, inneres Strahlen, gesteigertes Selbstbewusstsein, Wärme und eine gefühlte physische als auch psychische Weite, Stärke, Leichtigkeit, Entspanntheit und Unbeschwertheit sowie Offenheit. In diesem Zustand rücken negative Erfahrungen in den Hintergrund, jegliche Wahrnehmungen und Emotionen werden vom Hochgefühl eingefärbt beziehungsweise durchtönt und Probleme werden nicht mehr als belastende Hürde, sondern als schaffbare Herausforderungen angesehen. Durch die Erfahrung von Höhen und Tiefen werden Freude und ihre Ausformungsarten umso mehr wertgeschätzt. Zu den physiologischen Veränderungen bei Freude zählen eine erhöhte Herzfrequenz, unregelmäßige Atmung, Wachsamkeit sowie Lachen beziehungsweise Lächeln als mimischer Ausdruck. Wohingegen beispielsweise bei Zufriedenheit und Wohlbefinden eine Senkung der Herzfrequenz, Muskelspannung sowie eine verlangsamte Atmung zu den physiologischen Veränderungen zählen (vgl. Mayring 1992, S. 162ff.; Izard 1994, S. 271ff.; Hülshoff 1999, S. 114ff.; Demmerling/ Landweer 2007, S. 111ff.).

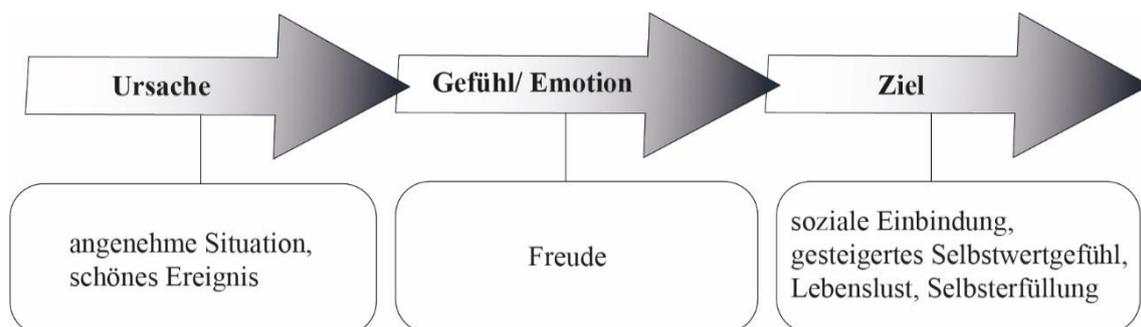


Abbildung 4: Ursache-Ziel-Analyse Freude (orientiert an Kernstock-Redl/ Pall 2009)

Liebe

„‘Liebe‘ hat es in sich!“ (Hülshoff 1999, S. 129).

Liebe kann gegenüber Personen, Objekten sowie auch Tätigkeiten empfunden werden und birgt unzählig verschiedene Gestalten und Formen, welche sich auch in ihrer vorherrschenden Intensität stark unterscheiden können. Zum einen bestehen die Nächstenliebe und die Freundschaft als geistige und seelische Beziehungsformen, die Eltern- Kindliebe als selbstlose und fürsorgliche Gestaltform, die Selbstliebe, die Liebe zu Gott sowie auch die geschlechtliche Paarliebe, welche von einer starken körperlichen Erregung und Empfindung bestimmt wird und bei welcher von einem körperlichen Verhältnis von Lust, Sexualität und Erotik gesprochen wird.

Grundsätzlich gilt Liebe an sich als eine intensive zwischenmenschlich verbindende Emotion, wobei jedoch nicht immer von einem wechselseitigen Verhältnis ausgegangen werden kann und dadurch die zwei Konträren der glücklichen und der unglücklichen Liebe entstehen. Das Gefühl geht daher häufig einher mit Hoffnung, Erfüllung und Freude aber auch mit Enttäuschung, Schmerz, Sehnsucht und Verzweiflung.

Die Grundbedingung für Liebe ist stets eine emotionale Bindung, welche sich aus verschiedenen Aspekten zusammensetzen kann, beispielsweise Sympathie, Wohlwollen, Aufmerksamkeit, Fürsorge, Zuneigung, Vertrautheit, Geborgenheit, Begehren, Lust und Leidenschaft. Zu den körperlichen Reaktionen zählen unter anderem eine allgemeine Lebenskraft beziehungsweise Lebensenergie, das positive Spektrum sowie auch ein gewisses Hochgefühl. Weitere Kennzeichen sind innere Wärme, positiv erlebtes Kribbeln, Entspannung, Optimismus und Stärke (vgl. Mayring 1992, S. 139ff.; Demmerling/ Landweer 2007, S. 127ff.).

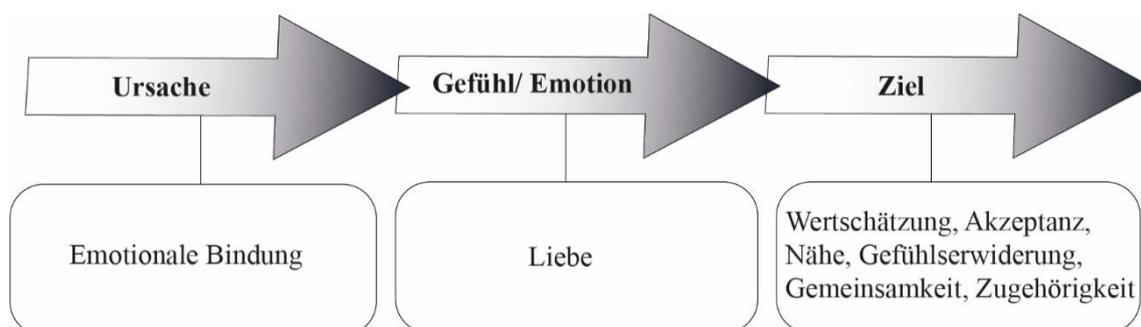


Abbildung 5: Ursache-Ziel-Analyse Liebe (orientiert an Kernstock-Redl/ Pall 2009)

Überraschung und Erstaunen

„Überraschung ist eine kurzfristige, emotionale Reaktion auf ein plötzliches, unerwartetes Ereignis“ (Mayring 1992, S. 146). Das Gefühl der Überraschung bezieht sich dabei auf eine positive Situation, dauert meist nur ein bis zwei Sekunden an und bildet die Grundlage für Neugier und Interesse. Das unerwartete Ereignis wird im Rahmen der Überraschung demnach einer subjektiven Einschätzung und Bewertung unterzogen, wodurch die Bedeutung für das eigene Empfinden geklärt wird, um sich in weiterer Folge dem Ereignis entweder zu- beziehungsweise abzuwenden.

Die Unerwartetheit stoppt als physische Reaktion jegliche laufende kognitive Prozesse und führt durch die Reizüberflutung zu einem Anstieg neuronaler Stimulation. Die Sinne werden demnach geschärft, der Herzschlag sowie die Körperspannung erhöht. Das körperliche Erleben umfasst demnach eine aktivierende, energiegeladene Wirkung und erhöhte Aufmerksamkeit, welches sich im mimischen Ausdruck besonders durch eine hochgezogene Stirn und hochgezogene Augenbrauen, große, runde Augen sowie einen oval geöffneten Mund äußert (vgl. Mayring 1992, S. 146f.; Izard 1994, S. 313ff.; Meyer/ Reisenzein/ Niepel 2000, S. 253ff.).

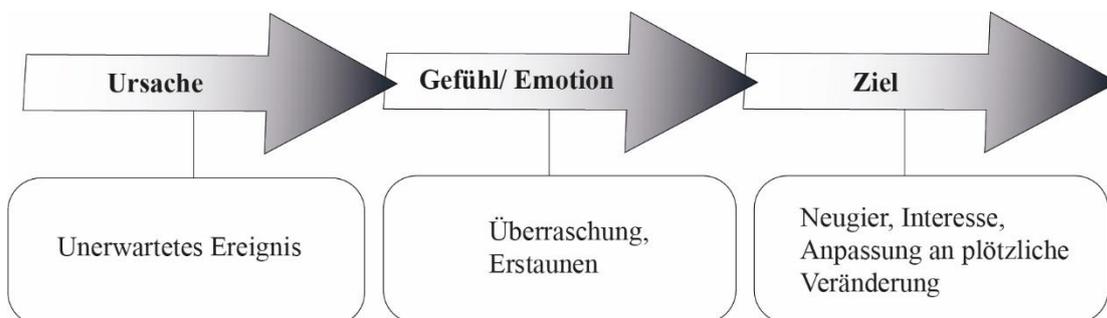


Abbildung 6: Ursache-Ziel-Analyse Überraschung & Erstaunen (orientiert an Kernstock-Redl/ Pall 2009)

Stolz

Stolz wird als positives Gefühl des eigenen Wertes verstanden und ist verantwortlich für ein starkes, gehobenes Selbstwertgefühl. Es besteht bei diesem Gefühl eine enorm hohe Selbstbezogenheit und Subjektivität, da es sich zumeist um eine situationsspezifische Wertschätzung sich selbst gegenüber handelt. Die Ursachen für diese personale Wertschätzung sind äußerst umfangreich und umfassen sowohl besondere und wichtige Ereignisse, welche die eigene Person betreffen, sowie auch individuelle Eigenschaften, Gegenstände, Leistungen und Erfolge, welchen eine hohe persönliche Wertigkeit zugeschrieben wurde.

Durch Stolz entsteht eine wichtige Voraussetzung für die eigene Leistungsmotivation, wodurch eine gewisse Unabhängigkeit von externen Belohnungen und Anerkennungen besteht und die Fokussierung sowie Erreichung persönlicher Ziele begünstigt wird. Im Übermaß bekommt Stolz jedoch eine gewisse Nähe zu Selbstgefälligkeit und Hochmut, wodurch dieses Gefühl auch eine negative Kehrseite mit sich bringt. Zu den körperlichen Reaktionen zählen eine leibliche, innere Weitung beziehungsweise Schwellung, eine aufrechte Körperhaltung, weit geöffnete Augen, erhöhte Aktivität und beschleunigter Puls (vgl. Mayring 1992, S. 143f.; Demmerling/ Landweer 2007, S. 245ff.).

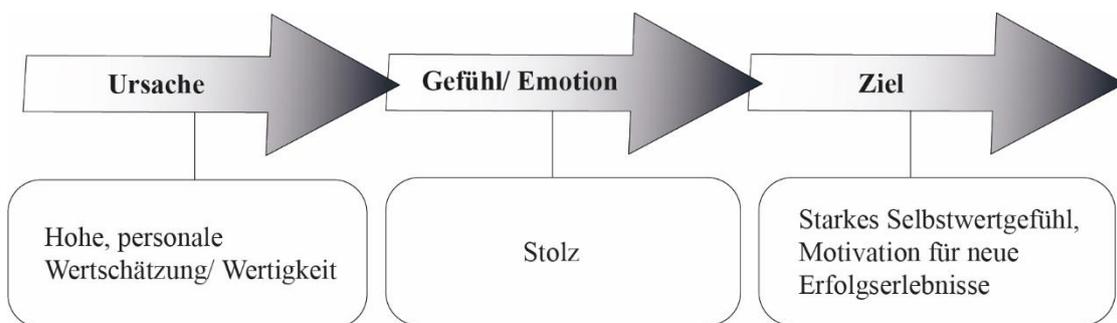


Abbildung 7: Ursache-Ziel-Analyse Stolz (orientiert an Kernstock-Redl/ Pall 2009)

Stress

Stress ist wie jedes Gefühl grundsätzlich eine gute Emotion, da erfolgreich regulierter Stress den Geist und Körper aktiviert und zu Höchstleistungen antreibt. Er entsteht nicht außerhalb des menschlichen Körpers, sondern im jeweiligen Kopf und zeugt von eigenen sowie von aus dem Umfeld übernommenen Erwartungen, welche an das Individuum gestellt werden. Es bedarf demnach einer guten Balance der Stresssituation, um die individuellen Kompetenzen und Anforderungen beziehungsweise die Ansprüche und persönlichen Ressourcen ausgewogen zu halten.

Stress wird von Mensch zu Mensch unterschiedlich wahrgenommen und gilt demnach als extrem subjektiv. Zudem wird grundsätzlich zwischen Distress und Eustress unterschieden, wobei Distress als unangenehmer, negativer Stress mit Anspannung sowie Überforderung behaftet ist, wohingegen Eustress als positiver, fördernder Stress mit Leistungssteigerung sowie Motivation einhergeht. Gefährlicher physiologischer Hochbeziehungsweise Dauerstress entsteht nur dann, wenn die gestellten Erwartungen und Anforderungen zu groß oder zu hoch und der Stress somit unkontrollierbar werden. Stress ist jedoch kein Indikator für mangelnde Kompetenz oder fehlende Selbstorganisation, sondern bildet vielmehr ein persönliches Schutzschild als Grenze der Belastbarkeit.

Zu hohe Erwartungen beziehungsweise zu große Anforderungen, welche nicht erfüllt werden können, wirken demnach belastend auf das menschliche Gehirn und den Körper ein, wodurch die realen Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten nicht mehr wahrgenommen werden. Betroffene fühlen sich den Erwartungen völlig ausgeliefert und berichten von Energieverlust, gefühlte körperliche Taubheit und Lähmung sowie grenzenlose Überforderung. Chronischer Hoch- beziehungsweise Dauerstress verändert darüber hinaus grundlegend das Gehirn und den Körper, wodurch massive geistige und körperliche Schäden entstehen können.

Es bedarf somit der Bewusstseinsbildung, dass jegliche Erwartungen abgelehnt werden können und es die alleinige Entscheidung des Individuums ist, ob die Erwartungen und Anforderungen akzeptiert oder zurückgewiesen werden. Erwartungen müssen demnach einer kritischen Prüfung unterzogen werden, um realistische Anforderungen herauszufiltern und überzogene Ansprüche zu minimieren beziehungsweise gänzlich abzusagen. Denn Stress können nur jene Erwartungen verursachen, welche vom

Individuum als gültig akzeptiert werden. Zu den physiologischen Veränderungen, welche durch Stress bedingt werden, zählen die verstärkte Hirnaktivität, Pupillenweitung, erhöhte Herzfrequenz und schnellere Atmung (vgl. Mayring 1992, S. 177ff.; Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 67ff.).

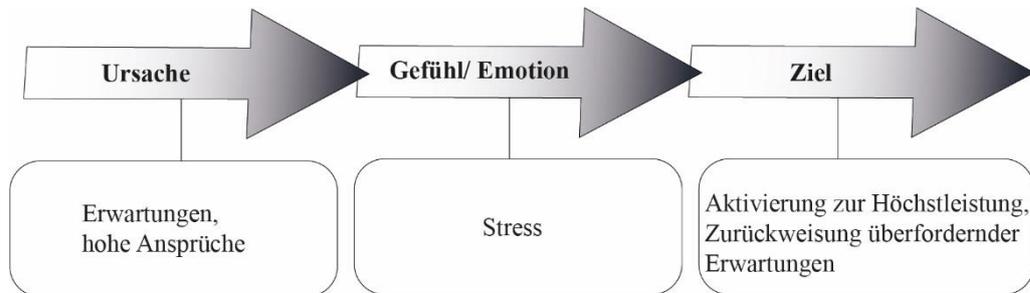


Abbildung 8: Ursache-Ziel-Analyse Stress (weiterentwickelt von Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 67)

Angst, Furcht und Panik

„Angst ist ein zum Leben dazugehöriges Phänomen (...)“ (Hülshoff 1999, S. 60).

Angst tritt immer als Reaktion auf eine wahrgenommene Gefahr auf, welche die körperliche, psychische, soziale oder auch finanzielle Existenz betreffen kann. Die Formen von Angst sind vielfältig und reichen von Sorge und Misstrauen, über Befangenheit und Unterwürfigkeit, bis hin zu Kleinmut und Unsicherheit. Angst kann sich demnach sowohl auf höhere Gefahren wie Schmerz und Verletzung, auf soziale Beziehungen, auf Leistungssituationen wie Prüfungen, oder auch auf moralische Probleme beziehen, wobei erwähnt sei, dass die Auslöser von Angst eine gewisse Altersabhängigkeit aufweisen und sich somit im Laufe des Lebens verändern. Je nach Ausprägung und Intensität beeinflussen die verschiedenen Formen von Angst in unterschiedlicher Weise, sodass sich Angst als Furcht, Entsetzen oder auch Panik äußert. Angst schärft die menschlichen Sinne, warnt vor bedrohlichen Situationen, hilft Risiken und Gefahren zu erkennen sowie innenliegende Kräfte zu aktivieren, wodurch Angst lediglich im Übermaß als negatives Gefühl verzeichnet werden kann. Das Gefühl der Angst wird individuell entwickelt und stark durch Sozialisation und persönliche Erfahrungen beeinflusst. Angst stellt zumeist ein sehr starkes Gefühl dar, welches unmittelbar körperliche Reaktionen hervorruft. Zu den typischen physischen Kennzeichen von Angst zählen starkes Herzklopfen, Schweißausbruch, Atemnot, Zittern und Schwindel. Betroffene klagen zudem von einem inneren Spannungsgefühl, Nervosität und Bewegungsunfähigkeit (vgl. Mayring 1992, S. 152ff.; Izard 1994, S. 397ff.; Hülshoff 1999, S. 60f.; Stöber/ Schwarzer 2000, S. 189ff.; Demmerling/ Landweer 2007, S. 63ff.; Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 46ff.; Schmitz/ Schmitz 2009, S. 16ff.).

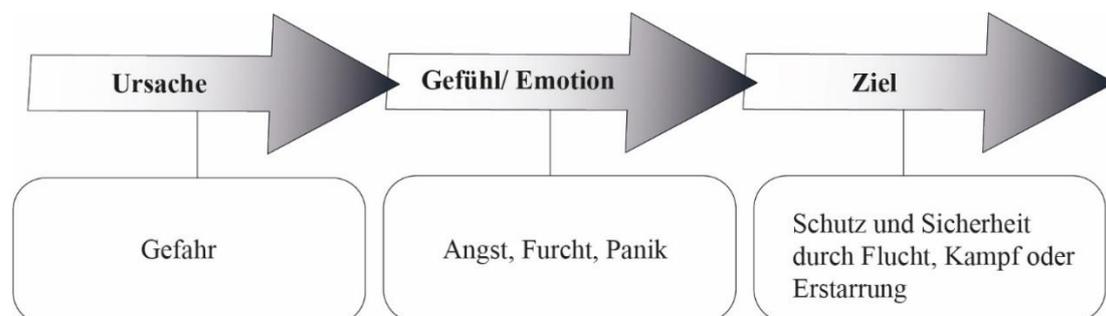


Abbildung 9: Ursache-Ziel-Analyse Angst, Furcht & Panik (weiterentwickelt von Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 46)

Ärger, Wut, Zorn und Hass

Ärger kann viele Gestalten annehmen, wie Gereiztheit und Unhöflichkeit, Ungeduld und Strenge, Hohn, Sarkasmus und Zynismus, bis hin zur Frustration, Aggression und Gewaltbereitschaft. Zudem aber mobilisieren Ärger, Wut, Zorn und Hass auch enorme Kräfte und Energien, indem sie den gesamten Körper aktivieren, um das jeweilige Ziel erreichen zu können. Die einzelnen Ausprägungsformen unterscheiden sich insbesondere durch ihre Intensität, wobei die Empfindungen der jeweiligen Gefühlsstärke stets stark individuell abhängig sind. Ärger schützt, wenn Werte, Interessen oder das Gerechtigkeitsempfinden bedroht beziehungsweise verletzt werden oder auch die eigene Persönlichkeit gefährdet ist. Es geht demnach für das sich ärgernde Individuum um etwas sehr Wichtiges, wobei es insofern eine Veränderung der Umstände braucht. Es werden Grenzen aufgezeigt, welche nicht übertreten werden dürfen, ohne dass Widerstand und Gegenwehr folgen. Ärger, Wut, Zorn und Hass müssen demnach für einen wirkungsvollen Einsatz reguliert werden, da sie auch zerstörerische Kräfte freisetzen und Vorurteile oder Feindschaften verursachen können.

Ärger kann aufgrund unterschiedlicher Situationen ausgelöst werden und weist stets auf tiefsitzende, psychische Verletzungen hin. Das Gefühl des Ärgers äußert sich körperlich durch einen energischen Blick, durch eine angespannte Körperhaltung und durch eine scharfe und schneidende Sprache. Es werden darüber hinaus alle Sinne geschärft, die Durchblutung verstärkt und der Herzschlag erhöht sowie das Schmerzempfinden verringert als auch das Kraftempfinden gestärkt. Ärger, Wut oder Zorn tritt zumeist in Folge von emotionaler Verletzung und fehlender Anerkennung, Achtung sowie unzureichenden Respekts auf. Grundsätzlich gesehen, sind Ärger, Wut und Zorn demnach stets eine Reaktion auf Verlust von Ansehen, Status und Selbstwert. Hass hingegen ist der Ausdruck einer höchst negativen Beziehung zu einer Person, einer Gruppe oder einem Sachverhalt an sich, birgt daher eine stark negative Kraft und sollte stets rasch überwunden werden (vgl. Mayring 1992, S. 150ff.; Izard 1994, S. 369ff.; Demmerling/ Landweer 2007, S. 288ff.; Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 75ff.; Schmitz/ Schmitz 2009, S. 16ff.).

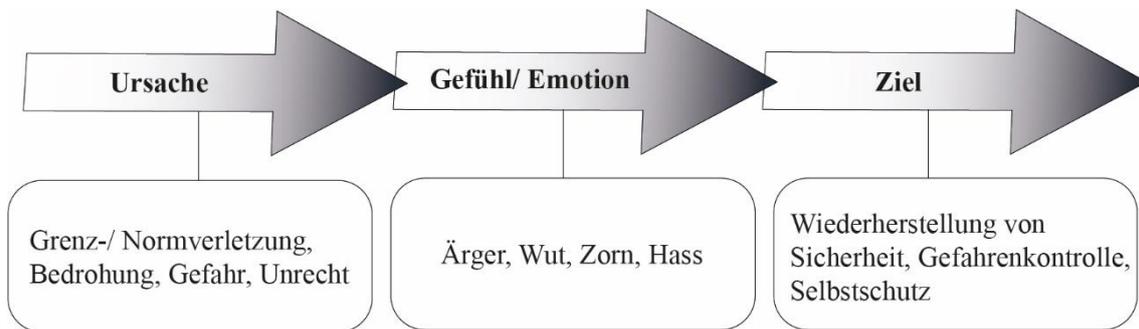


Abbildung 10: Ursache-Ziel-Analyse Ärger, Wut, Zorn & Hass (weiterentwickelt von Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 75)

Trauer

Jede Veränderung bedeutet in gewisser Weise Verlust und ist durch Abschied und Neuanfang gekennzeichnet. Der Verlust eines Menschen, einer Sache, einer Chance oder Hoffnung, einer Wahlmöglichkeit oder ähnlichem lässt ein Gefühl der Trauer entstehen, wobei auch Enttäuschung als eine Erscheinungsform von Verlust und Traurigkeit verstanden wird. Unter Trauer wird demnach eine leidvolle und schmerzhaft Reaktion auf einen schwerwiegenden und unwiderruflichen Verlust verstanden. Trauer wird zumeist als tiefsitzender Schmerz, innere Leere und als seelische Verletzung wahrgenommen. In besonders schlimmen Fällen kann die Traurigkeit sogar bis hin zur Verzweiflung, Hoffnungslosigkeit und Selbstwertverlust drängen, woraus häufig eine Isolation aus dem sozialen Umfeld, Distanzierung und Abschirmung von schönen Dingen sowie guten Emotionen resultiert. Zu den häufigsten physischen Anzeichen zählen Appetitlosigkeit, Atem-, Herz- und Verdauungsstörungen, Erschöpfung, Freud- und Energielosigkeit, Schlaflosigkeit, innere Unruhe sowie körperliche Taubheit und Lähmung. Die körperliche Lähmung oder auch Erstarrung bringt darüber hinaus Untätigkeit und Trübsinnigkeit mit sich. Je nach Intensität paart sich Trauer auch häufig mit einem Gefühl der Wert- und Nutzlosigkeit und die Betroffenen können beziehungsweise wollen das Geschehene nicht wahrhaben, da ihnen ihre gesamte Welt plötzlich als reine Qual erscheint. Die Verarbeitung von Trauer verläuft häufig in Phasen. Der erste Schritt zur Heilung erfolgt, indem der schmerzliche Verlust anerkannt und hingenommen wird, wobei sich die Dauer der einzelnen Trauerphasen individuell stark unterscheiden. In gezielter Trauerarbeit werden alte Bindung abgebaut, um neue aufbauen zu können und eine aktive Auseinandersetzung mit dem eingetretenen Verlust

herzustellen (vgl. Izard 1994, S. 321ff.; Hülshoff 1999, S. 89ff.; Schmitt/ Mees 2000, S. 209f.; Demmerling/ Landweer 2007, S. 262ff.; Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 42ff.).

Um auch Trauer eine positive Funktion im menschlichen Weltbezug zuschreiben zu können, wird auf ein Zitat von Demmerling und Landweer verwiesen, welches lautet: „Die Gefühle der Traurigkeit und der Trauer weisen in eindringlicher Weise auf Dinge und Personen hin, die für einen selbst einen besonderen Wert besitzen oder besessen haben“ (Demmerling/ Landweer 2007, S. 268). Überwundene Trauer erlaubt es demnach eigene Wertigkeiten zu erkennen, welche vorab häufig nur unbewusst existierten, sowie einen realen Weltbezug wieder herzustellen.

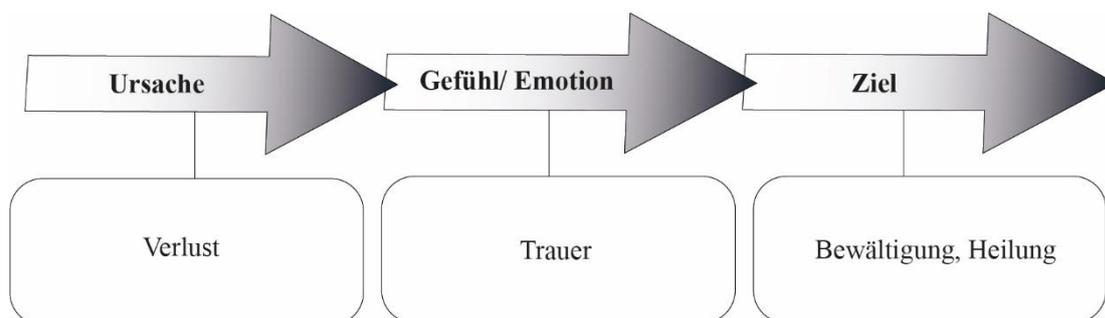


Abbildung 11: Ursache-Ziel-Analyse Trauer (weiterentwickelt von Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 42)

Schuld und Scham

Auch Schuld und Scham bergen positive Potenziale, da diese Gefühle eng an die jeweilige Kultur gebündelt und abhängig von gesellschaftlichen Normen, Werten, Regeln und Erwartungen sind. Scham geht häufig mit Selbstwertproblemen wie Minderwertigkeit, Unzulänglichkeit und Verachtung einher, wohingegen Schuld die eigene Identität erschüttert und wieder gut gemacht werden muss. Aufgrund von belastenden Selbstvorwürfen und schlechtem Gewissen wird das eigene Verhalten meist reflektiert, hinterfragt und dementsprechend abgeändert, wodurch sich eine gesteigerte soziale Kompetenz und höhere Selbstachtung entwickeln kann. Beide Gefühle basieren jedoch auf einer starken Subjektbezogenheit und Selbstbewertung, wobei zu erwähnen sei, dass der Umgang mit Schuld und Scham eng mit der familiären Sozialisation zusammenhängt. Scham wahrt die eigene Privatsphäre, wodurch sie dem Selbstschutz dient und für andere Persönlichkeitsgrenzen sensibilisiert, wohingegen Schuld insbesondere der sozialen

Anbindung dient (vgl. Izard 1994, S. 431ff.; Hülshoff 1999, S. 175ff.; Roos 2000, S. 264f.; Schmitz/ Schmitz 2009, S. 44f.).

Scham tritt besonders häufig infolge von selbstverursachten Fehlern, Misserfolg, eigener Geringschätzung oder starker Kritik auf. Die körperlichen Ausprägungen belaufen sich meist auf Schweißausbruch, erhöhten Puls und einen regelrechten Hitzestau im Kopfbereich, wodurch teilweise das Gesicht errötet. Betroffene fühlen sich meist wie gehemmt, gelähmt, peinlich berührt und möchten am liebsten sofort aus der unangenehmen Situation flüchten, umgangssprachlich im Boden versinken oder sich auflösen, wodurch direkter Blickkontakt unterbrochen beziehungsweise vermieden wird. Dennoch muss festgehalten werden, dass das Gefühl des Schams höchst individuell bleibt und sich die Auslöser hierfür sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf persönlicher Ebene relativ rasch verändern können. Schuldgefühle werden meist als besonders belastend als auch quälend empfunden und treiben die Betroffenen infolgedessen zu einer Veränderung im Sinne einer Wiedergutmachung, Entschädigung beziehungsweise zu einem Schuldausgleich an. Das Gefühl wirkt demnach aktivierend und in gewisser Form treibend, um durch die Übernahme der persönlichen und sozialen Verantwortung eine entlastende Wirkung zu erzielen (vgl. Mayring 1992, S. 172ff.; Izard 1994, S. 431ff.; Roos 2000, S. 267ff.; Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 52ff.).

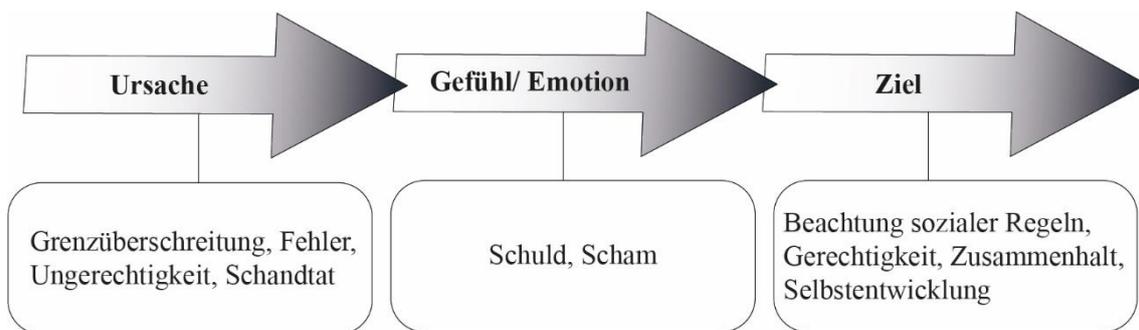


Abbildung 12: Ursache-Ziel-Analyse Schuld & Scham (weiterentwickelt von Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 52)

Zweifel

Um gewisse Ziele zu erreichen, muss man auf dem Weg zum Erfolg meist verschiedenste Hürden und Hindernisse bewältigen, welche durch Unklarheit teilweise zu aussichtslos wirkenden Konflikten in der Innenwelt führen können. Sind darüber hinaus mehrere Lösungswege und Alternativen vorhanden, wird die Mehrheit der Betroffenen zögerlich und versucht vehement die einzelnen Wege abzuwägen, um die bestmögliche Lösung zu finden beziehungsweise die optimale Entscheidung zu treffen. Dieser Prozess, kritische Unentschlossenheit, unwissendes Zögern und Abwägen mehrerer Möglichkeiten wird schließlich als Zweifel verstanden und kann als Wertschätzung eines guten Ziels verstanden werden. Zweifel schärft die Sinne, aktiviert sämtliche Energiequellen des Körpers und treibt die Menschen zu Höchstleistungen an, um für die Optimierung so viele Informationen wie möglich zu sammeln. Lediglich ein Übermaß an Zweifel kann hemmend bei der Entscheidungsfindung sowie beim Erreichen und bei der Durchsetzung wichtiger Ziele wirken, indem es handlungsunfähig macht und das Selbstwertgefühl beziehungsweise die Selbstsicherheit zerstört. Als fortgeschrittenere Form des Zweifels gilt die Verzweiflung, welche häufig auch als Mischung von Trauer und Aggression oder Angst definiert wird. Zu den körperliche Reaktionen von Verzweiflung zählen unter anderem ein anhaltendes Schwächegefühl, Niedergeschlagenheit, Verletzlichkeit, Unzufriedenheit, Weinerlichkeit und gleichzeitige Kraft und Ausdauer gepaart mit aggressiven Verhaltensmustern wie Schreien, Schlagen und ähnliches (vgl. Mayring 1992, S. 168ff.; Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 58ff.). Ekman hält hierzu fest, dass Verzweiflung häufig erst dann empfunden wird, „(...)“, wenn wir uns in Gesellschaft von Menschen befinden, die unseren Verlust ermessen und mit uns teilen können“ (Ekman 2010, S. 122).

