

## **Bachelor-Arbeit**

Ausbildungsgänge: Sozialpädagogik & Soziokultur

Kurse: TZ 2013-2018 & TZ 2012-2018

**Mailen Schär und Nicole König**

## **Emotionen in der Offenen Jugendarbeit**

**Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz  
bei Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2018 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Soziokulturelle Animation bzw. Sozialpädagogik.

---

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

---

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

---

Reg. Nr.:

---

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem  
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag  
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>  
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California  
95105, USA.

#### Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle  
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



**Teilen** — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten  
Zu den folgenden Bedingungen:



**Namensnennung** — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur  
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder  
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber  
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



**Nicht kommerziell** — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



**Keine Bearbeitungen** — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt  
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.  
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,  
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers  
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

## **1 Vorwort der Schulleitung**

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches bzw. sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren bzw. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2018

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## **ABSTRACT**

Gefühle sind ein Teil des komplexen vierteiligen Emotionssystems und begleiten uns Menschen ein Leben lang. Besonders im Jugendalter erleben Jugendliche Emotionen intensiv. Das Jugendalter ist die Zeit der Umbrüche und der sozialen Veränderungen. Wenn Jugendliche emotional kompetent sind, können belastende Situationen und Emotionen adäquat bewältigt werden. Diese überfachlichen Kompetenzen, sogenannte Soft Skills, erweitern die Jugendlichen im Jugendalter und werden nicht nur von der Gesellschaft, sondern auch von der Peer-Group gefordert. Die Offene Jugendarbeit bietet Raum für non-formale und informelle Bildung. Sie hat unter anderem den Auftrag, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern. Daher wird in dieser Bachelorarbeit der Frage nachgegangen, welchen Beitrag Fachpersonen in der Offenen Jugendarbeit zur Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz bei Jugendlichen leisten können.

Die Verfasserinnen Nicole König und Mailen Schär kommen nach ihren Literaturrecherchen zum Ergebnis, dass die Offene Jugendarbeit durch das niederschwellige Setting einen geschützten Rahmen bietet, damit Jugendliche mit ihren Emotionen experimentieren können. Wenn Fachpersonen sich ihrer eigenen Emotionen und ihrer Rolle bewusst sind, können sie durch das Animieren wie auch das Arrangieren die Begegnungen mit und unter den Jugendlichen als Möglichkeiten sehen und nutzen, um die Entwicklung der emotionalen Kompetenz der Jugendlichen zu unterstützen. Voraussetzung hierfür ist eine ressourcenorientierte Haltung der Offenen Jugendarbeit bezüglich Emotionen und Wissen darüber.

## **DANK**

Wir danken allen Personen ganz herzlich, welche uns in irgendeiner Form bei dem Prozess von der Ideenfindung bis zur vollendeten Bachelorarbeit unterstützt haben.

Bedanken möchten wir uns bei Ursula Leuthold. Sie begleitete uns während der Literaturwerkstatt des Bachelorkolloquiums und war jederzeit offen für Fragen. Unsere grosse Dankbarkeit möchten wir Uri Ziegele aussprechen, welcher uns mit seinen wertvollen Praxiserfahrungen und Literaturtipps unterstützt hat. Ebenfalls danken wir Sven Huber für das kritische Fachpoolgespräch, welches uns zum Weiterdenken inspiriert hat. Peter Stade, welcher uns mit zwei sehr interessanten und aufschlussreichen Fachpoolgesprächen unterstützt hat, möchten wir einen besonderen Dank aussprechen. Durch diese Gespräche konnten wir sowohl die Kernaussagen unserer Bachelorarbeit herausarbeiten als auch den roten Faden entwickeln. Miriam Müntener danken wir für das Korrekturlesen und die konstruktiven Rückmeldungen, welche zum Gelingen dieser Arbeit beitrugen. Unseren Freunden und Freundinnen danken wir für die Diskussionsrunden, welche uns zu einem kritischen Denken anregten.

Einen speziellen Dank möchten wir zudem unseren Familien aussprechen, welche uns während des Verfassens der Bachelorarbeit mit viel Verständnis, Geduld und mit einer Kinderbetreuung unterstützten.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>2</b>
1.1	Ausgangslage und Motivation.....	2
1.2	Fragestellungen und Zielsetzungen .....	3
1.3	Methodisches Vorgehen .....	3
1.4	Adressaten und Adressatinnen .....	4
1.5	Aufbau der Arbeit.....	4
1.6	Abgrenzung .....	4
<b>2</b>	<b>Emotionen und Entwicklung</b>	<b>5</b>
2.1	Emotionen und die Wissenschaft .....	5
2.2	Emotionen als funktionales psychisches System .....	6
2.2.1	Funktion der Emotion.....	7
2.2.2	Funktionen der Untersysteme .....	7
2.3	Entwicklungsphasen der emotionalen Handlungsregulation .....	9
2.4	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter .....	11
2.5	Entwicklungsaufgaben und Emotionen im Jugendalter.....	16
2.6	Potenzial von Emotionen .....	17
<b>3</b>	<b>Emotionale Kompetenz</b>	<b>19</b>
3.1	Faktoren der emotionalen Kompetenz.....	21
3.1.1	Acht Fertigkeiten zur emotionalen Kompetenz nach Saarni.....	21
3.1.2	Sieben Aspekte der emotionalen Kompetenz nach Berking.....	23
3.2	Einflussfaktoren auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz.....	23
3.2.1	Individuelle Einflussfaktoren .....	23
3.2.2	Erziehungs- und Umwelteinflüsse.....	24
3.3	Risiken und Vorteile einer (nicht) förderlichen Umgebung .....	26
3.3.1	Risiken für Jugendliche in einer nicht förderlichen Umgebung .....	26
3.3.2	Vorteile für Jugendliche in einer förderlichen Umgebung.....	27
<b>4</b>	<b>Die Offene Jugendarbeit</b>	<b>29</b>
4.1	Positionierung des Arbeitsfelds der Offenen Jugendarbeit in der Sozialen Arbeit...	29
4.2	Grundlagen Offener Jugendarbeit .....	32
4.3	Auftrag und Prinzipien Offener Jugendarbeit .....	34

<b>5</b>	<b>Bildung emotionaler Kompetenz in der Offenen Jugendarbeit</b>	<b>37</b>
5.1	Bildung .....	37
5.1.1	Hard Skills und Soft Skills.....	37
5.1.2	Formale, non-formale und informelle Bildung .....	38
5.1.3	Intentionales und inzidentelles Lernen.....	39
5.2	Kompetenzbildung in der Offenen Jugendarbeit.....	39
5.3	Potenziale und Grenzen der Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz in der Offenen Jugendarbeit.....	41
<b>6</b>	<b>Empfehlungen für die Offene Jugendarbeit</b>	<b>44</b>
6.1	Trainingsprogramme zur Förderung emotionaler Kompetenz.....	44
6.1.1	Trainingsprogramm zur Förderung emotionaler Kompetenzen durch Kunst .....	44
6.1.2	Training Emotionaler Kompetenzen .....	44
6.1.3	Emotionsfokussierten Therapie .....	46
6.1.4	Emotionstraining in der Schule .....	46
6.1.5	FIT FOR LIFE-Training.....	47
6.2	Konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis .....	49
6.2.1	Handlungsempfehlungen für den Alltag in der Offenen Jugendarbeit.....	49
6.2.2	Handlungsempfehlungen für die Institution.....	51
6.2.3	Handlungsempfehlungen für die Ausbildung von Fachpersonen .....	52
<b>7</b>	<b>Fazit</b>	<b>54</b>
7.1	Beantwortung der Leitfrage.....	54
7.2	Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis.....	54
7.3	Ausblick .....	55
<b>8</b>	<b>Literatur- und Quellenverzeichnis</b>	<b>56</b>

Alle Kapitel wurden von Mailen Schär und Nicole König gemeinsam verfasst.

## I. TABELLENVERZEICHNIS

<i>Tabelle 1:</i>	Prinzipien der offenen Kinder- und Jugendarbeit .....	35
-------------------	---	----

## II. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

<i>Abbildung 1:</i>	Funktion der Emotion .....	7
<i>Abbildung 2:</i>	Sieben Entwicklungsaufgaben.....	13
<i>Abbildung 3:</i>	Modell der bedeutungs- und handlungsorientierten Verarbeitung der puberalen Prozesse im gesellschaftlichen Kontext .....	13
<i>Abbildung 4:</i>	Emotionen und ihre Schnittstellenfunktion mit der Erweiterung des Wissens von Emotionen .....	17
<i>Abbildung 5:</i>	Grundlagen effektiver Entwicklung: Lehrbare Kompetenzen .....	20
<i>Abbildung 6:</i>	Subsumtionstheorem der Sozialen Arbeit .....	29
<i>Abbildung 7:</i>	Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit .....	30
<i>Abbildung 8:</i>	Training emotionaler Kompetenzen- Modell des konstruktiven Umgangs mit negativen Emotionen .....	45
<i>Abbildung 9:</i>	Vertrauensaufbau .....	48
<i>Abbildung 10:</i>	Leitfaden zur Motivierung.....	48



# UNTERSTÜTZUNG DER ENTWICKLUNG EMOTIONALER KOMPETENZ BEI JUGENDLICHEN IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT

## 1 EINLEITUNG

Die Einleitung umfasst im ersten Unterkapitel die Ausgangslage und die Motivation der vorliegenden Bachelorarbeit. Aus diesem Unterkapitel werden die Fragestellungen und die Zielsetzungen formuliert. Die Erläuterung des methodischen Vorgehens, die Adressaten und Adressatinnen der Arbeit, der Aufbau und die Abgrenzung folgen im Anschluss darauf.

### 1.1 **Ausgangslage und Motivation**

Wutentbrannt wirft ein Jugendlicher einen Stuhl durch den Aufenthaltsraum vom „Treff“ der Offenen Jugendarbeit, während sich ein anderer Jugendlicher geschockt und mit Tränen in den Augen hinter der Bar-Theke in Sicherheit bringt. Im gleichen Moment betreten drei singende und gut gelaunte Jugendliche den Raum. Wut, Trauer und Freude sind Beispiele von Emotionen, welche Fachpersonen in der Offenen Jugendarbeit während der täglichen Arbeit mit Jugendlichen erleben. Auch die Autorinnen, Nicole König und Mailen Schär, haben während ihrer Anstellung in der Offenen Jugendarbeit immer wieder solche Situationen erlebt.

Menschen erleben Emotionen in verschiedenen Lebensphasen und Kontexten, in individueller Intensität und Dauer. Die Emotionen beeinflussen unsere Wahrnehmung, unsere Handlung, den Umgang mit anderen Menschen. Sie haben daher eine Wirkung auf das Gegenüber. Kristy Oatley (2000) stellt fest:

«Emotionen sind das Herz der sozialen Erkenntnis;  
ohne sie wären wir überhaupt zu nichts in der Lage»

(S. 291/eigene Übersetzung).

Emotionen nehmen eine konstante und sehr relevante Rolle in unserem Leben ein. In der Offenen Jugendarbeit haben Fachpersonen und Jugendliche - wie im vorher erwähnten Beispiel beschrieben - immer wieder mit Situationen zu tun, in denen die Emotionen sehr intensiv ausgedrückt werden und die Emotionsregulation nicht adäquat abläuft. Dies fordert Fachpersonen, die betroffenen Jugendlichen wie auch ihre Freunde und Freundinnen gleichermaßen heraus. Die Autorinnen haben sich deshalb die Frage gestellt, wie die Offene Jugendarbeit dazu beitragen kann, Jugendliche in der Entwicklung der emotionalen Kompetenz zu unterstützen, damit sie adäquat mit Emotionen umgehen könnten.

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Thema **Emotionen** auseinander. Hierbei wird der Fokus auf das Jugendalter gelegt, da dieses in erster Linie die Zielgruppe der Offenen Jugendarbeit darstellt. Die Offene Jugendarbeit ist ein Teilbereich der Sozialen Arbeit und hat einen pädagogischen, soziokulturellen, sozialpolitischen und sozialräumlichen Auftrag. Das Ziel von Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit ist es, unter anderem die Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu unterstützen und zu begleiten, damit sie ein selbständiges Leben führen könnten. Sie bietet Bildungs- und Lerngelegenheiten an. Wichtige Prinzipien stellen dabei die Offenheit, die Partizipation, die Freiwilligkeit, die sozialräumliche und lebensweltliche Orientierung sowie die Selbstreflexion dar.

Konkret wird in dieser Arbeit auf die Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz eingegangen. Um ein umfangreiches Verständnis für die emotionale Kompetenz zu bekommen, gibt diese Bachelorarbeit eine Übersicht über die Aspekte, welche zur emotionalen Kompetenz

zählen, zu den Faktoren welche die Entwicklung der emotionalen Kompetenz beeinflussen und inwiefern der Rahmen der Offenen Jugendarbeit unterstützend wirken kann.

Die Emotionsregulation ist ein Aspekt der emotionalen Kompetenz und ist somit eine Ressource, welche verstärkt werden kann. Die Emotionsregulation wird anhand der Theorie der emotionalen Handlungsregulation von Manfred Holodyski von der Geburt bis in das Erwachsenenalter erläutert. Auch wird der Bezug zu den Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen hergestellt, da Emotionen für die Entwicklungsaufgaben wichtige Funktionen besitzen.

Fachpersonen nehmen in der Offenen Jugendarbeit häufig eine Vorbildfunktion durch das niederschwellige Setting sowie durch die oft engen Beziehungen zu Jugendlichen wahr. Daher ist es von großer Bedeutung, sich bewusst und kritisch mit den eigenen Emotionen und der eigenen emotionalen Kompetenz auseinanderzusetzen. Dies wird in der vorliegenden Bachelorarbeit ebenfalls thematisiert. Aber auch die Haltung der Institution zu Emotionen hat einen Einfluss auf das Handeln von Fachpersonen, weshalb es dies ebenfalls kritisch zu reflektieren gilt.

## 1.2 Fragestellungen und Zielsetzungen

Aus der Ausgangslage und unserer Motivation heraus ergibt sich für die vorliegende Bachelorarbeit folgende zentrale Leitfrage:

### **Welchen Beitrag können Fachpersonen in der Offenen Jugendarbeit zur Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz von Jugendlichen leisten?**

Zur Beantwortung der zentralen Leitfrage ist die Arbeit in folgende vier Unterfragen aufgeteilt:

1. Was sind Emotionen und wie entwickelt sich die emotionale Handlungsregulation?
2. Was beinhaltet emotionale Kompetenz und wie wird sie beeinflusst?
3. Was sind die Potenziale als auch die Grenzen der Offenen Jugendarbeit bezüglich der Unterstützung der Entwicklung von emotionaler Kompetenz?
4. Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die Offene Jugendarbeit ableiten, um die Entwicklung emotionaler Kompetenz von Jugendlichen zu unterstützen?

Das Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, eine vielfältige Übersicht zum Phänomen der Emotionen zu erhalten, um das eigene professionelle Handeln und Denken, welches von Emotionen beeinflusst wird, zu reflektieren. Die Arbeit hat ausserdem zum Ziel, die Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit für das Thema der emotionalen Kompetenz in Bezug auf die Entwicklung von Jugendlichen zu sensibilisieren und sie dazu anzuregen, Haltungen, Arbeitsansätze und Methoden zu hinterfragen und - falls nötig – an die Bedürfnisse der Zielgruppe anzupassen, um sie bestmöglich in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

## 1.3 Methodisches Vorgehen

Nach dem ersten gemeinsamen Treffen der Autorinnen im Sommer 2017 aufgrund ähnlicher Themenschwerpunkte besuchten sie das Kolloquium für das Schreiben dieser Bachelorarbeit an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Diverse Diskussionen führten zu einer ersten Hauptfragestellung. Nach intensivem Recherchieren und Lesen von Literatur wurde das Thema konkretisiert und schlussendlich im Rahmen einer Disposition weitergegliedert. Durch die Begriffsdefinitionen und das Finden eines Zusammenhangs der beiden Themen *Emotionen* und *Offene Jugendarbeit* wurde das Thema endgültig festgelegt.

## **1.4 Adressaten und Adressatinnen**

Diese Arbeit richtet sich hauptsächlich an Fachpersonen im Bereich der Sozialen Arbeit. Spezifisch richtet sie sich an solche der Offenen Jugendarbeit. Für das Verständnis der Arbeit werden gewisse Fachkenntnisse vorausgesetzt.

## **1.5 Aufbau der Arbeit**

Der Aufbau der Arbeit orientiert sich an den vier Unterfragen und ist in acht Kapitel gegliedert.

Das erste Kapitel besteht aus der Einleitung dieser Arbeit. Im zweiten Kapitel werden wichtige Grundlagen vermittelt, womit die Unterfrage eins beantwortet wird. Darin werden einerseits die Emotionen, ihre Bedeutung für die Wissenschaft, ihre Funktion sowie die Entwicklungsphasen der emotionalen Handlungsregulation erläutert. Andererseits werden das Jugendalter und die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter definiert. Beide Themen werden anschliessend zusammengebracht. Auch die Bedeutung der Emotionen für die Entwicklungsaufgaben wird verdeutlicht. Zum Abschluss des zweiten Kapitels wird aufgezeigt, warum Emotionen Ressourcen darstellen.

Im dritten Kapitel wird der Kompetenzbegriff näher beleuchtet und anschliessend mit der sozialen beziehungsweise emotionalen Kompetenz verbunden, was zur Definition der emotionalen Kompetenz führt. Die emotionale Kompetenz wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Diese werden im Anschluss beschrieben. Dabei wird die zweite Unterfrage beantwortet. Die Vorteile von emotionaler Kompetenz wie auch die Risiken und die Folgen, welche entstehen, wenn eine Person über mangelnde emotionale Kompetenz verfügt, runden das Kapitel ab.

Mit dem vierten Kapitel wird das Arbeitsfeld der Offenen Jugendarbeit in der Sozialen Arbeit positioniert. Ihr Auftrag, ihre Ziele und ihre Prinzipien werden geklärt, damit die Verbindung zur emotionalen Kompetenz hergestellt werden kann.

Im fünften Kapitel folgt die Unterstützung der Bildung emotionaler Kompetenz in der Offenen Jugendarbeit. Anschliessend werden die Potenziale sowie die Grenzen der Unterstützung der emotionalen Kompetenz in der Offenen Jugendarbeit festgehalten. Dabei wird die Unterfrage drei beantwortet.

Diverse Trainingsprogramme werden im sechsten Kapitel vorgestellt. Aus den Erkenntnissen der gesamten Arbeit und aus den Trainingsprogrammen leiten die Autorinnen Handlungsempfehlungen für die Mikro-, Meso- und Makroebene der Offenen Jugendarbeit ab und beantworten damit die Unterfrage vier.

Abschliessend werden im siebten Kapitel die Leitfrage beantwortet, Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis gezogen und ein Ausblick mit offenen Fragen dargestellt.

## **1.6 Abgrenzung**

Gemäss Ruth Meyer (2011) haben die neusten Hirnforschungen gezeigt, dass die emotionalen Fähigkeiten durch bestimmte Hirnregionen gesteuert werden. Wenn die Hirnregionen nicht lückenlos in Verbindung zueinander funktionieren, kann ein Defizit in den emotionalen Fähigkeiten die Folge hieraus sein (S. 62). Es gehört nicht zum Ziel dieser Bachelorarbeit, die verschiedenen Ergebnisse der Neurowissenschaften miteinzubeziehen, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Ausserdem werden in dieser Arbeit die Zusammenhänge von psychischen Störungen und emotionaler Kompetenz nicht näher beleuchtet.

## **2 EMOTIONEN UND ENTWICKLUNG**

Das folgende Kapitel erläutert kurz, wie sich die Wissenschaft und die Gesellschaft vom Mittelalter bis zur heutigen Zeit zum Thema Emotionen positionierte. Was die verschiedenen Wissenschaften zum Thema Emotionen beigetragen haben, wird im Anschluss anhand des Themas „Emotionen als funktionales psychisches System“ verdeutlicht. Durch das Beschreiben und das Erklären des kompletten Systems **Emotion** wird ersichtlich, wie komplex Emotionen sind und welche Funktion sie erfüllen. Danach wird die Entwicklung der emotionalen Handlungsregulation von der Geburt bis ins Erwachsenenalter erläutert. Um den Bezug zur Hauptzielgruppe der Offenen Jugendarbeit herzustellen, folgen die Definitionen des Jugendalters und der Entwicklungsaufgaben, welche Jugendliche zu bewältigen haben. Der Zusammenhang zwischen den Entwicklungsaufgaben und den Emotionen wird anschliessend aufgezeigt. Das Verdeutlichen des Potenzials von Emotionen rundet dieses Kapitel ab und zeigt, dass Emotionen als Ressource genutzt werden können - sofern genügend Wissen zum Thema vorhanden ist.

### **2.1 Emotionen und die Wissenschaft**

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sind Emotionen ein Teil unseres Lebens. Auch die Wissenschaft hat gemäss Robert Lewis Wilson und Rachel Wilson (2015) immer mehr Interesse daran, die Emotionen und besonders die emotionale Kompetenz zu erforschen. Spätestens seit Daniel Golemans internationalem Bestseller „Emotionale Intelligenz“ ist das Thema Emotionen zugänglich geworden (S. 5). Goleman (1996) sagt, dass für den Erfolg im Leben eines Menschen die emotionale Intelligenz relevanter ist als der Intelligenzquotient (S. 54).

Im Mittelalter war noch die Meinung verbreitet, dass Kinder, die ihre Emotionen mit Weinen zum Ausdruck brachten, von einem Dämon besessen waren (Aletha J. Solter, 2015, S. 15). Um das achtzehnte Jahrhundert herum wurde der Ausdruck von negativen Emotionen zwar immer noch als schlecht angesehen. In dieser Zeit waren aber nicht mehr die Dämonen, sondern die Eltern schuld am Verhalten des Kindes. Häufig wurde angenommen, dass Eltern ihre Kinder zu sehr verwöhnen würden und die Kinder ihre negativen Emotionen deshalb zum Ausdruck brächten (ebd.).

Auch während der Zeit des Behaviorismus wurden Emotionen gemäss Wilson und Wilson (2015) als störend für menschliche Prozesse angesehen (S. 2). Dementsprechend wurde der Einfluss der Emotionen in Forschungen weitgehend ignoriert. Das Gefühl, welches ein Teil der Emotion darstellt, wird als innerer Gemütszustand bezeichnet. Dieser innere Gemütszustand lässt sich von Drittpersonen nicht beobachten und läuft mehrheitlich unkontrolliert ab. Gefühle sind und bleiben dementsprechend immer subjektiv und sind nur durch Selbstbeobachtung zugänglich. Zweifellos bleibt aber die Tatsache, dass Emotionen in unserem Leben von grosser Bedeutung sind (ebd.). Auch Carsten Schwarz (2003) schreibt, dass das Verhalten von Menschen wesentlich von Emotionen begleitet wird (S. 23). So werden zum Beispiel Entscheidungen bewusst oder unbewusst von Emotionen geprägt. Im Volksmund wird oft von Herz und Verstand gesprochen, wobei gemeint ist, dass für die Bewertung einer Situation rationales Denken mit Begründungen und Emotionen in einer Wechselwirkung funktioniert und so das Verhalten prägt (S. 24).