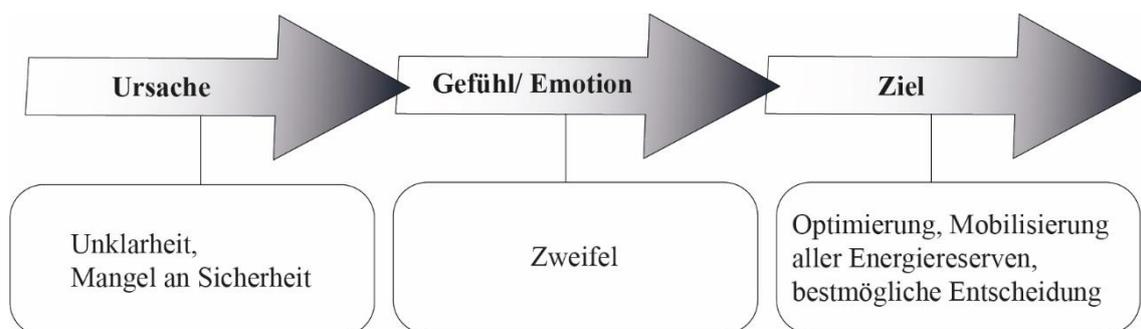


Abbildung 13: Ursache-Ziel-Analyse Zweifel (weiterentwickelt von Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 58)

Neid und Eifersucht

Neid und Eifersucht können verschiedene Formen annehmen, wie feindselig-schädigend, depressiv-lähmend, ehrgeizig-stimulierend oder empörend-rechtend. Grundsätzlich haben die Gefühle Neid und Eifersucht verschiedene Motive, doch bei beiden Phänomenen handelt es sich prinzipiell um einen Mangel, einen Nachteil oder einem Defizit gegenüber eines begehrten Sachverhalts, dem subjektiv eine gewisse Wertigkeit zugeschrieben wurde. Neid ist sach- und objektbezogen, wodurch man Neid auf bestimmte Fähigkeiten, Kenntnisse, Eigenschaften und Objekte empfinden kann und oftmals mit starkem Egoismus einhergeht. Neid wird jedoch in gutartigen und böartigen Phänomenen unterschieden. Gutartiger Neid wirkt motivierend, um die beneideten Fähigkeiten, Objekte etc. ebenfalls zu erlangen und sich selbst zu verbessern, während böartiger Neid durch feindseliges Verhalten dazu neigt, dem beneideten Subjekt zu schaden. Eifersucht hingegen ist personenbezogen und richtet sich auf ein zwischenmenschliches Verhältnis. Entzogene Zuwendung und Aufmerksamkeit, Verlustängste sowie ein bestehendes Minderwertigkeitsgefühl können demnach Auslöser für diese Phänomene sein. Beide Gefühle bergen zudem aggressive Tendenzen und entstehen zumeist aus einem Konkurrenzdenken beziehungsweise aus dem Vergleich der eigenen Person mit anderen. Die daraus erfahrene Konfrontation mit Ungleichheiten, persönlicher Benachteiligung oder auch einem Rückstand sind Auslöser für die Gefühle. Zu den körperlichen Äußerungen zählen ein stechendes, beißendes, nagendes Empfinden, stockender Atem, inneres Spannungsgefühl, Unsicherheit, verengte Augen sowie aufeinander gepresste Zähne. Darüber hinaus zählen Niedergedrücktheit, Panikwellen, Ohnmacht zu den physischen Symptomen (vgl. Mayring 1992, S. 156ff.; Hupka/ Otto 2000, S. 272ff.; Demmerling/ Landweer 2007, S. 195ff.).

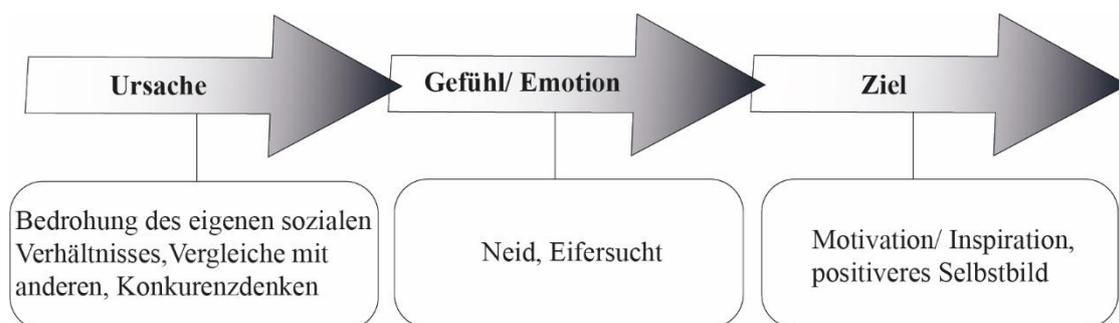


Abbildung 14: Ursache-Ziel-Analyse Neid & Eifersucht (orientiert an Kernstock-Redl/ Pall 2009)

Hilflosigkeit

Hilflose Menschen kämpfen um Einfluss und Kontrolle, welche sie ihres Erachtens verloren haben. Sie verlieren zudem meist den Glauben an sich selbst, verspüren keinen Sinn mehr in jeglichen Handlungen, Tätigkeiten oder Lebensbereichen und empfinden eine starke Ausweglosigkeit und Lähmung. Die Ursache dafür ist Kontrollverlust, welcher entstanden ist „(...) durch die Erfahrung oder den Glauben, selbst keinerlei Einfluss auf einen Bereich des Lebens zu haben und nichts tun zu können“ (Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 63). Zu den physiologischen Folgen zählen unter anderem innere Unruhe, Anspannung, Herzrasen sowie Übelkeit und Schwindel. In gewissen Bereichen des Lebens muss jedoch gelernt werden, diese Unkontrollierbarkeit beziehungsweise den Kontrollverlust auszuhalten und zu akzeptieren, da viele Gegebenheiten nicht beeinflussbar und manchmal unabdingbar sind. In anderen Teilbereichen bedarf es in Folge von Hilflosigkeit der Schaffung sozialer Kontakte, um Vertrauen, Geborgenheit und Unterstützung sicherzustellen, um darauffolgend Ziele, Wege und Ressourcen zu analysieren und gegebenenfalls zu verändern, sodass eine Wiedergewinnung von minimalen Kontrollgefühl erreicht werden kann. Eine gesteigerte Form stellt die erlernte Hilflosigkeit nach Seligman dar. Aufgrund einer Verdichtung negativer Erfahrungen wird dabei jegliche Fähigkeit zur Veränderung der eigenen Lebenssituation nicht mehr wahrgenommen. Es handelt sich demnach um eine Störung der Selbstwahrnehmung, bei welcher die persönlichen Denkmuster das Handeln insofern beschränken, dass tatsächlich keine eigenständige Veränderung beziehungsweise Verbesserung ohne externe, fachliche Hilfe mehr möglich ist (vgl. Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 63ff.; Seligman 2016, S. 19ff.).

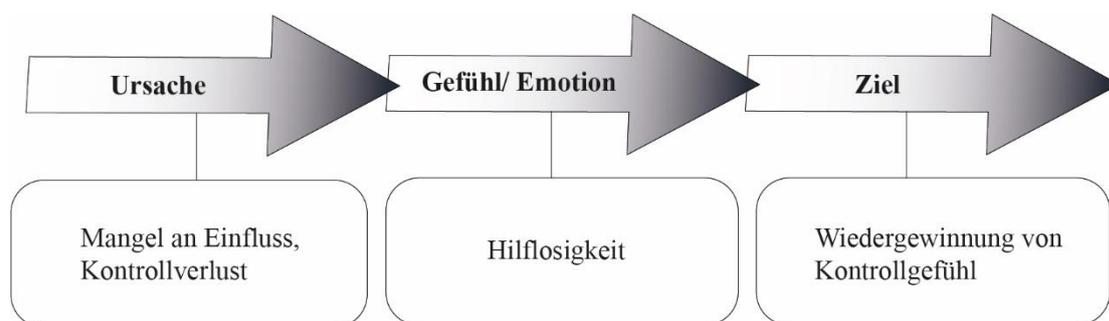


Abbildung 15: Ursache-Ziel-Analyse Hilflosigkeit (weiterentwickelt von Kernstock-Redl/ Pall 2009, S. 63)

2.14 Emotionen am Arbeitsplatz

Emotionalen Aspekten in der Arbeitswelt kommt seit jeher grundlegend wenig Beachtung zu. In den letzten Jahren ist jedoch ein Anstieg zu vermerken, welcher verdeutlicht, dass die Emotionsarbeit auch in der Organisationspsychologie Einzug findet. Insbesondere die Arbeitszufriedenheit sowie die emotionale Gruppendynamiken rücken ins Interessensspektrum, wodurch auf Führungsebene insbesondere die Arbeit mit eigenen und fremden Emotionen im Sinne des effektiven Emotionsmanagements berücksichtigt wird. Vor allem im pädagogischen Bereich stellen Emotionen wichtige Ziele, Mittel, Bedingungen, Ursachen und Folgen effektiver Arbeit dar. Schwab hält hierzu fest, dass die eigenen Emotionen dabei stets „(...) mehr oder weniger ‚echt‘ erlebt, dargeboten, erinnert, unterdrückt oder aktiv bei sich oder anderen verändert werden“ (Schwab 2004, S. 203). Schwab setzt die Arbeit mit eigenen und fremden Emotionen in Bezug zueinander, wodurch sich folgendes Modell offenbart (vgl. Schwab 2004, S. 197ff.).

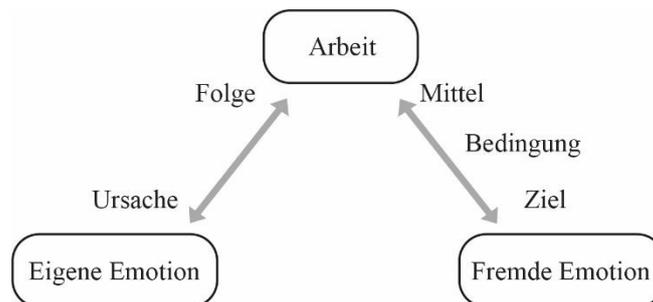


Abbildung 16: Emotionen in der sozialpädagogischen Arbeit (vgl. Schwab 2004, S. 203)

In der Arbeit pädagogischer Fachkräfte stehen somit die eben genannten Aspekte in Wechselwirkung zu eigenen und fremden Emotionen. Die eigene Emotion bildet die Ursache für bestimmte Handlungsvorgänge, woraus gewisse Arbeitsprozesse folgen. Diese Arbeitsprozesse fungieren wiederum als Mittel und Bedingung für die fremde Emotion, welche als Ziel verfolgt wird und ebenfalls spezifische Handlungsvorgänge auf Seiten der anderen Person auslöst. Anhand dieses Prozessmodells kann ziel- und zweckorientiertes Handeln im pädagogischen Bereich gelingen.

Im Folgenden wird die Arbeit sozialpädagogischer Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen umfangreich dargestellt.

3. Die Arbeit sozialpädagogischer Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen

3.1 Kinder- und Jugendwohngruppen

Kinder- und Jugendwohngruppen sind stationäre Einrichtungen zur Kinder- und Jugendhilfe, welche mit der Pflege und Obsorge von Kindern und Jugendlichen betraut werden. In Kinder- und Jugendwohngruppen werden Kinder und Jugendliche untergebracht, welche aufgrund diverser Umstände beziehungsweise Gefährdungen und zum Schutz des sozialen, körperlichen, geistigen oder seelischen Wohls für eine bestimmte Zeit aus ihrer Herkunftsfamilie herausgenommen werden. Durch die zeitweilige Trennung der Kinder und Jugendlichen von ihrem Herkunftssystem wird die Gefahr etwaiger Beeinträchtigungen und Missstände der kindlichen Entwicklung abgewandt und ein sicheres Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen gewährleistet (vgl. Heller 1990, S. 24ff.; Schleiffer 2014, S. 15).

Zu den wichtigsten Aufnahmegründen in Kinder- und Jugendwohngruppen zählen schwerwiegender Erziehungsnotstand in der Familie, grundlegende, desolate Familienverhältnisse, allgemeine Gefährdung des Kindeswohles wie unzumutbare Lebensbedingungen, Desozialisierung, negative entwicklungshemmende Stigmation, Vernachlässigung und Verwahrlosung, sowohl im körperlichen, emotionalen, sozialen als auch kognitiven Bereich, Entwicklungsverzögerungen und Förderdefizite aufgrund mangelnder Kompetenzen des Herkunftssystems, sowie auch Verhaltensauffälligkeiten, welche durch schädigendes Verhalten erwachsener Bezugspersonen bedingt werden (vgl. Heller 1990, S. 57).

Der Landtag Steiermark hat diesbezüglich im Jahr 2013 vonseiten der rechtlichen Belange in Ausführung des Bundesgesetzes über die Grundsätze für Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche in § 28 beschlossen, dass Kindern und Jugendlichen bei Kindeswohlgefährdung, welche nur durch Betreuung außerhalb der Familie oder des sonstigen bisherigen Wohnumfeldes verhindert werden kann, volle Erziehung durch Betreuung in sozialpädagogischen Einrichtungen oder bei Pflegepersonen einzuräumen ist (vgl. Landtag Steiermark 2013, o.S.).

Die Dauer des Aufenthalts in einer geeigneten sozialpädagogischen Einrichtung beziehungsweise in einer Kinder- und Jugendwohngruppe ist von den jeweiligen Umständen abhängig „(...) und steht in direktem Zusammenhang mit der Klärung der jeweiligen Perspektive und der Beendigung der Gefährdung des Minderjährigen (sic!) durch die angebotene Beratung, Hilfe, und Unterstützung“ (Rotering/ Lengemann 2001, S. 713). Die Erziehungsbedingungen sollen demnach im Herkunftssystem dahingehend verbessert werden, dass das Kind nach Sicherstellung eines adäquaten Lebensumfeldes wieder in die Familie rückgeführt werden kann (vgl. Kiehn 1993, S. 197).

Die Unterbringung in einer Kinder- und Jugendwohngruppe beinhaltet nicht nur die bloße Gewährung von Unterkunft und Sicherstellung der physischen Bedürfnisse, sondern vielmehr die Entlastung der Kinder und Jugendlichen durch Sicherheit, Ruhe und Zeit sowie die Chance auf emotionale Zuwendung und Krisenintervention anhand der Betreuung durch sozialpädagogische Fachkräfte. Die Kinder und Jugendlichen, welche in sozialpädagogische Einrichtungen untergebracht werden, weisen zumeist eine starke Störung der Ich-Funktion auf, welche mit mangelndem Selbstwert, geringem Selbstbewusstsein, sowie einer fehlenden persönlichen und sozialen Identität einhergeht. Im weiteren Sinne sollen daher auch soziale und emotionale Defizite aufgearbeitet werden, wobei die Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen in jeglichen beeinträchtigten Bereichen fokussiert wird. Die Kinder und Jugendlichen zeigen darüber hinaus häufig neurotische und psychotische Verhaltensweisen, welche mit starker Verunsicherung, Aggression, Labilität, Ängste und Depression einhergehen (vgl. Kiehn 1993, S. 144; Rotering/ Lengemann 2001, S. 713f.; Schleiffer 2014, S. 229ff.).

Die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte erfolgt im Team und überwiegend in Schichtdiensten. Durch unterschiedliche Vorerfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten besteht daher meist ein multiprofessionelles Team. Die Zusammenarbeit im Team ist insbesondere entscheidend für die grundlegende, sozialpädagogische Handlungskompetenz innerhalb der jeweiligen Einrichtung, sowie auch für die Psychohygiene der Fachkräfte, welche im weiteren Verlauf unter dem Kapitel 3.6.1 noch näher aufgegriffen wird (vgl. Ludewigt/ Otto-Schindler 1992, S. 162ff.; Loch 2014c, S. 105ff.).

Im Folgenden werden nun die umfangreichen Aufgabenbereiche und Zieldefinitionen der sozialpädagogischen Fachkräfte ausgeführt, wobei vorerst ein allgemeiner Überblick geboten wird, um im weiteren Verlauf einzelne Aspekte noch näher herauszukristallisieren.

3.2 Aufgaben und Ziele der Fachkräfte

Im Rahmen von Kinder- und Jugendwohngruppen umfasst die sozialpädagogische Arbeit sowohl die Betreuung und die Erziehung, die Bildung und die Beratung als auch andere zwischenmenschliche, unterstützende Tätigkeitsbereiche, welche allesamt auf fundierter, pädagogischer Beziehungsarbeit beruhen. Durch vielschichtige Aufgaben im Bereich der Pflege, Betreuung und Erziehung erschließt sich demnach ein umfangreicher Aufgabenbereich für die sozialpädagogischen Fachkräfte (vgl. Lotz 2003, S. 16ff.).

Für eine fachlich fundierte und kritische Profession der sozialpädagogischen Fachkräfte werden im Praxisalltag grundlegende, sozialpädagogische Methoden und Konzepte, wie die Einzelfallhilfe, die soziale Gruppenarbeit, die Lebensweltorientierung als auch die Ressourcenorientierung angewendet. Zudem kommen jedoch auch Ansätzen wie der Hilfe zur Selbsthilfe, der Inklusion und Integration, der Partizipation, dem Empowerment, dem Präventionsprinzip sowie der Erlebnispädagogik große Bedeutung zu (vgl. Galuske 2007, S. 14ff.).

Grundsätzlich lassen sich drei Dimensionen sozialpädagogischer Arbeit in Kinder- und Jugendwohngruppen definieren - die Sorge, das Mitwirken und die Unterstützung. Beim Aspekt der Sorge steht das Kind mit den individuellen Problemen und Ressourcen im Mittelpunkt. Für die Fachkräfte stehen hierbei Wohlergehen, Achtsamkeit, Zuwendung, Interesse und Empathie im Fokus. Beim Aspekt des Mitwirkens wird das Zusammenwirken an einer gemeinsamen Lebenswelt fokussiert, wobei auf Einigung und Kompromiss, Austausch und Verständigung sowie auch auf Chancen und Grenzen abgezielt wird. Beim Aspekt der Unterstützung legen die sozialpädagogischen Fachkräfte ihr Augenmerk auf die Anregung, Förderung und Initiierung von Lern- und Entwicklungsprozessen, wobei Hilfe und Begleitung sowie Selbstbestimmung und Selbstständigkeit nicht außer Acht gelassen werden dürfen (vgl. Lotz 2003, S. 20ff.).

Im Sinne der Sozialisierung und Entwicklung sowie der Pflege und Obsorge werden gewisse Aufgabenstrukturen und gemeinsam entwickelte Zieldefinitionen anhand verschiedener Konzepte und Pläne, Methoden und Handlungsmöglichkeiten, sowie fachlicher Leistungsstandards verfolgt. Im Fokus stehen hierbei die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, wodurch eine klare Lösungs- und Zielorientierung vorgegeben wird. Darüber hinaus besteht bei Kinder- und Jugendwohngruppen stets eine enge Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem, den Schulen, dem Jugendamt, sowie den zuständigen SozialarbeiterInnen, sonstigen behördlichen Instanzen und etwaigen anderen therapeutischen Helfersystemen. Es entsteht dadurch für jedes Kind ein individuelles, effizientes und unabdingbares Hilfsnetzwerk aus übergreifenden Diensten, welches vonseiten der Fachkräfte gefördert werden muss (vgl. Ludewigt/ Otto-Schindler 1992, S. 30ff.; Kiehn 1993, S. 150ff.; Gehrman 2015, S. 31ff.).

Die Fachkräfte sind dazu angehalten die Kinder und Jugendlichen der Einrichtung schrittweise an gesellschaftliche Anforderungen heranzuführen, wobei die Kinder von den Fachkräften Unterstützung in allen Angelegenheiten des persönlichen Lebens sowie auch Hilfe bei der geistigen Auseinandersetzung mit der Umwelt bekommen. Die Kinder und Jugendlichen werden zudem von den Fachkräften hinsichtlich ihrer individuellen Persönlichkeit und ihren jeweiligen Entwicklungsmöglichkeiten wahrgenommen, sowie in ihren persönlichen Erziehungs- und Bildungsprozessen unterstützt und gefördert. Hierbei wird insbesondere Wert auf eine adäquate Identitätsbildung und die Stärkung des Selbstbewusstseins gelegt. Das Wahrnehmen, Akzeptieren und Überwinden von negativen Eigenschaften, die Übernahme von Verantwortung, die Bildung persönlicher Interessen, die Toleranz gegenüber verschiedenartiger Meinungen sowie der Ausdruck eigener Gefühle, Werte und Haltungen stellen hierbei ebenfalls wichtige Aspekte dar. Nicht zuletzt sollen die sozialpädagogischen Fachkräfte die Kinder und Jugendlichen auch in ihrer Kritikfähigkeit und Konfliktbewältigung schulen (vgl. Ludewigt/ Otto-Schindler 1992, S. 37f.; Kiehn 1993, S. 151ff.; Giesecke 2015, S. 9f.).

Darüber hinaus sind die sozialpädagogischen Fachkräfte für das Zusammenleben der Kinder in der Einrichtung verantwortlich, wobei ein strukturierter Tagesablauf und gewisse Zielsetzungen leitend sind. Durch die Gruppe wird eine fördernde Dynamik inszeniert, welche ein Gefühl von Gemeinschaft und Zugehörigkeit bei den Kindern und

Jugendlichen entstehen lässt. Die Gruppe bildet zudem ein Sozialisationsfeld, wodurch die individuelle soziale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen gefördert wird. Gemeinsame, positiv behaftete Gruppenerlebnisse sowie gute Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Einrichtung sind demnach bedeutend für die Integration in der Wohngruppe, wodurch auch diese initiiert und gefördert werden sollen (vgl. Flosdorf 1988b, S. 129ff.; Ludewigt/ Otto-Schindler 1992, S. 37).

Da durch die Unterbringung in einer Kinder- und Jugendwohngruppe das gesamte Lebensfeld bestimmt wird, sollen vonseiten der sozialpädagogischen Fachkräfte die individuellen sozialen, emotionalen, psychischen und körperlichen Bedürfnisse akzeptiert und gefördert werden. Hierbei kommt insbesondere der Ausgestaltung des persönlichen Lebensbereichs der Kinder und Jugendlichen und infolgedessen der individuellen Kreativität eine hohe Wertigkeit zu. Durch eine ansprechende Gestaltung der Wohn- und Aufenthaltsräume, sowie partizipativer, bedürfnisorientierter Gestaltung der eigenen Zimmer wird die wahrgenommene Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen stark gesteigert. Die Kinder und Jugendlichen sollen durch liebevolle, adäquate Raumgestaltung Orientierung, Geborgenheit und Struktur erfahren, welche sich in Stimmung, Gefühlen und Verhaltensweisen widerspiegeln (vgl. Flosdorf/ Mahlke 1988, S. 12ff.; Normann 2003, S. 126ff.; Gehrman 2015, S. 126ff.).

Insbesondere in Kinder- und Jugendwohngruppen bedarf es einer ausgeglichenen „(...) Wechselwirkung von Lernen, Zusammenarbeit, Nähe, Liebe und Freude“ (Raser 1999, S. 12). Den Kinder und Jugendlichen sollen neben Leistungsansprüchen vor allem auch Regenerations- und Rückzugsmöglichkeiten geboten werden. Generell sollen vonseiten der sozialpädagogischen Fachkräfte Respekt, Achtung, Wertschätzung und Akzeptanz, sowie auch Geborgenheit, Orientierung und Halt vermittelt werden. Im Sinne der Erlebnispädagogik sind die sozialpädagogischen Fachkräfte zusätzlich gefordert umfangreiche Erziehungs-, Erholungs- und Freizeitfunktionen anzubieten (vgl. Kiehn 1993, S. 153; Nolting/ Paulus 1996, S. 81ff.; Gehrman 2015, S. 66ff.).

Nicht zuletzt stellen auch die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung ein zentrales Aufgabenfeld der sozialpädagogischen Fachkräfte dar, um individuelle Bildungsprozesse und Entwicklungsverläufe erkennen zu können (vgl. Daum 2016, S. 209ff.).

3.2.1 Ziele

Zu den Erziehungszielen, welche von den sozialpädagogischen Fachkräften in Kinder- und Jugendwohngruppen verfolgt werden, gilt festzuhalten, dass jedem Kind individuelle und präzise formulierte Zieldefinitionen zugeordnet werden. Die folgenden Ausführungen stellen daher nur einen Überblick über allgemein gültige Erziehungsziele in der pädagogischen Arbeit dar.

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen werden grundsätzlich soziale Kompetenz, soziale Anpassung, Autonomie, prosoziales Verhalten sowie auch psychische Gesundheit als Zieldefinitionen verfolgt. Diese umfassen auch ein gewisses Maß an Selbstständigkeit, Eigenaktivität und Selbstverantwortung, ein gesundes Maß an Selbstbewusstsein, sowie Entscheidungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft und Kooperationsbereitschaft (vgl. Kiehn 1993, S. 58; Nolting/ Paulus 1996, S. 85; Raser 1999, S. 8).

Im Folgenden werden nun einzelne Aufgabenbereiche wie die pädagogische Beziehungsarbeit, die Elternarbeit, die Konfliktbewältigung sowie auch die Krisenintervention, die Beratung und Arrangements von sozialpädagogischen Fachkräften näher dargestellt, da diesen Aspekten eine besondere Wertigkeit im Arbeitsalltag von Kinder- und Jugendwohngruppen zukommt.

3.2.2 Pädagogische Beziehungsarbeit

Bindungen, Beziehungen und das Bedürfnis nach sozialer Einbettung stellen ein emotionales Grundbedürfnis menschlichen Lebens dar. Wird der Bedarf an sozialer Einbettung von Kindern erfüllt, so entwickeln sie einen gesunden Selbstwert, Stabilität, Widerstandsfähigkeit und soziale Kompetenzen. Der britische Kinderpsychiater, Psychoanalytiker und Bindungsforscher John Bowlby stellte jedoch fest, dass Kinder und Jugendliche immer wieder frühkindliche Entbehrungen und Traumata erleben, welche entscheidend für die existentiellen und soziokulturellen Erfahrungen sind.

Das psychische Sicherheitsbedürfnis von Kindern und Jugendlichen ist mit der Sicherheit von Bindungen und der Sicherheit des Explorierens stark verankert, da das Bindungsverhalten die Basis für soziale, emotionale und kognitive Entwicklung bildet. Eine sichere Bindung ist daher ein zentraler Schutzfaktor für die seelische Gesundheit

sowie für die Charakter- und Identitätsbildung. Ist das Sicherheitsbedürfnis der Kinder in verschiedenen Situationen gestillt, können sie explorieren, spielen und sich weiterentwickeln. In hingegen für Kinder unsicheren Situationen sowie in Situationen, die nicht einfach zu bewältigen sind, folgt der Wunsch nach Schutz und Fürsorge im Sinne des Bindungsverhaltens. Werden Kinder beispielsweise mit einer Misshandlung, Vernachlässigung oder sonstigen starken Gefährdung durch wichtige Bezugspersonen konfrontiert, geraten diese in ein nicht lösbares Dilemma, da die Person, die eigentliche Schutz und Sicherheit darstellen soll, nun Schmerzen zufügt und ein Mangel an emotionaler Zuwendung entsteht. In diesem Fall kann das Kind nicht lernen, bindungsrelevantes, stabilisierendes und strukturierendes Verhalten zu entwickeln, woraus ein gestörtes Verhältnis zur persönlichen Umwelt resultiert. Kinder ohne sichere Bindungsstruktur erleben in der Kindheit daher häufig eine Doublebind-Situation, da sie einerseits das Bedürfnis haben, sich der Bezugsperson zu nähern und andererseits sich mit dieser nicht sicher, sondern bedroht fühlen. Dies kann beim Kind einen unlösbaren Bindungskonflikt mit folglich innerlichen Spannungen sowie hohem Stressempfinden auslösen und wird als desorganisierte Bindungsklassifikation verstanden. Kinder, die bereits in frühen Lebensjahren über einen längeren Zeitraum traumatisierende Erfahrungen gemacht haben, entwickeln sehr wahrscheinlich im weiteren Leben desorganisierte Bindungsverhaltensweisen, welche sich im weiteren Lebensverlauf auch zu einer Bindungsstörung verfestigen können (vgl. Hanselmann/ Weber 1986, S. 23ff.; Flosdorf 1988a, S. 111ff.; Ludewig/ Otto-Schindler 1992, S. 37; Schleiffer 2014, S. 15ff.; Gahleitner 2017, S. 80ff.).

Grundsätzlich haben Kinder, Jugendliche und Erwachsene jedoch für jede Beziehung andere Bindungsmuster. Diese Bindungsmuster weisen eine individuelle Spezifität, Tragfähigkeit, Kontinuität und emotionale Qualität auf, wodurch Erinnerungen an bisherige Interaktionen und daraus resultierende Erwartungen beziehungsweise Beziehungsziele an sich selbst und auch an andere enthalten sind. Darüber hinaus stehen zwischenmenschliche Beziehungen im Mittelpunkt sozialpädagogischer Arbeit, wodurch anhand von gezielter pädagogischer Beziehungsarbeit neue Bindungen mit individuellen Bindungsmustern gebildet und initiiert werden sollen. Im Aufbau von vertrauensvollen sozialen Beziehungen können somit neue, korrigierende Bindungsmuster entwickelt werden, welche effektive Selbstheilungsprozesse auslösen und dadurch zu einer Stärkung

des Selbstwertes führen (vgl. Lotz 2003, S. 16; Loch 2014b, S. 152; Schleiffer 2014, S. 233ff.; Gahleitner 2017, S. 85ff.).

„Traumatische Erfahrungen, deren Auswirkungen sowie die individuell verfügbaren Umgangsmuster mit traumatischen Erfahrungen wirken unmittelbar in die Gestaltung von allen sozialen Beziehungen der Betroffenen hinein“ (Loch 2014b, S. 151). Kinder übertragen das Erlebte demnach oftmals auf ihr soziales Umfeld und schaffen somit eine Reinszenierung des Erlebten, wodurch es eine hohe reflexive Auseinandersetzung beziehungsweise eine hohe Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit der Fachkräfte für eine professionelle Beziehungsgestaltung bedarf. In solchen Momenten ist vor allem die Nähe, das Einfühlen und das Verstehen vonseiten der Fachkräfte für die Begleitung der Kinder und Jugendlichen von großer Notwendigkeit. Da die Kinder und Jugendlichen jedoch häufig ein sehr ambivalentes Bedürfnis nach Nähe aufweisen, müssen die Fachkräfte neben Nähe und Bindung gleichzeitig eine professionelle Distanz wahren (vgl. Loch 2014b, S. 151f.).

Bindungsprozesse sind elementar mit Vertrauensprozessen verbunden, wobei Vertrauen jedoch ein schwer greifbares Phänomen darstellt. Vertrauen bildet sich durch Geborgenheit, Sicherheit, Schutz, Zuwendung und Verlässlichkeit und fungiert als unverzichtbare Grundlage für soziale Austauschprozesse. Das Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre und die Aufrechterhaltung von Vertrauen erweist sich als eine wichtige professionelle Herausforderung in der sozialpädagogischen Arbeit. Im Alltag wird unter Vertrauen meist die Zuversicht verstanden, dass sich eine zwischenmenschliche Beziehung positiv und in Richtung der individuellen Werthaltungen, Erfahrungen und Vorstellungen weiterentwickelt. In persönlichen Beziehungen haben Vertrauensprozesse die Aufgabe Erwartungen zu stabilisieren und dadurch Handlungsmöglichkeiten zu erhöhen. Aus psychologischer Perspektive wird Vertrauen als soziale Einstellung gesehen und erleichtert auf diese Weise soziale Interaktion (vgl. Hanselmann/ Weber 1986, S. 25; Gahleitner 2017, S. 98ff.).

Die pädagogische Beziehungsarbeit bildet in der sozialpädagogischen Arbeit von Fachkräften in Kinder- und Jugendwohngruppen unumstritten eine fundamentale Basis für jegliche zwischenmenschliche Interaktionen und eine adäquate Ausgestaltung der pädagogischen Prozesse. Beziehungen sind eng an Emotionen gebunden, wodurch sie das

Denken, Fühlen und Handeln grundlegend beeinflussen. Professionelle Beziehungs- und Bindungsangebote bilden somit sozial-emotionale Unterstützung, um ein psychisches Sicherheitsgefühl entstehen zu lassen und fördern die Selbstentfaltung der Kinder und Jugendlichen. Vonseiten der Fachkräfte ist es unabdingbar, die pädagogische Bindung als professionelle Beziehung und als Übergangsbeziehung zu gestalten, um die persönlichen Grenzen von Privat- und Berufsleben zu wahren, sowie dem Kind das Ankommen, Verbleiben und den Abschied zu ermöglichen. Hierbei gilt es auch auf den Aspekt eines ausgewogenen Nähe-Distanz-Verhältnisses zu verweisen, welches in weiterer Folge im Kapitel 3.3.1 näher ausgeführt wird. Die professionelle Beziehung im Sinne von einem Subjekt-Subjekt-Verhältnis gestaltet sich demnach als offener Verständigungsprozess wechselseitiger Veränderung und ist an gewissen Zielen orientiert (vgl. Lotz 2003, S. 16ff.; Giesecke 2015, S. 105ff.; Loch 2014b, S. 154f.).

Für eine gelingende, professionelle Beziehung zwischen Fachkraft und Kind bedarf es, wie bereits erwähnt, allem voran Vertrauen als grundlegende Basis. Raser nennt als zusätzliche Komponenten tragfähiger Beziehungen „(...) Disziplin, Grenzen, Zuwendung, Lenkung, Struktur, Liebe, Belehrung, Respekt, Sozialisierung, Spaß, Freude“ (Raser 1999, S. 15). Zudem kommt der Persönlichkeit sowie auch der Haltung der Fachkraft eine hohe Bedeutung in der Beziehungsgestaltung zu. Hierbei kristallisieren sich insbesondere Authentizität und Transparenz, Akzeptanz und ehrliche Wertschätzung, Verlässlichkeit sowie Sensibilität für individuelle Wünsche, Interessen und Werte der Kinder und Jugendlichen als wesentliche Aspekte heraus. Auch Offenheit gegenüber individuellen Lebensvorstellungen sowie Eingeständnisse eigener Fehler und Schwächen, Interesse und Aufmerksamkeit gegenüber Ängsten und Problemen der Kinder und Jugendlichen sowie grundsätzliche Stärkung und Zuspruch des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls bilden essenzielle Faktoren für eine gelingende Beziehungsarbeit (vgl. Normann 2003, S. 138ff.; Gehrman 2015, S. 66ff.).

3.2.3 Elternarbeit

Ein weiterer Aufgabenbereich sozialpädagogischer Fachkräfte ist die (Wieder-) Herstellung, Förderung und Stabilisierung einer tragfähigen Beziehung zwischen Eltern und Kind, der elterlichen Erziehungsfähigkeit und Erziehungskompetenz.

Für die Kinder und Jugendlichen ist der Kontakt zum Herkunftssystem ein bedeutender, persönlicher Faktor, wodurch ein unterstützendes Arbeiten in diesem Bereich unabdingbar ist. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind demnach gefordert, trotz aller Umstände den Eltern stets vorurteilsfrei auf Augenhöhe zu begegnen, ihnen ihre Wertigkeit in der kindlichen Entwicklung zuzusprechen und eine vertrauensvolle, offene Zusammenarbeit zu fokussieren.

Elternkontakte gestalten sich individuell nach dem Grad der vorangegangenen Traumatisierungen der Kinder und Jugendlichen, sowie nach der aktuellen Bedrohung möglicher erneuter schädigender Verhaltensweisen. Zum Teil dürfen Elternkontakte demnach nur telefonisch oder auch begleitet durch eine sozialpädagogische Fachkraft durchgeführt werden.

Bei diesem Aufgabenbereich liegt die Schwierigkeit im Aufbau einer stabilen Arbeitsbeziehung zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften und den Eltern beziehungsweise dem Herkunftssystem. Die sozialpädagogischen Fachkräfte treten in Kinder- und Jugendwohngruppen in die Rolle der familienergänzenden beziehungsweise familienersetzenden Erziehung und werden daher häufig vonseiten der Eltern beziehungsweise des Herkunftssystems als Konkurrenz wahrgenommen. Durch dieses Konkurrenzdenken entsteht meist eine ablehnende Haltung gegenüber der sozialpädagogischen Einrichtung und der Fachkräfte, wodurch sich ein gewisses Spannungsverhältnis ergibt und sich die Zusammenarbeit des Öfteren problematisch gestaltet.

Vor allem für die Kinder und Jugendlichen ergibt sich daraus ein gewisser Loyalitätskonflikt, da vonseiten der Eltern die ablehnende Haltung gegenüber der Einrichtung häufig übertragen wird und das Kind sich demnach in der Einrichtung nicht wohlfühlen darf. Dem gegenübergesetzt möchte das Kind die positive Selbstwahrnehmung der Einrichtung nicht aufgeben und gleichermaßen der Bindung zu den Eltern nicht schaden. Es bedarf demnach unausweichlich einen gelingenden Aufbau des neuen Lebensfeldes und eine stabile Beziehung zwischen allen Beteiligten zum Wohle des Kindes sowie zur Gewährleistung effektiver Miteinbeziehung der Eltern und des Herkunftssystems in jegliche Belange bezüglich des Kindes (vgl. Normann 2003, S. 123ff.; Gissel-Palkovich 2011, S. 105ff.; Loch 2014a, S. 71ff.).

3.2.4 Konfliktbewältigung

Konflikte entstehen durch einen Widerspruch von persönlichen Bedürfnissen, Interessen, Wertvorstellungen und den daraus folgenden Handlungstendenzen. Im Rahmen von Kinder- und Jugendwohngruppen können demnach Konflikte zwischen einzelnen Kindern und Jugendlichen, zwischen den Kindern und ihrem Herkunftssystem beziehungsweise anderen wichtigen Bezugspersonen sowie auch zwischen Kindern und den sozialpädagogischen Fachkräften entstehen, in welchem Kontext auch von Erziehungskonflikten gesprochen wird. Da im sozialen Zusammenleben nicht immer dieselben Bedürfnisse und Absichten bestehen, werden gegensätzliche Handlungstendenzen grundsätzlich als alltäglich und unvermeidbar angesehen. Konflikte sind jedoch zumeist emotional belastend, wodurch dem adäquaten Umgang mit Konfliktsituationen eine große Wertigkeit zukommt. Die sozialpädagogischen Fachkräfte müssen demnach einen konstruktiven Konfliktumgang aufweisen und infolgedessen zwischen tatsächlicher Konfliktsituation, individuellem Konfliktverhalten und Konfliktfolgen unterscheiden. Aktives Zuhören, einführendes Verstehen sowie Wertschätzung und insbesondere „Ich-Botschaften“ sind wertvolle Ressourcen bei der Konfliktbewältigung mit Kindern. Thomas Gordon hat darüber hinaus einen Konfliktlöseprozess von sechs aufeinanderfolgenden Stufen für den sozialpädagogischen Praxisalltag entwickelt, welcher im Folgenden veranschaulicht wird (vgl. Nolting/ Paulus 1996, S. 117ff.; Gehrman 2015, S. 54ff.).

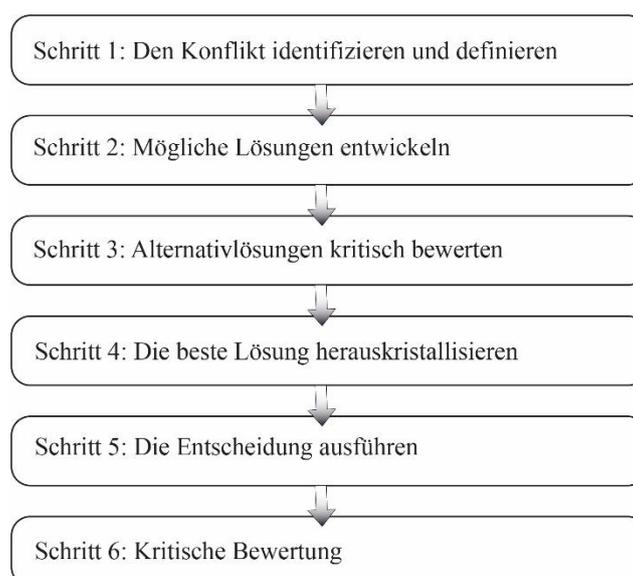


Abbildung 17: Konfliktlöseprozess (vgl. Nolting/ Paulus 1996, S. 117ff.)

3.2.5 Krisenintervention

Gleichwohl die Kinder durch die Unterbringung in einer Kinder- und Jugendwohngruppe einen gewissen Schutz ihrer eigenen Person, ihrer Identität und ihren Entwicklungschancen erfahren, so stellt die Fremdunterbringung an sich dennoch einen biographischen Bruch von den bisherigen, gewohnten Lebensbezügen der Kinder und Jugendlichen dar. Darüber hinaus leiden die Kinder und Jugendlichen häufig unter Traumata aufgrund der zum Teil schwerwiegenden und extrem belastenden Erlebnisse und Vorerfahrungen im Herkunftssystem (vgl. Normann 2003, S. 122f.; Schleiffer 2014, S. 15ff.).

Die Kinder und Jugendlichen befinden sich demnach in einer krisenbehafteten Situation, wodurch die sozialpädagogischen Fachkräfte gefordert sind auch krisenintervenierend zu handeln. Grundsätzlich gilt, dass Krisen notwendige Veränderungsprozesse einleiten, nur vorübergehend andauern und einen Höhe- oder Wendepunkt im Leben skizzieren. Der Krisenbegriff darf daher nicht nur mit negativen Aspekten assoziiert werden, da Krise nicht nur Gefahr, sondern auch Chance bedeuten kann.

Die Krisenhilfe beziehungsweise Krisenintervention gilt als eine besondere Aufgabe für die sozialpädagogischen Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen, welche hohe Anforderungen stellt und starke Belastungsfähigkeit voraussetzt.

Auf der individuellen Ebene arbeiten die Fachkräfte mit Kindern, die sich im individualpsychologischen Sinne in einer Krise befinden, emotional hochgradig irritiert sind und somit ein stark unterstützendes Erziehungsangebot benötigen. Die Fachkräfte müssen mit ihren Interventionen demnach deeskalierend wirken, wodurch gute Kompetenzen in der Gesprächsführung sowie Kenntnisse zur Deeskalation notwendig sind. Darüber hinaus werden die Fachkräfte aufgrund vorherrschender Beziehungskonflikte mit einer immensen Beziehungsdynamik konfrontiert. Um effektiv am Beziehungskonflikt zu arbeiten, werden somit alle konfliktbeteiligten Personen in die Interventionsmaßnahmen integriert (vgl. Rotering/ Lengemann 2001, S. 703ff.).

Zudem muss im Sinne der Krisenintervention das Selbstwertgefühl des Kindes bestärkt werden, da kein Kind, das sich unwohl und unsicher fühlt, in der Lage ist die zu bewältigenden Eindrücke zu verarbeiten. Aufgrund dessen ist es von besonderer

Bedeutung dem Kind Mut und Kraft zu zusprechen und es somit zu stützen. Um eine krisenbehaftete Situation verarbeiten zu können, muss den Gefühlen freien Lauf gelassen werden. Da Kinder und Jugendliche ihre Gefühle oft nicht benennen oder äußern können, sind die Fachkräfte darüber hinaus dazu angehalten dem Kind zu helfen, die wahrgenommene Gefühlswelt zum Ausdruck zu bringen. Außerdem sollen im Sinne der Perspektivenklärung die Vergangenheit, die Gegenwart als auch die Zukunft des Kindes gemeinsam besprochen und diskutiert werden. Die Auseinandersetzung mit dem Vergangenen, der bestehende Schutz und die Erarbeitung positiver Zukunftsaussichten für eine weitere Lebensgestaltung wirken effektiv an einer funktionierenden Krisenverarbeitung mit. Nicht zuletzt soll das Kind von jeglichen Schuldgefühlen entlastet werden und sich somit nicht verantwortlich für das Geschehene fühlen, wodurch die sozialpädagogischen Fachkräfte mit dem Kind ein gesundes Identitätsgefühl entwickeln sollen, um eine positive Weiterentwicklung zu ermöglichen (vgl. Weinberger 2007, S. 247).

3.2.6 Beratung und Arrangements

Die Beratung an sich ist eine Grundform der Kommunikation und kann nicht nur im „face-to-face“-Prinzip erfolgen, sondern auch über Telefon, Internet und andere Medien, wodurch sich für die sozialpädagogischen Fachkräfte eine Vielfalt von Beratungsangeboten ergibt. Die Beratung in Kinder- und Jugendwohngruppen dient grundsätzlich zur Lösungsfindung bei alltäglichen Problemen oder auch schweren Entscheidungen. Für die Beratung bei Lebensweltproblemen und krisenintervenierenden Situationen gibt es keine objektivierbar-sachgebundene Lösungen, wodurch stets individuell auf jeden Einzelfall eingegangen werden muss. Die beraterische Intervention soll durch eine akzeptierende, empathisch-verstehende und unterstützend-beruhigende Haltung der sozialpädagogischen Fachkraft dem jeweiligen Kind ein Gefühl der Sicherheit geben. Dieses Sicherheitsgefühl ist maßgeblich für den Reflexions- und Verarbeitungsprozess und somit auch für die kindlichen Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Kraft 2009, S. 44ff.).

Genauso von großer Bedeutung für sozialpädagogische Fachkräfte wie die pädagogische Handlungsform der Beratung ist die des Arrangements.

Durch „Arrangements“ werden bestimmte Erlebnisse inszeniert, welche Kinder in ihrem Entwicklungsprozess fördern und unterstützen. Dabei wird das Umfeld dementsprechend eingerichtet und arrangiert, dass der erwünschte Entwicklungsschritt möglichst wahrscheinlich eintritt (vgl. Prange/ Strobel-Eisele 2006, S. 105).

Von den sozialpädagogischen Fachkräften können demnach gezielte und umfassende Arrangements für die Identitätsbildung sowie zur Selbst- und Sinnerfahrung gesetzt werden. Durch Arrangements zur Einstellungsmodulation und differenzielle Spielangebote kann das Kind beispielweise den Lebenswert neu erfahren und entdecken lernen. Arrangements können zudem von den pädagogischen Fachkräften bei nahezu jeder intervenierenden Maßnahme als Unterstützung zur Beratung geboten werden (vgl. Weinberger 2007, S. 176ff.).

Im Folgenden werden nun die Professionalität und Haltung der sozialpädagogischen Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen in Augenschein genommen und umfangreich ausgeführt.

3.3 Professionalität und Haltung der Fachkräfte

„Für einen erfolgreichen pädagogischen Prozess bedarf es einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen“ (Wüst/ Wüst 2016, S. 168). Um einen funktionierenden Interventionsverlauf gewährleisten zu können, bedarf es allem voran einer tragfähigen Beziehung zwischen dem betroffenen Kind und den sozialpädagogischen Fachkräften. Im Aufbau dieser vertrauensvollen Beziehung kommt jedoch den pädagogischen Konzepten und Methoden weniger Bedeutung zu, als den individuellen Haltungen und Einstellungen der sozialpädagogischen Fachkraft. Der professionelle Umgang mit Kindern wird entscheidend durch das jeweilige Welt- und Menschenbild, als auch durch die bewussten und unbewussten Prägungen der Fachkräfte bestimmt, da die Wirkung dieser Faktoren die Wahrnehmung, Bewertung und Reaktion der PädagogInnen maßgeblich beeinflussen. Professionalität wird in diesem Zusammenhang demnach weder auf das Fachwissen noch auf besondere, praktische Fähigkeiten beschränkt, sondern wird als Kombination von Wissen und Können verstanden.

Der professionelle Umgang lässt sich durch gewisse Faktoren gut definieren und schulen, wodurch der Haltung, mit welcher sozialpädagogische Fachkräfte den Kindern begegnen, besondere Aufmerksamkeit zukommt. Da die individuelle Haltung der PädagogInnen und somit auch die fachliche Erzieherpersönlichkeit von eigenen Erfahrungen, individuellen Wertvorstellungen, den vorherrschenden gesellschaftlichen Denkmustern sowie der innenliegenden Motivation geprägt wird, wird von den Fachkräften ein Selbstverständnis als kompetente BegleiterInnen kindlicher Entwicklung- und Bildungsprozesse gefordert. Eine kompetente Haltung erfordert demnach Wertschätzung in Form von Zuwendung, Aufmerksamkeit, Respekt, Achtung und Interesse.

Weiters ist in Bezug auf die Haltung die Selbstreflexivität ein wichtiger und zu bedenkender Faktor. Die Fachkräfte vermitteln ständig Haltungen und Einstellungen in der geforderten und auch bewusst gestalteten Interaktion, indem sie für die Kinder gewisse Positionen einnehmen. Jede Antwort, Beobachtung und Dokumentation in der sozialpädagogischen Arbeit wird mehr oder weniger von der individuellen Perspektive der Fachkräfte beeinflusst, wodurch die Bereitschaft zur Selbstreflexion als ein unumgänglicher Aspekt kompetenter Haltung verstanden wird. Außerdem muss im Umgang mit Kindern, angelehnt an die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura, stets der Einfluss des eigenen Handelns als Vorbild für Kinder beachtet werden. Kinder orientieren sich an der Sprache und dem Verhalten von Erwachsenen, wodurch diese Vorbildfunktion nicht nur als Anforderung, sondern im Besonderen auch als Chance gesehen wird. Hierbei ist es vor allem wichtig auf die Kinder echt und authentisch zu wirken (vgl. Hölzl 1988, S. 46ff.; Gehrman 2015, S. 119ff.; Wüst/ Wüst 2016, S. 168ff.).

Außerhalb der fachlichen Kompetenzen werden auch hohe Ansprüche an die individuellen Persönlichkeiten der sozialpädagogischen Fachkräfte gestellt, wie eine hohe Kritikfähigkeit, Geduld und psychische Belastbarkeit, „(...) persönliche Reife, Kontakt- und Beziehungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, integrative Fähigkeiten, ein hohes Maß an Flexibilität und Reflexionsfähigkeit sowie Kreativität und Experimentierfreudigkeit“ (Kiehn 1993, S. 61).

Im weiteren Verlauf wird nun Bezug auf das professionelle Nähe-Distanz-Verhältnis der sozialpädagogischen Fachkräfte genommen.

3.3.1 Nähe-Distanz-Verhältnis

Nähe und Distanz sind insbesondere in sozialen und pädagogischen Feldern wesentliche Aspekte professioneller Beziehungen und sind dynamisch miteinander verbunden. Es benötigt ein starkes Bewusstsein für dieses Phänomen, um die damit einhergehende Beziehungsdynamik zu verstehen und einen angemessenen Zugang in diesem Spannungsfeld zu finden. Das charakteristische Spannungsfeld von Nähe und Distanz bildet somit eine komplexe Arbeitsgrundlage für die sozialpädagogischen Fachkräfte, welche einen effektiven Umgang mit professionellen Beziehungen fokussieren und daher die Beziehung im Kontext der Zweckmäßigkeit und Zielfokussierung, sowie unter Berücksichtigung der fachlichen Bedingungen halten müssen. Gefühle und Emotionen bestehen daher sowohl als Stärke als auch als Schwäche in diesem Berufsfeld, wodurch es eine adäquate Balance an Nähe und Distanz, sowie eine klare Unterscheidung zwischen professioneller und privater Beziehung bedarf.

Ein gewisser Grad an Nähe zwischen Fachkraft und Kind, im Sinne von Akzeptanz, Wertschätzung und Vertrauen, bildet die Voraussetzung für das Gelingen der sozialpädagogischen Arbeit. Dennoch birgt die Nähe auch eine gewisse Form von Gefahr, da bei zu geringer Distanz die Professionalität und Qualität der sozialpädagogischen Arbeit sowie auch die Psychohygiene der Fachkraft stark leiden kann. Fehlende Abgrenzung, zu starke persönliche Einbindung sowie Enttäuschungen und Verletzungen durch Vertrauensbrüche resultieren aus zu starker Nähe und zu wenig Distanz. Auch die zu starke Wahrung der Distanz bringt Schwierigkeiten und Gefahren mit sich, da bei zu geringer Nähe und zu starker Distanz der persönliche Bezug verloren geht und dies in Gleichgültigkeit, Unachtsamkeit sowie Gefühlskälte und Abgestumpftheit hervorgeht.

Es bedarf somit ein ausbalanciertes Nähe-Distanz-Verhältnis, welches in der Gestaltung der emotionalen Beziehung ständig reflektiert wird. Durch die Wahrung und Akzeptanz der persönlichen Grenzen sowie durch die Findung einer adäquaten, professionell fachlichen Arbeitsbeziehung muss das Nähe-Distanz-Verhalten von den sozialpädagogischen Fachkräften in individuell ausgeglichener Balance gehalten werden (vgl. Kiehn 1993, S. 63f.; Dörr/ Müller 2019, S. 14ff.; Thiersch 2019, S. 43ff.).

3.4 Gefühle in der Beziehungsarbeit

In der sozialpädagogischen Arbeit kommen Gefühlen und Emotionen eine große Bedeutung zu. Wenn die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind allerdings schwierig wird, liegt dies meist an wechselseitigen Vorwürfen, welche beide Parteien über eine gewisse Zeitspanne entwickelt haben. Indem Konflikte ungelöst bleiben, sammeln sich immer mehr negative Gefühle, wodurch die Gereiztheit und Enttäuschung auf beiden Seiten zunimmt sowie die Distanz untereinander wächst. Die zunehmende Distanz kann sich rasch zu einer Polarisierung weiterentwickeln, bei welcher die wechselseitigen Vorwürfe zunehmen und sich verstärken. Schmitz und Schmitz halten hierzu fest, dass Vorwürfe verunglückte Wünsche sind und es Verständnis sowie Respekt bedarf, um etwaige Erziehungskonflikte zu lösen sowie die unterschiedlichen Gefühlslagen und emotionalen Befindlichkeiten zu verstehen. Nur durch Wertschätzung für die Bedürfnisse des jeweils anderen können Distanzen überwunden und Vorwürfe abgebaut werden (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 203f).

Der Umgang miteinander und die transportierten Emotionen sowie Gefühle sind für das Verhältnis zwischen Fachkraft und Kind entscheidend. Dabei gilt festzuhalten, dass jeder Mensch seine eigenen Gefühlskonzepte und persönliche Wahrnehmung hat, wodurch für eine authentische Beziehung die wahren Gefühle, Bedürfnisse sowie Erwartungen des anderen erkannt, begriffen und berücksichtigt werden müssen. Es geht demnach, um das Bemühen den anderen verstehen zu wollen, um eine gelingende Verständigung und ein erfolgreiches Miteinander zu erzielen. Ehrliche Wertschätzung und Aufmerksamkeit füreinander sind laut Schmitz und Schmitz der Schlüssel zu einer guten Verständigung und einem effektiven Miteinander. Durch bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf das Verhalten anderer beginnt der Arbeitsprozess von Spiegelneuronen, welche uns infolgedessen die Gefühlswelt des anderen nachempfinden lassen. Gestik, Mimik und Körpersprache sowie auch Tonlage und Lautstärke helfen beim Prozess des Nachempfindens und Verstehens (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 212ff.).

In weiterer Folge wird nun auf die Kommunikation von Gefühlen eingegangen.

3.5 Kommunikation von Gefühlen

Die Gefühle, welche in einem Gespräch über das Emotions-Hirn aufgenommen werden, nehmen aufgrund der Affektlogik einen unmittelbaren Einfluss auf die Informationsverarbeitung des Denk-Hirns. Darüber hinaus nehmen die nonverbalen, rein emotionalen Signale in einem Gespräch einen weit größeren Einfluss auf die Informationsverarbeitung des Denk-Hirns als tatsächlich verbalisierte Inhalte oder Sachaussagen. Positive Emotionen im Sinne von ehrlicher Wertschätzung und Aufmerksamkeit füreinander in Gesprächen zeigen sich „(...) durch Augenkontakt, durch eine offene Körpersprache, durch Lächeln, ermunternde Worte und Gesten“ (Schmitz/Schmitz 2009, S. 214).

Dennoch bedarf es für eine gelingende, sichere und zuverlässige Beziehung zwischen Fachkraft und Kind auch der klaren Verbalisierung und Mitteilung von Gefühlen, um die persönliche Gefühlswelt, das eigene Befinden und individuelle Bedürfnisse verständlicher und nachvollziehbarer zu machen. Wenn die Leitgefühle anderer Menschen erkennbar und sichtbar werden, ist das jeweilige Verhalten oft leichter anzuerkennen und zu akzeptieren. In der Kommunikation von Gefühlen haben sich insbesondere klare Ich-Botschaften bewährt, in denen gesagt wird, wie die jeweilige Person auf einen selbst wirkt beziehungsweise welche Gefühle in einem selbst ausgelöst werden, ohne Absichten zu unterstellen oder Vorwürfe zu erzeugen.

Desweiteren gilt für die Kommunikation von Gefühlen, dass es Gelassenheit braucht, einen passenden Moment abzuwarten und diesen für ein effektives Gespräch zu nutzen. Denn wenn Menschen von ihren Gefühlen völlig vereinnahmt werden, ist jegliches Gespräch überflüssig, da keinerlei Verständnis für die Emotionen, Gefühle und Bedürfnisse anderer gegeben ist und somit kein Einfluss genommen werden kann. Hierbei ist es hilfreich die verstreichende Zeit dahingehend zu nutzen, sich für das kommende Gespräch vorzubereiten.

Folgende Fragen können laut Schmitz und Schmitz für die Gesprächsvorbereitung hilfreich sein:

- Wie wird es mir und der anderen Person bzw. dem Kind im Gespräch wohl gehen?
- Welche vorhersehbaren Verhaltensmuster bringen mich leicht aus der Fassung?
- Wie reagiere ich dann? Und wie möchte ich auf keinen Fall reagieren?
- Welche Ziele bzw. Absichten verfolge ich in diesem Gespräch?
- Was möchte ich mindestens erreichen?
- Was ist der anderen Person bzw. dem Kind wichtig und was beschäftigt diese Person bzw. das Kind gerade besonders?
- Kann sich diese Person bzw. das Kind derzeit mit meinem Anliegen beschäftigen und sich diesbezüglich öffnen, oder ist die Person bzw. das Kind derart mit anderen Themen oder sich selbst beschäftigt, sodass ein Gespräch gar nicht möglich ist? (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 220).

Sich um Verständnis zu bemühen und für die Emotionen, Gefühle und Bedürfnisse anderer offen zu sein, bedeutet jedoch nicht, dass von anderen jegliche kommunizierte Gefühle akzeptiert und gutgeheißen werden müssen. Man darf sich in diesem Sinne von anderen nicht für etwas verantwortlich machen lassen, sondern vielmehr verantwortlich miteinander auf einer sachlichen Ebene umgehen. Sich dem anderen offen zuwenden, präsent sein und Aufmerksamkeit schenken hilft in einem Gespräch sich auf die Person einzulassen, für Bedürfnisse anderer offen zu sein, empathisch zu zuhören, andere Sichtweisen zu akzeptieren und Verständnis aufzubringen, um im Endeffekt gemeinsam tragfähige Vereinbarungen treffen zu können (vgl. Schmitz/ Schmitz 2009, S. 218ff.).

3.6 Herausforderungen und Belastungen für sozialpädagogische Fachkräfte

Herausforderungen können sowohl stets belastende als auch entwicklungsfördernde Folgen mit sich bringen. Entwicklungsfördernd wirken Herausforderungen stets dann, „(...), wenn positive Erfahrungen im Hinblick auf eine Erhöhung des Selbstvertrauens, eine Steigerung von Kompetenzen und eine Erweiterung und Vertiefung ‚positiver‘ Emotionen (...) die Folgen sind“ (Ulich 1989, S. 178). Eine Steigerung der Bewältigungskompetenz von herausfordernden Situationen setzt positive Erfahrungen in jenen zuvor erlebten, belastenden Momenten voraus, sowie auch die Fähigkeit, diese effektiv gemanagten Krisenerfahrungen auf ähnliche Situation übertragen zu können (vgl. Ulich 1989, S. 178).

Emotionale Belastungen können aus zahlreichen und verschiedenartigen Auslösern entstehen. Kleine alltägliche Ärgernisse, größere und zeitintensivere Sorgen aber auch große, katastrophenartige Ereignisse gehen als Belastungen mit individuell verschiedenen Emotionen sowohl im privaten als auch im beruflichen Alltag einher. Je nach Intensität wird die Persönlichkeit und das Leben der Betroffenen belastet, beeinträchtigt beziehungsweise geschädigt. Grundsätzlich haben emotionale Belastungen allesamt ein negatives Gefühlskonzept gemein. Dieses umfasst Unzufriedenheit, Unwohlsein, Leiden oder gar Schmerz, wodurch sich die Betroffenen unfähig, energielos und elend fühlen.

Im wissenschaftlichen Setting werden emotionale Belastungen hinsichtlich des Schweregrads, der Dauer, den Folgen sowie anderen Merkmalen unterschieden. Das Erleben verschiedener emotionaler Belastungen erfolgt stets auf starker Subjektbezogenheit, wodurch sich individuelle Belastungsformen ergeben, und hängt von gesellschaftlichen Normen und Werten ab. Der individuelle Leidensdruck wirkt sich insbesondere auf die persönliche Befindlichkeit und Stimmung aus, wodurch im weiteren Sinne auch die Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten betroffen sind. Positive Emotionen werden in ihrer Wahrnehmung und in ihrem Erleben gehemmt, woraus eine negative Grundstimmung folgt. Das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl werden stark geschwächt, wodurch positive Ziele sowie die Motivation diese zu erreichen in den Hintergrund gedrängt werden. Nicht zuletzt kommt es zur Einschränkung sozialer Kontakte, da sich Betroffene häufig aus ihrem Umfeld isolieren und ihre Mitmenschen meiden.

Emotionale Belastungen hindern die prinzipielle Bedürfnisbefriedigung und Selbstverwirklichung, egal ob die Ursachen in der Vergangenheit, der Gegenwart oder erst in der Zukunft ihren Ursprung nehmen. Ursachen können darüber hinaus sowohl intern, also in der Person, als auch extern, also in der Umwelt, liegen. Die Folgen emotionaler Belastungen gestalten sich darüber hinaus sowohl kurz- als auch langfristig, wodurch dauerhafte Schäden bis hin zu psychischen Störungen entstehen können. Der Übergang zwischen häufig auftretenden, alltäglichen, leicht überwindbaren Belastungen und schweren, psychischen Belastungen ist fließend. Insbesondere bei schwerer, emotionaler Belastung sind externe, fachliche Hilfen für die Bewältigung und Vorbeugung einer Manifestation notwendig (vgl. Ulich 1989, S. 186ff.).

Zu den belastenden Faktoren in Kinder- und Jugendwohngruppen zählen unter anderem der alltägliche Lärm und die Lautstärke in den Gruppen, unvermeidbare Stresssituationen, das Ertragen von auffälligen Verhaltensweisen bis hin zur Aggressivität sowie die Überwindung von Vertrauensmissbräuchen und ähnliches. Die Überforderung der sozialpädagogischen Fachkräfte resultiert zudem aus möglicher Erfolgslosigkeit, mangelnder Anerkennung, fehlender Unterstützung und Frustration (vgl. Kiehn 1993, S. 64ff.).

Die sozialpädagogischen Fachkräfte werden durch die dargelegten Aspekte im großen Maße mit eigenen und fremden Emotionen konfrontiert. Bereits Ludewigt und Otto-Schindler (1992) sprechen die hohe emotionale Belastung von sozialpädagogischen Fachkräften in Kinder- und Jugendwohngruppen an. Umfangreiche Aufgabenbereiche und Zieldefinitionen, sowie wechselhafte Schichtdienste und die ständige Verantwortung können sich zu einer ständigen Dauerbelastung und Überforderung verfestigen. Sie halten hierzu fest, dass das sozialpädagogische Handeln „(...) einerseits den öffentlich gesetzten und den institutionellen Vorgaben der Einrichtung entsprechen sowie andererseits die Heranwachsenden in deren Lebenssituationen unterstützen und fördern“ muss (Ludewigt/Otto-Schindler 1992, S. 39).

Auch Poulsen (2012) thematisiert dies in ihren Ausführungen zu Stress und Belastung bei Fachkräften der Jugendhilfe und spricht von einer Verdichtung vielfältiger Herausforderungen und Anforderungen in den letzten Jahrzehnten, welche die sozialpädagogischen Fachkräfte insbesondere im emotionalen Kontext stark fordern und an die Belastungsgrenze bringen. Der starke Lebensweltbezug fordert ein stetig professionelles Nähe-Distanz-Verhältnis der Fachkräfte, um sich von den tiefen Einblicken in die individuellen, traumatischen Schicksale und Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen abgrenzen zu können (vgl. Poulsen 2012, S. 11ff.).

Um Lösungsvorschläge für die Prävention von beziehungsweise den Umgang mit emotionalen Belastungen aufzuzeigen, wird im Folgenden die Psychohygiene als spezieller Aufgabenbereich im sozialpädagogischen Kontext prägnant dargestellt.

3.6.1 Psychohygiene

„Unter Psychohygiene, auch Selbstfürsorge genannt, werden [...] alle Maßnahmen, Haltungen und Aktivitäten verstanden, die den Erhalt, die Stabilisierung und/ oder das Wiedererlangen von psychischer Gesundheit, Ausgeglichenheit und Zufriedenheit unterstützen“ (Loch 2014c, S. 105).

Wie soeben benannt, sind sozialpädagogische Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen im besonderen Maße von emotionalen Anforderungen betroffen. Nicht zu selten verhärten sich diese Anforderungen zu Belastungen, wodurch ein besonderes Augenmerk auf die Psychohygiene und Selbstfürsorge dieses Berufsfeldes gelegt werden muss. Zu den unterstützenden Faktoren in emotional stark behafteten Stresssituationen zählt unter anderem eine effektive Teamarbeit, in welcher ein wertschätzendes und förderliches Miteinander besteht. Fachlicher Austausch, offene Kommunikationsformen, konstruktive Kritik sowie klare Strukturen und transparente Absprachen im Team sind unverzichtbare Aspekte für wirkungsvolle Zusammenarbeit. Darüber hinaus gelten kollegiale Beratungsgespräche, eigenständige sowie gemeinsame Reflexionen, als auch fachlich qualifizierte Supervisionen als förderliche Aspekte für eine optimale Psychohygiene. Die Reflexion des individuellen Selbstverständnisses und persönlicher Handlungsmuster in Bezug auf die eigene Arbeit kristallisiert sich hierbei insbesondere als unabdingbare Maßnahme für professionelles Handeln heraus. Sich selbst auf fachlicher und emotionaler Ebene kritisch zu hinterfragen, darauffolgend eigene Werte, Denk- und Handlungsweisen zu stabilisieren oder auch zu verändern, fördert darüber hinaus die Selbstaufmerksamkeit, welche der inneren Balance sowie der Persönlichkeitsentwicklung dient. Nicht zuletzt wirken sich auch ein tragfähiges soziales Umfeld, ein ausgewogenes Privatleben, vertrauensvolle Beziehungen und ausgleichende Hobbys positiv auf die Resilienz und Psychohygiene der sozialpädagogischen Fachkräfte aus (vgl. Loch 2014c, S. 105ff.; Gehrman 2015, S. 131ff.).

II. Empirischer Teil

4. Forschungsdesign und Methodik

Zu Beginn ist festzuhalten, dass grundsätzlich zwischen der quantitativen und der qualitativen Forschungsmethodik unterschieden wird. Die Forschungen der Geistes- und Kulturwissenschaften finden ihr zentrales Interesse in der Lebensweltanalyse, der Erkundung sozialer Regeln und kultureller Orientierungen sowie auch in der Darstellung subjektiver Sichtweisen und allgemeiner Sinnstrukturen. In Form von Interviews und teilnehmenden Beobachtungen sollen gesellschaftliche Kontexte untersucht werden, sodass Hypothesen und Theorien weiterentwickelt werden und somit der Praxisbesserung dienen (vgl. Hug 2001a, S. 22).

4.1 Fragestellungen und Ziele

Die zu behandelnden Forschungsfragen lauten wie folgt:

- „Welche Emotionen und emotionalen Anforderungen ergeben sich für sozialpädagogische Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen?“
- „Welchen Umgang pflegen die sozialpädagogischen Fachkräfte mit eben diesen Emotionen und Gefühlen?“
- „Welchen Einfluss haben die Emotionen auf das professionell pädagogische Handeln?“

Anhand dieser zentralen Fragestellungen wird deutlich, dass es sich sowohl um eine Lebensweltanalyse, um eine Darstellung subjektiver Sichtweisen als auch um eine Erforschung kultureller Orientierung handelt, da ein spezifisches Handeln (= Umgang mit Emotionen und Gefühlen) einer bestimmten Personengruppe (= sozialpädagogische Fachkräfte) in gewissen gesellschaftliche Kontexten (= in Kinder- und Jugendwohngruppen) untersucht wird.

Das konkrete Ziel ist es auftretende Emotionen, emotionale Belastungen und Anforderungen im Arbeitsalltag von sozialpädagogischen Fachkräften zu erfassen und kritisch zu hinterfragen. Es bedarf einem stärkeren Bewusstsein für die ständige Eingebundenheit sozialpädagogischer Fachkräfte in emotionalen Prozessen der eigenen und fremden Gefühlswelten.