Damit ersichtlicher wird, welche Wissenschaften sich hauptsächlich mit dem Thema Emotionen beschäftigt haben, wird im folgenden Abschnitt das Sinnbild eines Kuchens von Jan Glasenapp verwendet.

Die **Neurowissenschaften** beschreiben gemäss Glasenapp (2013) differenziert, welche Zutaten im Kuchen enthalten sind und wie sie zusammenwirken. Damit liefern die Neurowissenschaften die Grundlage für das Verstehen von Emotionen (S. 17). Die **Philosophie** beschäftigt sich im

Sinnbild des Kuchens mit der Frage, warum der Kuchen existiert und was für einen Sinn er hat. Zusammengefasst beschäftigt sich die Philosophie mit der Frage, warum Emotionen im Leben relevant sind (S. 28). Die **Psychologie** interessiert sich mehr für die Umwelt und den Prozess der Entstehung des Kuchens sowie für die Bedingungen dafür. Im Sinnbild des Kuchens ist es die Frage, wie er gerührt und geknetet wurde. Aber auch das Ruhen und das Formen gehören dazu. Die Psychologie setzt das emotionale System mit anderen psychischen Systemen in Beziehung und erklärt, wie sich Emotionen entwickeln und auf welche Weise andere Menschen dazu beitragen (S. 21-23).

Laut Holodyski (2006) beinhaltet die **entwicklungspsychologische Emotionsforschung** diverse Theorien mit empirischen Einzelbefunden (S. 5). Jedoch gibt es noch kein schlüssiges Gesamtbild der Emotionsentwicklung des Menschen vom Säugling bis zum Erwachsenen. Grundsätzlich gibt es zwei verschiedene Sichtweisen, welche eingenommen werden. Zum einen gehen vor allem evolutionär positionierte Emotionstheorien davon aus, dass die psychische Struktur eines Säuglings bereits vorhanden ist und dass die Neugeborenen mit Basisemotionen zur Welt kommen. Vertreter der Theorie der Basisemotionen sind unter anderem Paul Ekman und Peter Salovey. Die konträren Sichtweisen, mit Vertretern wie L. Alan Sroufe, gehen davon aus, dass sich der Ausdruck von Emotionen zwischen Neugeborenen und Erwachsenen in der Qualität enorm unterscheiden. Dieser Blickwinkel wird oft in dynamisch-systemischen oder kontextualistischen Theorien vertreten (ebd.).

Für die folgende Arbeit wird die kontextualistisch inspirierte Theorie zur Entwicklung von Emotionen und ihrer Regulation von Holodyski verwendet. In seinem Buch „Emotionen – Entwicklung und Regulation“ setzt sich Holodyski (2006) mit den vier Emotionsparadigmen **strukturalistisches, funktionalistisches, dynamisch-systemisches** und **soziokulturelles Paradigma** kritisch auseinander und integriert die Paradigmen in ein Modell (Internalisierungsmodell der Emotionsentwicklung) (S. 40). Die wichtigsten Informationen des Internalisierungsmodells der Emotionsentwicklung für diese Bachelorarbeit werden nachfolgend im Unterkapitel 2.2 erläutert. Die Ausführungen zu den einzelnen Paradigmen würden den Umfang dieser Bachelorarbeit sprengen und sind nicht für die Beantwortung der Fragen dieser Bachelorarbeit relevant. Deshalb wurde es bewusst darauf verzichtet.

### **Zusammenfassung**

Verschiedene Disziplinen der Wissenschaft setzen sich mit den Emotionen auseinander. Sie haben unterschiedliche Herangehensweisen und Ansichten. In dieser Arbeit wird von der kontextualistisch inspirierten Theorie zur Entwicklung von Emotionen und ihrer Regulation von Holodyski ausgegangen.

## **2.2 Emotionen als funktionales psychisches System**

Das Wort **Emotion** ist ein Überbegriff für ein komplexes, funktionales psychisches System (Holodyski, 2006, S. 41). In diesem System arbeiten die vier Untersysteme Appraisalssystem, Motorisches System, Körperregulationssystem und das Gefühlssystem zusammen (ebd.). Im folgenden Abschnitt wird die Funktion der Emotion erläutert, gefolgt von Definitionen der Emotion nach Holodyski und Glasenapp. Anschliessend werden die vier Untersysteme kurz beschrieben und ihre Funktionen erklärt. Dadurch kann die Komplexität von Emotionen aufgezeigt werden.

### 2.2.1 Funktion der Emotion

Menschen handeln gemäss Holodyski (2006) zielgerichtet und haben bereits zu Beginn der Handlung eine nicht ganz klare Vorstellung darüber, zu welchem Ergebnis die Handlung führen könnte (S. 41). Falls die gewählte Handlung nicht zum Ziel führt, wird die Handlung entsprechend optimiert. So versucht zum Beispiel ein Kleinkind immer wieder, sich selbst auszuziehen - bis es sein Ziel, nackt sein, erreicht hat. Für diesen Lernprozess, welcher für jeden Menschen individuell abläuft, spielen Emotionen eine wesentliche Rolle (ebd.). Die Funktion einer Emotion besteht laut Nico H. Frijda darin, den Kontext, die Ziele, die Ergebnisse und die Folgen der jeweiligen Handlung in Beziehung zu der Befriedigung der Motive zu stellen (Frijda, 1986; zit. in Holodyski, 2006, S. 41; siehe Abbildung 1).

#### Funktion der Emotion

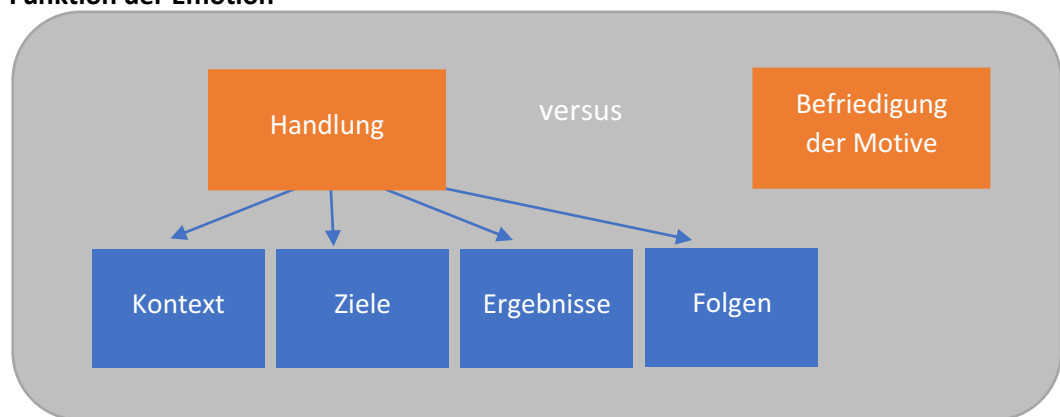


Abbildung 1: Funktion der Emotion (eigene Darstellung auf der Basis von Holodyski, 2006, S. 41)

#### Definition der Emotion

Holodyski (2006) definiert die Emotion wie folgt:

Eine Emotion ist ein psychisches System, das interne bzw. externe kontextgebundene Anlässe in ihrer Bedeutung für die eigene Motivbefriedigung bewertet, adaptive emotionsspezifische Ausdrucks- und Körperreaktionen auslöst, die über das Körperfeedback als Gefühl subjektiv wahrgenommen und mit dem Emotionsanlass in Zusammenhang gebracht werden, so dass motivdienliche Bewältigungshandlungen ausgelöst werden (können), sei es durch die Person selbst oder durch Interaktionspartner (S. 83).

Auch Glasenapp (2013) erläutert, dass die Bezeichnung Emotion alle, für die Emotion relevanten Abläufe und deren Zusammenspiel enthält. Erst diese Gesamtheit kann als Emotion bezeichnet werden (S. 12).

Holodyski und Glasenapp sind sich einig, dass verschiedene, komplexe Abläufe und Zusammenhänge das System der Emotion bilden. Die Emotion ist gemäss beiden Autoren ein Übergriff für verschiedene Untersysteme.

### 2.2.2 Funktionen der Untersysteme

Die Untersysteme einer Emotion werden nachfolgend erklärt. Wie diese Untersysteme in Verbindung zueinander funktionieren, sind sich die Autoren und Autorinnen nicht einig. Deshalb wird es nicht näher darauf eingegangen.

### **1. Appraisalsystem (Einschätzung)**

Das erste Untersystem wird Appraisalsystem, das System der Einschätzung, genannt. Durch die Lebenserfahrung hat der Mensch gemäss L. Alan Sroufe (1996) eine Erwartung an die Ergebnisse und die Folgen einer Handlung. Mit dem Appraisalsystem schätzt der Mensch die aktuelle Situation, die Ziele, das Ergebnis und die Folgen der Handlung ein (S. 75). Der gesamte Prozess ist nach Klaus R. Scherer (1994) kein reflexartiger Bewertungsprozess, aber auch kein bewusst vollzogener Prozess (S. 128-129). Ein Jugendlicher kann sich zum Beispiel über die guten Noten des Schulfreundes ärgern, obwohl dieser die Note verdient hat. Durch das Nachdenken kommt der Jugendliche zum Entschluss, dass er sich ärgert, weil er selbst eine gute Note haben möchte. Der Jugendliche hat durch die reflexive Bewertung seinen Ärger nun verstanden (Holodynski, 2006, S. 42).

### **2. Motorisches System (Ausdrucksreaktionen)**

Das motorische System beinhaltet nach Frijda den Ausdruck einer Emotion (Frijda 1986; zit. in Holodynski, 2006, S. 42). Die Emotion kann motorisch ausgedrückt werden, wie zum Beispiel mit Weinen, oder sie kann auch eine Bereitschaft für eine Handlung sein, wie zum Beispiel jemanden schlagen zu wollen. Durch diese Ausdrucksreaktionen startet die eigentliche Handlung. Sie hat, wie bereits schon erläutert, zum Ziel, dass die eigenen Motive befriedigt werden, wobei die Erfahrungen im Leben und die aktuelle Situation das motorische System beeinflussen können. Durch diesen Fakt ist die Emotion von einem Reflex abzugrenzen, denn ein Reflex ist weniger flexibel in der Beeinflussung (Scherer, 1994, S. 127). Die Handlung selbst kann auch durch eine zweite Person gestartet werden, indem zum Beispiel eine verletzte Person nach Hilfe schreit und die zweite Person die Hilfe leistet (**kommunikative Initiierung**). Wenn sich die verletzte Person selbst aus der Gefahrenzone bringt, bezeichnet dies Frijda als **instrumentelle Initiierung** (Frijda, 1986; zit. in Holodynski, 2006, S. 43).

### **3. Körperregulationssystem (Körperreaktionen)**

Das Körperregulationssystem umfasst alle grösstenteils automatisch ablaufenden Körperreaktionen, wie zum Beispiel den Herzschlag oder das Schwitzen. Sie werden durch das autonome Nervensystem, durch Hormone und Drüsen ausgelöst. Sobald sich der Kontext ändert, stellt das Körperregulationssystem die Körperfunktionen auf die wechselnde Umgebung ein. Zum Beispiel schwitzen Menschen bei der Emotion *Angst* vermehrt, da dadurch die Haut weniger verletzt werden kann (Holodynski, 2006, S. 43).

### **4. Gefühlssystem (Gefühl)**

Das vierte Subsystem umfasst die Gefühle, welche als innere Empfindungen bezeichnet werden. Gefühle existieren ausschliesslich für die betroffene Person und können durch die Selbstbeobachtung wahrgenommen werden. Die Gefühle begleiten eine Emotion und übernehmen eine Überwachungs- und Selbstkontrollfunktion. So werden zum Beispiel Handlungen angepasst, wenn das Ziel nicht erreicht werden konnte. Nur durch diesen Selbstregulationsprozess kann die Emotion als System funktionieren (ebd.).

Holodynski (2006) fasst den gesamten Prozess der vier Untersysteme wie folgt zusammen: «Bei jeder Emotionsepisode müssen daher von neuem der Emotionsanlass, die ausgelösten Ausdrucks- und Körperreaktionen und die verfügbaren Bewältigungshandlungen zeitgleich im Gefühlssystem repräsentiert werden, um sie möglichst optimal aufeinander abstimmen zu können» (S. 43). Dies verdeutlicht noch einmal, wie komplex Emotionen sind.

### **Was sind Emotionen?**

Emotionen sind ein verflochtenes System von Untersystemen - dem Appraisalsystem, dem motorischen System, dem Körperregulations- und dem Gefühlssystem. Sie sind komplex und stellen nicht nur Gefühle dar, wie oft gemeint wird. Abschliessend kann festgehalten werden, dass Emotionen die Funktion haben, die Handlung mit der Befriedigung der Motive zu vergleichen.

## **2.3 Entwicklungsphasen der emotionalen Handlungsregulation**

Emotionen haben zum Ziel, das Tun mit der Befriedigung der Motive zu vergleichen. Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie sich die emotionale Handlungsregulation von der Geburt bis ins Erwachsenenalter entwickelt. Verschiedene Autoren und Autorinnen brauchen für die emotionale Handlungsregulation das Wort Emotionsregulation. Für diese Bachelorarbeit werden beide Begriffe synonym verwendet.

Holodynski (2006) betont, dass es sich bei der Beschreibung der Entwicklungsphasen der emotionalen Handlungsregulation um einen Entwurf handelt, welches in Zukunft noch weiter ausgeführt werden sollte (S. 83).

### **1. Erstes bis zweites Lebensjahr**

Emotionen werden von kleinen Kindern laut Holodynski (2006) noch unmittelbar, sehr häufig und intensiv ausgedrückt (S. 2). Sie können Emotionen noch nicht bewusst regulieren. Zum Beispiel schreit ein Säugling, wenn es körperliche Nähe braucht, auch dann, wenn die Mutter ihm sagt, dass es nicht alleine ist. Diese Emotionen dienen dem Kind dazu, Bezugspersonen auf sich aufmerksam zu machen, damit diese seine Bedürfnisse befriedigen (S. 84). Sie werden als Vorläuferemotionen bezeichnet, weil die Ausdrucks- und Körperreaktionen noch nicht auf den Kontext und den Emotionsanlass angeglichen werden können (S. 87). Dadurch ist Neugeborenen nur eine **interpersonale Regulation** möglich. Das bedeutet, dass zwei Personen notwendig sind, um die Emotion zu regulieren. Durch die prompte und angemessene Deutung und Spiegelung des Ausdrucks und die entsprechende Handlung der Bezugspersonen entwickeln sich die Vorläuferemotionen zu einem funktionsfähigen Emotionssystem (S. 84). Zusammengefasst kann gemäss Holodynski (2006) festgehalten werden, dass die elterliche Sensitivität und das Antwortverhalten für eine erfolgreiche emotionale Entwicklung wichtig sind (ebd.).

### **2. Drittes bis sechstes Lebensjahr**

Ziel zwischen dem dritten bis sechsten Lebensjahr ist es, dass das Kind die **intrapersonale Handlungsregulation** wie auch die **intrapersonale reflexive Emotionsregulation** lernt (Holodynski, 2006, S. 85). Kinder beginnen sich ab dem dritten Lebensjahr als eigenständige Wesen wahrzunehmen und werden kontinuierlich auch mit dem Leben ausserhalb der Familie vertraut gemacht (Wilson & Wilson, 2015, S. 203). Zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr benötigt das Kind immer weniger Unterstützung der Bezugspersonen (Holodynski, 2006, S. 121). Die intrapersonale Handlungsregulation entwickelt sich dadurch, dass das Kind lernt, seine Motive selbst zu befriedigen - auch wenn die Handlung nicht durch die Bezugspersonen ausgeführt wird. Durch die Bildung eines eigenen Willens wird aus dem Kleinkind ein Kind. Es kann seine Handlungen nun selbständig regulieren und beeinflussen. Das Kind lernt auch seine Bedürfnisse zu priorisieren, zeitlich hinauszuzögern oder zu unterlassen, was auch intrapersonal reflexive Emotionsregulation genannt wird (Holodynski, 2006, S. 135). Dies verlangt vom Kind, dass es lernt, Emotionen zu hemmen, wenn beispielsweise die Motivbefriedigung nicht sofort geschehen kann. Durch die Bildung der Emotionen *Stolz*, *Scham*



und *Schuld*, welche das Selbst des Kindes bewerten, wird sein Verhalten zudem vermehrt an die Normen und Regeln der Gesellschaft gebunden (Holodynski, 2006, S. 121).

### **3. Ab dem sechsten Lebensjahr**

Laut Holodynski (2006) beginnen Kinder ab dem sechsten Lebensjahr ihre Regulationsfunktion zu **internalisieren** (S. 85). Dies bedeutet, dass Kinder fähig werden, das Fluchen nicht mehr auszusprechen, sondern nur noch im Inneren zu fluchen. Folglich kann festgehalten werden, dass auch wenn das Kind das Fluchen nicht mehr durch den Ausdruck und das Sprechen ausdrückt, das Fluchen immer noch vorhanden ist (ebd.). Anders ausgedrückt, sind Kinder ab dem sechsten Lebensjahr der Entwicklung entsprechend in der Lage, ihren Gesichtsausdruck zu kontrollieren und ihn den Normen und den Werten ihrer Lebenswelt anzupassen, ohne dass ihre Gefühle beeinträchtigt oder die Motive verändert werden (S. 86).

### **4. Jugendalter**

Durch das Bedürfnis, unabhängig zu werden, vergrößert sich der Kontext, in welchem sich die Jugendliche befinden, was erhebliche Auswirkungen auf ihre emotionale Entwicklung hat (Wilson & Wilson, 2015, S. 203). Jugendliche lernen in dieser Phase, dass Handlungen und Emotionen nicht nur für die Gegenwart und die nahe Zukunft vorausgesehen und reguliert werden können (Holodynski, 2006, S. 86). Das Ziel dieser Phase besteht darin, dass die Jugendlichen lernen, die Handlungen und die Emotionen für die ferne Zukunft zu steuern. Zum Beispiel wird ein Jugendlicher vermehrt trainieren, wenn er oder sie sich zum Ziel gesetzt hat, in der fernen Zukunft einen Podestplatz in einer Sportart zu erreichen. Auch Inge Seiffge-Krenke (2002) sagt, dass die Selbstreflexion ausgebaut wird und die Jugendlichen lernen, mit Zielen zu arbeiten, damit sie ihre Entwicklung selbst steuern können (S. 51). Der Ausdruck der Emotionen wird zudem differenzierter und auch mit dem Interaktionspartner und dem Kontext abgeglichen (ebd.).

Auch Julie Vaughan Sallquist et. al. (2009) erläutern, dass der Ausdruck von positiven und negativen Emotionen im Laufe der Entwicklung vermehrt kontrolliert wird (S. 17). Besonders von den männlichen Jugendlichen werden die Emotionen *Trauer*, *Schmerz* und *Angst* immer weniger stark ausgedrückt (Janice Zeman & Judy Garber, 1996, S. 963). Reed W. Larson und Jane R. Brown (2007) halten fest, dass es zum Ziel im Jugendalter gehört, die Emotionen vermeintlich im Griff zu haben und ihr Ausdrucksverhalten der Situation anpassen zu können. Dadurch wird der Handlungsspielraum der Jugendlichen vergrößert. Für den vergrößerten Handlungsspielraum ist ausserdem das wachsende Verständnis der Folgen von ausgedrückten Emotionen förderlich (S. 1084).

### **5. Erwachsenenalter**

Zur emotionalen Entwicklung im Erwachsenenalter gibt es nur wenige Studien. Verschiedene Theorien, wie die Selektionstheorie von Laura L. Carstensen, sagen aus, dass die emotionale Handlungsregulation und die Reflexion darüber bis ins hohe Alter gegeben sind. Sie sind nicht von körperlichen Abbauprozessen abhängig, können aber durch hirnorganische Abbauprozesse behindert werden (Holodynski, 2006, S. 86).

### **Wie entwickelt sich die emotionale Handlungsregulation?**

Im Laufe der Entwicklung eines Menschen verändern sich Emotionen und der Umgang mit ihnen. Die Häufigkeit und die Stärke des Ausdrucks von Emotionen nehmen während der Entwicklung ab. Das bedeutet, dass ein erwachsener Mensch sein Bedürfnis nach Zuneigung kaum - wie ein Baby mit Schreien - ausdrücken wird.

Ein neugeborenes Baby hat ein geringes Emotionsrepertoire, welches mit der Zeit und der Hilfe von Bezugspersonen erweitert wird. So haben Kinder die intrapersonale Handlungsregulation und intrapersonale reflexive Emotionsregulation gelernt und sind zudem fähig, ihre Regulationsfunktionen zu internalisieren. Entsprechend kann festgehalten werden, dass Kinder bis zum Jugendalter die meisten Fähigkeiten zur emotionalen Handlungsregulation bereits erworben haben sollten. Im Jugendalter werden diese Fähigkeiten noch ausgereifter.

## **2.4 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter**

Um den Zusammenhang zwischen den Emotionen und den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter herzustellen, bedarf es zunächst einer Definition des Jugendalters. Jugendliche in dieser Altersgruppe sind die grösste Zielgruppe der Offenen Jugendarbeit. Deshalb liegt der Fokus dieser Arbeit darauf. Anschliessend folgt eine Übersicht zu den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.

### **Definition des Jugendalters**

Eine allgemeingültige Definition des Jugendalters sowie des Beginns und des Endes dieser Phase gibt es nicht. Viele Autorinnen und Autoren legen sich nicht auf Altersangaben fest, sondern sehen den Anfang der Pubertät als Beginn des Jugendalters. Mit Pubertät ist der biologische Prozess gemeint. Bei den Mädchen geht man dabei vom Zeitpunkt der ersten Menstruation aus. Diese kann etwa im Alter von zehn bis vierzehn Jahren eintreten. Bei den Jungen wird hauptsächlich auf die Entwicklung der Schambehaarung und der Körperformen geschaut. Diese äusserlichen Veränderungen finden etwa ab dem zwölften Lebensjahr statt (August Flammer & Françoise D. Alsaker, 2011, S. 21). Als Ende des Jugendalters wird mehrheitlich der erreichte, sogenannte Erwachsenenstatus, erwähnt. Zum Erwachsenenstatus zählen zum Beispiel in der westlichen Kultur die soziale und materielle Unabhängigkeit von den Eltern oder das Abschliessen der ersten Ausbildung. Welche Faktoren erreicht werden sollten, um als erwachsen zu zählen, ist abhängig von der Kultur, in der man lebt (Flammer & Alsaker, 2011, S. 30).

Das Jugendalter ist also nicht eine klar abgegrenzte Phase: Sie wird von biologischen Vorgängen und sozialhistorisch bestimmt. In dieser Arbeit werden die Begriffe *Jugendliche* und *Jugendalter* verwendet. Mit Jugendlichen sind die Menschen gemeint, die sich in der Phase des Jugendalters befinden. Im Folgenden werden die Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen in den heutigen westlichen Gesellschaften erläutert.