Qualitative Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass Material, welches durch Interviews oder auch Beobachtungen eingeholt wird, vorerst verschriftlicht, dann interpretiert und anschließend verstanden wird (vgl. Strübing 2013, S. 4).

„Ein besonderes Merkmal qualitativer Daten ist deren Kontextfülle: Nicht partialisierte Einzelinformationen, sondern ineinander eingebettete und aufeinander verweisende Wissens Elemente machen die Qualität qualitativer Daten aus und ermöglichen die analytischen und interpretativen Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Wissen wird hier als Relation zwischen Material und Forscher verstanden: Erst die analytische Einstellung der Forscherin (sic!), erst der durch die Forschungsfrage gerichtete Blick transformiert z.B. Ausschnitte eines Interview-Transkripts in relevantes Wissen“ (Strübing 2013, S. 4).

In den qualitativen Forschungsansätzen erhält man demnach den Erkenntniswert von „(...) erzählten Geschichten, Interviews, autobiografischen Materialien und visuellen Daten wie Fotografien und Zeichnungen“ (Neuß 2016a, S. 194). Es gibt somit eine Vielzahl von möglichen Erhebungsmethoden. Grundlegend ist festzuhalten, dass qualitative Forschung induktiv die Besonderheiten und Erkenntnisse aus dem erhobenen Forschungsmaterial herausarbeitet (vgl. Neuß 2016a, S. 194). Man arbeitet mit der Kunst des Verstehens und Interpretierens, welche kurz als Hermeneutik verstanden wird. Neuß hält dazu fest: „Will man Menschen verstehen, muss man fähig sein, ihr Verhalten, ihre Aussagen und ihr Handeln zu interpretieren“ (Neuß 2016a, S. 192).

4.2 Methodisches Vorgehen

Eine Interviewform stellt das leitfadengestützte ExpertInneninterview dar, welches auch für diese Forschung verwendet wird. Die sozialpädagogischen Fachkräfte verfügen über ein spezifisches Wissen in diesem Fachgebiet, wodurch sie als ExpertInnen zu dieser Thematik verstanden werden (vgl. Nohl 2006, S. 19ff.).

Das Leitfadeninterview wird teilstandardisiert durchgeführt, wobei im Vorfeld Fragen formuliert und vorbereitet wurden, um im Interview alle relevanten Themen und Aspekte des Untersuchungsgegenstands abzudecken. In Bezug auf diese Arbeit sind dies die

grundsätzlich auftretenden Emotionen und emotionalen Anforderungen sozialpädagogischer Fachkräfte, die wahrgenommene Gefühlswelt von sozialpädagogischen Fachkräften, die damit einhergehenden emotionalen Anforderungen, Herausforderungen und Belastungen, die Bedeutung und der Umgang mit Emotionen im sozialpädagogischen Setting sowie auch die Auswirkungen von Gefühlen und Emotionen auf das pädagogische Handeln.

Der Interviewleitfaden dient zur Orientierung und Strukturierung bei der Durchführung der Interviews. Da das Leitfadeninterview teilstandardisiert durchgeführt wird, kann die Reihenfolge der Fragestellungen, während dem Gesprächsverlauf angepasst werden. Durch dieses offene Format kann individuell auf die InterviewpartnerInnen eingegangen und der Redefluss somit stimuliert werden. Die InterviewerInnen haben somit die Möglichkeit, aus dem Kontext heraus oder bei Unklarheiten Fragen zu stellen, das Gespräch in eine spezielle Richtung zu lenken oder auch gewisse Aspekte zu vertiefen. Der sich daraus ergebende Handlungsspielraum der InterviewerInnen, aber auch der Entfaltungsspielraum der InterviewpartnerInnen, ist somit groß.

Auf der anderen Seite stellt diese qualitative Methode aber auch eine hohe Anforderung an die InterviewerInnen selbst. So wird zum einen eine hohe soziale und sprachliche Kompetenz vorausgesetzt, und zum anderen haben die InterviewerInnen selbst einen sehr starken Einfluss auf das Gespräch, was wiederum zu Verzerrungen führen kann. Weiters ist zu erwähnen, dass ein Leitfadeninterview drei Arten von Fragen enthält, nämlich einleitende Fragen, welche dazu dienen, dass sich beide Partner an die Interviewsituation gewöhnen und eine angenehme Gesprächsatmosphäre sichergestellt wird, die essenziellen Schlüsselfragen, welche den Kern des Interviews ausmachen, und sogenannte Ad-hoc-Fragen, welche durch spontanes Nachfragen entstehen und zur Vertiefung individueller Gesichtspunkte dienen.

Ein Vorteil des teilstandardisierten Leitfadeninterviews und dieser offenen Gesprächsführung liegt vor allem in der Validität. Durch die offene Befragung ist eine größere Subjektivität der Ergebnisse und ein tieferer Informationsgehalt vorhanden. Die Befragten können daher ihre individuelle Perspektive in Bezug auf ihre Emotionen mitteilen und offen von ihren Erfahrungen berichten. Durch eine angenehme, persönliche Gesprächsatmosphäre können individuelle Meinungen und somit freie Antworten

aufgegriffen werden, welche im Anschluss beziehungsweise im Arbeitsprozess der Auswertung, den Aussagen der anderen InterviewpartnerInnen gegenübergestellt werden. Um ein Leitfadeninterview durchführen zu können, müssen gewisse Vorkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand bekannt sein, da diese Vorkenntnisse für die Erstellung des Leitfadens essenziell sind, um für den Untersuchungsgegenstand tatsächlich relevante Aspekte aufzugreifen. Die vorangegangenen Ausführungen im theoretischen Grundlagenteil dienen hierzu als adäquate Möglichkeit (vgl. Freiling/ Gottwald 2008, S. 6; Hussy/ Schreier/ Echterhoff 2013, S. 223ff.).

Ein weiterer zu beachtender Aspekt, ist die Beziehung zwischen der Person, die interviewt wird, und der Person, die interviewt. Durch eine enge, persönliche Beziehung können die Ergebnisse der Untersuchung verzerrt werden. Fragen und Antworten könnten dadurch anders interpretiert werden, wodurch für diese Form des Interviews eine gewisse Distanz zwischen den Beteiligten herrschen muss. Dennoch soll ein vertrauensvoller Rahmen, sowie eine wertschätzende Gesprächsbasis für die Interviewsituation geschaffen werden. Darüber hinaus sollen die Interviews in ruhiger Umgebung durchgeführt werden, um etwaige Störeinflüsse auszuschließen (vgl. Gläser/ Laudel 2010, S. 117ff.).

Gläser und Laudel nennen zudem einen weiteren problematisch anzusehenden Punkt, da es möglich ist, „(...), dass der Interviewte (sic!) angesichts der Aufzeichnung Informationen zurückhält bzw. dass sich seine Tendenz, sozial erwünscht zu antworten, verstärkt“ (Gläser/ Laudel 2010, S. 157). Dadurch bei einem Leitfadeninterview das Gespräch meist mittels Audiodatei aufgenommen wird, besteht möglicherweise die Gefahr, dass die Antworten nicht ganz der Wahrheit entsprechen und die Ergebnisse somit verfälscht beziehungsweise verzerrt werden (vgl. Gläser/ Laudel 2010, S. 157).

Im Folgenden wird nun näher auf die ausgewählte Stichprobe sowie die konkrete Durchführung der Interviews eingegangen, um im Anschluss daran das Auswertungsverfahren prägnant darzulegen.

4.3 Stichprobe

Im Rahmen der empirischen Forschung wurden acht teilstandardisierte beziehungsweise leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit sozialpädagogischen Fachkräften, welche in einer Kinder- und Jugendwohngruppe tätig sind, durchgeführt. Der Fokus der Forschung wurde bewusst auf sozialpädagogische Fachkräfte gelegt, um das Feld der ArbeitnehmerInnen in diesem Bereich nicht konkret auf SozialpädagogInnen zu verschmälern, da in Kinder- und Jugendwohngruppen zumeist vielfältig ausgebildetes Fachpersonal beschäftigt ist. Sozialpädagogische Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen bauen durch den intensiven Kontakt zu den Kindern eine besonders starke emotionale Bindung auf und sind demnach im Arbeitsalltag in besonderem Maße mit positiven und negativen Emotionen eigener und fremder Gefühlswelten konfrontiert.

Die Stichprobe setzt sich aus drei männlichen und fünf weiblichen sozialpädagogischen Fachkräften zusammen, welche in Summe in vier verschiedenen Kinder- und Jugendwohngruppen tätig sind. Die Auswahl der acht befragten Personen ergab sich durch unspezifische Methoden, wodurch die Probanden aus dem eigenen Bekannten-, KollegInnen- beziehungsweise Freundeskreis stammen.

4.4 Durchführung

Zu Beginn wurden die ausgewählten sozialpädagogischen Fachkräfte über das grundlegende Forschungsvorhaben, die Forschungsziele und detaillierte Forschungsaspekte in Kenntnis gesetzt. Es wurde von jeder befragten Person eine Einverständniserklärung unterzeichnet, welche die Gewährleistung der Anonymität sowie die Freiwilligkeit hinsichtlich der Teilnahme an der empirischen Forschung festsetzt. Die ExpertInnen wurden darüber hinaus auf die benötigte Tonbandaufnahme für die Transkription hingewiesen, wobei dies keinerlei Problem darstellte. In Folge der Corona-Pandemie und der daraus resultierenden Schließung jeglicher gastronomischer Aufenthaltsorte, wurden die Befragungen zum Teil in der jeweiligen Kinder- und Jugendwohngruppe, im privaten Wohnraum oder auch mittels Online-Meetings im face-to-face-Prinzip durchgeführt. Es wurde hierbei auf eine angenehme Gesprächsatmosphäre und wertschätzende Haltung gegenüber der Befragten geachtet, wodurch ein vertrauensvoller Rahmen, sowie eine adäquate Gesprächsbasis für die

Interviewsituation geschaffen wurden. Die Interviews umfassen im Durchschnitt eine Gesprächsdauer von circa 30 Minuten, in welchen stets ein reger Gesprächsfluss vorherrschte und den sozialpädagogischen Fachkräften stets Zeit und Raum für ihre individuellen Ausführungen gegeben wurden.

4.5 Auswertungsverfahren

Nach erfolgter Datenerhebung wurden die Interviews gewissenhaft transkribiert und anschließend anhand der Datenanalyse-Software MAXQDA einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, wodurch einzelne Textpassagen aufgrund der inhaltlichen Aussagen gewissen Codes beziehungsweise Kategorien zugeordnet wurden.

Um die Anonymität der InterviewteilnehmerInnen gewährleisten zu können, wurden Abkürzungen zugeordnet, welche sich aus dem Buchstaben E für ExpertIn und einer Nummer, die der Reihenfolge der Interviews entsprechen, ergeben. Darüber hinaus wurden etwaige Namensnennungen von Kindern beziehungsweise KollegInnen im Sinne des Datenschutzes abgeändert. Es ergeben sich daraus die Interviewtranskripte E1-E8.

5. Ergebnisse

In den folgenden Ausführungen werden die Ergebnisse, welche aus den Interviews erhoben werden konnten, umfangreich dargestellt. Es werden hierbei insbesondere die Ergebnisse beleuchtet, welche zur Beantwortung der zu behandelnden Forschungsfragen dienen, aber auch andere bedeutsame Erkenntnisse angeführt. Die Ergebnisse wurden wie bereits erwähnt im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse in verschiedene Kategorien gegliedert, wobei diese Kategorienbildung der besseren Ergebnisdarstellung dient und die Erkenntnisse in einzelne Bereiche unterteilt. Im weiteren Verlauf werden deshalb vorerst die einzelnen Kategorien inhaltlich prägnant vorgestellt, um in weiterer Folge die Erkenntnisse darzustellen und mit Originalzitaten aus den jeweiligen Interviewtranskripten zu belegen.

Für einen prägnanten Überblick vorab, werden anhand des eigens generierten Codebaumes die Kategorienbildungen visualisiert.

- Assoziationen
- Auftretende Emotionen
 - Freude
 - Liebe
 - Ärger/ Wut/ Zorn/ Hass
 - Angst/ Furcht/ Panik
 - Trauer
 - Stolz
 - Überraschung/ Erstaunen
 - Stress
 - Zweifel
 - Hilflosigkeit
 - Schuld/ Scham
 - Neid/ Eifersucht
- Gefühlsansteckung
- Umgang mit Emotionen
 - Hindernde Faktoren
 - Unterstützende Faktoren
- Auswirkungen von Emotionen
- Emotionale Herausforderungen
- Emotionale Belastungen
- Nähe & Distanz
 - Abgrenzung
 - Arbeit zu Privat
 - Privat zu Arbeit
- Veränderung seit dem Berufseinstieg

Abbildung 18: Codebaum

5.1 Assoziationen

In dieser Kategorie werden die Erkenntnisse über die spontanen Assoziationen der ExpertInnen mit dem Begriff Emotion ausgeführt, wobei die Fragestellungen hierfür in der Interviewsituation insbesondere als Einstieg und Hinführung zur Thematik diente. Es werden in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Zugänge und das individuelle theoretische Wissen hinsichtlich der Emotionen und der menschlichen Gefühlswelt deutlich. Alle interviewten ExpertInnen konnten relativ rasch eine Aussage beziehungsweise eine Stellungnahme zu ihrer persönlichen Auffassung von Emotionen treffen und sich somit gut positionieren. Es kristallisierte sich heraus, dass die ExpertInnen grundsätzlich zwischen verschiedenen Emotionen unterscheiden und den Emotionen an sich eine hohe Wertigkeit und Bedeutung zuschreiben. Zudem werden die Emotionen von den Fachkräften als etwas Normales und Alltägliches verstanden, wodurch die Omnipräsenz der Emotionen verdeutlicht wird. Zwei Fachkräfte verbinden mit Emotionen die menschliche Gefühlswelt und verwenden die Begriffe synonym.

„Spontan zum Thema Emotionen würde ich sagen, es ist ein anderer Begriff für Gefühle“ (E8, Abs. 3).

„Gefühle zeigen. Gefühle empfangen. Auszeit nehmen. Gefühlsregungen“ (E3, Abs. 3).

Darüber hinaus sprechen vier ExpertInnen von einer enormen Wichtigkeit von Emotionen im beruflichen als auch privaten Alltag und trafen zudem teilweise die Unterscheidung zwischen positiven und negativen Emotionen. Emotionen werden demnach als etwas Normales verstanden und dienen der Kommunikation sowie Äußerung von Gefühlen.

„(...), dass Emotionen wichtig sind, grundsätzlich (...). Dass es etwas Normales ist“ (E1, Abs. 3).

„Es gibt negative und es gibt positive. Grundsätzlich sind Emotionen irrsinnig wichtig, um seine, hmm, wie sagt man, um einfach seine Gefühle nach außen zu zeigen und dass man auch mit anderen kommunizieren kann“ (E2, Abs. 3).

„(...) Emotionen, ja positiv oder negativ natürlich, nicht? Jeder hätte gerne die positiven aber leider, bekommt man ab und zu negative dazu. Aber sie gehören zum Leben. Ohne Emotionen ist es, weiß ich nicht, bist du wie, naja, lethargisch“ (E4, Abs. 3).

„Emotionen in diesem Kontext sind einfach dauerhaft präsent und auch nötig“ (E7, Abs. 17).

Zwei ExpertInnen konnten zudem eine bildliche Vorstellung zum Begriff Emotion nennen und sprechen hierbei einerseits von der Assoziation zu den sogenannten gelben Emoticons oder auch Emojis, welche insbesondere in Textnachrichten eine Art von Gefühlsempfindungen verdeutlichen, und andererseits von einer Farbpalette, wo aus gewissen Grundemotionen beziehungsweise Grundtönen individuelle Gefühlmischungen entstehen können.

„Ja zu Emotionen da fällt mir einmal, gleich einmal die Emojis ein“ (E4, Abs. 3).

„Also es gibt die Grundemotionen. Und es gibt, also ich stelle es mir so ein bisschen vor wie eine Farbpalette. Also es gibt die Grundtöne und dann verschiedene Mischungen, wo dann andere Emotionen quasi entstehen. Und Emotionen, ja, so spontan, die begleiten uns einfach im ganzen Leben, im ganzen Tun. Emotionen sind immer da“ (E7, Abs. 3).

5.2 Auftretende Emotionen

In dieser Kategorie werden die auftretenden positiven und negativen Emotionen im sozialpädagogischen Arbeitsalltag anhand ihres Situationsbezuges angeführt. Hervorzuheben ist, dass alle Befragten die auftretenden Emotionen als situations- und tagesabhängig beschreiben, wobei die positiven und negativen Emotionen in einem ausgeglichenen, wechselhaften Verhältnis zueinander stehen. Zudem sei genannt, dass allesamt die Kinder als primäre Emotionsauslöser nannten und die ArbeitskollegInnen nur teilweise bis gar keine tragende Rolle hierbei einnehmen.

Eine sozialpädagogische Fachkraft hält zudem fest, dass in der stationären Kinder- und Jugendhilfe nahezu alle Emotionen vorkommen, da durch den engen Lebensbezug zu den Kindern jegliche Emotionen zumindest miterlebt werden, wenn sie schon nicht aktiv selbst gefühlt werden.

„Also ich glaube in meinem Arbeitsalltag sind so ziemlich jede Emotionen, die man sich vorstellen kann, präsent. Weil das was wir machen, also stationäre Kinder- und Jugendhilfe, doch sehr lebensnahe ist. Und wenn man Menschen so in ihrem Leben begleitet, begleitet man auch alle ihre Emotionen, die sie selbst durcherleben und ich erlebe die dann auch selbst durch, glaube ich“ (E8, Abs. 5).

Im Folgenden werden nun die einzelnen Emotionen nacheinander aufgegriffen und bezüglich ihrer jeweiligen Vorkommensweise geschildert. Die Reihenfolge orientiert sich hierbei an dem Umfang der Erkenntnisse durch die ExpertInnen. Grundsätzlich gilt festzuhalten, dass die ExpertInnen die meisten Äußerungen zu den Emotionen Freude, Liebe, Ärger und Stress trafen. Zu Neid und Eifersucht sowie zu Schuld und Scham hingegen konnten nur wenige Erkenntnisse erhoben werden. Im Interviewverlauf wurde von einzelnen Fachkräften zudem auf Emotionen wie Ekel, Enttäuschung oder Neugier Bezug genommen, wobei diese Ausführungen im Ergebnisteil nicht weiter aufgegriffen werden. Auffallend zeigte sich, dass gewisse Emotionen häufig nur sekundär beziehungsweise überwiegend durch die Kinder erlebt werden.

Freude

Die Emotion Freude bildet die erste Kategorie in der Ergebnisdarstellung der Einzelemotionen. Die ExpertInnen sprachen sich hierbei bis auf eine Ausnahme dafür aus, dass die Freude, die am stärksten vorherrschende Emotion im sozialpädagogischen Arbeitsalltag ist und sowohl Spaß, Humor als auch andere positive Elemente umfasst.

„(...) hauptsächlich einmal Freude am ganzen. Also das ist einmal das, was sicher überwiegt am meisten“ (E6, Abs. 5).

„Also Freude ist für mich ein riesen Thema in der Arbeit, weil ich total gerne mit Spaß, Humor und Action arbeite“ (E8, Abs. 5)

„Freude, ja das hängt dann wieder mit Spaß zusammen. Oder mit Humor, sagen wir so. (.) Das umfasst das, quasi, also all die positiven Emotionen“ (E2, Abs. 9).

„Also das ist einmal fast immer, wenn man herkommt, dass man sich freut. Weil das erste was meistens ist, ist die Kinder kommen her, laufen gleich auf einen zu und so, und freuen sich auch, dass man wieder da ist, ja?“ (E6, Abs. 9).

Zudem kristallisieren die Fachkräfte die Freude insbesondere bei gewissen Anlässen hervor, wie bei Unternehmungen, Ausflügen, Erlebnissen und Aktivitäten oder auch bei Wochenenddiensten, da auch die Kinder in diesen ausgelassenen Situationen verstärkt Freude empfinden.

„Freude ist eher, wenn wir unsere Ausflüge machen. (...), weil da redest du anders mit den Kindern, die Kinder sind anders. Und da ist der Ausflug wirklich lustig, entspannend vielleicht sogar“ (E4, Abs. 7).

„Freude, ähm, einfach wenn man mit ihnen etwas unternimmt, und man sieht einfach, dass sie Spaß daran haben. Oder wenn sie runter kommen und erzählen: ‚Und das und das war gut.‘ Also, ähm, einfach wenn man positives Feedback bekommt, dann erlebe ich sehr viel Freude“ (E3, Abs. 11).

„Freude bei den Wochenenddiensten, vorrangig Freitag auf Samstag. Da ist es immer lustiger am Vormittag mit ihnen. Das macht Spaß, da sind sie gut drauf, helfen mit, kochen, dann tun wir Musik hören und so. (...) Da sind wir dann eigentlich allein am Vormittag, da haben wir dann gar keinen da und dann können wir uns halt eben ein bisschen aufführen. (...) Das ist super. Das ist lustig. Das gefällt ihnen auch. Dann hüpfen sie wieder mit ihren Tik-Tok-Tänzen herum und das ist dann schon schön. Wenn sie dann so gut drauf sind“ (E1, Abs. 13).

„Mhmm, also bei mir selbst ist auf jeden Fall Freude das Vorherrschende, weil ich einfach sagen würde, dass die Arbeit mir enorm Spaß macht und ich auch probiere, viel mit Lebensfreude zu arbeiten. Also ich mach echt viel mit Humor, also sowohl bei mir selbst als auch in der Arbeit mit den Kindern recht viel Blödsinn, haha. Und halt auch alles total gerne was irgendwie actionmäßig Spaß macht, so Aktivitäten ganz gleich was. Ob es so Kleinigkeiten sind wie draußen Frisbee werfen oder Fußball spielen, oder ob es mal ein größerer Schiausflug, eine Radtour oder was weiß ich was ist. (...) Also das ist sicher was, was ich sehr, sehr gerne mache. Daran habe ich Freude, das merke ich, und dann haben natürlich auch die Kinder Freude“ (E8, Abs. 7).

Die ExpertInnen nennen Freude darüber hinaus auch im Zusammenhang mit verschiedenen, erbrachten Leistungen der Kinder, wobei diese Situationen häufig mit der Emotion Stolz korrelieren.

„(...), wenn ich mit einem Kind Hausaufgaben mache, dann eher die Freude, dass er die Aufgabe jetzt gelöst hat. (...), oder zum Beispiel, wenn sie im Haushalt helfen, ähm auch Freude oder auch Überraschung“ (E5, Abs. 5).

„Bei der Freude ganz viele Dinge. Also Freude über bestimmte Schulleistungen, Freude wenn Dienste und Aufgaben gut gemacht werden von den Kindern, Freude wenn der Tag gut funktioniert. (.) Also da gibt es ganz viel und ist sehr präsent auch im Arbeitskontext“ (E7, Abs. 11).

Liebe

Zu den Erkenntnissen im Emotionsbereich der Liebe gilt es festzuhalten, dass der Begriff Liebe für die ExpertInnen überwiegend einen zu intensiven Ausdruck darstellt, wodurch sie eher zu den Begriffen Zuneigung, Wertschätzung, Gerne haben und Mögen neigen. Liebe ist in diesem Arbeitskontext demnach eher in abgeschwächter Form vorhanden, wobei sich die Meinungen der Fachkräfte diesbezüglich unterscheiden. Dennoch kann aus den Ergebnissen erhoben werden, dass Liebe, wenn auch in Form von Zuneigung und Wertschätzung, eine stark präsente Emotion für die sozialpädagogischen Fachkräfte darstellt.

„Liebe ist ganz viel da. (.) Weil einfach so wie sie sind, ja? (.) Man hat sie gern, ja? Und man liebt sie eigentlich auch ein bisschen“ (E3, Abs. 11).

„Manche Kinder, da ist es sicher knapp an Liebe. (...) Also Liebe ist mir so und so auch im privaten Bereich sehr, weiß ich nicht, zu krass vielleicht. (...) Gerne haben, ich mag dich, das ist mehr als Liebe, also bei mir halt. (...) Also ich meine Liebe ist super, ist schön. Aber ich bin da eher immer so Gerne-Haben, Mögen. (...) Das ist eher meins“ (E4, Abs. 13).

„Liebe. (.) Ja, also, das ist jetzt wieder schwierig. (.) Also so Liebe im Sinne, dass du die Kinder sehr gerne magst und mit denen gerne arbeitest und mit denen auch gerne etwas machst, in dem Bezug ist es schon eine gewisse Art und Weise auch Liebe. Aber jetzt nicht Liebe-Liebe. Also jetzt nicht, dass du verliebt bist in wen, aber halt Liebe einfach in Bezug auch auf die Liebe zu der Arbeit glaube ich. (.) Also so die Liebe mit Kindern arbeiten zu können und was zu machen, was du auch machen willst. Also in dem Kontext schon. (...) Also es kommt immer darauf an, in welchem Kontext man das setzt“ (E7, Abs. 11).

„Mit Liebe tu ich mir persönlich ein bisschen schwer, weil das für mich so eine Abgrenzungsfrage ist, ob man den Kindern jetzt tatsächlich Liebe gegenüber bringen kann“ (E8, Abs. 11).

Zudem treffen die Fachkräfte bei der Emotion Liebe die Unterscheidung zwischen körperlicher Zuneigung und Aufmerksamkeit, wobei mehrere Fachkräfte die körperliche Zuneigung für sich selbst als schwierig und eher distanziert betrachten, und daher eher Aufmerksamkeit und Wertschätzung in Form von sprachlicher Interaktion vermitteln. Es wird hierbei auch auf das individuelle Bedürfnis der Kinder nach Nähe verwiesen, wodurch deutlich wird, dass Kinder nicht immer die körperliche Zuneigung beanspruchen

und auch die vermittelte Wertschätzung und Aufmerksamkeit in Form von Gesprächen einen bedeutsamen Mehrwert bringt.

„Also, weil ich persönlich bin jetzt nicht so der körperkontaktnahe Typ zum Beispiel, und wir haben aber doch kleinere oder halt jüngere Mädels, die halt echt viel so Kuschel-Vorlese-Zeugs brauchen. Und mit so etwas kommen sie nie zu mir, weil sie wissen ich mag das nicht so, und sie mögen das dann auch mit mir nicht so, was aber auch absolut ok ist, weil sie bekommen das dann halt wo anders her“ (E8, Abs. 11).

„Also bei manchem braucht man mehr Emotionen, bei den anderen reicht es, wenn man ein bisschen kühler ist. Also das ist ganz verschieden, quasi, ja? (...) die brauchen vielleicht jetzt nicht unbedingt: ‚Ja, ich hab dich lieb.‘ Und Umarmung, und Kraulen am Abend oder sonst irgendwas. Sondern da reicht es, wenn man zum Beispiel ein Gespräch führt, über irgendwas Belangloses. (.) Das ist auch eine Art von Zuneigung, weil das Kind dann weiß: ‚Ok, ich kann jetzt reden und mir hört wer zu.‘“ (E2, Abs. 21).

„Also ich glaube schon, dass wenn wir jetzt dein Vergleich zu meinen Kolleginnen herziehen, dass ich in gewissen Bereichen, also so wie Zuneigung, ist bei mir anders beziehungsweise ein bisschen schwächer ausgeprägt als bei meinen Kolleginnen. (.) Also ich tu mir ein bisschen schwerer den Kinder auf die Art und Weise, wie es meine Kolleginnen schaffen, Zuneigung zu zeigen, dass es vergleichbar wäre. (...) Also es ist einfach eine andere Art und Weise von Zuneigung, ich bin nicht so der körperliche Mensch zum Beispiel. Ich zeige meine Zuneigung nicht über Kuschneln und Umarmungen und so weiter. Aber ich versuche das halt durch Artikulation und Reden zu vermitteln“ (E7, Abs. 23).

Ärger/ Wut/ Zorn/ Hass

In dieser Kategorie zu den Emotionen Ärger, Wut, Zorn und Hass muss ebenfalls festgehalten werden, dass die ExpertInnen hierbei allesamt von sehr starken und teilweise zu intensiven Begriffen sprechen. Es lässt sich erkennen, dass die Fachkräfte zu Ärger und Wut sehr wohl einen Bezug herstellen können, Zorn und Hass jedoch absolut verneinen. Im Folgenden werden abermals situative Eindrücke aus dem sozialpädagogischen Arbeitsalltag geschildert, wobei insbesondere Konfliktsituationen, Regelbrüche und Eskalationen hervorgehoben werden, in denen Sachen mutwillig zerstört werden, Kinder schlimm sind, lügen und beschimpfen oder sich nicht an Regeln und Vereinbarungen halten.

Vorerst die Ausführungen in denen die unterschiedliche Intensität dieser Begriffe und die Tendenz der ExpertInnen zu den Begriffen Ärger und Wut, entgegen der Abneigung zu Zorn und Hass, verdeutlicht wird.

„Also Ärger, Wut würde ich eher noch sagen. Zorn und Hass, das nein. (...) Das wäre mir jetzt fast ein bisschen zu stark“ (E6, Abs. 9).

„Ärger, ja. Wut, ja. Zorn, Hass ist nicht da. (...) Also Ärger ja, man ärgert sich halt oft über Sachen, aber hauptsächlich ärgere ich mich über kaputt gegangene Dinge, Streitereien und Eskalationen. Und, ähm, über die Kinder, wenn sie einfach wirklich nur blöd die Sachen machen. (...), also Zorn und Hass, das sind, also Hass hab ich eigentlich zu gar keinem. Das wäre zu extrem“ (E3, Abs. 11).

„(...) ich meine jetzt Zorn und Hass, hmm, gehören vielleicht eher so an zweiter, dritter Stelle so etwa. (...) Also ich finde Zorn und Hass, also auch Wut ist schon hart ausgedrückt irgendwie“ (E5, Abs. 5).

„Zorn und Hass, das ist, das kannst du gleich weglassen. (...) Ärger ist schon. Und Wut hat man sicher auch manchmal. Auf sich selbst, auf die Kinder, auf was weiß ich was. Wahrscheinlich auf alle, wenn es nicht so läuft wie es soll. Oder wenn dich wer beschimpft herinnen, dann wirst du sicher ärgerlich und auch wütend, nicht? (...) Aber Zorn und Hass würde ich nicht sagen. Ich meine, vielleicht so, zornig und wütend ist eh das gleiche. Aber Hass das ist, das ist so wie Liebe, das ist mir zu wild“ (E4, Abs. 13).

Nun zu den situativen Beispielen, in denen von den Fachkräften Ärger und Wut empfunden wird. Hierbei werden insbesondere mutwillig herbeigeführte negativbehaftete Situationen angeführt, wie Sachbeschädigungen, Abgängigkeiten sowie Streit- und Konfliktmomente. Auch Lügen und irrationale Entscheidungen der Eltern zählen zu den Ärger-erregenden Momenten für die Fachkräfte.

„Wut ist einfach das, weil sie dann oft einfach so Sachen machen, ähm, wo sie dann irgendetwas zerstören, mutwillig. Oder davonrennen und nur um dich zu ärgern. Oder nur, wenn einer jetzt nett ist, ähm, und nicht halt gleich herumschreit mit ihnen, dass sie dann halt den am meisten sekkieren“ (E3, Abs. 7).

„Naja, wenn sich jetzt zum Beispiel irgendein Kind nicht so verhält, wie man es eigentlich ausgemacht hat, dann macht das schon wütend muss ich sagen. (...) Oder beim Lügen, das ist ganz schlimm, das halte ich gar nicht aus“ (E1, Abs. 9).

„(...) natürlich Ärger, Wut, Zorn und Hass. Egal ob jetzt über die Kinder, weil sie einen Blödsinn machen, oder über die Eltern, ähm, die mit den Kindern vielleicht einfach nicht gut umgehen oder Entscheidungen treffen, die nicht nachvollziehbar sind“ (E2, Abs. 13).

Eine Fachkraft nennt Ärger im Zusammenhang mit Stress und spricht in weiterer Folge auch die dadurch geforderte Emotionsregulation an.

„Ärger, Wut, Zorn und Hass. (.) Das ist halt auch sehr stark. Also Ärger gehört dazu, kann passieren. (.) Bedingt auch mit dem Stress, der damit zusammenhängt. Aber Wut und Zorn und Hass weiß ich nicht. Kann man schon verspüren, aber muss man halt auch wissen, wann das hoch kochkommt und das auch zu regulieren. Also ich verspür Wut, Zorn und Hass eigentlich so gut wie kaum in der Arbeit, kann natürlich vorkommen, aber du musst dann halt auch wissen, wie du damit umgehst. (.) Da würde ich Ärger schon eher nehmen, und die anderen drei kommen sehr selten vor“ (E7, Abs. 11).

Nicht zuletzt äußert sich eine Fachkraft hinsichtlich der Emotionen Ärger, Wut, Zorn und Hass im Bezug zu persönlichen Charakterzügen.

„(...) ich glaube, dass eben Wut oder halt aufbrausende Emotionen nicht so ein großes Thema für mich sind. Was vielleicht auch daran liegt, dass ich selbst nicht so der wütende Typ bin“ (E8, Abs. 5).

Angst/ Furcht/ Panik

Die Emotionen Angst, Furcht und Panik sind für die befragten ExpertInnen nur selten bis gar nicht in ihrem Arbeitskontext vorhanden und kommen lediglich in Ausnahmefällen bei gewissen Konfliktsituationen und gewaltbehafteten Grenzerfahrungen vor.

„Also zum Beispiel in der Konfrontation mit Grenzsituationen, eben auch Gewalterfahrungen, solche emotionalen, unangenehmen Situationen, eben wenn man nur zwar verbal beschimpft oder bedroht wird“ (E5, Abs. 21).

„Eine kleine Angst kann man ab und zu vielleicht schon haben, wenn du hörst: ‚Da ist wieder eine Rauferei zwischen die Kinder.‘ Und du sollst jetzt dazwischen gehen oder so“ (E4, Abs. 13).

„Weil zum Beispiel, wenn Konflikte sind, spüre ich eher die Ängste (...). Wie gesagt, das halt eher bei Konflikten, wenn es zu Konflikten innerhalb der Kindergruppe kommt“ (E5, Abs. 5).

Zwei Fachkräfte schildern in diesem Zusammenhang eher die Angst um die Kinder aufgrund etwaiger Unfälle, Krankheiten oder ähnlichem, wodurch insbesondere die Sorge um das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen verdeutlicht wird.

„Angst, Furcht und Panik. (...) Also, wenn man so überlegt: ‚Ja, das Kind hat sich jetzt verletzt.‘ Auf die Konsequenzen dann ausgehend oder so würde ich sagen. (.) Wie schwer ist es verletzt und so weiter. Also das es vielleicht in diese Richtung geht, also primär welche Auswirkungen das jetzt für das Kind hat“ (E6, Abs. 9).

„Also die Angst, Furcht und Panik erlebe ich sicher auch im Arbeitskontext, aber das ist jetzt vor allem (...), wenn zum Beispiel ein Kind krankheitsbedingt einen besonderen Schub hat und jetzt gewisse Maßnahmen ergriffen werden müssen, dann einfach die Angst um das Kind, die Furcht was dann passieren könnte. Aber genauso, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher von uns unterwegs ist und sich nicht an die vereinbarte Zeit hält und auch am Handy nicht erreichbar ist, dann spielt das sicher auch mit“ (E7, Abs. 11).

Trauer

In dieser Kategorie sprechen sich die ExpertInnen hauptsächlich für das Erleben von Trauer durch die passive Konfrontation mit Trauer durch die Kinder, ihre Hintergrundgeschichten oder auch durch Abschiede und Auszüge von lieb gewonnenen Kindern und Jugendlichen aus.

„Ja, also Trauer zum Beispiel erst jetzt vor Kurzem. (.) Mein Bezugskind, die hat den Opa verloren, und von meinem anderen Bezugskind, der hat den Papa verloren. (.) Das war schon bedrückend. Ja, also wie auch heute zum Beispiel, da war ich bei der Beerdigung von dem Mädchen seinem Opa dabei. (.) Und das war schon traurig. Ich hab auch selbst ein bisschen weinen müssen, weil halt auch wirklich alle geweint haben, und dann hat es mir schon auch sehr leid getan“ (E1, Abs. 13).

„Ähm, die Trauer ist immer auf den Hintergrund der Kinder gerichtet. Eben was sie alles erlebt haben und das ist teilweise wirklich, weil sie ihr Verhalten ja demnach auch anpassen, und man muss das immer bedenken. (.) Und das ist dann schon traurig, wenn man merkt, das Kind kann jetzt überhaupt keine Zuneigung zum Beispiel annehmen. Weil es halt das einfach nie erlebt hat, das ist dann eher mit Trauer und Traurigkeit verbunden“ (E2, Abs. 13).

„Trauer ist oft da, wenn man sich von jemanden verabschiedet. Wenn man sagt: ‚Ok, den will man eigentlich noch nicht, ähm, zurückführen nach Hause.‘ Weil es einfach dort noch nicht so gut passt, aber die BH eben anders entscheidet“ (E3, Abs. 11).

„Trauer habe ich sehr wohl schon erlebt. Das war früher viel schlimmer. (.) Wie ich angefangen habe, die ersten Kinder, die ausgezogen sind, das war ganz schlimm“ (E4, Abs. 13).

„Aber natürlich gibt es auch so Momente, wo Trauer sehr präsent ist. Entweder Trauer im Sinne, weil etwas Belastendes passiert ist direkt in der Gruppe, oder etwas Belastendes außerhalb also im Familiensetting passiert ist, was die Kinder mitbekommen“ (E8, Abs. 5).

Stolz

In dieser Kategorie ergeben sich umfangreiche Erkenntnisse darüber, in welchen Situationen die sozialpädagogischen Fachkräfte Stolz empfinden. Zum einen kristallisiert sich hierbei Stolz aufgrund der Leistung von anderen heraus, und andererseits wird auch zögerlich auf den Stolz der eigenen erbrachten, pädagogischen Leistung verwiesen.

Zu empfundenen Stolz aufgrund etwaiger Leistungen der Kinder und Jugendlichen werden demnach Beispiele festgehalten, in denen eine positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in Hinsicht auf persönliche, schulische oder auch soziale Aspekte zu erkennen ist.

„Stolz wenn man sieht, dass sie dann junge Erwachsene werden und sie ihr Leben selbst meistern“ (E3, Abs. 11).

„Also man ist auf die Kinder stolz, wenn sie jetzt gute Noten heimbringen, oder wenn sie etwas schaffen, worauf sie stolz sind, da ist man automatisch mit Stolz. Auch wenn man jetzt vielleicht direkt gar nicht, ähm, betroffen ist, sondern nur indirekt. Aber man hat so ein gewisses Stolz-Gefühl“ (E2, Abs. 13).

„(...), wenn die Kinder im Haushalt helfen oder generell irgendwas unterstützen, und oder auch bei Hausaufgaben ist es dann eher die Überraschung und der Stolz, dass man etwas geschafft hat. (.) Oder ja eben auch so Erfolge von den Kindern“ (E5, Abs. 9).

„Dann Stolz zum Beispiel, da war damals der Simon, der hat sich ziemlich schwer getan beim Lernen. Also generell. Der hat einen SPF gehabt und das alles. Und dann hat er den Mopedführerschein machen wollen und ein paar waren eigentlich davon überzeugt, dass er den nicht schafft. (.) Und er hat ihn dann aber geschafft. Er hat das dann geschafft, obwohl er eigentlich wirklich kognitiv schon eingeschränkt ist, aber er hat das geschafft. (.) Und das hat mich dann eigentlich schon stolz gemacht“ (E1, Abs. 13).

Aber auch kritischer Stolz in Bezug auf die eigene Arbeit wird von den ExpertInnen thematisiert, wobei hierbei auch auf die mangelnde Anerkennung der eigenen Leistungen verwiesen wird. Gute Arbeit wird demnach häufig als selbstverständlich angenommen.

„Stolz eindeutig, natürlich, wenn man eine Situation hat lösen können, irgendwie noch, ja, würde ich sagen, auf alle Fälle. Aber ich glaube das verliert man mit der Zeit, weil wenn etwas gut läuft, interessiert es niemanden. Sondern eigentlich immer nur, wenn etwas schlecht läuft, bekommt man eine auf den Deckel. Und wenn etwas gut läuft, dann sagt es eh keiner, weil dann hört man höchstens: ‚Ja das ist eh dein Job.‘ Und ich glaube, da verliert man das vielleicht ein bisschen, weil man das Gefühl hat: ‚Ja es ist eh selbstverständlich.‘“ (E6, Abs. 9).

„Stolz spielt glaube ich auch viel mit. Vor allem wenn Dinge nicht so funktionieren, wie du gern hättest, dass sie funktionieren, und du dann kurz mal das Gefühl hast: ‚Du machst die Arbeit nicht richtig.‘ Dann ist der Stolz sicher auch beleidigt, also das kenne ich schon auch. Das ist auch immer wieder Thema bei uns in der Arbeit, also der Stolz spielt da schon auch mit“ (E7, Abs. 11).

„(...) schon auch bei mir selbst, wenn Situationen gut funktioniert haben oder wenn ich jetzt merke: ‚He, ich habe heute echt einen guten Tag. Das haben wir gut hingekriegt, wir so im Team.‘ Dann ist das schon so ein Stolz-Moment glaube ich“ (E8, Abs. 11).

Nicht zuletzt äußert eine Fachkraft auch ihre Bedenken gegenüber dem Begriff Stolz, da Stolz im Übermaß auch als negativ behaftet empfunden werden kann.

„Stolz ist ein komisches Wort. Sicher man ist zufrieden mit seiner Arbeit, wenn es gut läuft. Aber Stolz ist nicht mein Wort. (.) Weißt du, Stolz ist für mich immer etwas, für mich ist Stolz irgendwie nicht wirklich positiv. Also wenn man stolz ist, weißt du, das ist für mich eher so wie ein Angeber, so stolz sein. (.) Obwohl man sicher stolz sein könnte auf unsere Arbeit“ (E4, Abs. 13).

Überraschung/ Erstaunen

Überraschung und Erstaunen werden von den ExpertInnen grundsätzlich mit einem positivem Erleben assoziiert und beziehen sich durchwegs auf eine unerwartete Reaktion oder positive Entwicklung von den Kindern und Jugendlichen. Zudem wird deutlich, dass positive Überraschungen im weiteren Sinne auch häufig ein Auslöser für Freude sind und

häufig mit reibungslos funktionierenden beziehungsweise gelingenden Tagesverläufen assoziiert werden.

„Also Überraschung und Erstaunen treten auch relativ häufig auf, wenn zum Beispiel plötzlich etwas funktioniert, was vorher nicht funktioniert hat. Also wenn man jetzt fünf Mal das Gleiche sagt und dann beim nächsten Dienst funktioniert das beim ersten Mal tatsächlich schon, ja?“ (E2, Abs. 13).

„Überraschung, Erstaunen ist auch oft da, ja. Wo man oft zurückblickt, wo man denkt: ‚Da ist der in die WG gekommen und hat so viele Probleme gehabt.‘ Und dann ist man oft erstaunt, wie sich der weiterentwickelt hat. Und man ist dann überrascht, wo man es gar nicht erwartet“ (E3, Abs. 11).

„Überraschung und Erstaunen erlebt man herinnen sicher auch. Weil manchmal überraschen sie dich, die Kinder. Da kommst du oft in die WG und denkst dir: ‚Hach, bist du verrückt, das Home-Schooling ist heute wieder.‘ Und dann auf einmal sitzen sie drüben und arbeiten ruhig. Und das sind oft so Überraschungen, wo ich wirklich dann oft so, da ist dann der Emoji der so ‚Uff‘-schaut, der baff ist“ (E4, Abs. 13).

Die Fachkräfte weisen jedoch auch darauf hin, dass Überraschung nicht nur im positiven, sondern auch im negativen Kontext vorkommt, wie wenn Kinder und Jugendliche emotional heftige Ausbrüche erleben oder auch gewisse Erwartungen nicht erfüllt werden.

„Überraschung und Erstaunen, ja, kann sehr wohl positiv und im negativen Sinne passieren. Also natürlich, wenn du es das erste Mal erlebst, wenn die Kindern einmal so, naja, ähm, sich gehen lassen nenne ich es einmal, da ist natürlich Überraschung und Erstaunen. Aber natürlich, wenn man dann etwas sagt und man erwartet gar nicht, dass sie jetzt so reagieren, wie man es gesagt hat, dann ist es aber auch wieder, dass man positiv überrascht und erstaunt ist eigentlich, quasi, ja“ (E6, Abs. 9).

„Überraschung und Erstaunen verspür ich schon auch, vor allem wenn mich Kinder positiv überraschen. Sprich wenn sie, ich weiß nicht, wenn besonders schlimme Kinder einen voll guten Tag haben und alle ihre Dinge erledigen, die sie sonst nicht erledigen. Das gehört da sicher bei Überraschung und Erstaunen auch dazu, dass das dann mal funktioniert. (.) Ähm, ja, aber genauso auch auf der negativen Seite können Überraschungen in dem Arbeitskontext und in der Arbeit mit Menschen immer passieren. Sprich eine Schulnote, wenn wir jetzt ein ganz plakatives Beispiel hernehmen, eine Schulnote für die ewig gelernt wurde ist jetzt doch schlechter als erwartet ausgefallen, dann ist das sicher auch eine negative Überraschung“ (E7, Abs. 11).

Stress

Von allen ExpertInnen einstimmig ausgesprochen, bildet Stress einen stetigen Begleiter in diesem Berufsfeld. Wie in den vorangegangenen Ausführungen bereits erwähnt, ergibt sich ein umfangreiches Aufgabenfeld für die sozialpädagogischen Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen, wodurch diese gefordert sind vielseitige sowie auch organisatorische Bereiche in großem Umfang abzudecken. Dieses Maß an Anforderungen wird auch in den folgenden Aussagen der ExpertInnen besonders deutlich hervorgehoben, wobei teilweise sogar von einem Dauerstress und einer Omnipräsenz in diesem Arbeitskontext aufgrund der vielseitigen Anforderungen und terminlichen Auslastungen gesprochen wird.

„Stress ist in diesem Beruf glaub ich immer sehr, ähm, ja, präsent. Weil man eben doch mehrere Kinder zu betreuen hat. Und, ja, es ist einfach ein stressiger Job, man hat viele Sachen zum Tun“ (E2, Abs. 13).

„Stress, ja, ist immer gegeben. Wobei das ist sicher auch eine persönliche Komponente, weil wenn ich fünf Dinge, sechs Dinge zu erledigen habe bekomme ich einen Stress und im Endeffekt ist es dann meistens aber eh schnell geschafft“ (E3, Abs. 11).

„Stress ist herinnen natürlich extrem. Weil eben die Anforderungen sind, weil so viele Kinder sind. Weil das so laufen soll, da hat man sicher die Anforderungen an sich, wie das sein soll. Und dann will man das so. Und dann kommt man natürlich in Stress. (.) Und dann kommen noch die Anforderungen von den anderen, die man so und so erfüllen muss, weißt du. Und dann mit den eigenen und fremden Aufgaben kommt man natürlich in Stress“ (E4, Abs. 13).

„Stress, ja Stress gehört irgendwie dazu, also in ganz vielen Situationen. Stress verschiedene Termine wahr zu nehmen, Stress weil Kinder gerade nicht das machen was du gerne hättest, Stress weil das und das nicht funktioniert. (.) Ja, Stress ist glaube ich einfach ein ständiger Begleiter in dem Arbeitskontext“ (E7, Abs. 11).

„Was wir ganz, ganz viel haben ist Stress wegen Terminkollisionen, welches Auto fährt wann und wo mit welchen Kindern, wo schufst du die einen schnell raus damit du die anderen einpacken kannst. Und wie geht sich das eigentlich innerhalb von 24 Stunden aus und wer macht was. (.) Ähm, also Zeitstress auf jeden Fall, Terminfall. (.) Und ja klar, wir sind eine Kinder- und Jugend-WG, klar gibt's stressige Momente mit den Kindern und Jugendlichen, klar gibt es herausfordernde Verhaltensweisen, die sie zeigen können“ (E8, Abs. 11).

Zweifel

Die Emotion Zweifel stößt bei den ExpertInnen zum Teil auf sehr gegensätzliche Aussagen, wobei für zwei ExpertInnen der Zweifel ohnehin nur wenig bis gar keine Bedeutung im Arbeitskontext einnimmt und zwei weitere Fachkräfte keine Beispielsituationen nennen konnten beziehungsweise nicht näher auf diese Emotion eingehen. Es lässt sich daraus die Erkenntnis ziehen, dass Zweifel nur teilweise präsent in der sozialpädagogischen Arbeit ist und dennoch sehr vielseitige Facetten birgt, was insbesondere durch die Aussagen der übrigen ExpertInnen belegt wird.

Zum einen ist Zweifel vor allem in der Anfangs- und Berufseinstiegsphase ein präsent Phänomen, wobei eine Fachkraft hierbei von starken Selbstzweifeln gegenüber dieser Arbeit an sich spricht und die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen in Frage stellt.

„Hab ich im ersten Jahr gehabt, wie ich da in der Wohngruppe zum Arbeiten angefangen habe. Da hab ich schon Zweifel gehabt: ‚War das das richtige?‘ (.) Weil es halt schon ziemlich belastend ist. Jetzt auch für den Kopf so generell. Und eben die ganzen Geschichten von den Kindern, dass man das irgendwie verarbeitet selbst. Und dass man sich dann auch abgrenzen kann, wenn du heimgehst. Das war jetzt nicht so leicht, finde ich. Deshalb war ich mir da zuerst auch nicht so sicher, ob das wirklich das Richtige ist. (...) Ob ich das überhaupt schaffe, jetzt so, dass ich mich da eben so abgrenzen kann von den ganzen Sachen, weil es hat mich am Anfang schon wild belastet, wenn ich da die Sachen gehört habe, warum die Kinder da halt in der Wohngruppe sind, was daheim alles passiert ist“ (E1, Abs. 13).

Darüber hinaus spricht eine weitere Fachkraft die Zweifel beziehungsweise Sorge um einzelne Kinder und Jugendliche in der Zukunft an, wobei insbesondere die jeweiligen Entwicklungschancen thematisiert werden.

„Ja teilweise bei den Kindern, also wenn man schon merkt, dass irgendwie nichts geht, weder im Schulischen noch daheim noch in der WG, dann kommen mir die Zweifel, ähm, was aus dem Kind eben werden soll. Zukunftssorgen. Das ist diese Zukunftsperspektive, was ganz viele Kinder eben leider gar nicht haben. Ich mein, sie sind sehr jung, ja, das stimmt, aber ist schwierig“ (E2, Abs. 13).

Zudem erschließt sich für die ExpertInnen der Zweifel über die jeweiligen einzelnen Schritte im gesamten Prozess und Entwicklungsverlauf des Kindes, wobei auch auf das System an sich auf der Metaebene Bezug genommen wird.

„Ja Zweifel ist glaube ich in der Arbeit mit Menschen auch ganz normal. Ob das jetzt die richtige Entscheidung ist, ob alles richtig gehandhabt worden ist, ob die Schritte, die gesetzt werden, auch die richtigen sind. Ich glaube das gehört irgendwie dazu, weil es ja doch keine Programme sind, sondern Entscheidungen, die du mit dem Menschen triffst. Ich glaube da ist der Zweifel auch ganz stark vorhanden“ (E7, Abs. 11).

„Wo ich Zweifel glaube ich schon erlebe, das ist so etwas ganz Individuelles und Situatives, da gibt es so ein paar Momente, wo man an der Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit schon zweifelt, ob das jetzt gerade die richtige Maßnahme für das Kind ist, ob ich die richtige Person bin das Kind in dem Moment da jetzt zu begleiten. Und so auf der Metaebene, ob Kinder- und Jugendhilfe im Sinne von Fremdunterbringung in Großeinrichtungen überhaupt sinnvoll ist“ (E8, Abs. 11).

Hilflosigkeit

Hilflosigkeit wird im sozialpädagogischen Arbeitsalltag von lediglich vier von acht befragten Fachkräften erlebt und erschließt ebenso wie die Emotion Zweifel verschiedene Ursachen und Situationsbezüge. Dennoch ist diesem Phänomen in all den fachlichen Aussagen eines gemein, nämlich das Gefühl, nicht zu wissen, wie man in diesem Moment richtig handeln beziehungsweise was man tun soll.

„Die Hilflosigkeit in manchen Situationen, weil man das vielleicht einfach nicht verstehen kann. Weil man das jetzt zum Beispiel nicht erlebt hat, wo die Empathie dann eben doch ein bisschen fehlt, ähm, und man eben nicht weiß, wie geht man das jetzt am besten an. Also die ist auf jeden Fall da“ (E2, Abs. 13).

Zwei ExpertInnen sprechen von phasenweiser Hilflosigkeit in gewissen Momenten, jedoch von keiner generellen oder kompletten Hilflosigkeit in diesem Arbeitskontext.

„Ja das kann man glaube ich auch sehr schnell verspüren, vor allem wenn so ein Tag ist wo es drunter und drüber geht und nichts so richtig funktioniert, dann hat man sicher auch so Phasen, wo man sich hilflos fühlt. So Hilflosigkeit an sich spüre ich aber eigentlich selten. Also ich habe jetzt noch nie so das Gefühl gehabt in einer Situation, dass ich das nicht mehr handeln konnte. Also komplette Hilflosigkeit habe ich jetzt so an sich noch nie gehabt“ (E7, Abs. 11).

„Hilflosigkeit fällt glaube ich ganz gut zusammen mit diesen stressigen Momenten, und ich glaube, dass da die Reflexion ganz was Wichtiges ist. Ich glaube es gibt auf jeden Fall Momente, wo man sich hilflos fühlt, und zwar kleinere und auch größere. So kleinere sind

so Sachen, wo ich in dem Moment jetzt nicht weiß, wie ich was Hand zu haben habe, das ist meist sowas Rechtliches oder Organisatorisches. Und sonst haben wir eben wie gesagt Kinder, die körperlich aggressiv werden auch uns gegenüber und ich glaube das ist Hilflosigkeit und Stress in einem. Wobei es ist schwer, so wirklich hilflos fühle ich mich nicht, weil ich das ja beruflich mache und schon oft erlebt habe und zu einem gewissen Part auch schon gewohnt bin“ (E8, Abs. 11).

Eine Fachkraft spricht bei Hilflosigkeit darüber hinaus einen Zusammenhang mit extremer, verbaler Kommunikation, also mit Schreien an und erklärt das Schreien als Folge beziehungsweise Ausdruck von Hilflosigkeit.

„Dann ja, hilflos ist man sicher auch ab und zu herinnen in der WG. Weil du oft wirklich nicht mehr weißt, was du tun sollst. Soll ich jetzt schreien? Soll ich dazwischengehen? Soll ich nichts tun? Also manchmal, warte was sagt man immer? Schreien ist, wenn man hilflos ist, nicht? (.) Wenn du nicht mehr weißt, wenn du normal redest, dass du ihnen ins Gewissen reden kannst, oder sie erreichen kannst. Oder du weißt nicht mehr, wie du dir sonst noch helfen kannst, dann schreien viele. (...) Also merke ich selbst: ‚Ja genau. Ich weiß nicht was ich tun soll und darum habe ich den jetzt angeschrien.‘“ (E4, Abs. 13).

Schuld/ Scham

Zu Schuld und Scham gaben drei ExpertInnen an, diese Emotionen gar nicht in ihrem Arbeitskontext zu verspüren. Darüber hinaus konnten weitere drei ExpertInnen keine konkreten Beispiele oder Situationsbezüge für diese Emotionen benennen und gingen daher nicht näher auf diese Thematik beziehungsweise diese Emotion ein. Lediglich die Aussagen zweier Fachkräfte können daher Aufschluss für die Präsenz dieser Emotion bieten, wobei einerseits Schuld und Scham in Bezug auf persönliche Fehler gesetzt wird und andererseits ein Beispiel für das passive Erleben von Schuld und Scham bei Kindern geschildert wird.

„Schuld und Scham. (.) Ja, also das habe ich auch schon verspürt. Also ich hätte mal fast verschlafen die Kinder aufzuwecken für die Schule. Weil ich am Vortag eben so lange noch mein Arbeitszeug erledigt habe, und relativ lange wach war. Und dann hat ein Jugendlicher bei mir angeklopft und gemeint: ‚He ja es wird schon langsam spät sonst für die Schule und so.‘ Und da war ich eigentlich noch voll verschlafen und es ist sich eh alles noch ausgegangen, aber da habe ich dann im Nachhinein mir gegenüber schon Schuld und Scham verspürt auch“ (E7, Abs. 11).

„Das ist ein riesen Thema bei uns, weil sich die Kinder sehr oft schuldig und verantwortlich dafür fühlen, dass sie bei uns wohnen müssen und dass sie selbst etwas kaputt gemacht haben. Also das ist etwas, womit wir biographisch extrem viel arbeiten. Und Scham ist glaube ich auch ganz ein häufiger Auslöser für impulsives Verhalten, was es dann auch gilt mit den Kindern zu reflektieren“ (E8, Abs. 11).

Neid/ Eifersucht

Auch bei den Emotionen Neid und Eifersucht verhält es sich ähnlich, wobei diese Emotionen für alle befragten ExpertInnen selten bis gar nicht vorhanden und wenn nur bei Kinder miterlebbar ist. Durch die Aussagen der ExpertInnen lässt sich demnach erschließen, dass die Kinder und Jugendlichen um die Aufmerksamkeit der Fachkräfte eifern und nach strikter Gleichberechtigung beziehungsweise Gleichverteilung streben.

„Neid, Eifersucht habe ich eigentlich auch herinnen nicht. Das haben eher die Kinder, wenn man mit einem zu viel tut. (...) Wenn du mit einem zu viel redest. (...) Also das erlebt man da schon. (...) Und ja nicht mit einem anderen mehr reden“ (E4, Abs. 13).

„Neid und Eifersucht erlebe ich im Arbeitsalltag vor allem gruppodynamisch, dass es heißt: ‚Der hat da jetzt sieben Zuckerl mehr bekommen als ich. Und das Kuchenstück war jetzt aber irgendwie größer.‘ Aber sonst eigentlich wenig“ (E8, Abs. 11).

Die Ausführungen der Ergebnisse zu den auftretenden Einzelemotionen enden an dieser Stelle, wodurch im Folgenden auf die Erkenntnisse der Kategorien zur Gefühlsansteckung sowie zum Umgang mit Emotionen eingegangen wird.

5.3 Gefühlsansteckung

Die Gefühlsansteckung beziehungsweise die Übertragung sowie Gegenübertragung von Gefühlen und Emotionen zwischen Fachkraft und Kind stellt ein markantes Phänomen im sozialpädagogischen Arbeitsalltag dar. Die ExpertInnen heben in dieser Kategorie insbesondere die Übertragung von positiven Emotionen hervor, welche auch häufig gezielt eingesetzt wird, um die Kinder zu animieren.

„(...) du strahlst das dann einfach aus die gute Laune, und meistens ziehen da dann die Kinder auch immer mit“ (E1, Abs. 41).

„Wenn du gut gelaunt kommst, mit Grinsen, dann manchmal funktioniert es, dass die Kinder so wie ein Spiegel darauf reagieren. So: ‚Ich freundlich, du auch freundlich.‘“ (E4, Abs. 27).

„Also ich glaube alles was sehr positiv konnotiert ist, zum Beispiel Freude oder Überraschung und Neugier, versuche ich recht stark auszuleben, damit die Kids halt so mitschwingen. (.) Damit wir da eine positive Übertragung haben“ (E8, Abs. 17).

Eine Fachkraft spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem ausgelösten Flow in Bezug zu erlebnispädagogischen Aspekten.

„Also ich glaube, dass sich die positiven Emotionen sehr positiv auswirken können, weil man eben die Übertragung auch positiv nutzen kann. Und wenn wir jetzt bei meinem Beispiel mit irgendwas Erlebnispädagogischem und Coolen bleiben, dann bekommt das so einen Flow. Das kriegt so ein Erlebnis eben und das reißt die Kinder natürlich mit“ (E8, Abs. 25).

Darüber hinaus wird aber auch auf die Gefühlsansteckung von negativen Emotionen hingewiesen.

„(...), wenn man nicht so gut drauf ist, da kann es auch sein, dass das dann sehr schnell reflektiert wird und man die nicht so guten Emotionen, sage ich jetzt einmal, vielleicht auch von den Kindern zurück bekommen kann“ (E6, Abs. 3).

Nicht zuletzt stellt auch die Gegenübertragung von Emotionen einen bedeutsamen Aspekt dar, wodurch sich teilweise auch die ExpertInnen von den vorherrschenden Stimmungen der Kinder beeinflussen lassen.

„Ja ich würde auch sagen, dass das sehr viel von den Kindern, also so wie die Kinder drauf sind, abhängt. Also wenn man merkt die Kinder sind gut drauf, wenn man jetzt da her kommt, ist man selbst auch viel lockerer gleich und auch von der Emotion her besser drauf, würde ich sagen, als wenn man merken würde, dass es schon eher stressiger ist“ (E6, Abs. 5).

5.4 Umgang mit Emotionen

In dieser Kategorie wird der Umgang mit Emotionen von den sozialpädagogischen Fachkräften in Augenschein genommen. Es wird dabei deutlich, dass insbesondere Reflexion, Transparenz und Emotionsregulation essenzielle Faktoren für einen professionellen Umgang bilden. Einsicht zeigen, sich auch Entschuldigen können und ein grundsätzlich sehr transparenter und offener Umgang mit den eigenen Gefühlen und Emotionen stellen hierbei Kernaussagen der ExpertInnen dar, wobei sich alle Befragten für das authentische Zeigen positiver Emotionen und das Regulieren negativer Emotionen aussprechen.

Die ExpertInnen heben zudem hervor, dass es für die Kinder wichtig ist zu wissen, wie man sich selbst gerade fühlt beziehungsweise welche Gefühle vorherrschend sind, um mit den jeweiligen Reaktionen und emotionalen Auswirkungen auf das Handeln der Fachkräfte besser umgehen zu können. Die Fachkräfte zeigen demnach den Kindern offen ihre Emotionen und vermitteln dadurch ihre Gefühlslage.

„Also ich finde die Emotionen gehören einfach mit rein, wenn du mit den Kindern arbeitest. Also dass sie auch wissen, wie deine momentane Gefühlslage ist. (.) Wie es emotional bei dir ausschaut, dass du das auch ein bisschen nach außen trägst. Also wenn du gerade wütend bist, wenn du gerade freudig bist, dass die Kinder auch einfach merken, wie du einfach gerade drauf bist“ (E7, Abs. 7).

„Ja wie gesagt, wenn es in den Rahmen passt und wenn es nötig ist, zeige ich meine Emotionen schon auch sehr stark. (.) Also, wenn ich, sagen wir jetzt einmal enttäuscht bin von dem Kind, dann vermittele ich und zeige ich das dem Kind auch. Aber auch wenn ich mich freue über was, weil das Kind etwas gut geschafft hat oder Sonstiges, dann zeige ich das genauso. (.) Und ich glaube auch, dass das wichtig ist, dass die Kinder wissen, wo du gerade emotional stehst“ (E7, Abs. 17).

„Also wenn ich gut gelaunt und gut drauf bin und auch Freude habe gerade, dann habe ich sicher auch mehr Freude mit den Kindern. (.) Wenn ich aber jetzt schlecht gelaunt bin und das teilweise dann auch übergeht in Wut oder Sonstiges, dann muss ich halt schauen, dass ich das reguliere. Aber wenn ich schlecht gelaunt bin, dann sage ich das den Kindern schon auch und dann wissen die auch, dass ich jetzt gerade nicht so den Bock drauf habe, dass ich einen Kasperl abreiße oder so“ (E7, Abs. 25).

Die Fachkräfte sprechen durch den transparenten Umgang demnach ihre jeweilige Gefühlslage offen an und benennen ihre Emotionen, wodurch insbesondere bei negativen

Emotionen auch ein wenig an die Rücksicht der Kinder appelliert wird. Darüber hinaus sind sich die ExpertInnen einig, dass die Kinder eine Erklärung für die jeweilige Emotion oder Gefühlslage der sozialpädagogischen Fachkraft brauchen und somit der Kommunikation und Verbalisierung in diesem Kontext eine große Bedeutung zukommt.

„Also ich meine, ich sag dann schon, wenn das jetzt wer von den Kinder wäre: ‚Ich bin jetzt grantig.‘ Dass sie mich jetzt dann schon einmal fünf Minuten in Ruhe lassen sollen und dass ich mal kurz weggehen muss. (...) Aber wenn ich mich dann über irgendetwas freue oder irgendetwas super finde oder so, dann lass ich das schon raus und zeig ich das auch. (.) Ich meine, den Kindern zeige ich jetzt zwar schon auch, dass ich grantig oder zornig oder so bin. Aber halt eher so, dass ich es ihnen erkläre, warum, wieso ich jetzt dann halt eben gehen muss. Weil sie sollen schon wissen, dass ich es bin, weil komplett verstecken tu ich das nicht. Aber halt nicht die geballte Kraft, das wär nicht so gut“ (E1, Abs. 23).

„(...) ich finde das dann halt irgendwo wichtig, dass du das den Kindern sagst, wenn du in die WG kommst. Wenn du verärgert bist, wenn du traurig bist, wenn du vielleicht ein bisschen kränklich bist, so dass sie es einfach wissen. Nicht dass sie glauben es geht gegen sie selbst, sondern einfach so: ‚Ich bin jetzt heute nicht so gut drauf, bitte passt einfach auf was ihr sagt. Ich bin heute nicht so spaßig, also nehmt Rücksicht und redets nicht zu viel.‘ (...) Also das finde ich wichtig, dass man ihnen das halt irgendwie sagt. Weil sie können jetzt auch nicht irgendwie in uns hineinschauen und wir auch nicht in sie. (...) Und wenn sie einfach merken, wir sagen ihnen das wie es uns gerade geht, dann können sie das vielleicht auch ein bisschen anders handeln“ (E1, Abs. 41).

„(...) alles andere, was mich aber traurig, wütend, beschämt macht, versuche ich glaube ich weniger zu zeigen, aber dann trotzdem offen anzusprechen. (...) Und trotzdem glaube ich, dass man das in der Situation mit den Kindern dann schon ansprechen kann und sagt: ‚He, das macht mich gerade schon echt grantig.‘ Also einfach transparent agieren“ (E8, Abs. 17).

Das Recht auf Erklärungen für das jeweilige emotionsgeleitete Handeln und Verhalten der Fachkräfte soll den Kindern verdeutlichen, welche Situationen welche Emotionen bei den Fachkräften auslösen und fördert somit das kindliche Verständnis der menschlichen Gefühlswelt. Diese Transparenz ist demnach als pädagogisch wertvoll anzusehen, da die Kinder in ihrer emotionalen und sozialen Kompetenz weiter geschult werden.

„Ich muss es auch erklären können, wieso ich so reagiert habe. (.) Das Kind hat das Recht auf Erklärungen, das muss ich weitergeben, ja?“ (E2, Abs. 27).

„Ich sag das den Kindern. Also ich rede da ganz offen mit den Kindern und sag ihnen: ‚Du ich habe jetzt echt den ganzen Tag mit dem Lorenz herum fighten müssen, ich habe

jetzt echt keinen Kopf dafür mit dir jetzt in Ruhe die Hausübung zu machen, ohne dass ich gleich wieder auf hundert bin.‘ (.) Ich sage den Kindern schon auch, dass sie da dann auch ein bisschen Rücksicht auf mich nehmen müssen, und dass es eben die Situation gegeben hat und dass dementsprechend meine emotionale Lage jetzt nicht die beste Voraussetzung ist für ihr Anliegen. (...) Also ich versuche es den Kindern einfach zu erklären, vor allem wenn es so eine extrem Situation gegeben hat, dass sie wissen, was mein Ist-Stand ist und hoffe, dass sie das dann so weit begreifen, dass sie darauf auch Rücksicht nehmen können“ (E7, Abs. 29).

Eine Fachkraft ist zudem überzeugt, dass dieser offene Umgang mit den eigenen Emotionen bei den Kindern positive Resonanz hervorruft und auch für die ArbeitskollegInnen einen Mehrwert bringt.