Der Entwicklungspsychologe Robert Havighurst hat als Erster die Theorie der Entwicklungsaufgaben verfasst. Er formulierte Aufgaben, die Personen einer bestimmten Altersgruppe bewältigen sollen. So ist zum Beispiel der Übergang ins Erwachsenenalter erst möglich, wenn alle Entwicklungsaufgaben des Jugendalters bewältigt wurden. Bei einer erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben ist Zufriedenheit die Folge, während Misserfolg zu Unglücklichsein und Schwierigkeiten mit späteren Entwicklungsaufgaben führt (Malte Mienert, 2008, S. 31). Die Entwicklungsaufgaben von Havighurst wurden von weiteren Autoren wie Klaus Hurrelmann und Helmut Fend aufgegriffen, erweitert und der aktuellen Gesellschaft angepasst.

Kitty Cassée (2010) erläutert, dass die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe zu einem Kompetenzerwerb führt (S. 42). Die erworbenen Kompetenzen können für die nächstfolgende Entwicklungsaufgabe genutzt werden. Falls eine Entwicklungsaufgabe nicht bewältigt werden kann, können durch die direkte Lebensumwelt oder die Gesellschaft negative Auswirkungen auf den Jugendlichen entstehen. Diese können wiederum zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung von zukünftigen Entwicklungsaufgaben führen (ebd.).

Die oben genannten Autoren und Autorinnen sind sich einig, dass eine erfolgreiche Bewältigung der entsprechenden Entwicklungsaufgabe viele Vorteile für die nächste Entwicklungsaufgabe mit sich bringt. Für diese Bachelorarbeit wird das Konzept der *sieben Entwicklungsaufgaben* von Fend genauer erläutert, da es von den Autorinnen, Mailen Schär und Nicole König, als umfassendstes angesehen wird.

### **Sieben Entwicklungsaufgaben nach Fend**

Fend verband die soziologische und psychologische Forschung und entwickelte ein interdisziplinäres Konzept. In seinem Buch „Entwicklungspsychologie des Jugendalters“ geht Fend auf verschiedene Paradigmen der Konzeptualisierung von Entwicklung ein. Einerseits gibt es eine endogene Entwicklungsdynamik, bei der die Entwicklung von innen angetrieben wird, ohne dass der Mensch selbst aktiv wird. Andererseits wird bei den exogenen Prägungsprozessen von der Umwelt auf die Person Einfluss genommen. Auch in diesem Modell wird der Mensch selbst nicht aktiv, sondern wird von jemanden geführt. Fend (2005) geht davon aus, dass Menschen selbst an ihrer Entwicklung beteiligt sind, und führt zusätzlich das handlungstheoretische Paradigma auf (S. 206). Fend (2005) fasst die Voraussetzungen für die Entwicklung folgendermassen zusammen: «Ohne innere Bereitschaft (endogene Voraussetzungen), ohne kulturelle Ansprüche (exogene Angebote) und ohne aktive Eigenbeteiligung (Selbstgestaltung) ist keine Entwicklung im Jugendalter möglich» (S. 209).

Die Theorie der Entwicklungsaufgaben als wissenschaftliches Instrument wird kritisiert, weil sie von den gegenwärtigen gesellschaftlichen und individuellen Normen geprägt ist (Rolf Oerter & Leo Montada, 2008, S. 284). Wenn dieser Faktor aber berücksichtigt wird, bietet Fends Konzept eine hilfreiche Unterstützung für ein breit abgestütztes Wissen und Verstehen des Jugendalters. Fend nennt sieben Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (siehe Abbildung 2).

## Sieben Entwicklungsaufgaben

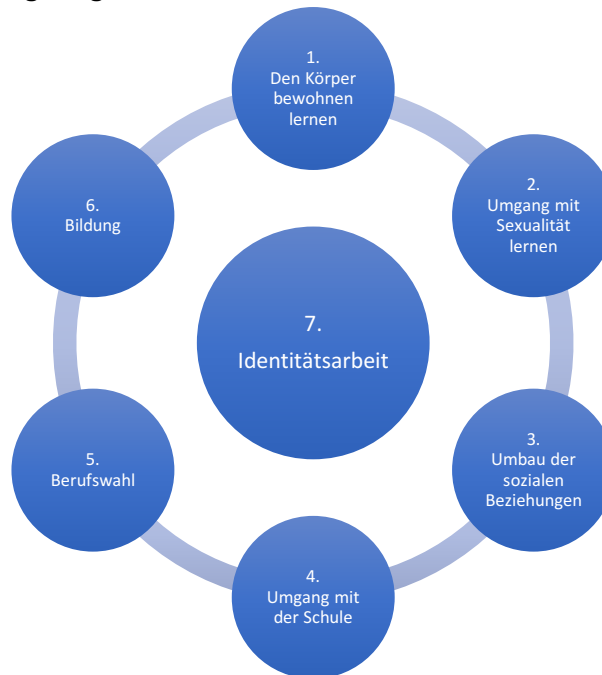


Abbildung 2: Sieben Entwicklungsaufgaben (eigene Darstellung auf der Basis von Fend, 2005, S. 228-416)

Die Identitätsarbeit stellt in allen anderen sechs Entwicklungsaufgaben eine Herausforderung und Aufgabe dar (Fend, 2005, S. 403). Auch Erik Erikson definierte die Identitätsfindung im Jugendalter als Kernaufgabe, die alle anderen Entwicklungsaufgaben zusammenführt (Peter Conzen, 2010, S. 81). Aus diesem Grund stellen die Autorinnen die Identitätsarbeit ins Zentrum der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Zu den einzelnen Entwicklungsaufgaben folgt nun eine kurze Erläuterung.

### 1. Den Körper bewohnen lernen

Die nachfolgende Abbildung zeigt die körperlichen Prozesse im Jugendalter auf, welche anschliessend erläutert werden (siehe Abbildung 3).

### Modell der bedeutungs- und handlungsorientierten Verarbeitung der puberalen Prozesse im gesellschaftlichen Kontext

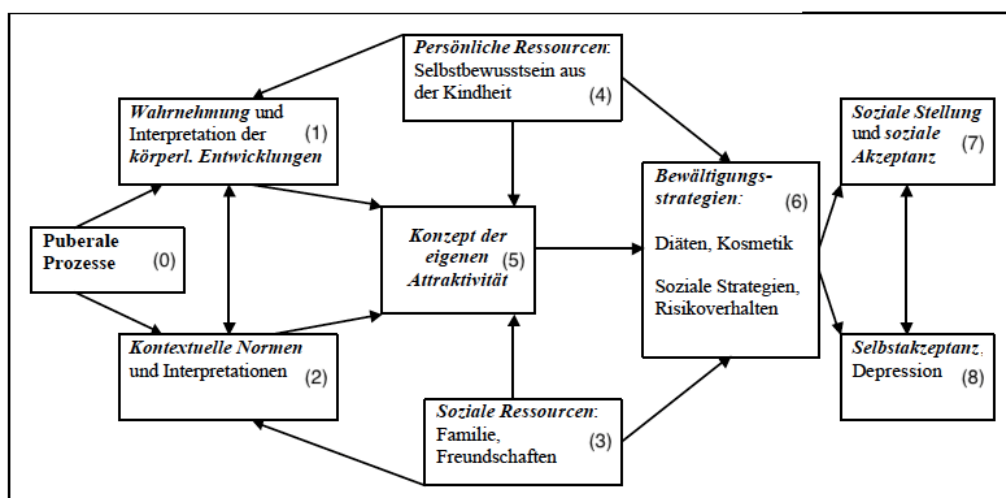


Abbildung 3: Modell der bedeutungs- und handlungsorientierten Verarbeitung der puberalen Prozesse im gesellschaftlichen Kontext (leicht modifiziert nach Fend, 2005, S. 229)

Im Mittelpunkt dieser Entwicklungsaufgabe steht das Konzept der eigenen Attraktivität (5). Durch die Pfeile wird aufgezeigt, dass die Punkte (0)-(4) einen Einfluss auf das Konzept der eigenen Attraktivität ausüben.

Die Pubertät bringt körperliche Veränderungen mit sich (0). Besonders im Bereich des Körpers wird exogen auf das Bild des Schönheitsideals Einfluss genommen. Die Gesellschaft, die Medien, die Mode oder die Kosmetikindustrie zeigen den Jugendlichen auf, was gerade schön ist und was ihr Ziel sein sollte (2). Die Jugendlichen nehmen ihren Körper wahr und messen sich an den vorgegebenen Zielen, was mehrheitlich in Frustration endet, wenn die Ideale nicht relativiert werden (1). Die Interpretationen der Jugendlichen, welche von ihren personalen Ressourcen abhängig sind (4), werden von ihrem sozialen Umfeld ergänzt. Die Jugendlichen, die ein stabiles soziales Umfeld haben und welches sie unterstützt, können besser mit den physischen Veränderungen umgehen. Den Jugendlichen, die sich alleine fühlen und keine soziale Unterstützung erhalten, fällt es schwer, diese Prozesse zu verarbeiten (3). Je nach Konzept der eigenen Attraktivität erfolgen emotionale Reaktionen (5). Diese Emotionen, wie zum Beispiel Unsicherheit oder Freude, sind verhaltensrelevant. Die Jugendlichen entwickeln Bewältigungsstrategien zum Beispiel mit Diäten, einer sorgfältigen Auswahl der Kleidung oder Muskelaufbau, um ihren Körper zu gestalten (6). Durch das äusserliche Erscheinungsbild können neue Kontakte gesucht werden. Es kann zur Akzeptanz, aber auch zur Ablehnung in einer Gruppe führen und so das Risikoverhalten verstärken (7). Der Kreis schliesst sich, wenn die Prozesse zu einer emotionalen Reaktion gegenüber sich selbst führen, was zur Selbstakzeptanz oder zu einer Depression führt (8) (Fend, 2005, S. 229-230).

## **2. Umgang mit Sexualität lernen**

Eines der wichtigsten Prozesse der Pubertät ist, dass die Reproduktionsreife stattfindet und somit die Sexualität sich entwickelt (Fend, 2005, S. 254). Fend (2005) führt weiter aus, dass sich die Jugendlichen mit den geschlechtsspezifischen Veränderungen des Körpers auseinandersetzen müssen. Sie müssen ebenfalls lernen, sich mit dem eigenen Körper zu identifizieren. In dieser Phase «beginnt gegenüber der Kindheit eine neue Lebensperiode, hier beginnen wechselnde Episoden von Liebe und Hass, von Bindung und Trennung, von Glück und Unglück, von Lebenserfüllung und Lebenstragik» (ebd.). Zusammengefasst geht es darum, dass Jugendliche die Fähigkeit erwerben, ihre Bedürfnisse bezüglich der Sexualität und der Bindung in sozialen Bindungen zu leben (S. 258).

## **3. Umbau der sozialen Beziehungen**

Die Eltern waren in der Kindheit die primären Bezugspersonen, was sich im Jugendalter nun ändert. Die Peers werden für die Jugendlichen immer wichtiger. Diese können sowohl einen negativen als auch einen positiven Einfluss auf die Jugendlichen ausüben. Denn innerhalb der Gruppe entwickeln sich bestimmte Normen und Werte, welche die Sozial- und Kommunikationskompetenzen fördern können. Aber auch abweichendes Verhalten kann durch die Normen und die Werte gefördert werden (Arnold Lohaus & Marc Vierhaus, 2015, S. 252-253). Die Beziehungen zwischen den Jugendlichen und den Eltern sind meist konfliktgeladen, da die Jugendlichen nach noch mehr Selbständigkeit streben, aber immer noch von den Eltern abhängig sind (ebd.).

## **4. Umgang mit der Schule**

In der Schule erhalten die Jugendlichen ein strukturiertes Lernsetting. Dabei wird in der Schule nicht nur Wissen vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler werden durch Noten und Feedbacks gespiegelt, anhand dessen sie lernen, die eigenen Kompetenzen zu reflektieren. Erhält zum Beispiel ein Mädchen eine sechs in ihrer Matheprüfung, schliesst sie daraus, dass ihre Leistungen

in Mathematik sehr gut sind. Wenn sie hingegen in der Deutschprüfung eine drei erhält, zeigt ihr dies, dass ihre Leistung ungenügend war.

Jugendliche trainieren Bewältigungsstrategien wie auch diszipliniertes, aktives und selbstgestaltetes Lernen (Fend, 2005, S. 334). Ziele werden entwickelt und dadurch die Jugendlichen auf die Berufswelt vorbereitet. Risiken können in dieser Phase sein, dass aufgrund von Über- oder Unterforderung, Normen der Peers (zum Beispiel „Streber sind uncool“), falschen Erwartungen, keiner Perspektive auf eine Arbeit die Schule für die Jugendlichen unwichtig wird (S. 350-351). Fühlen sich Jugendliche in der Schule erfolgreich, führt das zu einer Selbstaufwertung, bei Misserfolg zu einer Selbstabwertung. Folgen von Misserfolg können sich in körperlichen Beschwerden, wie Schlafproblemen, Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen und Ängsten äussern (S. 364).

## **5. Berufswahl**

Die erbrachten Schulleistungen sind zentral, da sie richtungsgebend für den Einstieg in die Berufswelt sind. Fend (2005) beschreibt, dass die Berufswahl in unserer heutigen Gesellschaftsform nicht mehr durch das soziale Umfeld, in dem man geboren wurde, vorbestimmt ist, sondern durch die eigenen Ressourcen und Anstrengungen beeinflussbar ist (S. 368). Der Berufswunsch und die faktischen Möglichkeiten der Jugendlichen stimmen bei etwa fünfzig Prozent der Jugendlichen nicht überein (Fend, 1991, S. 80). Erst der Prozess der kontinuierlichen Festlegung von Präferenzen, das Finden von Übereinstimmung mit den eigenen Ressourcen und das Überprüfen der Chancen und Angebote auf dem Markt können zu realen Bedingungen für den Berufseinstieg führen (Fend, 2005, S. 372). In der Schweiz suchen Jugendliche während der Oberstufe (7.-9. Klasse) nach einer Lehre im Anschluss an die neunte Klasse. Die Tatsache, dass man früh Entscheidung treffen soll, welchen Beruf man ausüben wird, belastet die Jugendlichen sehr (S. 373).

## **6. Bildung**

Der Übergang ins Jugendalter bedeutet für die Jugendlichen «die Welt nicht mehr als selbstverständlich gegeben wahrzunehmen und sich zu ihr in ein bewusstes Verhältnis zu setzen» (Fend, 2005, S. 378). Durch formale, informelle und non-formale Bildung werden den Jugendlichen Wissen vermittelt und Anstösse zur eigenen Meinungsbildung und Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Umwelt gegeben. Diese Entwicklung der Jugendlichen zu erwachsenen Personen kann von der Politik, den Familien, den Medien, den Peers, der Schule, den Vereinen, dem öffentlichen Raum wie auch von der Offenen Jugendarbeit geprägt werden (S. 400).

## **7. Identitätsarbeit**

Die vorausgehenden Stufen liefern Teilaspekte, die unter der Identitätsarbeit zusammenkommen. Die körperlichen Veränderungen, der Umgang mit der eigenen Sexualität, die Umstrukturierung der Beziehungen, das Bedürfnis, von der Umwelt erkannt und anerkannt zu werden - sei es durch die Schule, die Berufswahl oder Gleichaltrigen - fordern eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität (Conzen, 2010, S. 81-84). Die Jugendlichen setzen sich mit den Fragen auseinander, wer sie sind, was sich bei ihnen verändert hat und was gleich geblieben ist (Lothar Krappmann, 2000, S. 18). Fend (2005) bezeichnet diese Auseinandersetzung mit sich selbst als Metaebene der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (S. 402). Die Jugendlichen müssen Identitätsarbeit leisten, um Antworten auf ihre Fragen zu finden und ein Gefühl der Stimmigkeit mit sich selbst zu entwickeln (S. 403).

### **Zusammenfassung**

Das Jugendalter ist gekennzeichnet durch viele Veränderungen. Für die Findung einer neuen Identität müssen sich die Jugendlichen bewusst mit sich selbst und der Umwelt auseinandersetzen. Die Folge davon ist eine Ablösung vom Elternhaus, was die Beziehung zu den Bezugspersonen neu definiert und das soziale Umfeld verändert. Die Jugendlichen orientieren sich vermehrt an der Peer-Group und beschäftigen sich mit ihrem Körper und der Sexualität.

## **2.5 Entwicklungsaufgaben und Emotionen im Jugendalter**

Nebst allen Entwicklungsaufgaben ist das Jugendalter eine Zeit mit sehr intensiven und konträren Emotionen (Julie Klinkhammer & Maria von Salisch, 2015, S. 64). Wie bereits beschrieben, lernen Kinder mit steigendem Alter, den Ausdruck von Emotionen zu kontrollieren und der Kultur anzupassen in der sie sich befinden (siehe Unterkapitel 2.3). Im Jugendalter wird dieser Prozess komplexer, da die Jugendlichen eine eigene Identität entwickeln und beginnen, sich von zu Hause zu lösen (Wilson & Wilson, 2015, S. 204). Jugendliche durchlaufen einen beobachtbaren Veränderungsprozess im emotionalen Erleben (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 64). So ist die Stimmung von Jugendlichen von vielen negativen Emotionen geprägt. Ebenfalls können Jugendliche schneller zwischen grosser Trauer und überschwänglicher Freude wechseln als Kinder (ebd.).

Gemäss Seiffge-Krenke (2002) lösen sie sich von den Bezugspersonen und gehen soziale Beziehungen ein (S. 52). Der Ablösungsprozess vom Elternhaus ist wichtig, um die eigene Identität zu finden, was bereits im Thema *Entwicklungsaufgaben im Jugendalter* erläutert wurde (siehe Unterkapitel 2.4). Dieser Prozess der Ablösung wird von dem Gefühl *Trauer* begleitet, weshalb Trauer ein wichtiges Element im Jugendalter darstellt. Auch *Ärger*, *Wut*, *Depressionen* und *emotionale Distanz* sind kennzeichnend - vor allem für das frühe Jugendalter (ebd.). Ebenfalls nehmen Konflikte in der Familie zu (Judith G. Smetana, Jenny Yau und Shirley Hanseon, 1991; zit. in Seiffge-Krenke, 2002, S. 52). Neben all diesen Emotionen ziehen sich Jugendliche oft zurück und sind sehr empfindlich und selbstbezogen (Seiffge-Krenke, 2002, S. 52; David Elkind, 1967, S. 1030). Auch Peter Blos erläutert, dass diese Phase von Narzissmus geprägt ist und ein wichtiges Element für den Ablösungsprozess darstellt (Blos, 1967; zit. in Seiffge-Krenke, 2002, S. 52). Ab dem fünfzehnten Lebensjahr lernen Jugendliche aber vermehrt, auf die Gefühle anderer einzugehen. Damit dieser Prozess gestartet wird, ist die Interaktion mit anderen gleichaltrigen Jugendlichen wichtig (Ritch C. Savin-Williams & Thomas J. Berndt, 1990, S. 277). In den Freundschaften werden die Emotionen aufgefangen und verarbeitet. Hierfür sind hohe soziale und emotionale Kompetenzen unabdingbar, damit die Freundschaften auf Dauer bestehen können (Seiffge-Krenke, 2002, S. 54).

### **Zusammenfassung**

Jugendliche befinden sich in einem Spannungsfeld der eigenen Emotionen und der Emotionen des Gegenübers - in einer Phase, welche viele Veränderungen in der körperlichen Entwicklung und den sozialen Beziehungen mit sich bringt. Diese Phase hat zum Ziel, eine eigene Identität aufzubauen. Es wird ersichtlich, dass selbst im Volksmund negativ gedeutete Emotionen, wie zum Beispiel die Trauer, eine Funktion in der Entwicklung von Jugendlichen haben.

## 2.6 Potenzial von Emotionen

Um das Potenzial von Emotionen zu verdeutlichen, hat Glasenapp ein Schaubild entwickelt (siehe Abbildung 4). Emotionen versteht Glasenapp (2013) als einen grossen Teil im Leben, welchen er zentral als Schnittstelle zur Kultur, zum Körper, zu den Bedürfnissen und der Handlung eines Menschen positioniert (S. 32). Emotionen haben die Funktion, die verschiedenen Aspekte untereinander zu vermitteln und zu koordinieren (S. 33). Die Kultur definiert er zum einen als individuelle Kultur, in welcher mithilfe von Interaktionspartnern gelernt wird, und zum anderen als normative Kultur - mit ihren Regeln und Bewertungen. Der Körper enthält die gelernte wie auch die angeborene Wahrnehmung und die Reaktion. Eine kontinuierliche Bewertung des Ist-Zustandes im Vergleich zum Sollzustand unter Berücksichtigung der Bedürfnisse, Ziele, Motive und Werte fasst er unter dem *Kreis des Bedürfnisses* zusammen. Die Handlung beinhaltet die Ausführung der Tätigkeit, um das Ziel zu erreichen und so das Bedürfnis zu befriedigen (S. 32). Der grösste Teil der Emotionen, welche vermittelt und koordiniert werden, sowie die Emotionsregulation finden unbewusst statt. Das bedeutet, dass, wenn Menschen das Potenzial von Emotionen nutzen möchten, das Wissen bezüglich Emotionen erweitert werden muss, was durch das gelbe Feld in der Abbildung 4 visualisiert wird (S. 51).

### Emotionen und ihre Schnittstellenfunktion mit der Erweiterung des Wissens von Emotionen

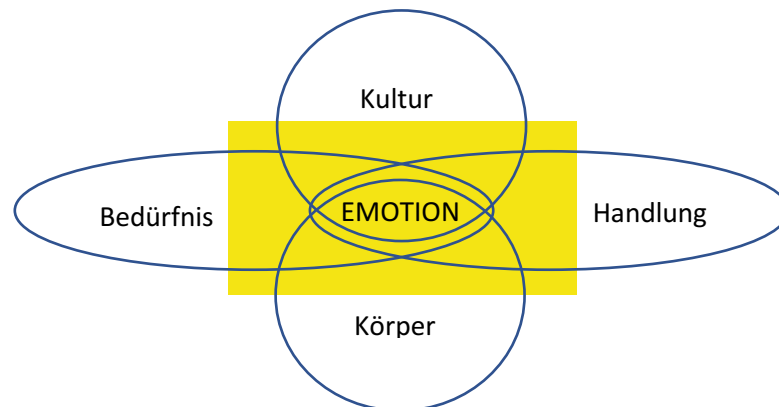


Abbildung 4: Emotionen und ihre Schnittstellenfunktion mit der Erweiterung des Wissens von Emotionen (leicht modifiziert nach Glasenapp, 2013, S. 52)

Die Erweiterung des Wissens hat zur Folge, dass die Emotionsregulation, welche bis dahin hauptsächlich automatisch abgelaufen ist, bewusst werden kann (S. 52). Auch Hildegard Ameln-Haffke (2015) sieht den Erfolg eines Trainingsprogramms zur Förderung von emotionaler Kompetenz in einer stabilen und anhaltenden Emotionsregulation (S. 40).