„Also wenn ich jetzt in Bezug auf die Kinder denke, glaube ich schon, dass es gut ankommt bei den Kindern, dass man seine Emotionen zeigt. Dass man auch sagen kann: ‚Du jetzt bin ich echt grantig auf dich. Oder echt enttäuscht von dir.‘ Dass die Kinder dann einfach wissen, ja: ‚Aha, das Gefühl hat sie.‘ Dass man das auch benennt und ich glaube auch, dass das in Bezug auf die Kollegen und Kolleginnen genauso auch ganz wichtig ist“ (E3, Abs. 29).

Zum offenen Umgang mit den Emotionen wird auch die Kritikfähigkeit und das gemeinsame Reflektieren beziehungsweise Klären einer Problemsituation festgehalten.

„Ich lass sie einfach raus. (...) Also ich sag das so wie es ist und wenn mich etwas aufregt, dann regt mich das auf und dann sag ich das so, dass das so ist. (...) Ich nehme aber auch Kritik an, und kann das dann auch gut reflektieren und mich dann nochmal zusammensetzen mit demjenigen, und dann ist es aber für mich erledigt, ja? (.) Also ich tu mir ganz schwer, ähm, das zurückzuhalten. Weil manchmal denk ich mir: ‚Nein, jetzt sagst du nicht gleich etwas.‘ Aber dann sammelt sich halt mehr zusammen und dann kommt es oft noch viel wilder, als wenn man gleich die Sachen anspricht.“ (E3, Abs. 21).

„Hmm, ja es ist manchmal schwer. Also man kann das gar nicht wirklich gut verbergen, wenn man wirklich wütend ist, weil jetzt etwas zum zehnten Mal nicht funktioniert hat. Und man dann schon immer geredet hat und geredet hat und es, ähm, trägt aber keine Früchte. (.) Das ist manchmal schwer, das wirklich zu verbergen. Aber es gibt dann im Laufe des Tages oder im Laufe des Dienstes, kann man dann sagen, dass man miteinander redet, und sich das dann wieder ausredet, ja?“ (E2, Abs. 19).

Eine sozialpädagogische Fachkraft spricht im Umgang mit den Emotionen auch eine neutrale Verhaltensweise insbesondere bei Konfliktsituationen an, wodurch negative als auch positive Emotionen nicht zu stark offenbart werden.

„Also, da muss ich schon sagen, ja, bei negativen ist es schon, dass ich mich eher so zurückhalte. Aber bei positiven ist es eher so, also dass ich meine Freude, also dass ich schon eher so mit daran teilhabe. (...) Also ich versuche mich einfach immer neutral zu verhalten gegenüber den Kindern. (...) Eben, dass ich nicht zu viele Emotionen zeige. Also negative zeige ich eher weniger als positive. (...) Also vor allem bei Konflikten“ (E5, Abs. 13).

Zu Konfliktsituationen äußern sich zudem zwei weitere ExpertInnen hinsichtlich der Sprachweise. Es wird hierbei vor allem auf das Schreien eingegangen, wobei unterschiedliche Zugänge deutlich werden.

„(...) es geht, dass ich mich da recht gut zurück halte und das versuche anderswertig zu klären, bevor ich da, weiß ich nicht, naja, laut werde. (...) ich mag nicht Schreien. Das ist mein Ding. Ich habe das nicht ausgehalten, wenn irgendwer mit mir geschrien hat, wie ich ein Kind war, und ich mag auch nicht mit ihnen schreien“ (E1, Abs. 9).

„Ich mag auch nicht schreien, aber es hilft nichts. Ja, nein, es geht oft wirklich nicht anders. (...) Aber ein bisschen habe ich mich leider an das schon gewöhnt. (...) Und ja, ich kann damit leben, dass ich einmal jetzt laut werde, dass ich einmal schreie, wenn es sein muss“ (E4, Abs. 21).

Wie bereits genannt, stellt die Reflexion einzelner Situationen beziehungsweise auch einzelner Tagesverläufe einen bedeutsamen Aspekt der pädagogischen Arbeit dar. Nicht zu selten werden dadurch eigene Fehler im Verhalten erkannt, wodurch das Handeln der Fachkräfte verbessert werden kann. Die ExpertInnen weisen hierbei auch auf die Einsicht von eigenem Fehlverhalten sowie auf das Entschuldigen und Wiedergutmachen bei den Kindern hin.

„Grundsätzlich, wenn ich reflektiert habe, entweder sehe ich den Fehler bei mir auch, weil es ist nicht immer richtig, das stimmt. (...) Man muss dann auch Entschuldigung sagen können, wenn man weiß, man hat selbst einen Fehler auch gemacht“ (E2, Abs. 31).

„Man hinterfragt sich selbst sicher oft, oder wieso man jetzt was nicht anders getan hat. (...) Aber in dieser Situation vorher geht es halt nicht anders, weil das kommt dann erst später (...)“ (E4, Abs. 29).

„Manchmal, also ich habe zu den Kindern auch schon gesagt: ‚Tut mir leid, das hätte jetzt nicht sein müssen.‘ Also das habe ich sicher auch schon öfter gesagt. Oder wenn du einen einmal ein bisschen schärfer anredest, weil dich der andere gerade genervt hat, nicht? (.) Also dann habe ich sicher auch schon gesagt: ‚Du tut mir leid, aber gib mir jetzt ein bisschen Zeit, ich bin jetzt gerade aufgeregt. Wenn du mich jetzt fragst, bekommst du keine positive Antwort‘“ (E4, Abs. 31).

„Am Abend, wenn die Kinder dann schon schlafen, versuche ich natürlich alles zu reflektieren. (...) Oder halt auch, weil was ich sehr, sehr wichtig finde, ist die Rücksprache mit den Kollegen. (.) Den Tag zu reflektieren, wie war es für mich, wie war es für den Kollegen, wie haben wir das wahrgenommen, den ganzen Tag. Waren Unterschiede, war es gleich, und ja, dass man das auf jeden Fall bespricht“ (E5, Abs. 13).

Insbesondere bei negativen Emotionen kommt der Emotionsregulation beziehungsweise einem erfolgreichen Emotionsmanagement große Bedeutung zu. Die ExpertInnen pflegen hierbei individuelle Zugänge, wobei insbesondere eine Auszeit von der jeweiligen Situation mehrfach als positiv behafteter Faktor zur Emotionskontrolle genannt wurde. Vor allem in extrem emotionsbelasteten Situationen, wo gewisse Emotionen extrem stark empfunden werden, sollen hierdurch Objektivität und Rationalität wiedererlangt werden.

„Also wenn da eine Stresssituation ist, dass man nicht gleich darüber fährt, sondern dass man versucht sich so zurückzunehmen. (.) Und versucht die Situation sehr objektiv zu lösen und sich nicht von seinen eigenen Emotionen leiten zu lassen“ (E6, Abs. 5).

„Dann versuche ich schon, dass ich aus der Situation rausgehe, weil ich das dann eben halt nicht mag. (.) Also ich meine außer wenn es jetzt die Freude ist oder so, das lass ich dann schon raus oder so. Aber wenn das dann jetzt wirklich Wut wäre, oder Hass oder Zorn oder so, dann versuche ich mich schon zurückzunehmen. Dann muss ich gehen. (.) Weil das ist irgendwie nicht so gut, wenn ich das dann herauslasse. (...) Ich brauch dann kurz, bevor ich dann eventuell was sage, was halt nicht fair zum Beispiel wäre. Deshalb geh ich da dann lieber“ (E1, Abs. 23).

„Natürlich kommt es halt auch immer auf die Situation drauf an. Wenn es jetzt eine Situation ist, wo du vor Wut brodelst und du nicht mehr weißt, wie du das richtig in den Griff kriegst, oder wo du weißt, wenn du das jetzt in dieser Form rauslassen würdest, dann würde das dem Kind einfach schaden, dann musst du das richtig regulieren. (.) Und ich glaube da hat jeder seinen eigenen Zugang und seine eigene Art und Weise, wie er das macht“ (E7, Abs. 17).

Auch gewisse Atem-Techniken werden als förderlich für effektive Emotionsregulation genannt, da hierbei die innere Ruhe und Balance wieder gefunden werden soll.

„(...) manchmal müsste man zuerst schon, hmm, naja, durchschnaufen. (.) So wie manche sagen, und zählen bis zehn, wenn dir wer eine blöde Frage stellt, und erst dann antworten. (.) Ja, aber das ist halt sehr schwierig, weil meistens schießt man es ja gleich raus. (...), da denk ich mir: ‚Bleib ganz ruhig.‘ Ich sag mir jetzt wirklich oft schon: ‚Und Atmen!‘ (...) Aber es ist halt schwer, dass du nicht gleich was rausschießt. (.) Also, dass du jetzt wirklich zuerst nachdenkst, und dann eben ein bisschen atmest, und dann erst eben was sagst. (...) Dass du dich ein bisschen, also dass du vielleicht auch wieder ein bisschen runter kommst, und nicht gleich in deinem ‚Ober-Grant‘- Zorn was redest. (...) du kannst es oft nicht mehr steuern, du schießt es oft raus“ (E4, Abs. 5).

„(...), dass ich dann beim nächsten Mal in der gleichen Situation, wenn ich wieder voll aufgewühlt und extrem emotional geladen bin, dass ich bevor ich was sage oder tue einfach einmal kurz durchatme und dann erst was sage. Weil das hilft, da bin ich drauf gekommen. Bei einmal kurz Durchatmen, kommst du schon kurz runter und dann kannst du reagieren, wie du reagieren willst. (.) Also es ist meistens auch schon fünfzig Prozent weniger, also die Hälfte der Energie an die Kinder, die man überträgt, als wenn man gleich auf die Situation reagieren würde“ (E6, Abs. 29).

Die ExpertInnen sprechen hierbei aber auch offen an, dass die Emotionsregulation nicht in jeder Situation gelingt und es meist ein langwieriger Lernprozess zu einem effizientem Emotionsmanagement ist.

„Das ist ein Mechanismus, den ich auch erst lernen hab müssen (...)“ (E7, Abs. 21).

„Aber ich bin mir auch bewusst, dass das nicht immer gelingt. Aber ich versuche in dem Moment noch einmal ganz kurz nachzudenken (...), also wenn ich noch schnell genug reagieren kann innerlich, dann versuche ich das noch schnell abzuwägen“ (E6, Abs. 15).

„Ich glaube das zu erkennen ist ein riesen Punkt, und ich glaube, wenn man das in der Situation schafft, dass es dann schlau ist sich selbst erst einmal ein bisschen in den Fokus zu stellen und zu schauen: ‚Okej, passt, schaffe ich das überhaupt emotional? Geht das und ist das hilfreich, wenn ich da jetzt emotional bin? Oder suche ich mir lieber Ablöse und Hilfe und gehe aus der Situation raus?‘“ (E8, Abs. 29).

5.4.1 Hindernde Faktoren

Beim Umgang mit den eigenen Emotionen wurden die Fachkräfte darüber hinaus zu hindernden Faktoren befragt. Hierbei wurde deutlich, dass die eigene, persönliche Emotionalität ein bedeutsamer Aspekt für den generellen Umgang mit den Gefühlen ist.

Es ist zu vermerken, dass vier ExpertInnen jedoch keinerlei hindernde Faktoren für ihren Umgang mit Emotionen nennen konnten.

Von zwei ExpertInnen wurde die eigene Emotionalität thematisiert, wodurch bei zu vorherrschenden Emotionen häufig Tränen fließen und diese Weinerlichkeit als hinderlich empfunden wird.

„Ich meine ich muss sagen, ich bin sehr nahe am Wasser gebaut“ (E5, Abs. 19).

„Ja mein Problem oft ist es eben, dass ich oft dann was sagen will, das sachlich rüberbringen will, aber ich schaff es dann nicht, weil ich dann immer so, vor lauter Zorn jetzt zum Beispiel, so dann zum Weinen anfangen würde“ (E1, Abs. 33).

Auch ein zu starker persönlicher Bezug und fehlende Distanzierung zu manchen Problem- oder Sachlagen wird im offenen Umgang mit den Emotionen ebenfalls als hinderlich wahrgenommen, da die Objektivität verloren geht beziehungsweise persönlicher Schaden dadurch davon getragen werden kann.

„Also da bin ich dann einfach nicht mehr objektiv. Weil es trifft mich dann halt so stark persönlich, und das ist dann halt einfach nicht gut. (...) Und dann wird das halt nicht mehr so super sachlich, wie es eigentlich gehören würde“ (E1, Abs. 33).

„Naja, manchmal gibt es schon Sachen. (...) Wenn ich jetzt das Gefühl habe, wenn ich jetzt was sage, wo man mich dann, das persönlich gegen mich verwenden könnte. (...) Ich war immer sehr offen. Und habe mein Innerstes oft heraus gekehrt. Und habe dann einmal die Erfahrung gehabt, dass das so quasi gegen mich verwendet worden ist. Und da bin ich jetzt ein bisschen übervorsichtig. Also da, gewisse Sachen hindern mich jetzt schon, dass ich da jetzt oft irgendetwas sage“ (E3, Abs. 27).

5.4.2 Unterstützende Faktoren

Ebenso wurden unterstützende Faktoren im Umgang mit den Emotionen erhoben, wobei die ExpertInnen stets individuelle Aspekte hierfür nannten. Der kollegiale Austausch, Gespräche mit vertrauten Personen, aber auch das Teilen von persönlichen Hobbys und Freizeitaktivitäten mit den Kindern sowie persönliche Laster wie Zigaretten und Kaffee bestehen für die Fachkräfte als positive Ressource, um einen professionellen Umgang mit ihren Emotionen zu pflegen.

Sechs ExpertInnen nannten regelmäßige Gespräche und Reflexionen mit ArbeitskollegInnen als optimalen Faktor, um sich selbst zu unterstützen. Konstruktive Kritik, Ratschläge und Hilfestellungen stellen hierbei Kernaspekte in der Kommunikation dar.

„Naja, viel Reden mit anderen Leuten. Weil, also ich erzähle schon Vieles zum Beispiel einer Freundin oder meinem Freund jetzt so. Aber natürlich halt ohne Namen. Aber eigentlich halt einfach generell schon so alles, dass ich es einfach einmal loswerde. (.) Oder auch einfach mit Arbeitskollegen oder Kolleginnen, wo ich mich dann austausche und sage, dass das oder das mich jetzt ultimativ aufgeregt hat, zum Beispiel. Aber, ja. (...) Also das hilft dann halt am besten“ (E1, Abs. 29).

„Bei den Arbeitskollegen, da ist das eher so, dass die positiven, ähm, Emotionen überwiegen. Wo man dann auch einmal froh ist, wenn nach dem Dienst, dass wer, quasi da ist zum Reden, über die Sachen, wo man mit den Kindern natürlich nicht sprechen kann“ (E2, Abs. 11).

„Gespräche mit Arbeitskollegen unterstützen mich irrsinnig. Auch weil es mir dann einfach, ich kann auch in dem dann wieder reflektieren. (.) Und auch dann wieder Verbesserungen annehmen, also die Kritik oder auch Hilfen von den Arbeitskollegen, Hilfestellungen annehmen“ (E2, Abs. 23).

„Gespräche führen. (...) Also entweder, wenn irgendetwas ist, wenn es jetzt ein Kind betrifft, wo ich sag: ‚Hach, wie tun wir da?‘ Und ich rede mich dann mit dem Kollegen oder mit der Kollegin zusammen, das hilft mir immer sehr viel. (...) Das ist, wenn es dann ausgedredet ist oder besprochen ist, dann ist es immer weg“ (E3, Abs. 25).

„Auf jeden Fall das Reflektieren mit den Kollegen finde ich ganz wichtig. (.) Ich meine wie haben einmal im Monat Supervision, alle gemeinsam. Aber ich finde einfach an dem Tag, wo die Leute im Dienst sind, da ist es wichtig sich am Abend, und auch wenn man dann vielleicht wieder Überstunden hat, aber ich finde es ganz wichtig, dass man sich dann zusammensetzt und den Tag eben Revue passieren lässt. Reflektiert, was ist passiert, wie hat derjenige das wahrgenommen“ (E5, Abs. 17).

„Also da hilft es sehr viel, also mir persönlich, wenn ich mit Arbeitskollegen darüber reden kann. Wenn ich merke: ‚Aha, wie gehen die mit den und den Situationen um? Vielleicht haben sie auch Tipps für mich.‘ (.) Weil, also für den Umgang mit speziellen Kindern. Also das würde ich einmal sagen das kann natürlich die Emotionen positiv dann wieder heben, würde ich sagen. Einfach der Austausch mit Arbeitskollegen oder Kolleginnen“ (E6, Abs. 23).

„Was mich auf jeden Fall auch unterstützt ist Austausch und Reflexion, also sowohl mit Kollegen und Kolleginnen als auch im Privaten mache ich das ganz gerne. Also so darüber zu reden wie, wo, was in der Arbeit passiert ist und wie es mir so ergangen ist und was man vielleicht irgendwie anders hätte machen können“ (E8, Abs. 21).

Eine Fachkraft teilt mit den Kindern gerne ihre eigenen Hobbys, wodurch für sie gemeinsame Handarbeiten oder auch das gemeinsame Erledigen des Haushaltes als besonders unterstützende Ressource besteht.

„Ja eben so die ausgleichenden, beruhigenden Sachen. Kochen, Backen, Handarbeiten mit meinem Strick- und Wollkästchen, und so Dinge halt eben“ (E4, Abs. 23).

Nicht zuletzt bilden auch Rauch- und Kaffeepausen für die Fachkräfte unterstützende Faktoren im Umgang mit ihren Emotionen.

„Was ich im WG-Kontext gerne mache, ist, wenn ich wirklich stark gefangen bin in einer Emotion, dass ich gerne Pause mache und eine rauchen gehe, also in meinem Fall. Also was jetzt nicht unbedingt eine positive Lösung ist, rauchen, aber nun ja (...)“ (E7, Abs. 21).

Im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung werden die Erkenntnisse der Kategorie Auswirkungen von Emotionen aufgegriffen, um darauffolgend die Ergebnisse der sich für die sozialpädagogischen Fachkräfte ergebenden emotionalen Herausforderungen und Belastungen umfangreich darlegen zu können.

5.5 Auswirkungen von Emotionen

In dieser Kategorie werden die Ergebnisse hinsichtlich der Auswirkungen von Emotionen auf das Handeln der sozialpädagogischen Fachkräfte ausgeführt. Hervorzuheben ist, dass sich alle befragten ExpertInnen für die Präsenz von emotionalen Auswirkungen auf das pädagogische Verhalten aussprechen und angeben, des Öfteren emotionsgeleitet zu handeln. Dieses emotionsgesteuerte Handeln der Fachkräfte lässt sich zudem auf sehr intensive, vorherrschende Emotionen in einzelnen Situationen zurückführen. Darüber hinaus geben die ExpertInnen die emotionale Grundstimmung als entscheidenden Aspekt für ihr jeweiliges Verhalten an, wodurch sich bei positiver Grundstimmung eine gelassener Haltung vonseiten der Fachkräfte verzeichnen lässt und bei negativer Grundstimmung meist sehr viele negative Auswirkungen folgen.

Zu den Auswirkungen von Emotionen bei positiver, emotionaler Grundstimmung nennen die ExpertInnen häufig Nachsicht und Begünstigungen der Kinder und Jugendlichen. Wohingegen bei negativer, emotionaler Grundstimmung häufiger Sanktionen, Strenge und Kompromisslosigkeit hervorgehoben werden.

„Wenn du dann selbst einfach gut drauf bist, und dann kann das sicher auch sein, dass du ihnen ein bisschen was mal mehr durchgehen lässt, als was du sonst eigentlich tun würdest (...)“ (E1, Abs. 41).

„Weil dann kannst du sie ein bisschen mit Spaß nehmen, weißt du? Wenn sie jetzt irgendeinen Blödsinn sagen, was dich normaler Weise schon wieder auf die Palme bringt, dann lachst du da vielleicht eher darüber. (...) Ja und vielleicht stört dich dann auch nicht jeder dreckige Fußabdruck am Boden oder blöde Meldung, wenn du gerade erst hereinschaust bei der Tür, nicht?“ (E4, Abs. 27).

„Und dann kann man dem Kind vielleicht auch einmal etwas Gutes tun.“ (E5, Abs. 21).

„Also eben weil du jetzt gerade gut drauf bist, dann tust du sicher anders. Dann bist du schon anders. Weil dann ist es mir egal, wenn der eine zum Beispiel die Vokabel noch heute lernt oder morgen, nicht? (.) Aber wenn du vielleicht nicht so gut drauf bist, dann bestehst du vielleicht darauf, dass das jetzt so sein muss. (...) Und dann will ich das genau so haben, und steig nicht runter“ (E4, Abs. 29).

„Also in diesem Moment, wo ich gerade wütend bin, ähm, dann gibt es meist ganz, ganz viele Konsequenzen für das Kind“ (E3, Abs. 31).

Zudem sprechen die sozialpädagogischen Fachkräfte die Auswirkungen von Emotionen auf die Mimik und Gestik an, wodurch der emotionale Ausdruck von Gefühlen und deren Wirkung in der Interaktion mit Kindern thematisiert wird.

„Manchmal sehen es die Kinder schon, weiß ich nicht, dampft es oft da oben raus, oder was? Haha. Weil ich habe schon Momente gehabt, da sind die Kinder zu mir gekommen, haben mich angeschaut und dann gesagt: „Ich frag dich besser später.“ Haha. (.) Also ich glaube sicher, dass die Kinder, die dich schon länger kennen, dass die dann schon wissen, je nachdem wie du schaut“ (E4, Abs. 31).

„Und bei negativen Emotionen ist es eine schwierige Frage, weil gefühlt wäre unser Auftrag unsere eigenen, negativen Emotionen recht zurück zu schrauben und nicht zu zulassen, was aber gar nicht geht. Ich habe echt schon bei mir selbst und auch bei vielen Kolleginnen schon Situationen erlebt, die sehr belastend waren, was auch die Kinder und Jugendlichen natürlich mitspüren, sehen und mitbekommen“ (E8, Abs. 25).

5.6 Emotionale Herausforderungen

In der Kategorie emotionale Herausforderungen werden all jene Aussagen, Aspekte und Situationen angeführt, welche für die sozialpädagogische Fachkräfte im Arbeitsalltag als herausfordernd erlebt werden. Gleich vorab gilt festzuhalten, dass alle befragten ExpertInnen von vielseitigen, emotionalen Herausforderungen im Arbeitskontext berichten, weshalb auch auf die verschiedenen Situationsbezüge eingegangen wird.

Drei ExpertInnen berichten insbesondere bei Streit, Konfliktsituationen, Eskalationen, persönlichen Grenzverletzungen oder auch Vertrauensbrüchen von emotionalen Herausforderungen, da die eigenen, sehr intensiven und meist impulsiven Emotionen gut reguliert werden müssen, um ruhig zu bleiben und nicht die Emotionskontrolle zu verlieren.

„Ruhig zu bleiben. (.) Trotz allem, wenn ein Kind zum Beispiel ausflippt. Jetzt, ich nehme jetzt zum Beispiel einmal den Lukas her. Da ruhig zu bleiben, wenn es dann den ganzen Abend eigentlich schon immer, ähm, also er führt sich dann zwar nicht auf, aber er ist dann einfach unrund. (.) Er ärgert dann auch einfach die anderen Kinder und ist einfach so nervös. Und du musst ihn dann einfach immer wieder ermahnen und natürlich gehen deine Nerven dann auch ein bisschen schon langsam zu Grunde. (...) Und dass du da dann einfach ruhig bleibst, damit es nicht noch mehr eskaliert. Das ist für mich schon Herausforderung“ (E1, Abs. 15).

„Wenn jetzt die Situation so ist, dass es eine Eskalation ist, dann ist das eine Emotion, die bei mir hochkommt und die kommt aus dem Reflex heraus. Also die ist dann nicht unbedingt durchdacht, ja, weil ich mich entweder schrecke oder probiere die Kinder, auch die anderen Kinder zu schützen. Egal ob Fremd- oder Selbstgefährdung. (...) Da sind die Emotionen aus dem Schuss heraus. Also die kommen dann einfach, ja?“ (E2, Abs. 27).

„(...) wir haben ein Kind, das mich schon auch sehr oft emotional herausgefordert hat. Weil das ist ein Kind, das kann nicht sehr gut damit umgehen, wenn man etwas lauter und etwas harscher wird. Da reagiert es dann mit starkem Abwehrverhalten und da kann es dann auch dazu kommen, dass es dir ins Gesicht spuckt. Und wenn man das noch nicht so oft erlebt hat, dann ist das schon eine Situation, wo du dir denkst: ‚Hach fuck, das brauch ich jetzt eigentlich gerade nicht und eigentlich würde ich den jetzt einfach gerne zusammenschießen.‘ Aber das Problem ist dann halt nur du musst dich dann so weit runter regulieren wieder, dass das eben nicht passiert, weil das Kind das dann eben gar nicht aushält, was aber auch verständlich ist. Nur wenn du da dann eben Spucke in deinem Gesicht hast und versuchst dich dann so quasi selbst zu regulieren, ist das schon eine emotionale Herausforderung. Weil am liebsten würdest du einfach nur vor Wut ausbrechen. (...) Und wenn das Kind dann in Rage ist, du bist mehr oder weniger auch dann in Rage, dann ist das schon eine emotionale Herausforderung“ (E7, Abs. 13).

Desweiteren berichtet eine Fachkraft von der emotionalen Herausforderung sich selbst mit den Kindern nicht zu sehr zu identifizieren beziehungsweise aufgrund von Ähnlichkeiten zu vergleichen, da ansonsten ein zu starker persönlicher Bezug entsteht, welcher der eigenen Persönlichkeit schaden kann.

„Emotionale Herausforderungen sind bei mir, wenn ein Kind einen ähnlichen Hintergrund hat, wie ich. Weil ich da erstens ein bisschen getriggert werde, das mittlerweile aber relativ gut wieder abgrenzen kann. (...) Und da ist die Herausforderung, ähm, einen anderen Weg zu finden, wie man das dann am besten macht“ (E2, Abs. 15).

Auch einzelne, ärgerliche Situationen mit bestimmten Kindern von Anliegen anderer Kinder fernzuhalten beziehungsweise gut abzugrenzen erscheint als emotionale Herausforderung, wobei eine Fachkraft die negativen Auswirkung und Übertragung zuvor empfundenen Ärgers auf unbeteiligte Kinder anspricht.

„Also als Beispiel, ich habe gerade mega Stress mit einem Kind und das geht mir schon megamäßig auf die Nerven, dann schaffe ich es sicher nicht so gut mit den anderen Kindern, die mit dieser Situation gar nichts zu tun haben, völlig freudig und unbehaftet in die Situation zu gehen. Also da hängt mir die Emotion von der Situation mit dem anderen Kind sicher noch nach. Das hat sicher Einfluss auf mein Tun dann mit den anderen Kindern“ (E7, Abs. 27).

Eine weitere Fachkraft berichtet von der Herausforderung den ArbeitskollegInnen bei Urteilen über Kinder und Jugendliche zu widersprechen, insbesondere wenn es sich um die Entscheidung über den Verbleib eines Kindes in der Einrichtung handelt.

„Ja eine Herausforderung, also meine größte Herausforderung ist das immer, wenn die Kollegen und Kolleginnen sagen: ‚Mit diesem Kind können wir nicht mehr arbeiten und das halten wir nicht mehr aus und das Kind muss weg.‘ Das ist dann immer meine größte Herausforderung. (...) Weil ich mir da denke: ‚Nein, man kann nicht gleich aufgeben.‘ (...) Das ist dann meine allergrößte Herausforderung“ (E3, Abs. 13).

Darüber hinaus spricht eine Fachkraft die Herausforderung an, jedes Kind gleich zu behandeln, jedem Kind dieselbe Geduld zu schenken und jedem Kind somit die gleichen positiven Emotionen entgegenzubringen.

„(...) weißt du, man erwartet ja, dass wir alle mögen. (.) Dazu bist du herausgefordert, nicht? Du sollst jedem Kind, das in die WG kommt, positiv gegenüber stehen. Du sollst jedes Kind mögen. Deine Emotionen sollst du im Griff haben. Jedem die gleichen Chancen ermöglichen. (.) Und das ist schon oft herausfordernd. (...), weil die Kinder haben so viele Defizite, das können wir gar nicht immer alles erfüllen. Wir versuchen wirklich unser Bestes. (...), dass man jedes Kind immer gleich behandelt, mit positiven Emotionen, das ist sehr herausfordernd“ (E4, Abs. 15).

Nicht zuletzt wird auch auf die Herausforderung hingewiesen, mit dem teilweise extremen Bedürfnis einzelner Kinder nach körperlicher Nähe und Zuneigung umzugehen beziehungsweise diesem Bedürfnis nachzukommen, insbesondere wenn diese Nähe für die Fachkraft persönlich eher negativ konnotiert ist.

„(...) ich habe ein kleines Mädchen als Bezugskind, die ist zehn, und wie ich vorher schon gesagt habe, tu ich mir manchmal ein bisschen schwer mit dieser körperlichen Zuneigung allgemein. (.) Ich weiß nicht, ich habe echt viel mit recht aggressiven, recht schwierigen Burschen gearbeitet und mit denen kann ich auch sehr gut. Und das ist allgemein jetzt eine sehr große Herausforderung für mich ein kleines Mädchen da im besonderen Sinne Bezug zu betreuen. Was aber auch echt viel Spaß macht. Und da gibt es aber häufiger Situationen, ich mag sie sehr gern und es mag auch sie mich recht gern, eben wenn sie mich dann so mit ihrer Zuneigung überhäuft und da so an mir dranklebt und auf mich zukommt. Und da merke ich schon, dass ich mich da so ein bisschen unwohl fühle in dieser Situation, und das würde ich schon als emotionale Herausforderung beschreiben für mich. (...) Also ich weiß das schon zu schätzen, weil es ist ja ein schöner, cooler Moment. Aber es überrascht und überfordert mich dann schon immer so ein bisschen. Also da kann ich nicht immer ganz so gut damit umgehen“ (E8, Abs. 13).

5.7 Emotionale Belastungen

Wenn sich emotionale Herausforderungen verdichten, keine Bewältigungskompetenz mehr vorhanden ist oder sonstige schwerwiegende Aspekte im Arbeitsalltag eintreten, so erleben sozialpädagogische Fachkräfte auch emotionale Belastungen. In dieser Kategorie werden demnach die erhobenen, belastenden Faktoren für die Fachkräfte angeführt, wobei vonseiten der ExpertInnen abermals vielseitige Situationsbezüge hergestellt und umfangreiche Beispiele genannt wurden.

Für eine Fachkraft stellen eindeutig Eskalationen und die damit einhergehenden Aggressionen emotionale Belastung im Arbeitskontext dar.

„Die emotionalen Belastungen sind wirklich die, ähm, wo es eskaliert. Wo eine Aggressivität an den Tag gelegt wird von Kindern, ähm, aufgrund dessen, dass sie jetzt vielleicht ein auffälliges Verhalten haben. (.) Wo ich zum Beispiel überhaupt keinen Bezug dazu habe, und wo es mir dann wirklich schwer fällt, ähm, angemessen zu reagieren“ (E2, Abs. 17).

Eine weitere Fachkraft nennt zudem emotionale Belastung als Folge von Stress und vielseitigen Anforderungen im Privat- als auch im Berufsleben, wodurch keine Regenerationsmöglichkeiten mehr bestehen.

„(...) emotional belastet ist es zum Beispiel, wenn das Privatleben oft ein bisschen turbulent ist. Und du hast da dann auch viel um die Ohren. Und, ähm, jetzt ist es zuhause vielleicht so, weiß ich nicht, dass jemand sagt: ‚Machen wir das und machen wir das.‘ Und da in der WG ist es dann auch: ‚Tu das, mach das.‘ (.) Wo sie dann an allen Ecken und Enden, an deinen Händen und Füßen ziehen und ein jeder will was von dir. Da bin ich dann emotional belastet“ (E3, Abs. 15).

Durch den extrem hohen Stresslevel im Arbeitsalltag sowie durch die vielen Anforderungen und Aufgaben erscheint für eine Fachkraft die emotionale Belastung sogar als Dauerzustand in diesem Arbeitskontext, wodurch im weiteren Sinne von einer Dauerbelastung der sozialpädagogischen Fachkräfte die Rede ist.

„Ich glaube auf eine gewisse Art und Weise bist du emotional immer ein bisschen belastet in diesem Arbeitskontext. Weil du hast doch viele verschiedene Kinder in der WG, und du hast da überall mit verschiedenen Thematiken zu tun, und über einen Tag über kann so viel passieren. Und ich finde auf so eine gewisse Art und Weise bist du eigentlich fast ständig unter emotionaler Belastung. (.) Also es kommen so viele, auch wenn es nur ganz banale Sachen sind, aber es ist einfach durch die Anzahl der Kinder und durch die Anzahl der Dinge, die da aufkommen, bist du eigentlich immer wieder auch emotional involviert und belastet. Und ich glaube es ist fast ein Dauerzustand, dass du in diesem Arbeitskontext emotional belastet bist. (.) Auch was das ganze Organisatorische nebenbei betrifft, also du hast immer eine gewisse Art und Weise von Stress. Es ist einfach immer was zu tun und ich glaube dadurch bist du emotional immer wieder, oder wie gesagt fast dauerhaft belastet dadurch. Es ist durch die ganzen Aufgaben und durch die ganzen Dinge, die du beachten musst, ist es finde ich schon auch eine emotionale Dauerbelastung eigentlich“ (E7, Abs. 15).

Darüber hinaus nennt eine Fachkraft als emotionale Belastung das Miterleben von starken und extrem intensiven Emotionen bei Kindern.

„Wir haben zurzeit ein jugendliches Mädchen, die erlebt ihre Emotionen sehr heftig und in harten Schüben zurzeit. Und zwar sowohl Trauer als Emotion, als auch so impulsive zornige Momente. Und das mit ihr gemeinsam so durchzuleben ist auf jeden Fall eine emotionale Belastung. Also es ist von der Übertragung her allein schon eine Belastung, aber auch vom nur zuschauen, und dann auch zu wissen, wie lange das dauert und wie sehr sie dann schreien und leiden kann, ist auf jeden Fall belastend“ (E8, Abs. 15).

Zwei ExpertInnen sprechen im Rahmen von emotionalen Belastungen die häufig schwerwiegenden Hintergründe beziehungsweise Lebensgeschichten der Kinder an.

„(...) die ganzen Familiengeschichten natürlich von den Kindern, die ganzen Unterschiede. Die Herkünfte, und dass es bei manchen Kindern, bei dem einen Geschwisterpaar ganz anders ist als bei dem anderen, dass da die Familie eher dahinter ist und bei dem anderen eher gar nicht“ (E5, Pos. 11).

„(...), weil es hat mich am Anfang schon wild belastet, wenn ich da die Sachen gehört habe, warum die Kinder da halt in der Wohngruppe sind, was daheim alles passiert ist“ (E1, Abs. 13).

Nicht zuletzt wird auch abermals auf die enge persönlicher Anbindung in gewissen Situationen Bezug genommen, wobei wiederum die fehlende Abgrenzung sowie in weiterer Folge die fehlende Trennung von Berufs- und Privatleben und auch persönliche Anschuldigungen als emotionale Belastungen erlebt werden.

„Ja, wenn es jetzt, sagen wir einmal im Team jetzt da Spannungen geben würde, die was sich jetzt auch nicht auflösen. (...), so wie in der Supervision da damals, das war schon wild belastend. (.) Also wie da so Anschuldigungen oder ich sag jetzt einfach mal Fehler auf mich gerichtet worden sind, obwohl ich eigentlich da gar nichts dafür können hab“ (E1, Abs. 21).

„Naja, es ist immer das, ich nehme so viel mit heim. Also das belastet mich dann daheim noch. (...) Ja und im Prinzip sind es eh die Dinge mit den Kindern die Belastungen, also die Situationen“ (E4, Abs. 17).

„Und was schon auch emotional belastend ist in diesem Beruf ist die Frage der Abgrenzung, wie man das für sich selbst löst, wie man auf sich selbst achtet und auf die anderen achtet. Wie viel man mit nach Hause nimmt und wie man damit umgeht und wie man das reflektiert“ (E8, Abs. 15).

Dadurch bei den einzelnen, vorangegangenen Ergebnisdarstellungen des Öfteren das Nähe-Distanz-Verhältnis von den ExpertInnen thematisiert und angesprochen wurde, werden im Folgenden ebenfalls die Erkenntnisse zu dieser Thematik umfangreich geschildert.

5.8 Nähe & Distanz

Zu den Erkenntnissen hinsichtlich des professionellen Nähe-Distanz-Verhältnisses der sozialpädagogischen Fachkräfte lässt sich grundlegend festhalten, dass die ExpertInnen ein ausgewogenes Nähe-Distanz-Verhalten befürworten und mit extremer Wichtigkeit behaften. Dennoch sprechen sie eine gewisse Komplexität mit der stetigen Ausbalancierung von der vonseiten der Kinder geforderten Nähe und der fachlich geforderten professionellen Distanz an, wobei sie auch zugeben, nicht immer das gewisse Maß an Ausgeglichenheit zwischen Nähe und Distanz wahren zu können.

„Also man versucht das schon immer abzugrenzen. (...) mittlerweile kann man das, also schaff ich es wirklich Beruf und Privat zu trennen, und auch das Nähe- und Distanz-Verhalten zu den Kindern zu halten“ (E5, Abs. 27).

Im weiteren Verlauf dieser Ergebnisdarstellung wird insbesondere auf die persönliche Abgrenzung in diesem Arbeitskontext eingegangen und daran anschließend der Transfer von Emotionen von der Arbeit zum Privatleben und genauso auch vom Privatleben zur Arbeit beleuchtet.

5.8.1 Abgrenzung

Die persönliche Abgrenzung von emotional belastenden Situation stellt für die Fachkräfte stets eine gewisse Schwierigkeit dar und gilt dennoch als oberstes Prinzip, um in diesem Arbeitskontext professionell adäquat zu agieren. Die sozialpädagogischen Fachkräfte belegen diesen Sachverhalt folgendermaßen.

„Hach, ja manchmal ist es gar nicht so einfach. So, hmm, damit umzugehen, sagen wir so. (.) Aber, ja, man lernt irgendwie das, also in dem Beruf eben, das irgendwie, wie sagt man, das abzugrenzen, so quasi“ (E2, Abs. 7).

„Ich kann mich mittlerweile ziemlich gut abgrenzen, ja? Natürlich gibt es immer wieder Sachen, oder wo man vielleicht Entscheidungen treffen muss, wo man dann ein schlechtes Gefühl hat, man weiß nicht, ob es richtig ist. Ähm, aber generell, ähm, kann ich mich sehr gut abgrenzen, wenn mich jetzt zum Beispiel ein Kind beschimpft“ (E2, Abs. 35).

„Mittlerweile kann ich das ziemlich gut abgrenzen. Ähm, und auch so wirklich zum Beispiel in der Arbeit lassen und nicht ins private Leben mitnehmen, und ja“ (E5, Abs. 11).

Als Ressource für die persönliche Abgrenzung und als Unterstützung in diesem Bereich nennen die ExpertInnen allem voran eine zeitliche als auch örtliche Distanz von der Arbeitsstelle, um sich nicht zuletzt nach Dienstschluss auf dem Nachhauseweg von den belastenden Aspekten abgrenzen zu können.

„Deswegen ist es für mich auch so gut, dass ich weiter entfernt wohne.-, und ich möchte auch nie da wohnen. (.) Weil da ist meine Arbeit, mein Arbeitsweg oder mein Weg nach Hause, ja? (.) Der ist immer dazu da, dass ich quasi alles versuche abzuladen. (...), da glaube ich, dass das wichtig ist, dass man das gut abgrenzen kann. (.) Also, wenn du da die Kinder zu nah ran lässt und dich verfolgt das dann in den Träumen, und du kannst dann nicht mehr gut schlafen, weil der halt irgendwas erlebt hat, oder was weiß ich. (.) Das ist schwierig. Da gehst du oft zu Grunde“ (E3, Abs. 19).

„Aber darum gehe ich gerne zu Fuß immer heim, und fahre nicht mit dem Auto. Weil da habe ich zumindest diese zehn Minuten heim, weißt du? Ein bisschen zum Ausdampfen, ein bisschen zum Runterkommen können. (.) Und das hat mir immer schon viel besser getan“ (E4, Abs. 17).

Eine Fachkraft schätzt die zeitliche Dauer, welche sie beansprucht für die Abgrenzung zum Arbeitskontext auf mehrere Stunden.

„(...) da brauche ich dann halt immer eben so zwei Stunden, bis ich dann halt eben runter komme und dann meine Gedanken nicht mehr über die WG kreisen (...)“ (E1, Abs. 43).

Eine weitere Fachkraft spricht darüber hinaus von der Problematik, dass eine komplette Abgrenzung von beruflich zu privat in diesem Setting ohnehin gar nicht möglich ist, da

aufgrund der Übertragung der Emotionen von einem Bereich zum anderen eher undeutliche Grenzen bestehen.

„(...) ich glaube so ganz gelingen tut das nicht, weil es schwingt ja trotzdem immer wieder ein bisschen mit und ich glaube einfach, dass wenn es Privat gut läuft, dann ist man in der Arbeit automatisch ein bisschen besser drauf, und genauso aber auch umgekehrt. Und auch wenn man es versucht zu trennen und versucht da zu switchen, ganz gelingen tut das glaube ich nicht. (...) Und ich glaube dieser Switch, so sehr man es auch probiert, ist einfach nicht ganz möglich, weil es sind für mich ein bisschen schwammige Grenzen. (.) Du nimmst von beiden Bereichen die Sachen mithinein, also du nimmst sowohl vom Privatleben Sachen mit in die Arbeit als auch von der Arbeit Sachen mit ins Privatleben“ (E7, Abs. 31).

Zu dieser Problematik hält eine weitere Fachkraft fest, gar nie wirklich von Abgrenzung sprechen zu können, da auch an dienstfreien Tagen von den Kindern und KollegInnen telefonisch Kontakt aufgenommen wird und die Arbeit somit immer wieder in die private Freizeit einwirkt.

„Also ich persönlich, ich nehme das schon mit heim und ich kann mich dann aber auch noch nicht gleich abgrenzen. (...), weil irgendwie bist du immer in der Arbeit. Auch wenn du frei hast, bist du mit dem Kopf trotzdem immer irgendwie drinnen, weil dann schreiben die wieder welche Kinder oder irgendwas wird in der WG-Gruppe gefragt von den Kollegen. (...) Du hast da nie deine Ruhe eigentlich“ (E1, Abs. 43).

Auch im kleineren Rahmen kommt der Abgrenzung eine tragende Rolle zu, wodurch auch schon während der Arbeitszeit immer wieder auf stressentlastende Pausen geachtet wird, um die Distanz wiederherstellen zu können und sich selbst nicht zu sehr zu belasten.

„Also in Konflikten ist das nicht so einfach. Aber sicher, jeder hat bei uns auch, wenn er eine Pause braucht, kann er sich kurz zurück ziehen und runter kommen“ (E5, Abs. 25).

„Also ich schaue schon wegen ein bisschen Abstand. Und dass ich da dann schon so fünf bis zehn Minuten, je nachdem wie die Situation auch ausschaut, ein bisschen für mich Energie tanken kann“ (E7, Abs. 21).

Nicht zuletzt weist eine Fachkraft spezifisch auf den Faktor der Abgrenzung als persönliche Schutzreaktion hin, wobei sie die Abgrenzung insbesondere zum Ende hin einer intensiven Beziehung zu einem Kind schon schrittweise initiiert.

„Weil wenn zum Beispiel so wie letztens eines meiner BB-Kinder, also halt eines meiner Bezugskinder, wo du dann halt eben wirklich schon eine enge Bindung aufgebaut hast, aus der WG auszieht, dann grenze ich mich da irgendwie, vielleicht auch ein bisschen unbewusst, schon langsam mit der Zeit ab. (.) Weil ich hab, also wie gesagt, die Nina hab ich echt gerne gehabt, und wenn dann ein Kind aus der WG geht, dann tut mir das schon schirch. Weil ich eben das Kind dann schon gern mag und ich genau weiß, dass der Kontakt bleibt nicht bestehen“ (E1, Abs. 39).

5.8.2 Arbeit zu Privat

Bei dem Transfer der Emotionen vom Arbeitskontext zum Privatleben sind sich die ExpertInnen überwiegend einig, dass eine enge emotionale Anbindung besteht und der Einfluss enorm ist. Sowohl positive als auch negative Emotionen werden demnach von der Arbeit in das Privatleben mitgenommen, wobei vor allem die negativen Emotionen noch lange nachwirken.

„Naja, es ist immer das, ich nehme so viel mit heim. (.) Also das belastet mich dann daheim noch. Aber die positiven leider nicht, also man nimmt sie auch mit heim und denkt: ‚War schön!‘ (.) Aber die negativen nimmst du viel mehr mit heim. Und du denkst daheim noch viel mehr darüber nach. (.) Du schleppst das in das Private rein (...)“ (E4, Abs. 17).

„(...) und wenn mich was in der Arbeit belastet und ich echt einen schlechten Tag gehabt habe, dann kann es schon sein, dass ich ein, zwei Tage nachher privat auch noch einen schlechten Tag habe“ (E8, Abs. 33).

Die Fachkräfte bemühen sich zwar vehement um eine Abgrenzung des Privatlebens vom Arbeitskontext, wobei dies häufig nur mäßig gelingt.

„(...) also wenn jetzt Emotionen in der Arbeit waren, versuche ich die, sobald ich die Arbeitsstelle verlasse, aber mir gelingt es meistens eh nicht, dass ich sie abschalte. Dass ich sage: ‚Das ist die Arbeit, und das ist daheim.‘“ (E6, Abs. 15).

Insbesondere zu Berufseinstieg berichten die ExpertInnen häufig von der Schwierigkeit sich privat abgrenzen zu können, wobei dies mit der Zeit leichter fällt und auch der Teamrückhalt eine tragende Rolle einnimmt.

„Aber, das ist tatsächlich so, dass es auch besser geworden ist mit der Zeit. Man gewöhnt sich daran und man versucht das immer, also ich versuche das aus verschiedenen Blickwinkel zu sehen. Und das funktioniert mittlerweile besser (...)“ (E2, Abs. 35).

„Mir gelang es aber in meinem Berufseinstieg eigentlich gar nicht, Beruf und Privat zu trennen. Einfach weil man zu viel mit nach Hause nimmt. (.) Ich muss aber auch sagen, dass ich am Anfang, da war der Rückhalt mit den Teamkollegen noch nicht so stark wie jetzt. Und da bist du halt mit deinen Sorgen, die du an diesem Tag gesammelt hast, damit bist du heim gegangen und hast das mitgeschleppt“ (E5, Abs. 27).

Darüber hinaus wird festgehalten, dass es auch häufig zu einer Projektion der negativen Emotionen und Gefühle auf das private Umfeld kommt, wodurch das persönliche, soziale Umfeld negativ beeinflusst wird.

„Also klar, wenn du einen scheiß Dienst gehabt hast und du kommst nach Hause, bist du eine Zeit lange noch grantig, einfach weil du einen scheiß Dienst gehabt hast, und dann lässt du es vielleicht auch auf deine Mitmenschen aus. Aber das ist dann auch wieder irgendwann vorbei“ (E7, Abs. 33).

„Ähm, wenn es ganz schlecht gelaufen ist, kann natürlich sein, dass man auf gewisse Antworten, naja, nicht so reagiert, wie man reagieren sollte. (.) Ja, eben nur kurz gebundene Antworten gibt, ja und nennen wir es beim Namen, einfach patzig ist. (...) Dass man dann solche Antworten gibt, was man dann eigentlich gar nicht will aber es passiert halt dann, so emotionsgeladen wie man ist. (.) Ja, also ich würde sagen, so wirkt sich dann am ehesten auf das Umfeld aus“ (E6, Abs. 19).

5.8.3 Privat zu Arbeit

Auch im umgekehrten Stil wirken sich Emotionen aus, wodurch auch die Arbeit von Emotionen aus dem Privatleben beeinflusst wird. Dennoch merken die ExpertInnen an, dass dieser Einfluss geringer ist, als der Einfluss der Emotionen vom Arbeitskontext zum Privatleben und manche ExpertInnen die Emotionen aus dem privaten Umfeld sehr gut vor Dienstbeginn regulieren beziehungsweise abgrenzen können.

„Eigentlich fast gar nicht, muss ich sagen. Nein, also da schaffe ich es wirklich. Ich meine natürlich tauscht man sich mit den Kollegen immer über den neuesten Stand aus, was zuhause los ist. (.) Aber ist auf jeden Fall nicht so intensiv, wie umgekehrt“ (E5, Abs. 29).

„Das witziger Weiße relativ wenig. Also da ist witzig, selbst wenn man jetzt daheim also vor dem Arbeiten fahren einen Konflikt gehabt hätte oder so, ich würde jetzt nicht sagen, dass mich das weniger belastet, weil das klingt ein bisschen extrem sonst. Aber das kann ich besser abschalten, also das nimmt mich dann nicht so mit ehrlich gesagt (...). Also, von daheim, muss ich sagen, kann ich das ganz gut abschalten. (.) Also jetzt gar nicht verdrängen oder so, sondern es ist dann nicht ganz so extrem als umgekehrt“ (E6, Abs. 21).

„Ja, ist sicher auch ein bisschen, das Mithereinnehmen. Obwohl herinnen bist du dann so im Geschehen drinnen, dass ich das von daheim oft vergesse. (.) Weil wie ich noch jünger war und Liebeskummer oder so, da weinst du daheim, dann kommst du herein in die WG, weinst vielleicht auch noch ein bisschen, aber dann auf einmal ist es weg. (...), weil du da herinnen so abgelenkt bist. Und dann war es weg (...). Da denkst du dann gar nicht mehr so daran, weil da kommst du gar nicht zu irgendetwas Privaten zum Denken da herinnen“ (E4, Abs. 19).

Die Fachkräfte nennen, dass sich die Emotionen insbesondere bei persönlich wichtigen Thematiken wie beispielweise bei Problemen in der Partnerschaft, in der Familie oder ähnlichem auf die Arbeitsweise auswirken. Vor allem die Sprache beziehungsweise persönliche Belastungsgrenze seien demnach von den Auswirkungen betroffen.

„Also es kommt immer auf das Thema drauf an, wie schwer das gewichtet ist. Also welche Bedeutung das hat für mich. Wenn ich jetzt zum Beispiel weiß: ‚Ok, irgendetwas ist mit meinem Freund, oder mit meinem Hund, oder mit meiner Familie, oder Freunde.‘ Dann ist das auf jeden Fall schwerer, und das kann sich dann auch auswirken, dass ich sag: ‚Ich brauch jetzt einen Moment, ich muss mich jetzt zurückziehen.‘“ (E2, Abs. 33).

„Also ich glaube, dass bei jedem, egal glaub ich welche Berufssparte, dass derjenige ausübt, dass das was zuhause passiert, sehr wohl die Arbeit beeinflusst und halt eben, wie du mit den Kollegen oder Kolleginnen und mit den Kindern redest. (.) Weil wenn du einfach daheim Probleme jetzt schon hast, bist du einfach in der WG jetzt nicht zu hundert Prozent mit deinem Kopf da. Das bist du nicht. Du denkst dauernd tausend Mal über diese Probleme, die du daheim hast, nach. (...) Allein schon, wenn du jetzt einen Streit gehabt hast, zum Beispiel mit dem Partner, nimmst du das schon irgendwie mit in die WG. Weil du bist nicht mit einem Schnipser auf einmal gut drauf. Also es kann dann sicher passieren, dass du unbewusst strenger bist, als was du sonst eigentlich bist“ (E1, Abs. 41).

„Und dann kann es natürlich auch sein, dass du es von daheim schon mitbringst. (.) Weil wenn ich daheim schon ein heikles Thema mit meinem Sohn, so wie jetzt über das Ausziehen reden muss. (...) Dann komme ich schon richtig manchmal verzweifelt, weißt du“ (E4, Abs. 11).

„Also natürlich, du kommst hin zu deiner Arbeit, hast von da bis da deine Stunden, und das musst du machen, aber auch wenn ich mir im Vorhinein sage: ‚Das und das ist jetzt zuhause scheiße gelaufen, das versuche ich jetzt nicht auf die Kinder auszulassen.‘ Das wird trotzdem immer wieder hochkommen und vor allem wenn du negativ behaftet in die Arbeit kommst das nie ganz abschalten können, dass du wieder so Momente hast, dass du auf gewisse Situationen nicht so reagierst wie du es solltest oder kannst“ (E7, Abs. 31).

„(...) na klar, versucht man das runterzuschrauben und zu kontrollieren, würde ich mal sagen. Aber na klar, wenn es mir privat schlecht geht, arbeite ich auch schlechter, vor allem emotional“ (E8, Abs. 31).

Abschließend werden noch die Ergebnisse hinsichtlich der individuellen Veränderungen seit dem Berufseinstieg angeführt, wodurch ein Einblick in die Entwicklungsprozesse der sozialpädagogischen Fachkräfte gegeben werden soll.

5.9 Veränderungen seit dem Berufseinstieg

Im sozialpädagogischen Arbeitskontext nehmen die fortlaufende Entwicklung und individuelle Lernprozesse einen bedeutsamen Aspekt ein. Dabei kommt jedoch nicht nur den Entwicklungsprozessen der Kinder, sondern auch den Entwicklungsprozessen der Fachkräfte eine große Bedeutung zu, da durch die ständige emotionale Wechselwirkung auch bei den Fachkräften Veränderungen und Lernprozesse initiiert werden. Die befragten ExpertInnen gehen hierbei auf individuelle Entwicklungsprozesse ihrer fachlichen Kompetenz ein und sprechen insbesondere die Weiterentwicklung in den ersten Berufsjahren an.

Für eine Fachkraft stellt die Arbeit in Kinder- und Jugendwohngruppen nicht nur Herausforderung, sondern auch Förderung dar, wodurch insbesondere auf das verstärkte Verantwortungsbewusstsein und eine zunehmende persönliche Reife hingewiesen wird.

„Also die WG ist finde ich schon, also, du wirst reifer, finde ich. (.) Du denkst anders, du siehst viele Dinge anders als du davor gesehen hast. Allein schon, weil du so eine massive, ähm, naja Aufsichtspflicht und halt einfach Verantwortung hast. Und ja. Also du wachst mit dem Beruf, finde ich. Also er fordert einen, aber er fördert halt einfach auch extrem“ (E1, Abs. 25).

Zwei weitere ExpertInnen gehen in diesem Kontext näher auf die eigene Emotionalität beziehungsweise persönliche Charaktereigenschaften ein, wodurch zum einen die persönliche Emotionalität nach und nach besser reguliert werden kann und zum anderen die individuellen Verhaltensweisen sich abändern beziehungsweise modifiziert werden.

„Also ich war am Anfang sehr emotional, also mich haben sehr viele Sachen irrsinnig geärgert und ich habe teilweise Sachen nicht verstanden. Aber man kommt dann in diesen WG-Alltag rein, man merkt dann, wie es läuft und wo man dann auch bei den Kindern merkt wie das ist“ (E2, Abs. 21).

„Aber früher, ich war ja, wie ich angefangen habe sehr ruhig. (.) Wirklich sehr ruhig. (...) Ich war ganz ruhig. Ich war extrem geduldig. Also unglaublich. Und ich weiß nicht, ob ich da jemals geschrien habe, die ersten paar Jahre. (...) Hm. Ja, das ändert sich alles. (...) Ich war immer so geduldig und ruhig. Und auf einmal bin ich es nicht mehr“ (E4, Abs. 21).

Darüber hinaus halten die ExpertInnen fest, dass nach gewisser Berufserfahrung die Abgrenzung und Wahrung eines professionellen Nähe-Distanz-Verhältnisses leichter fällt beziehungsweise die Emotionsregulation ausgereift wird.

„Also wie gesagt eineinhalb Jahre bin ich jetzt dort. Und, ähm, zu Beginn war es schon schwieriger die Emotionen zu verbergen. (.) Und da habe ich auch ziemlich viel in das Private mitgenommen. Aber mittlerweile kann ich das sowohl in der Arbeit als auch daheim ziemlich gut abgrenzen“ (E5, Abs. 15).

„Einfach weil ich auch lernen hab müssen, für mich selbst mich von gewissen Emotionen von meinem Gegenüber teilweise abkapseln zu können. Also sprich, wenn du jetzt in eine Situation reinkommst, wo ein Kind eine Panikattacke hat, darfst du nicht in die gleiche Emotion reinfallen wie das Kind und Panik schieben. Sondern eben so eine gewisse Distanz zu der ganzen Situation und auch zu der Emotion gewinnen. (.) Und das war ein Lernprozess, also das habe ich vorher nicht können. Also meine ersten Situationen, wo ich mit Kindern gearbeitet habe und sie haben wirklich so Panikattacken oder Sonstiges gehabt, da bin ich anfangs sehr stark auch in die Emotion reingefallen und habe sehr panisch gehandelt und reagiert. (.) Das war eine Sache, die habe ich erst durch ganz viel Arbeit und auch durch Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen lernen müssen. Und auch die Art und Weise wie ich meine eigenen Emotionen, vor allem negativ behaftete Emotionen, wie Wut und so weiter, da habe ich mir früher schwer getan diese runterzuregulieren und mich da schneller zu fangen. (.) Und das hat sich eben schon sehr stark geändert, seit meinem Berufseinstieg“ (E7, Abs. 19).

Abschließend hebt eine Fachkraft noch die Veränderungen der präsenten Emotionen in diesem Arbeitskontext vor, wodurch einzelne Emotionen wie Hilflosigkeit und Stress durch Erfahrung und Praxis schwinden und dafür andere Emotionen wie Freude verstärkt werden.

„(...) das ist mehr glaube ich so zeitlicher Verlauf und nicht so ein switch-mäßiges Umdenken, was irgendwann passiert ist. Aber das ist auch wieder schwierig, weil die Palette von Emotionen ja so groß ist. Zum Beispiel glaube ich, dass die Hilflosigkeit irgendwann weniger wird, weil einfach sehr viele Situationen kenne ich jetzt schon sehr, sehr gut. Und auch der Stress wird dadurch weniger. Und die Freude wird aber teilweise mehr, weil ich jetzt in den Jahren, in denen ich schon arbeite, Sachen herausgefunden habe, die mir Spaß machen und die ich gerne mache und die ich darum mehr machen kann in der Arbeit“ (E8, Abs. 19).

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Nach umfangreicher Ergebnisdarstellung werden nun die vorgelegten Erkenntnisse in Diskussion gesetzt und interpretiert. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass in der pädagogischen Praxis die Begriffe Emotionen und Gefühle synonym verwendet und somit nur im wissenschaftlichen Setting differenziert werden. Im sozialpädagogischen Arbeitsalltag wird diesen Phänomenen eine sogenannte Omnipräsenz sowie eine enorme Wirkungskraft und Effektdynamik zugesprochen, wobei sich die auftretenden Emotionen je nach Situationsbezug und Tagesverfassung unterscheiden. Durch die enge Anbindung der sozialpädagogischen Fachkräfte zu den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen werden viele Emotionen häufig sekundär miterlebt beziehungsweise durch Gefühlsansteckung übertragen, wodurch die Fachkräfte im enormen Maße den Auswirkungen und Dynamiken der eigenen und fremden Gefühlswelten ausgesetzt sind.

Darüber hinaus erschließt sich aus den vorgelegten Erkenntnissen, dass die positiven und negativen Gefühle stets in einem ausgeglichenen, wechselhaften Verhältnis wahrgenommen werden und insbesondere die Einzelemotionen Freude, Liebe, Ärger und Stress im sozialpädagogischen Arbeitsalltag für die Fachkräfte präsent sind. Angst, Trauer, Hilflosigkeit, Schuld und Scham sowie auch Neid und Eifersucht werden hingegen nur vereinzelt in diesem Arbeitskontext empfunden.

Die Freude wird von den sozialpädagogischen Fachkräften mit Spaß, Humor und anderen positiven Elementen assoziiert und bildet die stärkste empfundene Emotion in Kinder- und Jugendwohngruppen. Mithilfe der Gefühlsansteckung wird vonseiten der sozialpädagogischen Fachkräfte häufig versucht, den Kindern die Freude zu übertragen, wodurch einzelne Aktivitäten geradezu ein Flow-Erlebnis initiieren. Die Gefühlsansteckung von positiven Emotionen bildet dadurch einen wesentlichen Aspekt in diesem Arbeitskontext und wird des Öfteren als zielgerichtete Methode eingesetzt.

Liebe wird von den sozialpädagogischen Fachkräften zumeist in Form von Zuneigung und Wertschätzung gegenüber den Kinder und Jugendlichen empfunden, wodurch Liebe an sich einen zu starken und zu intensiven Begriff in diesem Arbeitskontext darstellt und eher in abgeschwächter Form vorhanden ist. Bei Liebe unterscheiden die Fachkräfte zudem zwischen körperlicher Zuneigung und aufmerksamer Wertschätzung, da die

körperliche Nähe für viele zu wenig Distanz birgt und daher eine aufmerksame, verbale Wertschätzung bevorzugt wird.

Ähnlich verhält es sich bei Ärger, Wut, Zorn und Hass, wobei insbesondere Zorn und Hass als zu starke und zu intensive Begriffe deklariert werden und die sozialpädagogischen Fachkräfte lediglich eher Ärger und Wut, insbesondere bei Konfliktsituationen, Regelbrüchen und Eskalationen empfinden.

Stress wird von den sozialpädagogischen Fachkräften in Kinder- und Jugendwohngruppen als stetiger Begleiter wahrgenommen, da durch die umfangreichen Aufgaben und die enormen Anforderungen ein erheblicher Druck auf die Fachkräfte ausgeübt wird. Nicht zu selten wird dieser hohe Stresslevel daher als Dauerbelastung wahrgenommen, wodurch der Psychohygiene in diesem Arbeitskontext ein großer Stellenwert eingeräumt werden muss.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte empfinden darüber hinaus häufig Stolz und Überraschung aufgrund unerwarteter Leistungen oder positiver Entwicklungsschritte der Kinder und Jugendlichen. Zudem lösen Stolz und Überraschung meist auch Freude bei den Fachkräften aus, wodurch sich diese Emotionen eng aufeinander beziehen. Dennoch muss darauf verwiesen werden, dass Stolz nur selten aufgrund eigens erbrachter, pädagogischer Leistungen erlebt wird und hierbei vor allem die mangelnde Anerkennung als kritischer Aspekt beachtet werden muss.

Nicht zuletzt ergeben sich konträre Ergebnisse hinsichtlich des Zweifels in diesem Arbeitskontext, da diese Emotion nur teilweise für die sozialpädagogischen Fachkräfte präsent ist. Insbesondere in der Anfangs- und Berufseinstiegsphase berichten die ExpertInnen häufig von starken Selbstzweifeln gegenüber der eigenen Qualifikation für diese Arbeit. Desweiteren ergeben sich häufig Zweifel und Sorge um individuelle Entwicklungschancen der Kinder und Jugendlichen, wodurch die Zukunftsperspektive sowie das Potenzial einzelner, systemischer Prozessschritte thematisiert wird.

Die Erkenntnisse belegen darüber hinaus, dass Angst, Trauer, Schuld und Scham, Hilflosigkeit sowie Neid und Eifersucht nur selten bis gar nicht in diesem Arbeitskontext empfunden beziehungsweise nur passiv durch die Kinder miterlebt werden. Es lässt sich erkennen, dass die genannten Emotionen allesamt sehr bedrückende und unangenehme

Gefühle darstellen, wodurch sich die Mutmaßung ergibt, dass das Eingeständnis über das Vorhandensein dieser Emotionen für manche ExpertInnen womöglich eine heikles Thema darstellt und sich somit nur wenige Ergebnisse diesbezüglich erheben lassen konnten.

Hinsichtlich des Umgangs mit Emotionen kristallisiert sich heraus, dass Offenheit, Transparenz, Reflexion und effektives Emotionsmanagement Kernaspekte für ein professionelles und kompetentes Vorgehen darstellen. Das authentische Zeigen positiver Emotionen und das Regulieren negativer Emotionen, die offene Kommunikation vorherrschender Gefühlslagen und das Erklären der Präsenz bestimmter Emotionen fördert das kindliche Verständnis der menschlichen Gefühlswelt und schult die Kinder und Jugendlichen in ihrer emotionalen und sozialen Kompetenz.

Die Reflexion einzelner Situationen und einzelner Tagesverläufe mit ArbeitskollegInnen stellt eine Maßnahme zur Qualitätssicherung der pädagogischen Kompetenz dar, wodurch Fehler im eigenen Verhalten erkannt und das Handeln der sozialpädagogischen Fachkräfte verbessert werden. Durch andauernde Förderung des Emotionsmanagements sollen darüber hinaus impulsive, emotionsgeleitete Handlungsweisen der Fachkräfte reguliert und die Rationalität sowie Objektivität im Umgang mit den Emotionen gesteigert werden.

Zu den unterstützenden Faktoren für einen professionellen Umgang mit den Emotionen zählen kollegiale Gespräche mitsamt konstruktiven Kritikvorschlägen und Hilfestellungen, sowie auch die Zufriedenstellung persönlicher Laster, im Sinne von erholenden Rauch- und Kaffeepausen. Diese individuellen Ressourcen als Ausgleich zu extrem emotionsbehafteten Situationen erbringen für die sozialpädagogischen Fachkräfte demnach einen großen Nutzen und fördern ihre Kompetenz.

Als hindernder Faktor im professionellen Umgang mit Emotionen lässt sich hingegen ein fehlendes Nähe-Distanz-Verhältnis in einzelnen Situationsbezügen verzeichnen, wobei die persönliche Abgrenzung ohnehin einen maßgeblichen Aspekt für die pädagogisch fachliche Professionalität darstellt. Ein adäquates Nähe-Distanz-Verhalten birgt die enorme Schwierigkeit die vonseiten der Kinder geforderten Nähe und die fachlich geforderte professionelle Distanz stetig auszubalancieren, wodurch nicht immer das gewisse Maß an Ausgeglichenheit zwischen Nähe und Distanz vonseiten der Fachkräfte

gewahrt werden kann. Die persönliche Abgrenzung von belastenden Situationen dient den sozialpädagogischen Fachkräften vor allem als Schutz der eigenen Psychohygiene und kann am besten durch eine zeitliche und örtliche Distanz für stressentlastende Erholungsphasen hergestellt werden.

Die Erkenntnisse belegen darüber hinaus, dass sich die sozialpädagogischen Fachkräfte den enormen, emotionalen Auswirkungen auf das pädagogische Verhalten sehr wohl bewusst sind und anhand von Emotionsregulation versucht wird, die negativen Auswirkungen zu vermindern. Die emotionale Grundstimmung der Fachkräfte bildet hierbei einen entscheidenden Faktor für den Einfluss der Emotionen auf das professionell pädagogische Handeln und den emotionalen Ausdruck von Gefühlen.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen sind zudem vielseitigen, emotionalen Herausforderungen ausgesetzt, welche sich wiederum auf die Emotionsregulation in Konfliktsituationen und Eskalationen, die Wahrung des persönlichen Nähe-Distanz-Verhältnisses und Abgrenzung belastender Situationen, die Verhinderung negativer Gefühlsübertragung beziehungsweise die Eindämmung verhaltensspezifischer Auswirkungen negativer Emotionen beziehen.

Auch umfangreiche, emotionale Belastungen stellen in diesem Arbeitskontext keine Seltenheit dar, wobei insbesondere das stetig hohe Stresslevel, das enorme Aggressionsniveau der Kinder und Jugendlichen, fehlender Ausgleich und mangelnde Regenerationsmöglichkeiten sowie die Konfrontation und Auseinandersetzung mit den schwerwiegenden familiären Backgrounds und den häufig extrem intensiven Emotionen der Kinder hervorgehoben werden muss.