### 1. Regulation versus Kontrolle

Gemäss Glasenapp (2013) sind Emotionen beeinflussbar. Damit sie aber zweckdienlich sind, ist es wichtig, dass man Emotionen nicht als Hindernis, sondern als Potenzial betrachtet. Um einen anpassungsfähigen oder flexiblen Umgang mit Emotionen zu erreichen, schlägt Glasenapp die Regulation vor (S. 34). Er betont, dass sich die Kontrolle der Emotionen neurowissenschaftlich nicht beweisen lässt. Deshalb macht es keinen Sinn, in professionellen Settings die Emotionskontrolle als Ziel zu definieren. Emotionen werden faktisch konstant durch die einwirkenden Prozesse reguliert (S. 35). Mit der Emotionsregulation meint Glasenapp (2013) aber die aktive Einflussnahme, damit Ziele im Leben erreicht und eigene Werte nicht verletzt werden (S. 35). Die Fähigkeit, Emotionen regulieren zu können, ist gemäss Seiffge-Krenke (2002) ein wichtiger Faktor, um Konflikte besser bewältigen zu können (S. 57).



## **2. Emotionen sind wo Menschen sind**

Glaser (2013) hält zudem fest, dass Emotionen immer und überall vorhanden sind. Fachpersonen arbeiten automatisch mit Emotionen, sobald Menschen involviert sind. Deshalb hat er folgende Grundannahme getroffen: «Man kann nicht nicht mit Emotionen arbeiten» (S. 92).

## **3. Ressourcenorientierung**

Glaser (2013) betont zudem eine positive Grundhaltung zu Emotionen und trifft dabei eine weitere Grundannahme: «Emotionen sind Ressourcen, die genutzt werden können» (S. 92).

### **Zusammenfassung**

Es kann folglich in Bezug auf die Zielgruppe der Offenen Jugendarbeit festgehalten werden, dass Jugendliche - durch die vermehrten Konflikte im Jugendalter - über Emotionsregulationsstrategien verfügen sollten, damit sie besser mit den Konflikten umzugehen wissen und so die Entwicklungsaufgaben einfacher durchlaufen können. Damit die Emotionsregulation erweitert wird und bewusster ablaufen kann, muss Wissen zum Thema Emotionen vorhanden sein.

Generell ist eine Ressourcenorientierung wichtig, denn alle Emotionen haben ihren Zweck. Ob dieser Zweck das Ziel erfüllt, ist individuell. Emotionen sind immer vorhanden, sobald mit Menschen gearbeitet wird.

### **3 EMOTIONALE KOMPETENZ**

Heidrun Mayer, Petra Heim und Herbert Scheithauer (2007) betonen, dass Emotionen eine sehr wichtige Bedeutung für soziale Interaktionen haben. Aus diesem Grund bezeichnen sie die emotionale Kompetenz als eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben des Menschen, auf welcher kontinuierlich aufgebaut wird (S. 65). Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass die Emotionsregulation eine wichtige Fähigkeit darstellt, um die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter zu bewältigen. Die Emotionsregulation ist ein Teil der emotionalen Kompetenz. Im nachfolgenden Teil wird die emotionale Kompetenz genauer bestimmt. Zuerst wird der Begriff *Kompetenz* erläutert. Die emotionale Kompetenz wird der sozialen Kompetenz zugeordnet, weshalb diese anschliessend verdeutlicht wird und so zur Definition der emotionalen Kompetenz führt. Anschliessend werden die Einflussfaktoren der emotionalen Kompetenz aufgezeigt, welche die Unterstützung ermöglichen oder begrenzen. Zum Schluss des Kapitels werden die Risiken einer wenig förderlichen Umgebung und die Vorteile einer förderlichen Umgebung aufgezeigt, welche die Entwicklung der emotionalen Kompetenz unterstützen.

#### **Definition der Kompetenz**

Der Begriff *Kompetenz* wird gemäss Cathleen Grunert (2012) in der Fachliteratur oft umgangssprachlich verwendet (S. 48). Grunert (2012) verdeutlicht, dass Kompetenzen als ein komplexes Gebilde wahrgenommen werden sollten. Sie sind nicht angeboren. Demzufolge werden sie erworben und verändern sich im Laufe des Lebens (S. 62).

Auch Cassée (2010) erläutert, dass eine einheitliche Definition des Begriffes Kompetenz in der Fachliteratur nicht vorhanden ist (S. 29). Cassée (2010) lehnt den Begriff Kompetenz an den Begriff von Hinsch & Pfingsten an und definiert ihn wie folgt: Kompetenz ist «die Verfügbarkeit und die Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Ressourcen (...), die in konkreten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen und die von der sozialen Umwelt als akzeptabel bewertet werden» (S. 29). Wenn also eine Person der Definition entsprechend als kompetent bezeichnet wird, bedeutet dies, dass sie über genügend Fähigkeiten verfügt und diese für die Erfüllung der Aufgaben im Leben auch angemessen nutzt (ebd.). *Denken, Fühlen, Wollen, Tun* und *Können* sind Fähigkeiten, welche aus einer Ressource entstehen. So ist zum Beispiel Kreativität die Ressource, woraus das *Malen* als Fähigkeit entsteht. Durch den Gebrauch der Fähigkeit entsteht anschliessend die Kompetenz. Die Kompetenz muss aber so eingesetzt werden, dass die Arbeitsweise für das Umfeld tragbar ist (S. 30). Cassée (2010) führt weiter aus, dass das individuelle Verhalten in Situationen dann als kompetent beurteilt wird, wenn es angemessen ist. Jedoch kann nicht generell festgelegt werden, was *angemessen* bedeutet, da dies abhängig von den Normen und den Erwartungen der Gesellschaft ist. Ebenso ist die Beurteilung immer von den Positionen und Rollen der involvierten Personen abhängig. So wird zum Beispiel nicht erwartet, dass ein Lernender seinen Vorgesetzten beurteilt. Es wird jedoch vom Vorgesetzten erwartet (S. 29). Die Kompetenz ist dem Beispiel entsprechend situationsgebunden. Sie ist zudem gemäss Cassée (2010) auch an die Entwicklungsphasen der beteiligten Person gebunden (S. 39).

Die Arbeitsgruppe für schulisches, soziales und emotionales Lernen (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL 2003) hat folgende fünf Kompetenzen als lehrbar und von fundamentaler Wichtigkeit für die Entwicklung eines Menschen definiert (Gert Jugert, Anke Rehder, Peter Notz & Franz Petermann, 2016, S. 19; siehe Abbildung 5):

### **Grundlagen effektiver Entwicklung: Lehrbare Kompetenzen (nach CASEL 2003)**

1. **Selbsterkenntnis:** wissen, was man fühlt und denkt; eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und ein fundiertes Selbstbewusstsein haben;
2. **Soziales Bewusstsein:** verstehen, was andere fühlen und denken; verschiedene Gruppen zu schätzen wissen und positiv mit diesen interagieren;
3. **Selbstmanagement:** mit den eigenen Emotionen so umgehen können, dass sie die Aufgabenbewältigung erleichtern statt behindern; sich Ziele setzen und diese erreichen; trotz Frustrationen und Rückschlägen nicht aufgeben;
4. **Beziehungsfertigkeiten:** gesunde und lohnende Beziehungen aufbauen und erhalten, basierend auf klarer Kommunikation und Kooperation, Widerstand gegenüber unangemessenem sozialen Druck, Aushandeln von Konfliktlösungen und bei Bedarf Einholen von Unterstützung;
5. **Verantwortungsvolle Entscheidungen treffen:** Entscheidungen treffen auf der Basis von genauer Berücksichtigung aller relevanten Faktoren und den wahrscheinlichen Konsequenzen alternativer Handlungswege, andere respektieren und Verantwortung übernehmen für die eigenen Entscheidungen.

Abbildung 5: Grundlagen effektiver Entwicklung: Lehrbare Kompetenzen (Quelle: Jugert et al. , 2016, S. 19)

### **Definition der Sozialen Kompetenz**

Bereits im Jahr 1971 formulierte Heinrich Roth mit dem Handlungskompetenzmodell drei Kompetenzbereiche. Er nannte sie *Selbstkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Sachkompetenz*. Durch die Verwendung dieser Begriffe machte er deutlich, dass Mündigkeit nicht nur über fachliches Lernen zu erreichen ist, sondern dass soziale Prozesse ebenso relevant sind und demnach gefördert werden müssen (Heike de Boer, 2014, S. 24). Auch Urs Grob und Katharina Maag Merki (2001) erläutern, dass die sozialen Kompetenzen verschiedene Aspekte beinhalten. Deshalb sprechen sie nicht von der sozialen Kompetenz, sondern von den sozialen Kompetenzen (S. 369). Zu den sozialen Kompetenzen zählt de Boer (2014) die *Sensibilität*, *interpersonale Flexibilität*, *Kommunikationsfähigkeit*, *Kooperationsfähigkeit*, *Koordinationsfähigkeit*, *Teamfähigkeit*, *Konflikt-* und *Durchsetzungsfähigkeit* (S. 24). Sie hält auch fest, dass die emotionalen und kommunikativen Kompetenzen ein Teil der sozialen Kompetenzen darstellen (S. 33).

### **Definition der Emotionalen Kompetenz**

Die emotionale Kompetenz differenziert sich laut Glasenapp (2013) vom Begriff der emotionalen Intelligenz. Kompetenzen sind Fähigkeiten, die erlernt und erweitert werden (S. 50). Die emotionale Kompetenz wird in der Wissenschaft oft als Sammelbegriff verwendet und ist kein abgeschlossenes Konzept (S. 48).

Carolyn Saarni (2002) definiert die emotionale Kompetenz wie folgt:

Emotionale Kompetenz äußert sich als Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen. Selbstwirksamkeit bedeutet, dass ein Individuum die Fähigkeiten und die Fertigkeiten dazu hat, ein erwünschtes Ergebnis zu erreichen. Wenn eine Person auf eine emotionsauslösende soziale Transaktion reagiert und sich erfolgreich ihren Weg durch den interpersonalen Austausch bahnt und gleichzeitig die eigenen emotionalen Reaktionen wirksam reguliert dann hat diese Person ihr Wissen über Emotionen, Ausdrucksverhalten und emotionale Kommunikation in strategischer Weise angewandt (S. 10).

Auch Glasenapp (2013) teilt die Emotionsregulation, welche einen adaptiven Umgang mit Emotionen ermöglicht, der emotionalen Kompetenz und der emotionalen Intelligenz zu (S. 36).

Meyer (2011) führt weiter aus, dass die Entwicklung von emotionaler Kompetenz ein lebenslanger Prozess darstellt, der grösstenteils unkontrolliert abläuft (S. 11). Sie definiert die emotionale Kompetenz folgendermassen: «Emotionale Kompetenz bedeutet, die eigenen Gefühle so wahrzunehmen, zu schätzen und auszudrücken, dass ein erfülltes Leben zum Wohle von sich selbst und den Mitmenschen genossen werden kann» (S. 63). Es ist aber gemäss Meyer (2011) schwierig, emotionale Kompetenz beizubringen, da Menschen von sich aus das Bedürfnis haben müssen, diese zu erweitern. Gemäss Meyer (2011) kann dies vor allem durch die indirekte Förderung in Beziehungssituationen erreicht werden (S. 63).

Durch diverse populärwissenschaftliche Literatur hat das Konzept der emotionalen Intelligenz grosses Interesse erzeugt und damit bewirkt, dass der klassische Intelligenz-Ansatz erweitert wurde. Da der Intelligenzbegriff aber nach einigen Autoren und Autorinnen rein kognitiv aufgefasst wird, konnte sich das Konzept der emotionalen Intelligenz wissenschaftlich nicht durchsetzen (Glasenapp, 2013, S. 47). Mayer und Salovey haben mit der Erweiterung des Konzeptes der multiplen Intelligenzen von Howard Gardner die meiste Anerkennung im Bereich der emotionalen Intelligenz bekommen (Glasenapp, 2013, S. 45). Der Vorteil dieses Modells ist, dass Salovey und Mayer verschiedene Forschungsgebiete zusammengefasst haben. Das Modell ist jedoch dadurch sehr kognitionslastig (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 22).

Der Vorteil des Konzepts von Saarni ist, dass es viel mehr in der Lebenswelt des Individuums erfasst wird, in welcher die sozialen Beziehungen und kulturellen Kontexte die Basis für die Bildung von emotionalen Kompetenzen bilden (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 25).

### **3.1 Faktoren der emotionalen Kompetenz**

Im folgenden Abschnitt werden die acht Fertigkeiten, welche Saarni zur emotionalen Kompetenz zählt, genauer erläutert und mit dem Konzept von Berking verglichen. Denn auch er geht von dem Begriff der emotionalen Kompetenz aus.

#### **3.1.1 Acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz nach Saarni**

Saarni (2002) hat acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz definiert, welche grösstenteils durch empirische Untersuchungen im Bereich der emotionalen Entwicklung entstanden sind. Sie betont, dass diese acht Fertigkeiten nicht als abschliessend betrachtet werden sollten, sondern dass zusätzliche Fertigkeiten oder andere Betrachtungsweisen ebenfalls möglich sind. Saarni geht davon aus, dass Menschen in einem sozial-emotionalen System leben. Das zeigt sich vor allem in der Fertigkeit sieben (S. 12). In der Fertigkeit acht fasst Saarni (2015) die Fertigkeiten basierend auf der folgenden Weisheit zusammen: «nämlich das unterscheiden zu können, was in Hinblick auf unsere Werte am besten für uns ist» (ebd.).

Spannend am Konzept von Saarni ist nach Klinkhammer und von Salisch (2015), dass das Verhalten nicht in richtig oder falsch eingeteilt werden kann und es dadurch auch keine korrekten oder falschen Emotionen gibt (S. 26). Viel mehr hängen Emotionen mit den Zielen und den Werten von Menschen zusammen. Der Zusammenhang zu den Zielen wird an einem Beispiel deutlich. So kann es zielführend sein, die Angst durch das Schreien auszudrücken, um so einen Löwen zu vertreiben und sich das Leben zu retten. In einer anderen Situation, zum Beispiel die Angst vor dem Fahrradfahren, würde der Ausdruck mit dem Schreien nicht dazu führen, dass man nachher Fahrrad fahren kann. Die Emotionen sind im Selbst der Person verwurzelt und haben den Zweck, die Selbstwirksamkeit zu unterstützen (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 26).

Acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz nach Saarni (2002) sind folgende:

1. Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand. Dies schließt die Möglichkeit ein, dass man mehrere Gefühle gleichzeitig erlebt und auf noch weiter fortgeschrittenem Niveau auch die Bewusstheit, dass man sich aufgrund einer unbewussten Dynamik oder selektiver Aufmerksamkeit seines Gefühlsempfindens nicht immer bewusst ist.
2. Die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen auf der Grundlage von Merkmalen der Situation und des Ausdrucksverhaltens zu erkennen, über die in der Kultur eine gewisse Übereinstimmung im Hinblick auf ihre emotionale Bedeutung besteht.
3. Die Fähigkeit, das Vokabular der Gefühle und die Ausdruckswörter zu benutzen, die in der eigenen (Sub-)Kultur gemeinhin verwendet werden. Auf weiter fortgeschrittenem Niveau bedeutet dies, kulturgebundene Skripte zu erwerben, die Emotionen mit sozialen Rollen zu verknüpfen.
4. Die Fähigkeit, empathisch auf das emotionale Erleben von anderen Menschen einzugehen.
5. Die Fähigkeit zu merken, dass ein innerlich erlebter emotionaler Zustand nicht notwendigerweise dem nach außen gezeigten Ausdrucksverhalten entspricht, und zwar sowohl bei einem selbst als auch bei anderen Menschen. Auf fortgeschrittenem Niveau kommt die Fähigkeit hinzu zu erkennen, dass das eigene emotionale Ausdrucksverhalten andere beeinflussen kann, und dies bei der eigenen Selbst-Präsentation zu berücksichtigen.
6. Die Fähigkeit, aversive oder belastende Emotionen und problematische Situationen in adaptiver Weise zu bewältigen, indem man selbstregulative Strategien benutzt, die Intensität oder zeitliche Dauer dieser emotionalen Zustände abmildern (...), und indem man effektive Problemlösestrategien einsetzt.
7. Die Bewusstheit, dass die Struktur oder Natur von zwischenmenschlichen Beziehungen zum großen Teil dadurch bestimmt wird, wie Gefühle in ihnen kommuniziert werden, so z.B. durch das Ausmaß der emotionalen Direktheit oder Echtheit des Ausdrucksverhaltens und durch das Ausmaß an emotionaler Reziprozität oder Symmetrie innerhalb der Beziehung; so ist z.B. reife Intimität zum Teil durch den gegenseitigen Austausch von echten Emotionen gekennzeichnet, während der Austausch von echten Emotionen in der Eltern-Kind-Beziehung asymmetrisch verlaufen kann.
8. Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit; die Person ist der Ansicht, dass sie sich im Allgemeinen so fühlt, wie sie sich fühlen möchte. Emotionale Selbstwirksamkeit bedeutet also, dass man sein eigenes emotionales Erleben akzeptiert, egal ob es einzigartig und exzentrisch oder in der eigenen Kultur als konventionell gilt. Diese Akzeptanz geht mit den Ansichten der Person darüber einher, was ein erstrebenswertes emotionales „Gleichgewicht“ darstellt. Empfindet man emotionale Selbstwirksamkeit, dann lebt man also sowohl in Übereinstimmung mit seiner persönlichen Emotionstheorie als auch mit seinen eigenen moralischen Werten (S. 13).

### 3.1.2 Sieben Aspekte der emotionalen Kompetenz nach Berking

Auch Matthias Berking (2008) hat aufgrund seiner Erfahrung im klinischen Bereich sieben relevante Aspekte für die emotionalen Kompetenzen erarbeitet. Er hält es für besonders relevant, dass Menschen fähig sind, Emotionen bewusst zu fördern - vor allem diejenigen, welche sie sich wünschen. Die Menschen sollen auch lernen, die weniger erwünschten Emotionen zu tolerieren und auszuhalten (S. 10).

Sieben Aspekte sind gemäss Berking (2017) folgende:

1. Eigene Gefühle bewusst wahrnehmen können.
2. Die eigenen Gefühle erkennen und benennen können.
3. Die Ursachen des aktuellen Befindens erkennen können.
4. Sich in belastenden Situationen innerlich emotional unterstützen können.
5. Die eigenen Gefühle aktiv positiv beeinflussen können.
6. Negative Gefühle bei Bedarf akzeptieren und aushalten können.
7. Sich mit emotional belastenden Situationen konfrontieren können (S. 9-10).

#### Was beinhaltet emotionale Kompetenz?

Emotionale Kompetenz beinhaltet die Fähigkeiten, die eigenen Gefühle und die der Mitmenschen wahrzunehmen, zu erkennen, zu akzeptieren, zu verstehen, benennen zu können, auszudrücken und schlussendlich darüber nachzudenken, um adäquat reagieren zu können. Die Autorinnen stellen mittels der Gegenüberstellung der fünf lehrbaren Kompetenzen der Arbeitsgruppe für schulisches, soziales und emotionales Lernen mit den Fertigkeiten von Saarni und den Aspekten von Berking fest, dass fast alle miteinander adaptierbar und die emotionale Kompetenz grösstenteils lernbar ist, sofern der Wille vorhanden ist.

## 3.2 Einflussfaktoren auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz

Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Zum einen sind es individuelle Einflussfaktoren, zum anderen Erziehungs- und Umwelteinflüsse, wie im Folgenden dargelegt wird.

### 3.2.1 Individuelle Einflussfaktoren

Kinder und Jugendliche durchlaufen bei der Entwicklung ihrer emotionalen Kompetenz verschiedene Phasen. Während dieser Zeit werden Kinder und Jugendliche von verschiedenen Faktoren beeinflusst (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 69). Im nächsten Abschnitt werden Faktoren erläutert, welche alle Heranwachsenden mitbringen und einen Einfluss auf das Emotionsverständnis und die Emotionsregulation ausüben.

#### 1. Kognitive Einflüsse

Die Sprache ist ein wichtiges Instrument, um das emotionale Erleben in Worte zu fassen. Dadurch können die emotionalen Erfahrungen mental besser organisiert, reflektiert und anschliessend bewertet werden. In verschiedenen Studien wurde nachgewiesen, dass Kinder mit einem besseren Sprachverständnis bezüglich ihres Wissens über Emotionen grössere Fortschritte machten (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 72).

## **2. Geschlecht**

Der Einfluss des Geschlechts auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz ist umstritten. Es gibt zwar umfangreiche Studien mit Befunden. Diese stimmen jedoch nicht immer überein. Bezüglich des Emotionswissens konnten keine Geschlechterunterschiede festgestellt werden. Allerdings konnte aufgezeigt werden, dass Jungen mehr Ärger und weniger Trauer als Mädchen zeigten. Umgekehrt unterdrückten die Mädchen den Ärger mehr und zeigen dafür mehr Trauer als Jungen. Bei der Emotionsregulation konnten klare Geschlechterunterschiede beobachtet werden. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Mädchen positive Emotionen eher zeigen als Jungen und in gewissen Situationen besser regulieren können als Jungen. Gründe dafür können unter anderem auf die Sozialisationsfaktoren zurückzuführen sein (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 76-78).

## **3. Temperament**

Spätestens ab dem vierten Lebensmonat können gemäss Klinkhammer und von Salisch (2015) Unterschiede im Temperament von Babys beobachtet werden. Es gibt Säuglinge, die sich rasch beruhigen können, sich unter vielen Leuten wohlfühlen. Es gibt aber auch Babys, die sich nur schwer beruhigen lassen (S.78).

Michael Lewis erläutert, dass das Temperament angeboren ist und von genetischen Faktoren abhängt (Lewis, 2014; zit. in Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 78). Demzufolge kann ein Kind das Temperament nicht erlernen. Das Temperament kann aber durch die Umwelt und durch Interaktionen der Bezugspersonen beeinflusst werden (ebd.).

Bereits Marcel C. Zentner (2013) hat einen Zusammenhang zwischen dem Temperament, dem elterlichen Erziehungsverhalten, der Emotionsregulation und der emotionalen Entwicklung aufgezeigt. Auch nach Zentner (2013) hat jedes Baby ein anderes Temperament (S. 169). Demzufolge stehen die Eltern vor verschiedenen Herausforderungen, wenn es um den Umgang mit dem Kind geht. Zum Beispiel benötigen Eltern mit einem „Schreibaby“ mehr Geduld als andere. Mit der Zeit können sich die Bezugspersonen auf das Temperament des Kindes einstellen, was Zentner als Passungsmodell bezeichnet. Es kann aber auch sein, dass dies nicht passiert. Das könnte die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls des Kindes hemmen (ebd.).