Aufgrund der vorangegangenen Schwierigkeiten kommt es häufig vor, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte ihre vorherrschenden Emotionen und Gefühle häufig in ihr Privatleben mitnehmen beziehungsweise auf ihr soziales Umfeld übertragen. Insbesondere bei negativ empfundenen Emotionen sind die Folgen im privaten Bereich deutlich spürbar, wobei sich insbesondere zu Berufseinstieg die persönliche Trennung von Privat- und Berufsleben sehr komplex gestaltet und nur mäßig gelingt. Es kommt daher häufig zu negativen Auswirkungen auf das persönliche, soziale Umfeld, wodurch im besonderen Maße auf eine effektive, persönliche Abgrenzung geachtet werden muss.

Abschließend wird auch auf die Entwicklungschancen und individuellen Lernprozesse der sozialpädagogischen Fachkräfte hingewiesen, welche in diesem Arbeitskontext zustande kommen. Die Entwicklungsprozesse der fachlichen Kompetenz werden insbesondere in den ersten Berufsjahren initiiert und umfassen die Steigerung des persönlichen Verantwortungsbewusstseins sowie eine zunehmende persönliche Reife. Darüber hinaus werden individuelle Charaktereigenschaften im positiven Sinne abgeändert sowie bestehende Denk- und Handlungsmuster modifiziert. Nicht zuletzt erfolgt nach einiger Zeit die persönliche Abgrenzung und Wahrung eines professionellen Nähe-Distanz-Verhältnisses durch Erfahrung und Praxis müheloser und die Emotionsregulation wird ausgereift. Die sozialpädagogischen Fachkräfte entwickeln sich auf persönlicher und fachlicher Kompetenzebene somit stetig weiter, wodurch auf ein hohes Potenzial der professionellen Qualifikation geschlossen werden kann.

Die vorgelegten Forschungsergebnisse lassen umfangreiche Erkenntnisse feststellen, welche im anschließenden Resümee mit den theoretischen Aspekten abgeglichen, verschränkt und in Bezug zueinander gesetzt werden. Darüber hinaus sollen insbesondere die leitenden Forschungsfragen beantwortet und ein prägnanter Ausblick erschlossen werden.

III. Resümee

7. Conclusio und Ausblick

„Emotionen sind der Mittelpunkt unseres Lebens. Sie machen es lebenswert“

– Ekman 2010, S. 60.

In der vorliegenden Masterarbeit stehen grundsätzlich auftretende Emotionen und emotionale Anforderungen sozialpädagogischer Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen im Mittelpunkt der Ausführungen. Die Schwerpunkte wurden daher auf die wahrgenommene Gefühlswelt von sozialpädagogischen Fachkräften in deren Arbeitsbereich sowie auch auf die damit einhergehenden Anforderungen, Herausforderungen und Belastungen gelegt. Darüber hinaus wird auf die Bedeutung und den Umgang mit Emotionen im sozialpädagogischen Setting von Kinder- und Jugendwohngruppen sowie die Auswirkungen von Gefühlen und Emotionen auf das pädagogische Handeln von sozialpädagogischen Fachkräften eingegangen, um die Erkenntnisse diesbezüglich im nun folgenden Schlussresümee kritisch zu hinterfragen sowie ein Bewusstsein für die Relevanz und Bedeutung von Emotionen im Tätigkeitsfeld sozialpädagogischer Fachkräfte zu schaffen.

Es wurden folgende forschungsleitende Fragestellungen fokussiert:

- ∞ Welche Emotionen und emotionalen Anforderungen ergeben sich für sozialpädagogische Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen?
- ∞ Welchen Umgang pflegen die sozialpädagogischen Fachkräfte mit eben diesen Emotionen und Gefühlen?
- ∞ Welchen Einfluss haben die Emotionen auf das professionell pädagogische Handeln?

Anhand von acht leitfaden-gestützten ExpertInneninterviews wurde eine qualitative Forschung durchgeführt und zahlreiche Ergebnisse erhoben. Die befragten Fachkräfte konnten ihre subjektive Perspektive in Bezug auf ihre Emotionen mitteilen und offen von ihren Erfahrungen berichten, wodurch umfangreiche Erkenntnisse erzielt wurden und nun mit den theoretischen Aspekten in Bezug zueinander gesetzt werden.

Vorerst gilt festzuhalten, dass sich das Phänomen der Gefühle in vielseitigen Facetten und Aspekten widerspiegelt und sich nur schwer an einer eindeutigen Begriffsdefinition oder bindenden Erklärung festsetzen lässt. Zudem lassen die Erkenntnisse aus den theoretischen und empirischen Ausführungen darauf schließen, dass insbesondere im beruflichen Alltag keinerlei Unterscheidung zwischen den Begriffen Gefühl, Emotion, Stimmung und ähnlichem getroffen wird, wodurch diese Begriffe in der sozialpädagogischen Praxis allesamt als Synonyme verwendet werden. Im wissenschaftlichen Verständnis hingegen bilden Emotionen den resultierenden Ausdruck wahrgenommener Gefühle, wodurch Emotionen auf körperlicher Ebene auftreten und sich die Gefühle auf geistiger Ebene befinden.

Darüber hinaus wird auf die Omnipräsenz dieser Phänomene hingewiesen, da Gefühle grundsätzlich jegliches menschliches Denken und Handeln leiten. Aufgrund der engen Verbindung von Fühlen und Denken im Sinne der Affektlogik entsteht ein maßgeblicher Einfluss auf die menschlichen Handlungsweisen. Durch diese Wechselwirkung beziehen sich jegliches Fühlen, Denken und Handeln aufeinander, woraus eine enorme Wirkungskraft und Effektdynamik resultiert. Vor allem im pädagogischen Bereich stellen Emotionen wichtige Ziele, Mittel, Bedingungen, Ursachen und Folgen effektiver Arbeit dar. Die eben genannten Aspekte stehen in der Arbeit sozialpädagogischer Fachkräfte in Wechselwirkung zu eigenen und fremden Emotionen, wodurch ein ziel- und zweckorientiertes Handeln im pädagogischen Bereich gelingt.

Zudem konnte ermittelt werden, dass Gefühle nicht angeboren sind, sondern erst im Laufe des Lebens anhand von Erfahrungen sowie im Umgang mit Menschen erworben und entwickelt werden, wodurch vielfältige Gefühlskonzepte entstehen. Dieser Prozess wird als emotionales Lernen verstanden, welcher zum Teil über den emotionalen Ausdruck von Gefühlen erfolgt. Gefühle lösen gewisse Emotionssignale aus, welche insbesondere über die Stimme, die menschliche Mimik und Gestik sowie die Körperhaltung dargestellt werden. Hierbei wird auf die Wirksamkeit von Spiegelneuronen verwiesen, welche fremde Gefühle beziehungsweise Gefühle anderer reproduziert und einzelne Emotionen somit mitfühlbar und nachvollziehbar macht. Dies ermöglicht das intuitive Verstehen und die Vorstellung anderer Gefühlswelten, wodurch das Phänomen der Gefühlsansteckung beziehungsweise die Übertragung und Gegenübertragung von Gefühlen und Emotionen entsteht.

Die Gefühlsansteckung bildet einen wesentlichen Aspekt in der Arbeit sozialpädagogischer Fachkräfte in Kinder und Jugendwohngruppen, da durch die enge Anbindung zu den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen extrem viele Emotionen häufig sekundär miterlebt und durch Gefühlsansteckung übertragen werden. Die Fachkräfte sind demnach im enormen Maße den Auswirkungen und Dynamiken der eigenen und fremden Gefühlswelten ausgesetzt. In diesem Kontext kann sogleich die Forschungsfrage hinsichtlich des Einflusses und der Auswirkungen der Emotionen auf das professionell pädagogische Handeln geklärt werden. Gefühle kennzeichnen die Höhen und Tiefen des menschlichen Lebens und können sowohl einen positiven als auch negativen Einfluss auf das menschliche Denken und Handeln haben. Im positiven Sinne können Gefühle beeinflussen, indem sie Orientierung und Hilfestellung geben beziehungsweise als positives Gefühl übertragen und weitergegeben werden, wodurch eine positive Gefühlsansteckung erzielt wird. Im negativen Sinne hingegen können Gefühle beeinflussen, indem sie zu Fehlern und schädlichen Verhalten leiten beziehungsweise die Negativität weitergegeben wird und es zu einer negativen Gefühlsansteckung kommt.

Durch die stetige Konfrontation mit teilweise extremen, fremden Gefühlslagen sowie auch der eigenen vorherrschenden Gefühlswelt sehen sich die sozialpädagogischen Fachkräfte in großem Maße von Gefühlen und Emotionen beeinflusst und gestehen diesen Phänomenen große Auswirkungen und Einflussnahme auf ihr pädagogisches Handeln und ihre individuellen Verhaltensweisen zu. Die Fachkräfte sind sich dieser emotionalen Wirkungskraft bewusst und streben danach, diese Dynamiken konstruktiv handzuhaben. Anhand von Reflexion, effektiver Emotionsregulation und zielorientiertem Emotionsmanagement wird somit versucht, negative Auswirkungen zu vermindern und die Übertragung negativer Gefühle zu verhindern. Emotionen sind grundsätzlich durch effektive Emotionsregulation steuerbar, wodurch die Handhabung mit dem jeweiligen Gefühl und die damit einhergehenden Verhaltensweisen dafür entscheidend sind, ob ein Gefühl in guter oder schlechter Absicht zum Ausdruck kommt. Demnach bildet lediglich falsches oder fehlendes Gefühlsmanagement die Ursache für einen unkontrollierbaren, destruktiven Extremzustand, welcher in negativen Auswirkungen des professionell pädagogischen Verhaltens, wie unverhältnismäßige Sanktionen, Strenge und Kompromisslosigkeit, zu Tage treten kann. Um somit den Einfluss negativer Emotionen

auf das professionell pädagogische Handeln einzudämmen, sind die Fachkräfte dazu angehalten die jeweiligen Gefühle und Emotionen zu reflektieren, effektives Emotionsmanagement zu betreiben und die Übertragung negativer Emotionen zu unterbinden.

Gefühle und Emotionen bestehen als soziales Phänomen und bilden die Grundlage für jegliches zwischenmenschliche Handeln beziehungsweise für jegliche Interaktion zwischen Fachkraft und Kind, wodurch Gefühle und Emotionen besonders maßgebend für einen gelingenden Beziehungsaufbau sind. Die Fähigkeit, Emotionen frühzeitig zu erkennen, richtig zu deuten und zu interpretieren, erleichtert in vielen Situationen den Umgang und die Interaktion mit anderen Menschen sowie auch den Umgang mit eigenen emotionalen Reaktionen auf Gefühle anderer. In diesem Zusammenhang wird sogleich eine weitere Forschungsfrage aufgegriffen und die Fragestellung hinsichtlich des Umgangs der sozialpädagogischen Fachkräfte mit Emotionen und Gefühlen geklärt.

Aus den theoretischen Grundlagen sowie auch aus den empirischen Erkenntnissen kristallisieren sich insbesondere Offenheit und Transparenz als wesentliche Faktoren einer professionell pädagogischen Arbeitsweise hervor. Es wird demnach ein offener, authentischer und transparenter Umgang mit den eigenen Emotionen und Gefühlen vonseiten der sozialpädagogischen Fachkräfte gepflegt sowie eine klare Kommunikation von Gefühlen fokussiert, um anhand von Mitteilung und Erklärung die persönliche Gefühlswelt, das eigene Befinden und individuelle Bedürfnisse verständlicher und nachvollziehbarer für die Kinder und Jugendlichen zu machen. Es bestehen darüber hinaus unterstützende und hindernde Faktoren für den adäquaten Umgang mit emotionalen Extremsituationen, wobei zu den förderlichen Aspekten der reflexive Austausch mit ArbeitskollegInnen sowie erholende Arbeitspausen zählen. Zu den erschwerenden Aspekten hingegen zählen unter anderem ein fehlendes Nähe-Distanz-Verhältnis sowie die fehlende Abgrenzung in einzelnen Situationsbezügen, wobei diese im weiteren Verlauf in den Ausführungen zu den emotionalen Anforderungen der sozialpädagogischen Fachkräfte näher dargelegt wird.

Nun wird die Fragestellung bezüglich der auftretenden Emotionen sozialpädagogischer Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen geklärt, wobei gleich vorweg festzuhalten ist, dass sich die auftretenden Emotionen je nach Situationsbezug und Tagesverfassung

unterscheiden. Die positiven und negativen Gefühle befinden sich stets in einem ausgeglichenen, wechselhaften Verhältnis, wobei insbesondere die positiven Emotionen offen nach außen getragen werden und die negativen Emotionen vorerst reguliert und erst dann offenbart werden. Insbesondere die Einzelemotionen Freude, Liebe, Ärger und Stress sind im sozialpädagogischen Arbeitsalltag für die Fachkräfte präsent, wohingegen Angst, Trauer, Hilflosigkeit, Schuld und Scham sowie auch Neid und Eifersucht in diesem Arbeitskontext nur selten bis gar nicht empfunden werden.

Die Freude konnte als die am stärksten vorherrschende Emotion im sozialpädagogischen Arbeitsalltag erhoben werden und wird vor allem bei speziellen Anlässen, wie bei Unternehmungen, Ausflügen, Erlebnissen und Aktivitäten empfunden. Mithilfe der Gefühlsansteckung wird vonseiten der sozialpädagogischen Fachkräfte häufig versucht, den Kindern die Freude zu übertragen, wodurch die Gefühlsansteckung von positiven Emotionen von den Fachkräften des Öfteren auch als zielgerichtete Methode eingesetzt wird. Zu den körperlichen Reaktionen, welche mit Freude einhergehen, zählen ein ganzheitliches Hochgefühl, gesteigertes Selbstbewusstsein, innere Wärme sowie eine gefühlte Stärke und Leichtigkeit. Als mimischer Ausdruck kann hierbei insbesondere Lachen beziehungsweise Lächeln genannt werden.

Die Liebe als zwischenmenschliche emotionale Bindung hat vielfältige Erscheinungsformen wie Sympathie, Wohlwollen, Aufmerksamkeit oder auch Fürsorge und wird von den sozialpädagogischen Fachkräften zumeist in Form von Zuneigung und Wertschätzung gegenüber den Kinder und Jugendlichen empfunden. Liebe an sich stellt in diesem Arbeitskontext einen zu starken und zu intensiven Begriff dar, wobei die Fachkräfte darüber hinaus zwischen körperlicher Zuneigung und aufmerksamer Wertschätzung unterscheiden beziehungsweise letztere bevorzugen, um eine gewisse, professionelle Distanz zu wahren.

Stress als Folge von eigenen und fremden Erwartungen sowie aufgrund von zu hohen Ansprüchen wird von Mensch zu Mensch unterschiedlich wahrgenommen und gilt demnach als extrem subjektiv. Stress wird von den sozialpädagogischen Fachkräften aufgrund der umfangreichen Aufgaben und der enormen Anforderungen in Kinder- und Jugendwohngruppen jedoch als stetiger Begleiter empfunden, wodurch dieser hohe Stresslevel häufig sogar als Dauerbelastung wahrgenommen wird.

Ärger birgt viele Gestalten, wie Gereiztheit, Ungeduld, Strenge bis hin zur Frustration und wird von den sozialpädagogischen Fachkräften besonders bei Konfliktsituationen, Regelbrüchen und Eskalationen empfunden. Zu den körperlichen Reaktionen zählen ein verringertes Schmerzempfinden sowie ein verstärktes Kraftempfinden, wobei die Fachkräfte bemüht sind, Ärger im Übermaß einzudämmen und zu regulieren.

Nicht zuletzt wird die Fragestellung hinsichtlich der emotionalen Anforderungen, Herausforderungen und Belastungen der sozialpädagogischen Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen aufgegriffen.

Hierbei ist es notwendig die grundsätzliche Ausgangslage, in welcher sich die sozialpädagogischen Fachkräfte mitsamt den ihnen auferlegten Aufgabenbereichen befinden, nochmals prägnant darzustellen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte in Kinder- und Jugendwohngruppen sind verantwortlich für

- die Integration der Kinder und das soziale Lernen in der Gruppengemeinschaft,
- eine verantwortungsvolle sowie sozialpädagogische Betreuung und Erziehung,
- Impulse zur Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsbildung,
- die Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen sowie die Stärkung des Selbstbewusstseins durch Vermittlung von Selbstvertrauen und Selbstsicherheit,
- die Förderung der individuellen sozialen, emotionalen, psychischen und körperlichen Entwicklung in Form von Arrangements,
- die Fokussierung individueller Zieldefinitionen,
- die Hilfestellung und Beratungsangebote bei persönlichen Problemlagen,
- die schulische Förderung in Form von Lernbetreuung,
- Anregungen und Angebote für eine sinnvolle Freizeitgestaltung,
- die Gestaltung einer wertschätzenden Atmosphäre und eines adäquaten Lebensraumes,
- die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung,
- Krisenintervention und Hilfen zur Aufarbeitung der traumatischen Erlebnisse,
- die Abschirmung von negativ wirkenden Familienmilieus,
- den Aufbau des Schutzverhältnisses,
- die Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem und anderen Instanzen,
- den Aufbau eines individuellen, therapeutischen Helfersystems.

Zu all diesen umfangreichen Aspekten werden nun die hinzukommenden emotionalen Anforderungen in diesem Arbeitskontext geschildert. Zum einen stellt die pädagogische Beziehungsarbeit mitsamt den damit geforderten, professionellen Beziehungs- und Bindungsangeboten eine enorme emotionale Anforderung dar. Aufgrund des geforderten Nähe-Distanz-Verhältnisses sind die sozialpädagogischen Fachkräfte dazu angehalten, neben der vonseiten der Kinder und Jugendlichen geforderten Nähe, gleichzeitig auch eine gewisse professionelle Distanz zu wahren und sich persönlich von den individuellen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen gut abgrenzen zu können. Sie müssen demnach zum einen Nähe zulassen sowie sich auf die Kinder und deren Probleme einlassen, um effektive pädagogische Arbeit zu ermöglichen und zum anderen eine persönliche Distanz wahren, um die Professionalität gewährleisten zu können und keinen zu starken Selbstbezug herzustellen. Die Ausbalancierung dieses dynamischen Verhältnisses gestaltet sich somit sehr komplex und bedarf ständiger Reflexion. Die persönliche Abgrenzung von belastenden Situationen dient den sozialpädagogischen Fachkräften vor allem als Schutz der eigenen Psychohygiene und stellt einen maßgeblichen Aspekt für die pädagogisch fachliche Kompetenz dar.

Darüber hinaus stellt die stetige Selbstreflexivität eine emotionale Anforderung an die Fachkräfte dar, wodurch Fehler im eigenen Verhalten erkannt und das Handeln der sozialpädagogischen Fachkräfte verbessert werden soll. Ein wertschätzender Umgang mit der persönlichen Kompetenz ist hierbei unumgänglich, da durch die Reflexion und Aufarbeitung eigener Fehler eine Negativorientierung entstehen kann, welche unbedingt vermieden werden soll. Im weiteren Sinne werden die Fachkräfte emotional gefordert, ihre eigenen Emotionen im Sinne des Emotionsmanagements effektiv zu regulieren, um impulsiven und emotionsgeleiteten Handlungsweisen gegenzuwirken und die Rationalität sowie Objektivität im Umgang mit den Emotionen zu steigern.

Zudem bestehen für die sozialpädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der individuellen Haltung und Persönlichkeit umfangreiche, emotionale Anforderungen, welche erfüllt werden sollen. In dieser Hinsicht sollen insbesondere Authentizität und Akzeptanz, ehrliche Wertschätzung, positive Zuwendung, Verlässlichkeit sowie Sensibilität für individuelle Wünsche, Interessen und Werte der Kinder und Jugendlichen vermittelt werden. Desweiteren sollen sie den Kindern und Jugendlichen die Gefühle von Geborgenheit und Orientierung, Struktur und Halt, Respekt und Achtung gegenüber

bringen. Auch an die persönlichen Eigenschaften der Fachkräfte werden hohe Anforderungen gestellt, wobei diese eine hohe Selbstreflexivität, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Empathie, Geduld und psychische Belastbarkeit, persönliche Reife, Beziehungsfähigkeit, Eigenständigkeit sowie Teamfähigkeit aufweisen sollen.

Als besonders herausfordernd und belastend für die sozialpädagogischen Fachkräfte werden neben den zahlreichen emotionalen Anforderungen das stetig hohe Stresslevel, das enorme Aggressionsniveau der Kinder und Jugendlichen, die zahlreichen Konfliktsituationen und Eskalationen sowie die Konfrontation und Auseinandersetzung mit den schwerwiegenden familiären Backgrounds der Kinder und Jugendlichen erlebt. Die sozialpädagogischen Fachkräfte nehmen diese Belastungen häufig in ihr Privatleben mit und übertragen diese negative Emotionalität auf ihr soziales Umfeld, wodurch im besonderen Maße auf eine effektive, persönliche Abgrenzung und gesunde Psychohygiene geachtet werden muss.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte erleben im Arbeitsalltag von Kinder- und Jugendwohngruppen insbesondere die Emotionen Freude, Liebe, Ärger und Stolz. Es ergeben sich vielseitige, emotionale Anforderungen, welche sich auf die effektive Emotionsregulation, die Wahrung des persönlichen Nähe-Distanz-Verhältnisses, die Selbstreflexivität, die Ansprüche an die individuelle Haltung und Persönlichkeit der Fachkräfte, die Verhinderung negativer Gefühlsübertragung sowie die Eindämmung von Auswirkungen negativer Emotionen beziehen. Die Fachkräfte pflegen einen authentischen, transparenten Umgang mit Emotionen und Gefühlen, wobei die offene Kommunikation vorherrschender Gefühlslagen und das Erklären der Präsenz bestimmter Emotionen den kompetenten Umgang mit Emotionen charakterisieren. Die Übertragung und Gegenübertragung von Emotionen und Gefühlen hat einen enormen Einfluss auf das Verhalten, die Handlungsweisen und den Umgang der Fachkräfte, wodurch die Fachkräfte aufgrund positiver Emotionen mehr Nachsicht, Begünstigungen und Wohltaten gegenüber der Kinder und Jugendlichen ausüben, wohingegen bei negativen Emotionen vermehrt Strenge, Sanktionen und Kompromisslosigkeit vorherrschen.

Für den Ausblick in die Zukunft bleibt zu hoffen, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte umfangreiche Unterstützung in der Wahrung ihrer Psychohygiene erhalten, eine Entlastung durch Abbau des Fachkräftemangels und daraus resultierende Stressminderung erfahren, sowie verdiente Wertschätzung, Anerkennung und Würdigung für ihre großartigen Leistungen in diesem emotional hochkomplexen Arbeitsbereich bekommen. Sozialpädagogische Arbeit steht und fällt mit dem Einsatz von Emotionen und Gefühlen, wodurch es einem besonders reflektierten Umgang mit eben diesen bedarf.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der menschliche Gefühls- und Emotionsprozess.....	9
Abbildung 2: Circumplex-Modell	22
Abbildung 3: Circumplex-Modell ausgewählter Emotionen und Gefühle	26
Abbildung 4: Ursache-Ziel-Analyse Freude	27
Abbildung 5: Ursache-Ziel-Analyse Liebe	28
Abbildung 6: Ursache-Ziel-Analyse Überraschung & Erstaunen	29
Abbildung 7: Ursache-Ziel-Analyse Stolz	30
Abbildung 8: Ursache-Ziel-Analyse Stress	32
Abbildung 9: Ursache-Ziel-Analyse Angst, Furcht & Panik	33
Abbildung 10: Ursache-Ziel-Analyse Ärger, Wut, Zorn & Hass	35
Abbildung 11: Ursache-Ziel-Analyse Trauer	36
Abbildung 12: Ursache-Ziel-Analyse Schuld & Scham	37
Abbildung 13: Ursache-Ziel-Analyse Zweifel	38
Abbildung 14: Ursache-Ziel-Analyse Neid & Eifersucht	39
Abbildung 15: Ursache-Ziel-Analyse Hilflosigkeit	40
Abbildung 16: Emotionen in der sozialpädagogischen Arbeit	41
Abbildung 17: Konfliktlöseprozess	52
Abbildung 18: Codebaum	71

Literaturverzeichnis

Abele-Brehm/ Gendolla (2000): Motivation und Emotion. In: Otto/ Euler/ Mandl (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 297-305.

Andresen/ Casale/ Gabriel/ Horlacher/ Larcher Klee/ Oelkers (2009)(Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Banse (2000): Soziale Interaktion und Emotion. In: Otto/ Euler/ Mandl (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 360-369.

Birtsch/ Münstermann/ Trede (2001)(Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum Verlag.

Damasio (2003): Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. München: List Verlag.

Daum (2016): Beobachten, Dokumentieren und Fördern. In: Neuß (Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 209-217.

Demmerling/ Landweer (2007): Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.

Dörr/ Müller (2019): Einleitung. Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dörr (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag. S. 14-39.

Dörr (2019)(Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.

Ekman (2010): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. 2. Auflage. Berlin: Springer Verlag.

Ewert (1984): Gefühl. In: Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. 6. Auflage. München, Zürich: Piper Verlag. S. 223-226.

- Flosdorf (1988a): Der erzieherische Umgang als heilpädagogische Beziehungsgestaltung. In: Flosdorf (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe – Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag. S. 111-128.
- Flosdorf (1988b): Die Gruppe als soziales Lernfeld. In: Flosdorf (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe – Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag. S. 129-173.
- Flosdorf (1988)(Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe – Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Flosdorf/ Mahlke (1988): Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. In: Flosdorf (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe – Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag. S. 9-45.
- Freiling/ Gottwald (2008): Qualitative Methode – Auswertung von Interviews mit MaxQDA. In: <http://docplayer.org/20953834-Qualitative-methoden-auswertung-von-interviews-mit-maxqda.html> (abgerufen am 16. März 2021).
- Gahleitner (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Galuske (2007): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 7. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Gehrmann (2015): Ressource Jugendhilfe. Systematische Sozialpädagogik in stationären Jugendwohngruppen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Giesecke (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 12. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Gissel-Palkovich (2011): Die Sicherung des Kindeswohls. Überlegungen zu konzeptionellen und strukturellen Voraussetzungen für die Arbeit der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe. In: Goldberg/ Schorn (Hrsg.): Kindeswohlgefährdung. Wahrnehmen - Bewerten - Intervenieren. Opladen, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. S. 103-136.

Gläser/ Laudel (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goldberg/ Schorn (2011)(Hrsg.): Kindeswohlgefährdung. Wahrnehmen - Bewerten - Intervenieren. Opladen, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Hanselmann/ Weber (1986): Kinder in fremder Erziehung. Heime, Pflegefamilien, Alternativen – ein Kompaß für die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Heller (1990): Die Institutionen der Heimerziehung und ihr sozialpädagogisches Umfeld. Wien, Linz: BMUKS-KOPTEN Verlag.

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

Hug (2001a): Erhebung und Auswertung empirischer Daten – eine Skizze für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene. In: Hug (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis - Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11-29.

Hug (2001)(Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis - Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hülshoff (1999): Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe. München: Reinhardt Verlag.

Hupka/ Otto (2000): Neid und Eifersucht. In: Otto/ Euler/ Mandl (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 272-283.

Hussy/ Schreier/ Echterhoff (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Heidelberg: Springer Verlag.

Izard (1994): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Kernstock-Redl/ Pall (2009): Gefühlsmanagement. Eigene und fremde Gefühle verstehen, nutzen und steuern: Konstruktiver Umgang mit Emotionen im Beruf, Team und Alltag. Münster: Ökotopia Verlag.

Kiehn (1993): Sozialpädagogisch betreutes Jugendwohnen. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Kraft (2009): Beratung. In: Andresen/ Casale/ Gabriel/ Horlacher/ Larcher Klee/ Oelkers (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 44-59.

Landtag Steiermark (2013): Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz. § 28 Volle Erziehung. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20001012&ShowPrintPreview=True> (abgerufen am 21. März 2021).

Loch (2014a): Balance zwischen Ausgrenzung und Einbeziehung der Eltern-Kind-Beziehung bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen. In: Schulze/ Loch/ Gahleitner (Hrsg.): Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 71-81.

Loch (2014b): Professionelle Beziehungen gestalten mit AdressatInnen nach traumatischen Erfahrungen. In: Schulze/ Loch/ Gahleitner (Hrsg.): Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 151-165.

Loch (2014c): Psychohygiene. In: Schulze/ Loch/ Gahleitner (Hrsg.): Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 105-109.

Lotz (2003): Sozialpädagogisches Handeln. Eine Grundlegung sozialer Beziehungsarbeit mit Themenzentrierter Interaktion. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Ludewigt/ Otto-Schindler (1992): „...und irgendwann wühlt man sich wieder ans Tageslicht“: Ansprüche und Formen sozialpädagogischen Handelns von Heimerzieherinnen und Heimerziehern. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang Verlag.

Mayring (1992): Klassifikation und Beschreibung einzelner Emotionen. In: Ulich/ Mayring (Hrsg.): Psychologie der Emotionen. Grundriß der Psychologie – Band 5. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag. S. 131-181.

Merten (2003): Einführung in die Emotionspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Meyer/ Reizenzein/ Niepel (2000): Überraschung. In: Otto/ Euler/ Mandl (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 253-263.

Neuß (2016a): Erforschung der Kindheit. In: Neuß (Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 189-199.

Neuß (2016)(Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Nohl (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nolting/ Paulus (1996): Pädagogische Psychologie. Grundriß der Psychologie – Band 20. 2. Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag.

Normann (2003): Erziehungshilfen in biografischen Reflexionen. Heimkinder erinnern sich. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Otto/ Euler/ Mandl (2000a): Begriffsbestimmungen. In: Otto/ Euler/ Mandl (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 11-18.

Otto/ Euler/ Mandl (2000)(Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Pekrun (2000): Persönlichkeit und Emotion. In: Otto/ Euler/ Mandl (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 334- 348.

Poulsen (2012): Stress und Belastung bei Fachkräften der Jugendhilfe. Ein Beitrag zur Burnoutprävention. Wiesbaden: Springer Verlag.

Prange/ Strobel-Eisele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Raser (1999): Erziehung ist Beziehung. 6 einfache Schritte, Erziehungsprobleme mit Jugendlichen zu lösen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Roos (2000): Peinlichkeit, Scham und Schuld. In: Otto/ Euler/ Mandl (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 264-271.

Rotering/ Lengemann (2001): Krisenintervention und Inobhutnahme. In: Birtsch/ Münstermann/ Trede (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum Verlag. S. 702-717.

Schleiffer (2014): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.

Schmidt-Atzert (1996): Lehrbuch der Emotionspsychologie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag.

Schmidt-Atzert (2000): Struktur der Emotionen. In: Otto/ Euler/ Mandl (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 30-44.

Schmitt/ Mees (2000): Trauer. In: Otto/ Euler/ Mandl (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 209-220.

Schmitz/ Schmitz (2009): Emotions-Management. Anleitung zum Glücklichein. München: Piper Verlag.

Schulze/ Loch/ Gahleitner (2014)(Hrsg.): Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Schwab (2004): Evolution und Emotion. Evolutionäre Perspektiven in der Emotionsforschung und der angewandten Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Seligman (2016): Erlernte Hilflosigkeit. 5. Auflage. Weinheim, Basel : Beltz Verlag.

Stöber/ Schwarzer (2000): Angst. In: Otto/ Euler/ Mandl (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 189-198.

Strübing (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg Verlag.

Thiersch (2019): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Dörr (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag. S. 42-59.

Ulich (1989): Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. 2. Auflage. München: Psychologie Verlags Union.

Ulich (1992): Begriffsbestimmungen und Theoriediskussion. In: Ulich/ Mayring: Psychologie der Emotionen. Grundriß der Psychologie – Band 5. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag. S. 28-57.

Ulich/ Mayring (1992)(Hrsg.): Psychologie der Emotionen. Grundriß der Psychologie – Band 5. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag.

Weinberger (2007): Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Wulf (1984)(Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. 6. Auflage. München, Zürich: Piper Verlag. S. 223-226.

Wüst/ Wüst (2016): Der professionelle Umgang mit Kindern: Die Haltung. In: Neuß (Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 168-171.

Anhang

Interviewleitfaden

Kategorie	Fragen
Emotionen im sozialpädagogischen Arbeitsalltag	<ul style="list-style-type: none">• Was fällt dir spontan zum Thema Emotionen ein?• Welche Emotionen sind in deinem Arbeitsalltag präsent? Welche mehr, welche weniger? Wie erlebst du diese?• In welchen Situationen treten diese Emotionen auf? Wer löst diese Emotionen aus?
Einzelemotionen	<ul style="list-style-type: none">• Welche von den gezeigten Emotionen erlebst du in deinem Arbeitsalltag?• Nenne Beispiele/ Situationen, in denen diese auftreten?
emotionale Herausforderung und Belastung	<ul style="list-style-type: none">• Erkläre was für dich emotionale Herausforderung ist und wann du diese erlebst! (Beispiele)• Schildere mir (Situationen von) emotionale Belastungen in deinem Arbeitsalltag! (Beispiele)
Umgang mit Emotionen im Arbeitsalltag	<ul style="list-style-type: none">• Wie gehst du mit deinen eigenen Emotionen im Arbeitsalltag um? (Beispiele)• Hat sich dieser Umgang seit Berufseinstieg verändert? Wenn ja – inwiefern?• Was unterstützt dich im Umgang mit deinen Emotionen?• Was hindert dich im professionellen Umgang mit deinen Emotionen?
Auswirkungen von Gefühlen und Emotionen auf das sozialpädagogische Handeln	<ul style="list-style-type: none">• Wie wirken sich deiner Meinung nach die eigenen Emotionen auf das sozialpädagogische Handeln aus?• In welchen Situationen kannst du eine Veränderung deines eigenen Verhaltens aufgrund deiner eigenen Gefühle und Emotionen beobachten? (Beispiele)• Wie gehst du mit diesen emotional bedingten Auswirkungen auf dein Handeln um?
Transfer von Emotionen (Nähe – Distanz)	<ul style="list-style-type: none">• Inwiefern nehmen Emotionen aus dem privaten Umfeld Einfluss auf dein professionelles Handeln im sozialpädagogischen Alltag?• Inwiefern wirken sich Emotionen vom Arbeitsalltag auf dein Privatleben aus?
Abschluss	<ul style="list-style-type: none">• Gibt es noch etwas, das dir zu diesen Themen einfällt bzw. was du noch sagen möchtest?

Emotions-Sheet