### **3.2.2 Erziehungs- und Umwelteinflüsse**

Nebst den individuellen Einflüssen, welche im vorherigen Teil erläutert wurden, sind auch Erziehungs- und Umwelteinflüsse für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz relevant. Die Familie und Betreuungspersonen beeinflussen durch ihr Verhalten die Beziehung zum Kind und dadurch die Entwicklung der emotionalen Kompetenz (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 82). Im nachfolgenden Teil wird auf den Einfluss der Erziehung, der Bindungsqualität sowie den Einfluss von Gleichaltrigen eingegangen. Am Ende dieses Kapitels wird der Einfluss des sozioökonomischen Status und der Kultur thematisiert.

#### **1. Erziehung**

Der Einfluss der Erziehung auf die emotionale Kompetenz wurde besonders in den letzten Jahren stark diskutiert. Elisabeth A. Lemerise und Bridgette D. Harper erläutern, dass eine sichere Eltern-Kind-Bindung die Grundlage für die emotionale Entwicklung von Kindern ist (Lemerise & Harper, 2014; zit. in Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 83).

Eine sichere Eltern-Kind-Bindung zeichnet sich durch emotionale Wärme, Sicherheit, Gegenseitigkeit und Feinfühligkeit aus. Ebenso gehört die korrekte Benennung der Emotionen des Kindes durch die Eltern und die Bezugspersonen dazu. Ebenfalls sollten die Emotionen nicht in Frage gestellt werden, missachtet oder gar bestraft werden (ebd.).

Dadurch, dass Kinder unter anderem durch Vorbilder und Beobachtung lernen, können Eltern und Bezugspersonen Strategien zur Emotionsregulation vorleben. Bereits Albert Bandura hat mit der Theorie **Lernen am Modell** aufgezeigt, dass Kinder besonders durch Nachahmung lernen. Meyer (2011) hält aber auch fest, dass die Entwicklung der Emotionen und emotionaler Kompetenz empfindlich ist, da diese vor allem durch Interaktionen und Reaktionen gelernt werden. Das bedeutet, dass je emphatischer und versierter die Bezugspersonen sind, desto besser kann das Kind durch Vorbilder und Beobachtung lernen (S. 62).

Auch das Sprechen über negative Emotionen ist gemäss Lemerise und Harper wichtig. Durch die Thematisierung der negativen Emotionen wird das Emotionsverständnis der Kinder gefördert (Lemerise & Harper, 2014; zit. in. Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 87). Dazu gehört ebenfalls das Diskutieren über die Ursachen und die Konsequenzen von Emotionen. Zusammengefasst kann gemäss Lemerise und Harper festgehalten werden, dass die Bedingungen in der Familie, in welcher die Kinder aufwachsen, einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz ausüben. Je besser die Bedingungen in der Familie sind, desto einfacher finden sich Kinder in Institutionen wie der Schule oder den Peer-Groups zurecht (S. 88-89).

## **2. Einfluss der Gleichaltrigen**

Freunde und Freundinnen sind gemäss Samuel L. McConnell und William H. Brown (2008) weitere relevante Lernfelder unabhängig von der Familie. Sie sind wichtig für die Erweiterung der emotionalen Kompetenz und nehmen an Bedeutung zu, wenn das Kind in den Kindergarten oder in die Schule kommt. Mit Freunden und Freundinnen können Kinder und Jugendliche ihr Emotionswissen prüfen und erweitern. Ebenso wird die Emotionsregulation angewendet und entsprechend verbessert (McConnell & Brown, 2008; zit. in. Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 96).

## **3. Sozioökonomischer Status**

Klinkhammer und von Salisch (2015) halten fest, dass bezüglich des sozioökonomischen Status noch nicht belegt werden kann, welchen Einfluss er auf die Emotionsregulation von Kindern und Jugendlichen ausübt. Die einbezogenen Indikatoren der Studien des sozioökonomischen Status sind zu verschieden, um eine allgemeingültige Schlussfolgerung machen zu können (S. 102).

## **4. Kultur**

Es gibt zwei verschiedene Thesen über Emotionen. Einerseits wird die Meinung vertreten, dass Emotionen universal sind - also in jeder Kultur gleich. Andererseits wird behauptet, dass sie kulturell spezifisch und veränderbar sind (Andreas Sprengard, 2003, S. 140; Wolfgang Friedlmeier, 2010, S. 121). Weitere Forschung ist zwar erforderlich, doch viele Studien kamen zum Ergebnis, dass es Merkmale gibt, die kulturspezifisch und wandelbar sind.



Carl Ratner (2013) zählt folgende auf:

- (1) die Bewertung der Situation und die ausgelöste Emotionsqualität,
- (2) das naive Vorverständnis über die Natur der Emotionen in Form von emotionsbezogenen Ethnotheorien,
- (3) der Ausdruck von Emotionen,
- (4) die emotionsvermittelte Handlungsregulation, wie Emotionen eigene und fremde Handlungen regulieren,
- (5) die Emotionsregulation, wie eine Emotion willkürlich in ihrer Qualität und Intensität beeinflusst werden kann, und
- (6) die Klassifikation von Emotionen, welche Emotionen unterschieden werden und welche als ähnlich gelten (S. 250).

Ratner (2013) fasst zusammen, dass die Emotionen durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse gebildet werden (S. 258).

#### **Wie wird die emotionale Kompetenz beeinflusst?**

Die emotionale Kompetenz wird durch individuelle Faktoren, die Erziehung und die Umwelt beeinflusst. Konkrete Einflussfaktoren sind die Kognition, das Geschlecht, das Temperament, die Erziehung, die Gleichaltrigen, der sozioökonomische Status und die Kultur.

Auf viele dieser Faktoren haben Fachpersonen in der Offenen Jugendarbeit gar keinen Einfluss. So wird das Kind zum Beispiel mit einem Temperament und einem Geschlecht bereits geboren. Auch haben Fachpersonen keinen Einfluss auf das Erziehungsverhalten von Bezugspersonen. Dennoch sind emotionale Kompetenzen lernbar, wie das vorangehende Kapitel aufgezeigt hat.

### **3.3 Risiken und Vorteile einer (nicht) förderlichen Umgebung**

Jugendliche, welche in einer nicht förderlichen Umgebung für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz aufwachsen, haben gewisse Risiken für die Zukunft. Ebenso haben Jugendliche, welche in einer förderlichen Umgebung für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz aufwachsen, Vorteile für die Zukunft. Infolgedessen sollen die Risiken einer nicht förderlichen Umgebung und die Vorteile einer förderlichen Umgebung für Jugendliche erläutert werden.

#### **3.3.1 Risiken einer nicht förderlichen Umgebung für Jugendliche**

Eine verzögerte oder wenig ausgebildete emotionale Kompetenz bringt gemäss Klinkhammer und von Salisch (2015) für Kinder und Jugendliche das Risiko mit, dass sie Emotionen von Mitmenschen nicht, verzerrt oder nur teilweise wahrnehmen, fehlinterpretieren und als Folge davon weniger adäquat reagieren können als ihre Freunde und Freundinnen (S. 9-10).

Gemäss den Entwicklungsaufgaben nehmen Peer-Groups im Jugendalter an Wichtigkeit zu. Die Verhaltensnormen, wozu auch der emotionale Ausdruck gehört, werden nun von der Peer-Group kontrolliert (Wilson & Wilson, 2015, S. 204). Besonders für Jugendliche, welche in einer nicht förderlichen Umgebung für die Bildung ihrer emotionalen Kompetenz aufgewachsen sind, kann diese neue Erfahrung herausfordernd sein (ebd.). Wenn die emotionale Kompetenz eines Menschen fehlt, führt das zu einem persönlichen Rückzug oder zum Ausschluss aus bedeutenden sozialen

Beziehungssystemen (Ameln-Haffke, 2015, S. 35). Folglich ist es für die Betroffenen schwieriger, Anschluss an Altersgenossen zu finden. Diese Entwicklung kann zu einem „Teufelskreis“ führen, welcher soziale und emotionale Nachteile zur Folge hat. Durch die fehlenden Freundschaften mangelt es an vielfältigen Anregungen und Möglichkeiten zum Ausprobieren, was die Weiterentwicklung der emotionalen Kompetenz fördern würde (ebd.).

Als eine nicht förderliche Umgebung bezeichnen Wilson und Wilson (2015) vorwiegend eine Umgebung ohne Zuneigung und positive Beachtung oder nicht kongruentes Verhalten der Bezugspersonen (S. 205). Zum Beispiel kennen diese Jugendliche die Liebe als Wort, haben aber nie erfahren dürfen, welche tieferen Gefühle damit verbunden werden können (S. 204).

Gemäss Wilson & Wilson (2015) ist für Kinder der Übergang zum Jugendalter psychologisch einfacher, wenn sie keine Zuneigung durch ihre Bezugspersonen erfahren durften. Denn die Unabhängigkeit, welche in den Jugendjahren angestrebt wird, kennen sie bereits und wirken so auf andere Jugendliche besonders reif zu sein. Jedoch ist das spätere Jugendalter für diese Jugendlichen schwieriger, da sie Schwierigkeiten haben, Beziehungen zu pflegen (S. 205). Besonders Mädchen, die eine inkonsistente Zuneigung erfahren haben, sind besonders gefährdet, frühe sexuelle Beziehungen einzugehen, um das Bedürfnis nach Zuneigung zu befriedigen (S. 206).

### **3.3.2 Vorteile für Jugendliche in einer förderlichen Umgebung**

Neben den Risiken gibt es auch Vorteile, wenn die emotionale Kompetenz in einer förderlichen Umgebung entwickelt werden kann.

Studien haben gezeigt, dass Kinder mit hohen sozialen Kompetenzen weniger aggressiv sind und dadurch weniger durch Gleichaltrige abgelehnt werden (Hanish et al., 2004; zit. in Sonja Perren, Maureen Groeben, Stephanie Stadelmann & Kai von Klitzing, 2016, S. 103). Jugendliche mit einer gut entwickelten emotionalen Kompetenz können das Verhalten ihrer Mitmenschen, wie die Kinder, besser interpretieren und unterstellen den anderen Personen mehrheitlich keine feindseligen Absichten, was dazu führt, dass sie auch weniger aggressiv reagieren und eher akzeptiert werden (Herbert Scheithauer & Tobias Hayer, 2007, S. 25).

Im Jugendalter steht die Identitätsentwicklung im Mittelpunkt (siehe Unterkapitel 2.4). Dabei gleichen die Jugendlichen die herrschenden Werte mit ihren eigenen Gefühlen, Wünschen und Verhalten ab. Je stärker die emotionale Kompetenz der Jugendlichen ausgeprägt ist, desto einfacher gelingt ihnen die Bewertung, der Vergleich und somit die Entwicklung der eigenen Identität (Peter Zimmermann, 2013, S. 231-232).

Sven Barnow, Maren Aldinger, Ines Ulrich und Malte Stopsack (2013) beschreiben verschiedene Emotionsregulationsstrategien von Jugendlichen. Dazu gehören das Lösen von Problemen, das Akzeptieren von schwierigen Ereignissen und die Fähigkeit, die emotionale Bedeutung von Ereignissen zu verändern (S. 236). Eine hohe Emotionsregulation - also die Fähigkeit sich in Situationen angemessen zu verhalten und die Emotionen zu kontrollieren - ermöglicht den Jugendlichen, sich den Herausforderungen und Belastungen zu stellen und flexibel Lösungswege zu finden, anstatt an einer einzelnen Lösung festzuhalten (Zimmermann, 2013, S. 223).

### **Zusammenfassung**

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass eine nicht förderliche Umgebung für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz das Risiko mit sich bringt, dass Jugendliche Emotionen nicht korrekt interpretieren und dementsprechend auch nicht angemessen reagieren. Dadurch können sie ausgeschlossen werden. Die Weiterentwicklung der emotionalen Kompetenz wird ebenfalls gehemmt. Durch die Unterstützung der Entwicklung der emotionalen Kompetenz haben Jugendliche bessere Möglichkeiten, in der Gesellschaft integriert zu werden und ihre Position darin zu stärken.

## 4 DIE OFFENE JUGENDARBEIT

Damit die Erkenntnisse zur Unterstützung der emotionalen Kompetenz von Jugendlichen für die Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit adäquat in der Praxis umgesetzt und gelebt werden können, bedarf es zunächst einer Positionierung der Offenen Jugendarbeit in der Sozialen Arbeit, um so zum Auftrag, Prinzipien und Zielen der Offenen Jugendarbeit zu gelangen.

### 4.1 **Positionierung des Arbeitsfelds der Offenen Jugendarbeit in der Sozialen Arbeit**

In der Schweiz wird die Soziale Arbeit vorherrschend in drei Studienrichtungen und Berufsfelder unterteilt: Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation. In Deutschland wird lediglich zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik unterschieden. Albert Mühlum (2001) entwickelte sechs verschiedene Theoreme, um das Verhältnis zwischen den Berufsfeldern der Sozialen Arbeit aufzuzeigen (S. 13). Gregor Husi und Simone Villiger (2012) haben diese Theoreme auf die drei in der Schweiz bekannten Berufsfelder angepasst (S. 39).

An der Hochschule Luzern geht man vom Subsumtionstheorem aus (siehe Abbildung 6). Hierbei kommen die einzelnen Berufsfelder über Schnittstellen unter dem Sammelbegriff **Soziale Arbeit** zusammen. Diese Bachelorarbeit basiert auf dem subsumtionierenden Verständnis der Sozialen Arbeit.

#### Subsumtionstheorem der Sozialen Arbeit

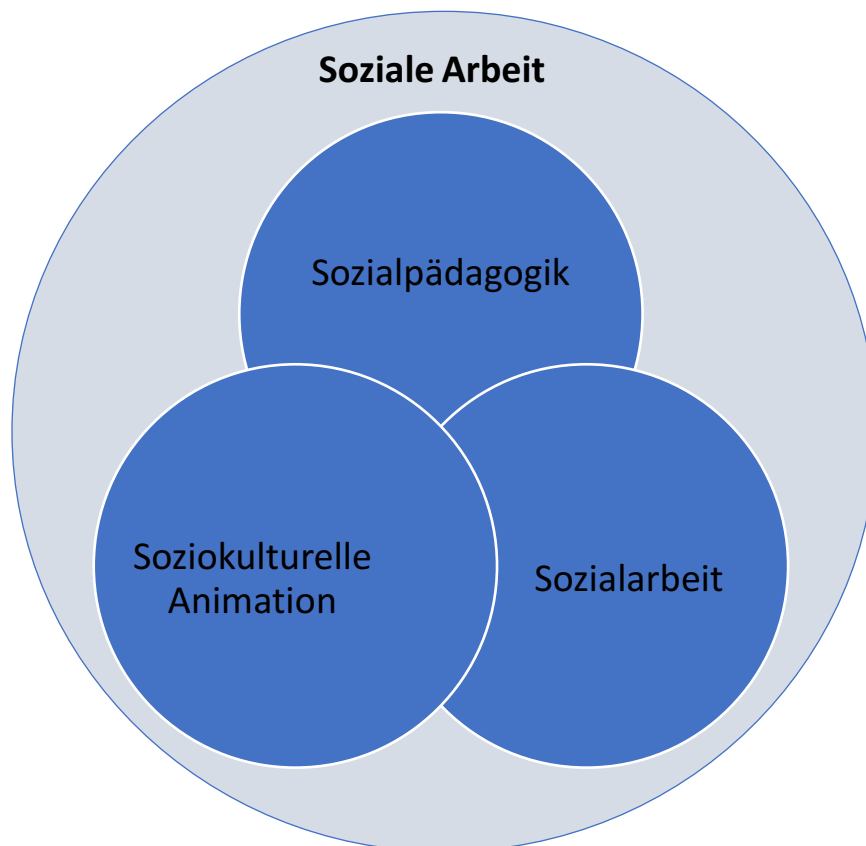


Abbildung 6: Subsumtionstheorem der Sozialen Arbeit (Quelle: Husi & Villiger, 2012, S. 39)

Husi und Villiger (2012) unterteilen die einzelnen Berufsfelder in Arbeitsfelder (S. 45). Die Offene Jugendarbeit wird als ein solches Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit gesehen. Es fällt auf, dass sie die Offene Jugendarbeit in der Schnittmenge der Soziokulturellen Animation und der Sozialpädagogik positionieren (siehe Abbildung 7). Renate Gutmann und Julia Gerodetti (2013) sagen jedoch aus, dass in der Schweiz die Offene Jugendarbeit mehrheitlich von der Soziokulturellen Animation geprägt wird (S. 271-272). In ihren Forschungsergebnissen halten Husi und Villiger (2012) fest, dass unter anderem auch die These vertreten wird, «dass in allen Arbeitsfeldern bereits Mischverhältnisse vorherrschen, dass dies den Berufstätigen jedoch häufig nicht bewusst ist» (S. 98).

### Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit

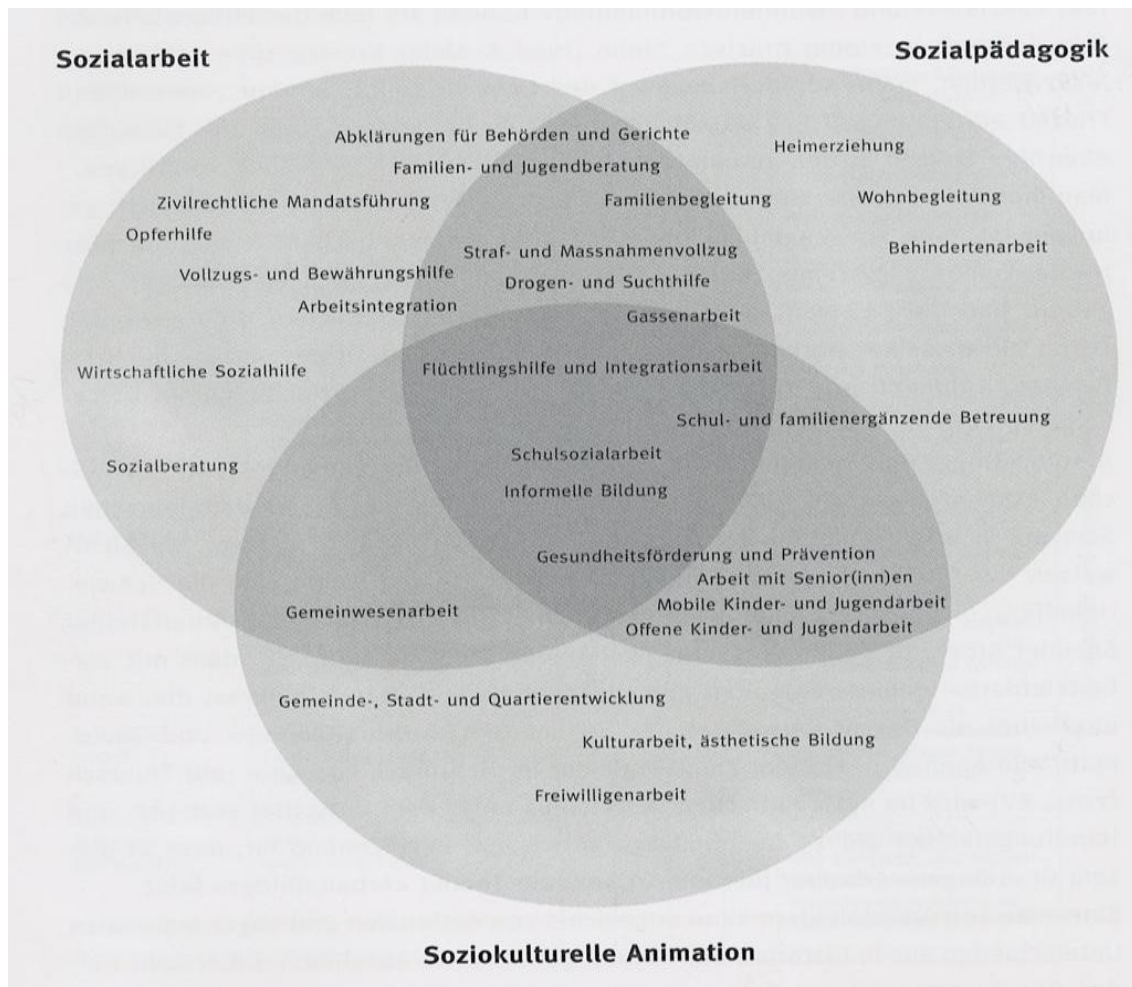


Abbildung 7: Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit (Quelle: Husi & Villiger, 2012, S. 46)

Um die Schnittmenge zu verstehen, werden im folgenden Abschnitt die Visionen der Sozialpädagogik und der Soziokulturellen Animation kurz erläutert. Anschliessend wird die Definition des Dachverbandes Offene Jugendarbeit Schweiz für die Offene Kinder- und Jugendarbeit dargelegt.

#### 1. Sozialpädagogik

Herman Nohl betonte in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts, dass die Pädagogik in der Schule und in der Familie nicht ausreicht und es ausserhalb dieser zwei Felder einen neuen, dritten Ort der Erziehung braucht - die Sozialpädagogik (Ernst Engelke, Stefan Borrmann, & Christian Spatscheck, 2014, S. 291). Nach Nohl ist die Grundlage für eine erfolgreiche Erziehung der pädagogische Bezug. Dieser Bezug bezieht sich auf die Bindung des Kindes oder des

Jugendlichen an die Erziehenden, die auf gegenseitiger Liebe, Vertrauen, Achtung wie auch auf dem Gefühl eigener Bedürftigkeit und dem Anschlusswille seitens des Kindes oder des Jugendlichen basiert (Engelke et al., 2014, S. 289-290). Der Weg zu den Kindern und Jugendlichen öffnet sich den Erziehenden durch das Kennen und das Verstehen des Individuums selbst und dessen Kontextes. Die Erziehenden sollen das Individuum sowohl in seiner jetzigen Wirklichkeit als auch in seiner Bestimmung sehen und akzeptieren. Das Subjekt steht im Mittelpunkt. Die Aufgabe der Erziehenden besteht darin, auf die Ressourcen des Subjekts einzugehen, das Potenzial zu fördern und zu entdecken. Der Wille zur Selbsthilfe und der Verantwortlichkeit für sich selbst und die Gesellschaft soll geweckt werden (Engelke et al., 2014, S. 290).

Höchstes Ziel der Sozialpädagogik ist nach Nohl, dass das Individuum einen Platz in der Gesellschaft findet, gleichzeitig seine höchste Freiheit und Vollendung erfährt, mündig wird und sich die Beziehung zu den Erziehenden auflöst (Engelke et al., 2014, S. 293-294).

Hermann Giesecke (1999) ergänzt Nohls Konzept um den Aspekt, dass der oder die Erziehende selbst gebildet und kompetent sein muss, damit es sich für die Kinder und Jugendlichen lohnt, eine Beziehung überhaupt einzugehen (S. 260-261).

Hauptaufgaben der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sind nach Bernd Sommer (2009) **Lehren** (Bilden, Unterrichten, Informieren), **Animieren** (Initiieren, Begleiten, Anregen), **Fördern** (Erziehen, Anleiten) und **Beraten** (Helfen, Wegweisen, Therapieren) (S. 36).

## 2. **Soziokulturelle Animation**

Die *Charta der Soziokulturellen Animation* (2017) definiert ihre Vision wie folgt:

Die Soziokulturelle Animation setzt sich zum Ziel, dass Menschen die Gesellschaft als Gemeinschaft erfahren, zu der sie sich zugehörig fühlen und in der die Teilhabe und die Mitgestaltung aller eine Selbstverständlichkeit ist. Sie setzt sich ein für die demokratische Aushandlung eines gerechten Zusammenlebens, für die Förderung von Chancengleichheit und dafür, dass aus blossem Nebeneinander oder sogar Gegeneinander ein Miteinander und Füreinander wird.

Die Soziokulturelle Animation ist gemäss Gabi Hangartner (2013) in den gesellschaftlichen Teilbereichen Politik, Soziales, Bildung, Kultur / Kunst, Sport, Tourismus / Freizeit, Wohnen / Wohnumfeld tätig (S. 287). In dieser Arbeit wird auf den Teilbereich *Bildung* genauer eingegangen (siehe Unterkapitel 5.1), da niederschwellige nach- oder ausserschulische Angebote, was die Offene Jugendarbeit darstellt, diesem Teilbereich zugeordnet sind (ebd.)

Der Soziokulturellen Animation werden gemäss Hangartner (2013) vier verschiedene Funktionen zugeteilt (S. 288). Sie hat eine **Vernetzungs- und Kooperationsfunktion**, indem sie unterstützt, fördert, anregt und begleitet. Zudem zählt die **präventive Funktion** zu einer weiteren wichtigen Funktion der Soziokulturellen Animation. Durch das Informieren und das Unterstützen können negative Auswirkungen auf das Individuum oder die Gesellschaft bereits im Vorfeld verhindert werden. Auch die **partizipative Funktion** zählt zu einer wichtigen Grundlage in der Soziokulturellen Animation. Partizipation entsteht dadurch, dass Beteiligungsformen geschaffen oder aktiviert werden. Die **integrative Funktion** ist die letzte Funktion der Soziokulturellen Animation. Durch Kommunikation sollen Menschen verschiedener Lebenswelten und Systemen zusammengeführt werden (ebd.). Marcel Spierts (1998) konkretisiert vier wesentliche Aspekte, welche alle soziokulturellen Angebote erfüllen sollten (S. 187). Neben einem informellen Charakter sollen sich Angebote der Soziokulturellen Animation nahe der Lebenswelt der Personen abspielen. Weiter sollten die Angebote auch flexibel sein, damit bedürfnisorientiert gearbeitet werden kann. Die Kultur und die Gewohnheiten der Menschen sollten ebenfalls berücksichtigt werden (ebd.).

Gemäss Hangartner (2013) sind für die Soziokulturelle Animation zwei Grundformen des pädagogischen Handelns von Giesecke relevant. Das **Arrangieren** hat zum Ziel, eine informelle oder implizite (Lern-)Situation zu erschaffen (S. 295). Das Lernen ist im soziokulturellen Kontext gemäss Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein und Alex Willener (1999) weniger relevant als im pädagogischen Kontext. Die gemeinsam erarbeiteten Ziele sind jedoch in beiden Kontexten äusserst wichtig (S. 132). Die zweite Grundform ist das **Animieren**, welche zum Ziel hat, dass die geschaffenen Lernsituationen auch genutzt werden (Hangartner, 2013, S. 295). Durch eine anregende Art der Fachpersonen kann Kreativität gelebt werden (ebd.).

### **Zusammenfassung**

Die Autorinnen dieser Bachelorarbeit gehen davon aus, dass die Offene Jugendarbeit in der Schnittmenge der Sozialpädagogik und der Soziokulturellen Animation positioniert ist. Anhand der beiden kurzen Beschreibungen der zwei Berufsfelder wird ersichtlich, dass die Berufsfelder sich in einigen Themen überschneiden. Die Ziele der Sozialpädagogik wie auch der Soziokulturellen Animation sind, dass das Individuum ein Teil der Gesellschaft wird, dass es sich als Individuum entfalten kann und so einen Teil zur Gesellschaft beiträgt. Diese Ziele sollen unter anderem durch die Förderung und die Bildung, welche auf dem Animieren und dem Arrangieren basieren, erreicht werden.

## **4.2 Grundlagen der Offenen Jugendarbeit**

Der Dachverband Offene Jugendarbeit Schweiz (ohne Datum) hat Grundlagen für die Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz entwickelt und definiert die Offene Kinder- und Jugendarbeit folgendermassen:

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit mit einem sozialräumlichen Bezug und einem sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit **begleitet** und **fördert** Kinder und Jugendliche auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Dabei setzt sie sich dafür ein, dass Kinder und Jugendliche im Gemeinwesen partnerschaftlich **integriert** sind, sich **wohlfühlen** und an den Prozessen unserer Gesellschaft **mitwirken**. Kinder und Jugendliche an den Prozessen unserer Gesellschaft beteiligen heisst: **Ressourcen vor Defizite stellen, Selbstwert aufbauen, Identifikation mit der Gesellschaft schaffen, integrieren und Gesundheitsförderung betreiben**. Offene Kinder- und Jugendarbeit grenzt sich von verbandlichen oder schulischen Formen von Jugendarbeit dadurch ab, dass ihre äusserst unterschiedlichen Angebote **ohne Mitgliedschaft oder andere Vorbedingungen** von Kindern und Jugendlichen in der Freizeit genutzt werden können. Offene Kinder- und Jugendarbeit ist monetär nicht profitorientiert und wird zu einem wesentlichen Teil von der öffentlichen Hand finanziert (S. 3).

Die Offene Jugendarbeit hat also ein sozialpolitischer, pädagogischer und soziokultureller Auftrag und stimmt infolgedessen mit der Positionierung von Husi und Villiger- in der Schnittstelle zwischen der Sozialpädagogik und der Soziokulturellen Animation - überein (siehe Unterkapitel 4.1).

Die **Grundlagen der Arbeitsethik**, an welchen sich die Professionellen von allen drei Richtungen orientieren, bilden unter anderem die *Menschenrechte* und die *Grundwerte der Verfassung*. Zusätzlich bietet der *Berufskodex Sozialer Arbeit Schweiz* Richtlinien für das professionelle Handeln. Im Folgenden werden drei Ausschnitte daraus angeführt:

**Berufskodex 5.2**

«Soziale Arbeit zielt auf das gegenseitig unterstützende Einwirken der Menschen auf die anderen Menschen ihrer sozialen Umfeldler und damit auf soziale Integration» (AvenirSocial, 2010 S. 6).

**Berufskodex 5.6**

«Soziale Arbeit hat Menschen zu begleiten, zu betreuen oder zu schützen und ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren» (AvenirSocial, 2010 S. 6).

**Berufskodex 12.1**

«Die Professionellen der Sozialen Arbeit achten bei aller beruflichen Routine darauf, durch reflektierte und zugleich kontrollierte, empathische Zuwendung die Persönlichkeit und Not des oder der Anderen eingehend wahrzunehmen und sich gleichwohl gebührend abzugrenzen» (AvenirSocial, 2010, S. 12).

**Rechtliche Grundlagen** für die Jugendarbeit in der Schweiz sind in der *Bundesverfassung*, dem *Kinder- und Jugendförderungsgesetz* und in den Kantonen und den Gemeinden verankert. Einige wichtige Artikel für die Offene Jugendarbeit sind folgende:

**Art. 11 BV:**

«1 Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung.

2 Sie üben ihre Rechte im Rahmen ihrer Urteilsfähigkeit aus»

**Art. 41 Abs. 1 lit. f und g BV:**

Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass:

f. Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können;

g. Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden.

**Art. 67 Abs. 1 BV:**

«Bund und Kantone tragen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben den besonderen Förderungs- und Schutzbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen Rechnung.»

**Art. 2 KJFG:**

Mit diesem Gesetz will der Bund die ausserschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen fördern und dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche:

a. in ihrem körperlichen und geistigen Wohlbefinden gefördert werden;

b. sich zu Personen entwickeln, die Verantwortung für sich selber und für die Gemeinschaft übernehmen;

c. sich sozial, kulturell und politisch integrieren können.



In den **26 Kantonen** sowie in den zirka **2800 Gemeinden** der Schweiz existieren *weitere rechtliche Vorgaben und Bestimmungen*, die die Kinder- und Jugendarbeit regeln.

Der Schweizer Föderalismus ist in der Unterschiedlichkeit und der Komplexität der Offenen Jugendarbeit erkennbar (Janine Dahinden, Anna Neubauer & Eléonore Zottos, 2017, S. 25). Die Offene Jugendarbeit ist in der Schweiz kein Regelangebot: Es gibt sogar Gemeinden, die keine Offene Jugendarbeit durchführen (Sven Huber, 2014, S. 29). Die Politik und die verschiedenen Ressourcen der einzelnen Gemeinden, Städte und Kantone resultieren in uneinheitlichen Entwicklungen in der Jugendarbeit (Gutmann & Gerodetti, 2013, S. 271). Die Trägerschaft und die Finanzierung der Offenen Jugendarbeit reichen von öffentlich-staatlichen über private gemeinnützige Organisationen bis zu Privatpersonen (Dahinden et al., 2017, S. 25). Die Praxis kann dementsprechend vielfältig aussehen: von Projektarbeiten, offenen, selbstorganisierten Angeboten bis hin zu unterschiedlich verbindlichen Gruppenarbeiten (Sonja Moser, 2010, S. 273).

Die Umsetzung der Offenen Jugendarbeit liegt normalerweise bei Fachpersonen. Die Fluktuationsrate bei Jugendarbeitenden ist allerdings hoch. Durchschnittlich sind Fachpersonen weniger als zwei Jahre im gleichen Betrieb angestellt (Ivica Petrušić, 2010, S. 24). Diese hohe Rate wird damit erklärt, dass in der Offenen Jugendarbeit fast keine Möglichkeiten zum Aufstieg bestehen, die Arbeitszeiten unattraktiv sind, die Ansprüche an die Fachpersonen durch die Forderungen und Probleme der Jugendlichen hoch liegen und die Löhne im Vergleich zu den Anforderungen niedrig sind (Dahinden et al., 2017, S. 25).

#### **Zusammenfassung**

Die aufgeführten Grundlagen der Offenen Jugendarbeit bilden die Voraussetzung für die Praxis. In der Offenen Jugendarbeit sollen die Jugendlichen in ihrer Entwicklung gefördert und Möglichkeiten zur Bildung von Fähigkeiten geschaffen werden, damit die Jugendlichen selbständig und verantwortungsbewusst leben können. Sie sollen die Verantwortung nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Gesellschaft übernehmen. Dafür müssen die Jugendlichen politisch, kulturell und sozial integriert sein.

### **4.3 Auftrag und Prinzipien Offener Jugendarbeit**

Im Art. 2 des Schweizer KJFG vom 30. September 2011 hält der Bund seine Absichten für die ausserschulische Jugendarbeit fest (siehe Kapitel 4.2).

Um diesen Auftrag ausführen zu können, hat der Dachverband der Offenen Jugendarbeit drei Grundprinzipien und fünf Arbeitsprinzipien ausgearbeitet. In der folgenden Tabelle 1 werden die Prinzipien - basierend auf der Auflistung des Dachverbands der Offenen Jugendarbeit (2017) – dargestellt.

## Prinzipien der offenen Kinder- und Jugendarbeit

<b>Prinzip der Offenheit</b>	Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein offenes System. Sie ist konfessionell und politisch neutral und hält sich offen für soziokulturelle Veränderungen, für die verschiedenen Lebenslagen, Lebensstile und Lebensbedingungen von jungen Menschen. Das heisst auch, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein breites und ausdifferenziertes Angebot unterbreitet. Offenheit bedeutet Vielfalt (siehe Kappeler, M. 2001, S. 22f.) in Bezug auf Dienstleistungen, Arbeitsmethoden und Zielgruppen. Offenheit bedeutet auch flexible und unbürokratische Bereitstellung und Gestaltung von Freiräumen.
<b>Prinzip der Freiwilligkeit</b>	Alle Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind freiwillige Angebote für Kinder und Jugendliche. Sie werden in deren freien Zeit wahrgenommen. Dieses Prinzip unterstützt die Selbstbestimmung von jungen Menschen wesentlich. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist Partnerin und Ergänzung der Bildung im formellen Bereich.
<b>Prinzip der Partizipation</b>	Dieses Prinzip beschreibt die Arbeits- und Umgangsform mit Kindern und Jugendlichen. Es zielt auf Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung. Die Bedingungen, unter denen Offene Kinder- und Jugendarbeit konkret stattfindet, müssen in jeder Einrichtung im Aushandlungsprozess mit den Beteiligten eigens entwickelt werden. Wegen der fehlenden bürokratischen, formalen Bestimmungen, auf Grund der Freiwilligkeit des Kommens und der sich wandelnden Gruppenkonstellationen, muss immer wieder aufs Neue geklärt werden, was Thema ist, welche Ziele und Inhalte daraus hervorgehen und wie diese methodisch zu realisieren sind.
<b>Lebensweltliche und sozialräumliche Orientierung</b>	Die Offene Kinder- und Jugendarbeit orientiert sich an den Bedürfnissen, Lebenslagen und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen im Gemeinwesen. Ausgangspunkt der Arbeit bilden die Lebenswelten und die sozialräumlichen Bezüge. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit bleibt nicht an einem Ort verhaftet, sondern agiert in den Lebensräumen von Kindern und Jugendlichen. Dabei ist es auch notwendig, dass eine gesellschafts-politische Position mit ihnen und für sie eingenommen wird und diese durch Vernetzung, Gremien- und Öffentlichkeitsarbeit vertreten wird. Diese sind selbständige, wichtige Tätigkeitsfelder der Offenen Kinder- und Jugend-arbeit. Die Lebensweltorientierung ist dabei das grundlegende Denk- und Handlungsprinzip, die sozialräumliche Orientierung konzeptionelles und methodisches Werkzeug.
<b>Geschlechts-reflektierter Umgang</b>	Kinder und Jugendliche wachsen in einer zweigeschlechtlichen Welt auf. Rollenzuweisungen und -bilder beschreiben zwei Geschlechtsstereotypen, die sich in den gesellschaftlichen Veränderungen jedoch nicht mehr so halten lassen. Die Suche nach der Identität birgt geschlechtsspezifisch unterschiedliche Schwierigkeiten. Diese sollen in den Angeboten und den Arbeitsprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit berücksichtigt werden.

<b>Reflektierter Umgang mit kulturellen Identifikationen</b>	Die verschiedensten Formen kulturellen Handelns, wie beispielsweise Jugendkultur, Religion, ethnische Identifikation, Sprache, Nationalität, Politik etc. und ihre Wirkung auf Identitäten, spielen für Kinder und Jugendliche eine wichtige Rolle. MitarbeiterInnen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit müssen ihre eigenen Haltungen kennen und sich mit ihrer kulturellen Identifikation auseinandersetzen und auch die Kinder und Jugendlichen dazu anregen.
<b>Verbindlichkeit und Kontinuität</b>	Um die notwendige Kontinuität und Professionalität zu gewährleisten, braucht die Offene Kinder- und Jugendarbeit verlässliche Rahmenbedingungen. Dazu gehört eine verbindliche und kontinuierliche Absicherung in Politik und Gemeinwesen, sowie professionelle Strukturen und fachlich ausgewiesene MitarbeiterInnen.
<b>Selbstreflexion</b>	Die Offene Kinder- und Jugendarbeit basiert auf einer ressourcenorientierten Kontakt- und Beziehungsarbeit, die durch die MitarbeiterInnen vor Ort geleistet wird. Wichtig ist es, dass sich die MitarbeiterInnen mit den Arbeitsprinzipien, ihren Rollen, ihrem Menschenbild, ihren Verhaltens- und Denkweisen ständig auseinandersetzen.

*Table 1: Prinzipien der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Quelle: Dachverband offene Jugendarbeit, 2017, S. 4-5)*

#### **Zusammenfassung**

In der Offenen Jugendarbeit wird die Entwicklung, die Förderung und die Integration der Jugendlichen als Auftrag definiert. Dank den sozialpädagogischen wie auch den soziokulturellen Handlungsansätzen des Arrangierens und des Animierens können Lernsettings geschaffen werden, in welchen die Jugendlichen sich entwickeln und gefördert werden können.

## **5 BILDUNG EMOTIONALER KOMPETENZ IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT**

Jugendliche haben viele Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Sie müssen sich beispielsweise mit ihrem Körper auseinandersetzen. Ihre Beziehungen ändern sich und sie werden mit wichtigen Entscheidungen in ihrem Leben konfrontiert (siehe Unterkapitel 2.4). Um diese Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können, bedarf es Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind erwerb- und veränderbar (siehe Unterkapitel 3.1.). Durch die Unterstützung der Bildung weiterer Kompetenzen können sich Jugendliche weiterentwickeln und ihre Entwicklungsaufgaben meistern. Um auf die Kompetenzbildung eingehen zu können, bedarf es zunächst einer genaueren Auseinandersetzung mit dem Wort *Bildung*. Im Anschluss wird die Kompetenzbildung in der Offenen Jugendarbeit beleuchtet, wobei die Potenziale und die Grenzen der Offenen Jugendarbeit in Bezug auf die Unterstützung von Jugendlichen in ihrer emotionalen Kompetenz aufgezeigt werden.

### **5.1 Bildung**

Die Autorinnen erläutern in diesem Kapitel ihr Bildungsverständnis. Denn was genau unter dem Wort *Bildung* verstanden wird, ist sehr unterschiedlich. Hans Thiersch (2002) zum Beispiel versteht unter Bildung in der modernen Gesellschaft die «Aneignung von Wirklichkeit und Entwicklung in dieser Aneignung (...)», also die Arbeit des Menschen an der Aneignung von Wirklichkeit und damit am Konzept seiner selbst, an seinen Kompetenzen und seinem Bild von sich» (S. 77).

#### **5.1.1 Hard Skills und Soft Skills**

Der Begriff Bildung wird oft mit der Schule und den fachlichen Kompetenzen, den sogenannten **Hard Skills**, in Verbindung gebracht (Maximilian Sailer, 2012, S. 110).

Gemäss Detlef Gaus und Elmar Drieschner (2010) haben Bildungsfragen und die Evaluation der Bildung eine hohe Priorität, was sich an den vielen Massnahmen zur Förderung der Bildung beobachten lässt (S. 9). So sollten zum Beispiel die Jugendlichen der achten und neunten Klasse seit dem Schuljahr 2010/2011 im Kanton Zürich einmal im Jahr den Stellwerk-Check absolvieren (Volksschulamt Bildungsdirektion Kanton Zürich, ohne Datum). Im Stellwerk-Check werden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Deutsch, Mathematik, Französisch und Englisch geprüft. Je nach Kanton werden zusätzlich die Kenntnisse im Fach Natur und Technik oder das Vorstellungsvermögen bewertet. Die Auswertung der Tests erscheint jährlich online. Dabei werden die Resultate mit denen der letzten Jahre verglichen (Dienststelle Volksbildung Kanton Luzern, ohne Datum). Auch Michael Bayer (2017) betont, dass solche Schulleistungstests von grossem Interesse in der Bildungspolitik sind, da dadurch Möglichkeiten zur Optimierung des Bildungssystems entwickelt werden können (S. 2).

Die Bildung erstreckt sich aber gemäss Grunert (2012) nicht nur auf das gesellschaftliche, vor allem berufliche Leben, sondern auch auf die selbständige und reflexive Handlungsfähigkeit des Individuums (S. 28). Dementsprechend können alle Lebensbereiche als Bildungsorte bezeichnet werden, in welchen sich das Individuum mit der Welt auseinandersetzt (S. 33). Nach diesem Verständnis kann Bildung sozial, zeitlich und räumlich nicht begrenzt werden (S. 34). In Bezug auf die Jugendlichen sind daher auch die Mediennutzung, die Peer-Groups, die Freizeitangebote etc. Lernfelder, in denen sich immer wieder Herausforderungen zeigen und so die Möglichkeiten gegeben sind, dass soziale und personale Lernprozesse angestossen werden (S. 80). Im Gegensatz

zur Schule beruhen die Zeit mit den Peers wie auch die Freizeitangebote jedoch auf Freiwilligkeit (S. 85).

Auch nach Carsten Rohlf, Marius Harring und Christian Palentien (2014) sollte die Bildung den Fokus auf die ganzheitliche Entwicklung des Individuums setzen und sich nicht nur auf die fachlichen Kompetenzen beschränken. Neben den Hard Skills sind im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verstärkt sogenannte **Soft Skills** gefragt (S. 14). Darunter werden die überfachlichen Kompetenzen verstanden, wie die sozialen und/oder auch die emotionalen Kompetenzen (Roland Reichenbach, 2014, S. 41-42).

Welche Kompetenzen zu den überfachlichen gezählt werden, ist je nach Autor und Autorin unterschiedlich. Grob und Maag Merki (2001) führen zum Beispiel in ihren Forschungsergebnissen folgende Soft Skills auf: *Persönlichkeitsentwicklung, Positiver Lebensbezug, Selbstakzeptanz, Selbstreflexion, Selbständigkeit, Balancefähigkeit, Differenziertes Denken, Wahrnehmungsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Lernbereitschaft, Respektvoller Umgang mit Vergangenen, Lernkompetenz* etc. (S. 369). Auch David W. Johnson und Roger T. Johnson (2000) betonen, dass Soft Skills erforderlich sind, um mit Gleichaltrigen, Menschen aus anderen Kulturen oder Gruppen interagieren zu können (S. 21). Gemäss Sabine Maschke und Ludwig Stecher (2017) zeigen diverse Studien der letzten Jahre auf, dass sich wichtige Bildungs- und Lernprozesse auch ausserhalb der Schule ereignen (S. 1). Bereits im Jahr 1980 hatte Wilhelm von Humboldt (1980) eine ähnliche Haltung. Er verdeutlichte, dass Bildung als „ganzheitliches Unterfangen“ verstanden werden muss. Denn die Bildungsprozesse sind konstant durch „die Auseinandersetzung mit der Umwelt“ vorhanden (S. 238; Stefan Sting & Benedikt Sturzenhecker, 2013, S. 377).

### 5.1.2 Formale, non-formale und informelle Bildung

Gemäss Maschke und Stecher (2017) wird die Bildung in formale, non-formale und informelle Bildung unterteilt. Diese drei Bereiche bilden Lerngelegenheiten für Menschen (S. 2). Die **formale Bildung** findet normalerweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung, wie zum Beispiel in der Schule, statt. Sie verfolgt einen klaren Auftrag, hat einen hohen Verpflichtungsgrad und führt schlussendlich am Beispiel Schule zu einem Zeugnis, welches dazu befähigt, weitere formale Bildungswege einzuschlagen. Durch die hohe Struktur bestehen nur wenige Anpassungsmöglichkeiten, um auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen.

Die **non-formale** Bildung beinhaltet die freiwilligen Bildungsangebote. Sie sind ebenfalls zielgerichtet und strukturiert (S. 4). Ein Beispiel für die non-formale Bildung sind die Jugend und Sport Ausbildungskurse des Bundesamtes für Sport. Auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit wird gemäss Huber (2014) vom Bundesrat als eine non-formale Bildungsinstitution akzeptiert. Jedoch stellt der Bundesrat den Erwerb von Kompetenzen für die berufliche Laufbahn in den Vordergrund (S. 31).

Die **informelle Bildung** ist stark alltagsgebunden und findet in der Lebenswelt der Menschen statt. Sie ist meistens nicht geplant und verläuft daher implizit. Es wird durch die unmittelbaren Zusammenhänge des Kontextes und der entsprechenden Handlung (Maschke & Stecher, 2017, S. 5) gelernt. Gemäss Maschke und Stecher (2017) werden in der Unterteilung von formaler, non-formaler und informeller Bildung der Kontext und die Subjektperspektive miteinander vermischt (S. 3). Das bedeutet, dass das Lernen nicht nur in formal, non-formal oder informell unterteilt werden kann. Denn auch in einem formalen Kontext, wie in der Schule, findet informelles Lernen statt.

### 5.1.3 Intentionales und inzidentelles Lernen

Thomas Bäumer, Nina Preis, Hans-Günther Rossbach, Ludwig Stecher und Eckhard Klieme (2011) unterteilen das Lernen nach dem Kontext und dem Subjekt. Das **intentionale Lernen** bezeichnet das bewusste Lernen und das inzidentelle Lernen das zufällige Lernen (S. 90). Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass intentionales Lernen und inzidentelles Lernen in verschiedenen Kontexten, wie in der formalen, non-formalen und informellen Bildung, stattfinden können. Jedoch ist zu beachten, dass die Unterscheidung, ob absichtlich oder unabsichtlich gelernt wird, schwierig ist. Formale und non-formale Bildung kann beispielsweise durch Anweisungen intentional geschehen, wenn zum Beispiel eine Sportlehrperson einem Jugendlichen erklärt, wie die Fusshaltung bei einem Pass sein muss, und der Jugendliche die Anweisung aufnimmt und umsetzt (S. 90).

**Inzidentelles Lernen** wird zum Beispiel durch den hidden curriculum ermöglicht. Dabei wird das Ziel nicht explizit genannt. Durch die herrschenden Strukturen werden jedoch die geltenden Normen vermittelt (Maschke & Stecher, 2017, S. 6). Im Fussballverein könnte das hidden curriculum so aussehen, dass der Trainer oder die Trainerin den Teamzusammenhalt stärken möchte, indem sich die Teilnehmenden im Training gegenseitig Pässe zuspielen müssen, um ein Tor zu erzielen. Dabei lernen sie, in der Gruppe zusammenzuarbeiten - auch wenn jemand vielleicht einen der Teilnehmenden nicht sympathisch findet.

#### Zusammenfassung

Die Autorinnen gehen von dem ganzheitlichen Verständnis aus. Demzufolge findet die Bildung überall dort statt, wo sich ein Mensch mit der Welt auseinandersetzt - sowohl im formalen als auch im non-formalen und informellen Kontext. Durch die Bildung entwickeln sich die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die sogenannten Hard Skills und Soft Skills einer Person. Die Bildung dieser Kompetenzen kann aus Sicht des Subjektes intentional oder inzidentell erfolgen.

## 5.2 Kompetenzbildung in der Offenen Jugendarbeit

Die Offene Jugendarbeit hat zum Ziel, Jugendliche auf dem Weg zur Selbständigkeit zu begleiten, sie zu fördern mit der Absicht, dass das Individuum sich entwickelt, ein Teil der Gesellschaft wird und dass es sich auch als Individuum entfalten kann (siehe Kapitel 4.2). Damit diese Ziele erreicht werden können, müssen die Jugendlichen «Kompetenzen ausbauen – kognitiv, emotional und sozial – um sich in der Unübersichtlichkeit der eigenen Entwicklung und der Vielfalt von Optionen sozialen Zusammenlebens zurecht zu finden» (Tobias Fimpler & Philipp Hannen, 2016, S. 110; siehe Kapitel 2 und 3). Aus diesem Grund sollten in der Offenen Jugendarbeit die Bildung und die Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützt werden.

Einerseits bietet die Offene Jugendarbeit durch ihre vorgegebenen Strukturen non-formale Bildungsmöglichkeiten. Andererseits ist sie durch Freiwilligkeit, Offenheit und Partizipation geprägt und ermöglicht auch informelle Bildung (siehe Unterkapitel 4.3 und 5.1.2). Sie kann arrangieren, animieren und den Jugendlichen einen Raum bieten, um selbst in einem geschützten Rahmen auszuprobieren und zu experimentieren (siehe Unterkapitel 4.1).

Fimpler und Hannen (2016) stellen fest, dass durch die Lebensweltorientierung und die Offenheit gegenüber den Jugendlichen die Angebote der Offenen Jugendarbeit von den

Jugendlichen überhaupt in Anspruch genommen werden (S. 119). Studien haben gezeigt, dass Angebote mit einem offensichtlichen Bildungsziel eher schlecht besucht werden, während informelle Angebote, die nach aussen hin keinen Bildungsanspruch erheben, attraktiver für Jugendliche sind (Michael May, 2011, S. 192). Nach aussen hin sollte also die Offene Jugendarbeit gegenüber den Jugendlichen keine Bildung beanspruchen, jedoch durch den hidden curriculum inzidentelles Lernen ermöglichen (siehe Unterkapitel 5.1.3).

Es ist von den Jugendlichen selbst abhängig, ob Bildung geschieht oder nicht (siehe Kapitel 3). Burkhard Müller (2006) erklärt, dass die Jugendlichen bewusst, unbewusst, sofort oder später etwas aus den Situationen in der Offenen Jugendarbeit lernen können. Er sagt, es solle nicht zusätzliches Programm als Bildungsarbeit gemacht werden (S. 298). Es reiche, wenn die Fachpersonen Gelegenheiten arrangieren, damit die Jugendlichen die Themen, die Sorgen und die Fragen einbringen können, die sie beschäftigen (Burkhard Müller, Susanne Schmidt & Marc Schulz, 2008, S. 153; siehe Unterkapitel 4.1).

Die Fachpersonen haben dank der spezifischen Struktur der Offenen Jugendarbeit die Möglichkeit, basierend auf dem pädagogischen Bezug von Nohl, in eine freundschaftliche, vertrauensvolle, freiwillige Beziehung mit den Jugendlichen zu treten. Die Aufgabe der Fachpersonen besteht darin, auf die Ressourcen der Jugendlichen einzugehen, ihr Potenzial zu entdecken und sie zu fördern, was individuelle Bildungsprozesse ermöglicht (siehe Unterkapitel 4.1). Die Fachpersonen sind auch Modelle für die Jugendlichen: Sie werden beobachtet und nachgeahmt (siehe Unterkapitel 3.3.2). Es ist somit wichtig, dass die Fachpersonen ihre eigenen Wertvorstellungen, ihr Verhalten, ihre Aufgaben und Arbeitsprinzipien reflektieren (siehe Unterkapitel 4.3). Erst wenn die alltäglichen Situationen in der Offenen Jugendarbeit von den Fachpersonen als Bildungsmöglichkeiten erkannt werden, können sie so arrangiert werden, dass Lerngelegenheiten entstehen (Janine Linsser, 2011, S. 83).

Mehrere Studien betonen, dass die Offene Jugendarbeit viel Bildungspotenzial besitzt. Allerdings wird dieses von den Fachpersonen nicht immer erkannt (Nanine Delmas & Albert Scherr, 2005, S. 105-109; Burkhard Müller & Marc Schulz, 2005, S. 110-118; Benedikt Sturzenhecker, 2003, S. 300-307). Ob das Bildungspotenzial genutzt wird, ist abhängig von den Fachpersonen und deren Umgang in der täglichen Arbeit (Grunert, 2012, S. 101).

Im Jugendalter gewinnen die Beziehungen zwischen den Peers an Bedeutung. In der Gruppe entwickeln sich eigene Normen und Werte (siehe Unterkapitel 2.4). In der Offenen Jugendarbeit treffen Jugendliche auf andere Jugendliche, was neue Bildungsmöglichkeiten bietet. Wie zum Beispiel die Begegnung zweier Peer-Groups, die sich feindlich gesinnt sind und in der Offenen Jugendarbeit lernen müssen, miteinander auszukommen (Müller et al., 2008, S. 23).

Ulrich Deinet (2005) stellt fest, dass sich alle sozialen Kompetenzen im Kontakt mit unbekanntem Menschen und verschiedenen Gruppen wie auch in neuen Situationen entwickeln (S. 145-146). In allen Räumen, seien es Dörfer, Wohnquartiere oder Jugendhäuser, kann die informelle Bildung stattfinden. Die Offene Jugendarbeit ist sozialräumlich orientiert und nutzt die vorhandenen öffentlichen und stationären Räume, um Aneignungs- und Bildungsprozesse zu unterstützen (S. 147; siehe Unterkapitel 4.3). In einem Jugendhaus könnte es so aussehen, dass die Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, selbst zu bestimmen, wie die Räume gestaltet werden sollen, und die Ideen auch in der Gruppe umzusetzen. Solche Prozesse unterstützen die Entwicklung von Kompetenzen.

### **Zusammenfassung**

Die Bildung von Hard Skills und Soft Skills kann in der Offenen Jugendarbeit non-formal und informell unterstützt werden. Voraussetzung dafür sind die Aneignungsräume, die zur Verfügung gestellt werden, wobei die anderen Jugendlichen und die Fachpersonen die Möglichkeiten erkennen und sich ihrer Rolle bewusst sein müssen. Ob die Entwicklung aber zugelassen wird, hängt von den Jugendlichen selbst ab - sei es intentional oder inzidentell.

## **5.3 Potenziale und Grenzen der Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz in der Offenen Jugendarbeit**

Die Hauptzielgruppe der Offenen Jugendarbeit sind Jugendliche, welche sich in einer Phase – geprägt von vielen Unsicherheiten - befinden. Sie haben diverse Entwicklungsaufgaben zu meistern. Die Identitätsarbeit stellt dabei die zentrale Entwicklungsaufgabe dar. Die Jugendlichen beginnen sich von zu Hause zu lösen und gehen neue soziale Beziehungen ein (siehe Unterkapitel 2.4). Emotionen wie die Trauer oder die Aversion gegenüber Bezugspersonen begleiten diesen Prozess (siehe Unterkapitel 2.5). Durch die neuen sozialen Beziehungen lernen Jugendliche, auf andere Personen einzugehen, da sie dadurch, besonders in der Peer-Group, anerkannt und ein Teil davon werden. Die Zeit des Jugendalters ist zudem auch von vielen Konflikten und Emotionen geprägt, mit welchen sie umzugehen lernen müssen. Das Wort *Emotion* ist ein Überbegriff für vier verschiedene Untersysteme, welche konstant aufeinander abgestimmt werden, damit das Ziel der Emotion - ein Vergleich der angestrebten Handlung mit der Befriedigung des Motives - erreicht werden kann. Es wurde durch die Ausführungen im Unterkapitel 2.2 ersichtlich, dass Emotionen sehr komplex sind und sie Menschen konstant begleiten. Auch in der täglichen Arbeit mit Jugendlichen sind Fachpersonen mit den eigenen Emotionen und den Emotionen der Jugendlichen konfrontiert. Wenn die Jugendlichen über adäquate Emotionsregulationsstrategien verfügen, fällt ihnen der Umgang mit den Entwicklungsaufgaben einfacher (siehe Unterkapitel 2.5). Da es zum Auftrag der Offenen Jugendarbeit gehört, Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen, verstehen es die Autorinnen als einen Auftrag, Jugendliche unter anderem in der Entwicklung ihrer emotionalen Kompetenz zu unterstützen (siehe Unterkapitel 2.5 und 4.3). Welche Potenziale und Grenzen es bei der Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz der Jugendlichen gibt, wird in diesem Kapitel analysiert.

### **1. Potenziale**

Die Offene Jugendarbeit wird als Schnittstelle der Berufsfelder Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation positioniert. Beide Berufsfelder haben unter anderem zum Ziel, dass das Individuum ein Teil der Gesellschaft wird und sich entfalten kann (siehe Unterkapitel 4.1). Die Entwicklung, die Förderung und die Integration der Jugendlichen werden in der Offenen Jugendarbeit als Auftrag definiert (siehe Unterkapitel 4.2). Dank den sozialpädagogischen wie auch den soziokulturellen Handlungsansätzen des Arrangierens und des Animierens können **informelle und non-formale Lernsettings** geschaffen werden, in welchen die Jugendlichen sich entwickeln und entsprechend unterstützt werden können (siehe Unterkapitel 4.1 und 5.1). Gerade der informelle Kontext - ohne einen offensichtlichen Bildungsanspruch - ist für Jugendliche besonders attraktiv (siehe Unterkapitel 5.1.2). Wenn es davon ausgegangen wird, dass die emotionale Kompetenz lehr- und veränderbar ist, ergibt sich durch das offene, niederschwellige Setting, den geschützten Rahmen und den Auftrag und Prinzipien der Offenen Jugendarbeit ein grosses Potenzial, die Entwicklung der emotionalen Kompetenz bei Jugendlichen zu unterstützen.



Wenn man Jugendliche dabei unterstützen möchte, Kompetenzen zu entwickeln und zu erweitern, ist man vom Willen der Jugendlichen abhängig. Denn sie müssen selbst lernen wollen (siehe Unterkapitel 3.1). Die herrschende **Freiwilligkeit** in der niederschweligen Offenen Jugendarbeit überlässt den Jugendlichen die Wahl, ob sie die Chance ergreifen möchten, sich zu entwickeln (siehe Unterkapitel 4.3). Dies ist bei der Arbeit mit Emotionen notwendig, da sie auf Freiwilligkeit beruhen muss (siehe Kapitel 3).

Die **Ressourcenorientierung** der Offenen Jugendarbeit schafft gute Voraussetzungen für die Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz (siehe Unterkapitel 4.3). Der Fokus wird dadurch nicht auf die Defizite der Jugendlichen gelegt, sondern ermöglicht eine positive Grundhaltung zu Emotionen. Dadurch werden die verschiedenen Emotionen nicht als schlecht oder gut beurteilt. Denn jede Emotion hat ihren Zweck (siehe Unterkapitel 2.6). Ob das Ziel der Emotion mit der jeweiligen Handlung oder dem Ausdruck erreicht werden kann, ist individuell und von der Kultur und den gesellschaftlichen Normen abhängig. Folglich gibt es mit dieser Haltung nicht gute oder schlechte Emotionen, sondern nur einen adäquaten oder nicht adäquaten Umgang mit Emotionen (siehe Unterkapitel 2.6 und Kapitel 3).

Im Jugendalter verändern sich die sozialen Beziehungen (siehe Unterkapitel 2.4). Die Jugendlichen versuchen, sich von den Eltern zu lösen, und orientieren sich an den Peers (siehe Unterkapitel 5.2). Die Offene Jugendarbeit, als Treffpunkt für Jugendliche, bietet Raum für die Interaktion mit anderen Jugendlichen und mit den Fachpersonen. Der Umgang mit den Emotionen, das Wahrnehmen, das Erkennen, das Akzeptieren, das Benennen, das Ausdrücken und das Reflektieren von Gefühlen können durch diese **Auseinandersetzungen mit den diversen Menschen und Situationen** in der Offenen Jugendarbeit geübt und gelernt werden (siehe Unterkapitel 3.1 und 5.2).

## 2. Grenzen

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird ersichtlich, dass Kinder, welche in einer förderlichen Umgebung aufwachsen, die meisten **Fähigkeiten zur emotionalen Handlungsregulation bis zum Jugendalter bereits erworben** haben (siehe Unterkapitel 2.3 und 3.3.2). Die emotionale Handlungsregulation ist ein wichtiges Element der emotionalen Kompetenz und wird vor allem durch das Nachahmen der Bezugspersonen im Kindesalter gelernt (siehe Kapitel 3 und Unterkapitel 2.4).

Verschiedene Faktoren wirken auf die Entwicklung von emotionaler Kompetenz. Die Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit haben **keinen Einfluss auf viele dieser Einflussfaktoren**, wie die Kognition, das Geschlecht, oder das Temperament der Jugendlichen (siehe Unterkapitel 3.2).

Das bereits als Potenzial genannte **niederschwellige Setting** birgt auch gleichzeitig Grenzen für die Offene Jugendarbeit bei der Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz. Sobald der Wille der Jugendlichen zur Zusammenarbeit nicht vorhanden ist oder die Jugendlichen nicht mehr kommen, sind die Fachpersonen sofort in ihrer Unterstützungsaufgabe eingeschränkt (siehe Unterkapitel 5.1). Durch die Prinzipien der Offenheit und der Freiwilligkeit bleiben den Fachpersonen wenige Möglichkeiten, etwas von den Jugendlichen verbindlich einzufordern. Dies erfordert von den Fachpersonen ein rasches Reagieren in den Situationen, was wiederum ein sehr reflektiertes und professionelles Handeln voraussetzt.

**Welches sind die Potenziale als auch Grenzen in der Offenen Jugendarbeit bezüglich der Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz?**

Es kann festgehalten werden, dass die Offene Jugendarbeit Potenziale hat, die Entwicklung emotionaler Kompetenz zu unterstützen. Durch ihre Freiwilligkeit und Ressourcenorientierung kann sie informelle und non-formale Lernsettings bieten, in denen sich die Jugendlichen mit diversen Menschen und Situationen auseinandersetzen können, um damit die Emotionsregulation zu erlernen und zu üben.

Die Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz bei Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit hat aber auch Grenzen. Die Basis der Entwicklung der emotionalen Handlungsregulation, welche ein Teil der emotionalen Kompetenz ist, wird nämlich bereits in den Kinderjahren gelegt. Viele Einflussfaktoren der emotionalen Kompetenz können nicht verändert werden. Dazu kommt das niederschwellige Setting, wodurch die Fachpersonen vom Willen der Jugendlichen abhängig werden.

## **6 EMPFEHLUNGEN FÜR DIE OFFENE JUGENDARBEIT**

Obwohl der Grundstein für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz früh in der Eltern-Kind-Beziehung gelegt wird, gibt es Möglichkeiten, die Jugendlichen im Umgang mit ihren Emotionen zu unterstützen, wie das vorangehende Kapitel aufgezeigt hat. Konkrete Trainingsprogramme zur Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenzen in der Offenen Jugendarbeit konnten die Autorinnen nicht finden. Doch andere Disziplinen haben die Wichtigkeit der Unterstützung der emotionalen Kompetenz erkannt und spezielle Trainingsprogramme entwickelt. Im therapeutischen Bereich und in der Schule sind einige Trainingsprogramme bekannt. Fünf Trainingsprogramme werden im Folgenden kurz erläutert und anschliessend durch die Autorinnen in den konkreten Handlungsempfehlungen an die Mikro-, Meso- und Makroebene der Offenen Jugendarbeit angepasst.

### **6.1 Trainingsprogramme zur Förderung emotionaler Kompetenz**

#### **6.1.1 Trainingsprogramm zur Förderung emotionaler Kompetenzen durch Kunst**

Wenn der Mensch seine eigenen Gefühle erkennt und versteht, steigert sich seine Empathie gegenüber anderen. Er lernt auch, Verantwortung für das eigene Verhalten zu übernehmen (Ameln-Haffke, 2015, S. 52; siehe Unterkapitel 3.2). Das Trainingsprogramm zur Förderung emotionaler Kompetenzen durch Kunst hat laut Ameln-Haffke (2015) zum Ziel, eine nachhaltige Veränderung der Emotions- und Selbstwahrnehmung durch das Malen/Kunstwerken zu erzielen. Das Training ist in drei Phasen aufgebaut:

**Teil 1:** Durch das Benennen der variierenden Emotionsgehalte von Positiv-Gemälden (die jeweils Abbilder der Realität darstellen) und durch die emotionale Einnahme von unterschiedlichen Betrachter-Positionen darin wird schrittweise vertiefend ein emotionaler Eindruck trainiert.

**Teil 2:** Durch das Malen anhand unterschiedlicher Malaufgaben wird die vorgestellte Realität variiert. Dies trainiert schrittweise und vertieft den emotionalen Ausdruck.

**Teil 3:** Durch den kurzen Vergleich eines eher negativ getönten Gemäldes mit dem Positiv-Gemälde aus Teil 1 werden Nuancierungen von Emotionsausdruck erkannt und benannt (S. 55).

Das Trainingsprogramm zur Förderung emotionaler Kompetenzen durch Kunst erfordert eine gute Vorbereitung und regelmässige Termine. Idealerweise sollte das Trainingsprogramm jede zweite Woche für 90-120 Minuten stattfinden. Des Weiteren ist eine gute Beziehungsbasis erforderlich, bei der der Trainer oder die Trainerin sich als unterstützende Person sieht und sich positiv verstärkend einbringt (Ameln-Haffke, 2015, S. 251).

#### **6.1.2 Training Emotionaler Kompetenzen**

Berking (2008) hat über 100 wissenschaftliche Studien analysiert, um herauszufinden, wie emotionale Kompetenzen von Patienten und Patientinnen im klinischen Bereich am besten gefördert werden können (S. 3). Er erwähnt, dass das Training Emotionaler Kompetenzen besonders für Massnahmen in der ambulanten Einzeltherapie als Teil einer stationären Behandlung oder als Präventionsmassnahme entwickelt wurde (S. 4). Das Training ist zwar an den zeitlichen Rahmen sowie die Gruppengrösse anpassbar, wurde jedoch für Gruppen von sechs bis acht Teilnehmenden konzipiert, die sich für drei

ganze Tage, im Abstand von je zwei Wochen zwischen den einzelnen Tagen, treffen (S. 33-34). Während des Treffens wird den Teilnehmenden Wissen über die sieben Basiskompetenzen vermittelt, welche geübt werden (S. 21). Ein Teilnehmer lernt also, seine Emotionen mithilfe der Basiskompetenzen zu regulieren, wenn er in seinen Gefühlen verletzt wird. Die Emotionsregulation nach den sieben Basiskompetenzen läuft folgendermassen ab (siehe Abbildung 8):

Basiskompetenz 1: Die Muskeln werden entspannt.

Basiskompetenz 2: Der Atem wird bewusst reguliert.

Basiskompetenz 3: Ohne zu bewerten, werden die Gefühle benannt.

Basiskompetenz 4: Die eigene Reaktion wird akzeptiert. Man wird sich bewusst, dass man die negativen Gefühle eine Zeit lang aushalten kann.

Basiskompetenz 5: Innerlich unterstützt man sich selbst.

Basiskompetenz 6: Es wird analysiert, wieso man so fühlt.

Basiskompetenz 7: Die Emotionen werden reguliert, indem man sie positiv beeinflusst (S. 26).

### Training emotionaler Kompetenzen - Modell des konstruktiven Umgangs mit negativen Emotionen

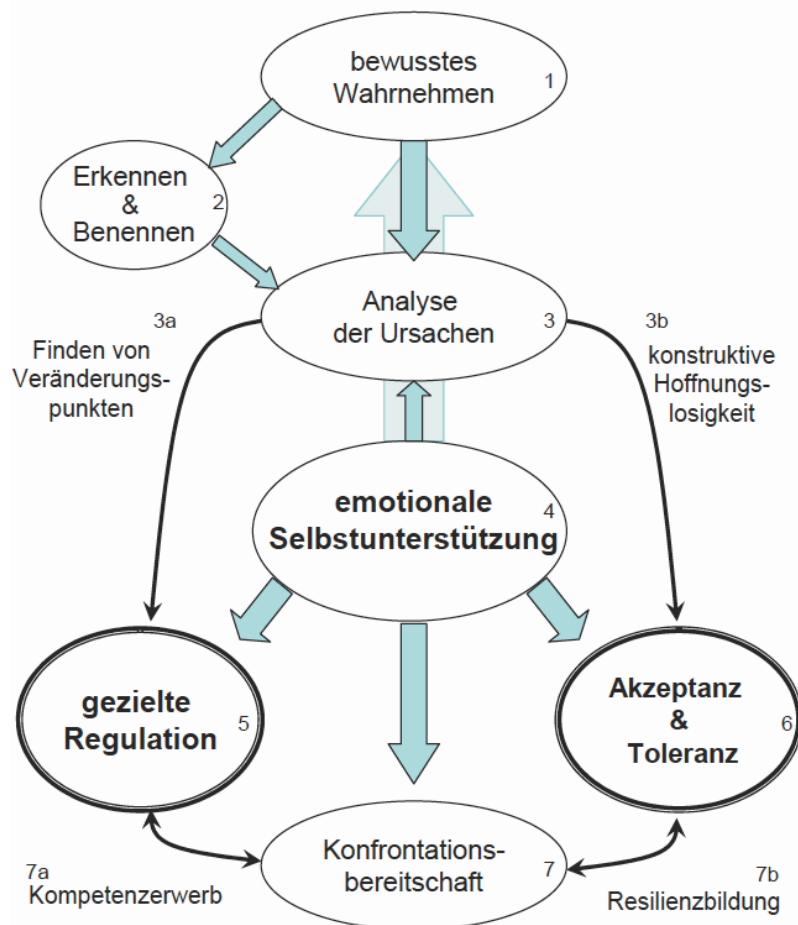


Abbildung 8: Training emotionaler Kompetenzen- Modell des konstruktiven Umgangs mit negativen Emotionen (Quelle: Berking, 2008, S. 8)

### **6.1.3 Emotionsfokussierte Therapie**

In der Psychotherapie sind verschiedene Konzepte für die Arbeit an Emotionen bekannt (siehe Claas-Hinrich Lammers, 2010, S. 15-17). Eine sehr umfassende Therapie ist die Emotionsfokussierte Therapie von Leslie S. Greenberg.

Statt auf "Ich denke, also bin ich" basiert die Emotionsfokussierte Therapie auf der Vorstellung "Ich fühle, also bin ich" und erklärt, dass wir zuerst fühlen und denken. Oft denken wir nur insofern, als wir fühlen. Veränderungen der Emotionen werden daher als Schlüssel zu nachhaltigen, kognitiven und verhaltensbezogenen Veränderungen erkannt (Leslie S. Greenberg, 2011, S. 11).

Eine Veränderung bei den Emotionen erfolgt erst, wenn die Emotionen zugelassen und akzeptiert werden. Die Fachperson muss zum Klienten oder Klientin eine empathische Beziehung aufbauen und diese ermutigen, sich mit ihren eigenen Emotionen auseinanderzusetzen (Greenberg, 2011, S. 15). Das Ziel der Therapie ist die Förderung der Emotionsregulation oder des Zugangs zu den eigenen Emotionen.

### **6.1.4 Emotionstraining in der Schule**

Die Lehrpersonen können einen Einfluss auf das emotionale Erleben ihrer Schülerinnen und Schüler ausüben, indem sie die Emotionsregulation unterstützen. Sie können einen Einfluss auch durch ihre eigenen, vorgelebten Emotionen ausüben (Anne C. Frenzel & Elizabeth J. Stephens, 2017, S. 56).

Franz Petermann, Ulrike Petermann und Dennis Nitkowski (2016) haben ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz in der Schule entwickelt, das sogenannte Emotionstraining. Zu diesem Training zählen 11 Sitzungen mit jeweils 90 Minuten. Jede Sitzung haben sie in ihrem Buch genau beschrieben, inklusive Ablauf, Materiallisten und Arbeitsblättern, welche ihrem Buch entnommen werden können (S. 55-234). Frenzel und Stephens (2017) listen lediglich Möglichkeiten auf, wie Lehrpersonen in ihrem Unterricht die Regulation von Emotionen ansprechen können: Zum Beispiel wie man den Jugendlichen erklären kann, welche Auswirkungen die Prüfungsangst und die Regulation dieser Emotion auf ihre Leistungen haben. Hierfür können sie mit den Schülerinnen und Schülern Strategien einüben, damit diese ihre Emotionen besser regulieren: zum Beispiel Entspannungsrituale vor den Prüfungen durchführen, Musik im Hintergrund laufen lassen, Zettel mit ermutigenden (Ich habe mich gut vorbereitet) oder beruhigenden (Halt! Lies die Aufgabe ruhig nochmals durch) Worten für sich selbst schreiben lassen, die man während der Prüfung auf den Tisch legen kann, um diese durchzulesen und die eigenen negativen Gedanken umzulenken (S. 61-62).

Unterschiedliche Studien zeigten auf, dass sich die Emotionen der einzelnen Personen in sozialen Interaktionen gegenseitig beeinflussen, was Frenzel und Stephens als „Ansteckungseffekt“ bezeichnen (ebd.). Wenn der Lehrer sich also über eine Aufgabe freut, kann das bei den Schülerinnen und Schülern auch eine Freude auslösen. Ärgert er sich dagegen, können die Schülerinnen und Schüler ebenfalls gereizt reagieren.

Durch das Lernen am Modell werden die Lehrpersonen zu Vorbildern, die mit ihrem eigenen Umgang mit Emotionen wie Freude, Ärger, Frustration, Fehlern, Misserfolgen und Ängsten den Schülern und Schülerinnen Möglichkeiten der Emotionsregulation vorleben können (S. 62-63).

### 6.1.5 FIT FOR LIFE-Training

Das FIT FOR LIFE-Training von Jugert et al. (2016) wurde vor allem für sozialbenachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene entwickelt. Hauptziel dieses Trainings ist es, die sozialen Kompetenzen, die Entwicklung und die Integration der Jugendlichen und deren Ausbildungschancen zu fördern (S. 48). Dieses Training ist nicht spezifisch auf die emotionale Kompetenz, sondern auf die Sozialkompetenz ausgelegt. Doch aufgrund der Wechselwirkung der emotionalen und sozialen Kompetenz wird davon ausgegangen, dass die Förderung der sozialen Kompetenz mit der Förderung der emotionalen Kompetenz einhergeht und umkehrt.

Das FIT FOR LIFE umfasst 15 Module für die Arbeit in kleinen Gruppen von sechs bis acht Jugendlichen. Die Trainings fokussieren auf die Schule, den vorberuflichen Bereich, die Berufsausbildung oder das Berufsleben (S. 32).

In den Modulen werden folgende Themen behandelt:

- Aufmerksamkeit und Ausdauer,
- Lern- und Leistungsmotivation,
- Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- Realitätsnähe,
- Selbstsicherheit,
- Selbstkontrolle und Selbststeuerung,
- Selbstmanagementstrategien,
- Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen,
- Einfühlungsvermögen (Empathie, Perspektivenübernahme),
- Kommunikation,
- Kooperation und Teamfähigkeit,
- Entscheidung und Planung (Beruf, Leben, Zukunft),
- Annehmen von Lob und Kritik,
- Überwinden von Misserfolgen,
- Sozialkompetente Konfliktlösung,
- Kritik- und Selbstkritikfähigkeit (S. 50).

Der Erfolg dieses Trainings ist stark vom Verhalten des Trainers oder der Trainerin und der Motivation der Jugendlichen abhängig. Das Training funktioniert nur, wenn die Jugendlichen motiviert sind, aktiv daran teilzunehmen (S. 63). Nach der Theorie des Lernens am Modell von Albert Bandura beobachten die Jugendlichen den Trainer oder die Trainerin - nicht nur während der Module, sondern auch ausserhalb. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Trainerin oder der Trainer selbst motiviert ist, Freude an den Modulen hat, sozial kompetent handelt und authentisch ist (S. 63-64).

Um die Jugendlichen zu motivieren, muss zudem eine Vertrauensbeziehung aufgebaut werden. Jugert et al. (2016) beschreiben nach Petermann, wie solcher Vertrauensaufbau funktioniert (siehe Abbildung 9):

### **Vertrauensaufbau**

- Das Training klar, transparent und direkt beschreiben.
- Das eigene Handeln strukturieren.
- Durchschaubar handeln.
- Den Jugendlichen gegenüber zugewandtes Verhalten zeigen.
- Zuversichtliche Bemerkungen an die Jugendlichen richten.
- Die Jugendlichen direkt ansprechen und fragen.
- Störungen vorrangig behandeln.
- In kritischen Situationen unterstützen und vermitteln.
- Fehlschläge, Rückschläge klären und entschärfen.
- Freude zeigen, loben, aber auch berechtigten Ärger ausdrücken.
- Auch kleine Entwicklungsschritte beachten und würdigen.

*Abbildung 9: Vertrauensaufbau (Quelle: Jugert et al., 2016, S. 65)*

Nach einem ersten Vertrauensaufbau folgt das Motivieren der Jugendlichen (siehe Abbildung 10):

### **Leitfaden zur Motivierung**

- Die Jugendlichen als Person akzeptieren.
- Mitbestimmung gewähren, um Eigeninitiative zu fördern.
- Gezielte Übertragung von Verantwortung.
- Zuverlässig handeln.
- Anforderungen stellen, die zu bewältigen sind und gezielte Rückmeldungen geben.
- Interesse an der Person und ihren Problemen zeigen.
- Informationen der Jugendlichen vertraulich behandeln.
- Entwicklungsstand der Jugendlichen berücksichtigen und mit ihnen Perspektiven entwickeln.
- Lob und Unterstützung gezielt einsetzen.

*Abbildung 10: Leitfaden zur Motivierung (Quelle: Jugert et al., 2016, S. 65)*

Im FIT FOR LIFE-Training wird auch viel mit Feedbacks gearbeitet. Die Jugendlichen erhalten Feedback von der Trainerin, dem Trainer oder anderen Jugendlichen. Sie lernen auch, selbst Feedback zu geben. Ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung wird dadurch geübt und sie realisieren, dass es Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen geben kann. Dieser Prozess hilft ihnen, ihr Verhalten zu regulieren (S. 66).

### **Zusammenfassung**

Die vorgestellten Trainingsprogramme haben zusammengefasst das Ziel, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, ihre eigenen Emotionen und die ihrer Mitmenschen zu erkennen und zu benennen sowie ihnen Wissen über Emotionen und deren Regulation zu vermitteln. Dafür sind die Haltungen des Trainers oder der Trainerin und solche der Jugendlichen ausschlaggebend. Ein erfolgreiches Programm braucht authentische, emphatische, kompetente und motivierte Trainerinnen und Trainer, welche den Jugendlichen als Vorbilder dienen und sie „anstecken“ können. Es braucht auch die Jugendlichen, die selbst motiviert sind, mitzumachen, und an den regelmässigen Treffen teilnehmen.

## **6.2 Konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis**

Die im Unterkapitel 6.1 aufgeführten Trainingsprogramme eins zu eins in die Offene Jugendarbeit zu übernehmen, sehen die Autorinnen nicht als empfehlenswert, da wichtige Prinzipien der Offenen Jugendarbeit und Bedürfnisse der Jugendlichen in den Trainings nicht immer berücksichtigt werden können. Die meisten Programme erfordern regelmässige Treffen, die zwingend von den Jugendlichen besucht werden müssen. Dadurch entsteht ein Konflikt mit den Prinzipien der Offenheit und der Freiwilligkeit, die für die Offene Jugendarbeit ausschlaggebend sind. Wie Glasenapp (2013) jedoch feststellte, ist es nicht möglich, nicht mit Emotionen zu arbeiten, da sie überall sind (S. 92; siehe Unterkapitel 2.6). In der Offenen Jugendarbeit haben alle Jugendlichen ihre eigenen Emotionen, ebenso die Fachpersonen, die Vorgesetzten in der Institution und sonstige Menschen in der Gesellschaft. Handlungsempfehlungen der Autorinnen, wie die Arbeit mit den Emotionen in der Offenen Jugendarbeit aussehen könnte, werden nachfolgend erläutert.

### **6.2.1 Handlungsempfehlungen für den Alltag in der Offenen Jugendarbeit**

#### ***1. Motivierte, emphatische, authentische und kompetente Haltung einnehmen***

Fachpersonen können durch ihr Verhalten einen grossen Einfluss auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz von Jugendlichen ausüben. In den Interaktionen beeinflussen sich die Menschen gegenseitig (siehe Unterkapitel 6.1.4). Wenn die Fachperson ihre Emotionen im Alltag benennt, diese für die Jugendlichen transparent macht und ihnen aufzeigt, wie sie damit umgeht, lebt sie ihnen das vor. Die Jugendlichen können dadurch „angesteckt“ werden und selbst anfangen, ihre Emotionen zu benennen. Ob die Jugendlichen am Modell lernen, hängt davon ab, ob sie es möchten. Nehmen die Fachpersonen eine motivierte, emphatische, authentische und kompetente Haltung ein, ist die Wahrscheinlichkeit viel grösser, dass die Jugendlichen die Fachperson als Vorbild sehen und von ihr lernen wollen (siehe Unterkapitel 3.2.2).

#### ***2. Verstehen und Akzeptieren***

Um mit Jugendlichen umzugehen, müssen sie die Fachpersonen zuerst verstehen und akzeptieren, dass diese sich schon verschiedene Strategien, wie die Aggressivität, angeeignet haben, um Probleme zu bewältigen (siehe Unterkapitel 4.1). Basierend auf dem Verständnis und der Akzeptanz kann eine Vertrauensbeziehung zwischen der Fachperson und den Jugendlichen aufgebaut werden, bei der die Fachperson auf die Interessen und Wünsche der Jugendlichen eingehen kann (siehe Unterkapitel 6.1.5). Wenn solch eine Beziehung besteht, kann die Fachperson die Rolle eines Beraters oder



einer Beraterin einnehmen und die Jugendlichen beim Setzen von neuen Zielen unterstützen (siehe Unterkapitel 2.3). Diese Ziele sind von grosser Wichtigkeit, da die Emotionen sowie die Emotionsregulation der einzelnen Jugendlichen damit zusammenhängen (siehe Unterkapitel 3.1.).

### **3. Emotionsregulation reflektieren und Fehler zugeben**

Als Fachpersonen in der Offenen Jugendarbeit müssen die Professionellen zu Vorbildern werden, indem sie selbst ihre Emotionsregulation reflektieren und Fehler zugeben. Durch dieses authentische Verhalten lernen Jugendliche, dass der Umgang mit Emotionen lernbar ist und man Fehler machen darf (siehe Unterkapitel 6.1.4).

### **4. Gespräche bewusst führen**

Gespräche in der Offenen Jugendarbeit können unterschiedlich zustande kommen und durchgeführt werden. Zwischen „Tür und Angel“ können Gespräche mit einzelnen Jugendlichen und Gruppen stattfinden, eine Einzelberatung von den Jugendlichen aufgesucht werden wie auch ein Gespräch mit einem auffälligen Jugendlichen von der Fachperson aus verlangt werden. Durch die freiwilligen Strukturen der Offenen Jugendarbeit können nur die Gespräche geführt werden, die die Jugendlichen auch führen möchten. Damit ein Gespräch überhaupt stattfindet und sich positiv auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenzen auswirkt, muss zuerst eine Vertrauensbeziehung zwischen der Fachperson und dem oder der Jugendlichen aufgebaut werden (siehe Unterkapitel 6.1.3). Dieses Vertrauen wird aufgebaut, wenn die Fachperson klar und transparent kommuniziert, ihr Handeln strukturiert und durchschaubar ist, sie sich den Jugendlichen zuwendet und sie direkt anspricht, sie die Jugendlichen dabei unterstützt, bei Problemen zu vermitteln und aufzuklären, sie die Jugendlichen lobt, aber sich auch ärgert, wenn es angemessen ist (siehe Unterkapitel 6.1.5).

Während der Gespräche kann die Fachperson den Jugendlichen das Wissen über die Emotionen vermitteln. Sie kann ebenfalls aufzeigen, wie Emotionen reguliert werden können. Wenn ein Jugendlicher zum Beispiel gerade aggressiv wurde, kann die Fachperson dem Jugendlichen erklären, wie er die Muskeln entspannen kann und den Atem reguliert. Danach kann sie ihn unterstützen, seine Gefühle zu benennen, seine Reaktion zu akzeptieren, und ihm aufzeigen, dass er seine negativen Emotionen für eine Zeit aushalten kann. Sie kann mit ihm analysieren, wieso er sich so fühlt und neue Strategien aufzeigen, um die Emotionen zu regulieren. Das geschieht ganz nach dem Modell des konstruktiven Umgangs mit Emotionen von Berking (siehe Unterkapitel 6.1.2).

### **5. Sich als Bezugsperson anbieten**

Ein Weg, um die Jugendlichen, die über wenig emotionale Kompetenz verfügen, zu unterstützen, kann sein, dass die Fachperson versucht, zu einer Bezugsperson der Jugendlichen zu werden. Die Grundlagen für die Emotionsregulation werden in der Kindheit gelegt. Einen grossen Einfluss darauf haben die Eltern und die Bezugspersonen (siehe Unterkapitel 2.3). Wenn die Jugendlichen jedoch keine sichere Bindung erlebt haben, kann die Fachperson als neue Bezugsperson versuchen, die fehlende Wärme, Feinfühligkeit und Sicherheit nachzuholen (siehe Unterkapitel 3.2.2). Dieser Ansatz braucht zwei Voraussetzungen, um zu funktionieren - dass die Jugendlichen die Fachperson als Bezugsperson anerkennen und dass die Fachperson über eine längere Zeit in der gleichen Position angestellt bleibt.

## **6.2.2 Handlungsempfehlungen für die Institution**

### **1. Raum für Begegnungen unter Gleichaltrigen schaffen**

Im Jugendalter werden für die Jugendlichen die Beziehungen unter Gleichaltrigen immer wichtiger (siehe Unterkapitel 2.4). Diese Beziehungen bieten den Jugendlichen Möglichkeiten, ihre emotionale Kompetenz anzuwenden und zu entwickeln (siehe Unterkapitel 3.2.2). Die Offene Jugendarbeit hat den Auftrag, zur Förderung von Jugendlichen beizutragen (siehe Unterkapitel 4.2). Wenn die Offene Jugendarbeit einen Raum bietet, in dem sich die Jugendlichen treffen und miteinander Zeit verbringen können, schafft sie einen Rahmen, in dem Jugendliche mit Gleichaltrigen interagieren. In diesen Begegnungen unter Gleichaltrigen wenden die Jugendlichen ihre Emotionsregulation an und entwickeln ihre emotionale Kompetenz.

### **2. Platz für Kunst bieten**

Durch die Kunst bieten sich Möglichkeiten an, um über Emotionen nachzudenken, sie auszudrücken, zu benennen und zu reflektieren (siehe Unterkapitel 6.1.1). Im Duden (ohne Datum) wird unter Kunst das „schöpferische Gestalten aus den verschiedensten Materialien oder mit den Mitteln der Sprache, der Töne in Auseinandersetzung mit Natur und Welt verstanden. Die Offene Jugendarbeit kann den Jugendlichen Raum bieten, sich selbst kreativ zu betätigen - sei es durch Malen, Sprayen, Rappen, Komponieren, Installationen, Performances und vieles mehr. Damit die Kunst und das Gestalten von Kunstwerken die Entwicklung der emotionalen Kompetenzen unterstützt, braucht es dazu die Fachpersonen, die diese Situationen als Unterstützungsmöglichkeiten erkennen. Wenn die Situation erkannt wird, kann die Fachperson bewusst die Jugendlichen nach ihren Emotionen fragen, welche ein Kunstwerk oder der Prozess bei ihnen auslöst oder welche Emotionen der Künstler oder die Künstlerin beim Gestalten hatte. Wenn ein Kunstwerk kreiert wird, kann die Fachperson die Jugendlichen zusätzlich ermutigen, ihre Emotionen zu verbildlichen und ihnen auf diese Weise Ausdruck zu verleihen. Solche Übungen können mit einzelnen Jugendlichen wie auch in der Gruppe durchgeführt werden. Damit wird die Bewusstheit des eigenen emotionalen Zustandes, das Ausdrücken und das Benennen von Emotionen sowie die Fähigkeit, die Emotionen Anderer zu interpretieren, unterstützt (siehe Unterkapitel 3.1).

### **3. Gute Arbeitsbedingungen und Aufstiegsmöglichkeiten schaffen**

Um die Entwicklung zu unterstützen, bedarf es einer Vertrauensbeziehung zwischen den Fachpersonen und den Jugendlichen. Solche Beziehungen brauchen Zeit, um aufgebaut zu werden. Die hohe Fluktuationsrate in der Offenen Jugendarbeit erschwert die langfristige Unterstützung der emotionalen Entwicklung von Jugendlichen (siehe Unterkapitel 4.2).

Die Institutionen müssen sich Gedanken über die Arbeitsbedingungen ihrer angestellten Fachpersonen und deren Aufstiegsmöglichkeiten machen – auch darüber, wie sie diese verbessern können. Wenn die Institutionen es schaffen, die Fachpersonen über längere Zeit anzustellen, leisten sie einen zusätzlichen Beitrag zum Beziehungsaufbau von Fachpersonen und Jugendlichen und bilden damit eine Basis für eine langfristige Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz von Jugendlichen.

#### **4. Hausordnung überdenken und Emotionen als Ressourcen anerkennen**

Aus eigenen Erfahrungen ist es den Autorinnen bekannt, dass es in Institutionen der Offenen Jugendarbeit mehrheitlich klare Hausordnungen gibt. Wenn die Jugendlichen sich nicht daranhalten, werden sie vorwiegend aus den Räumen der Offenen Jugendarbeit ausgeschlossen. Auffälligkeiten wie Aggressionen werden nicht toleriert. Wird zum Beispiel ein Jugendlicher in einer aggressiven Stimmung ausgeschlossen, wird die Chance der Offenen Jugendarbeit, den Jugendlichen beim Aussprechen und Reflektieren der erlebten Emotionen zu unterstützen, verpasst. Den Institutionen wird deshalb empfohlen, ihre Hausordnung zu überdenken, emotional auffällige Jugendliche nicht direkt aus ihren Räumen auszuschliessen, sondern alle Emotionen als Ressourcen anzuerkennen, mit denen gearbeitet werden kann.

#### **5. Reflexionsräume für Fachpersonen zur Verfügung stellen**

Die Offene Jugendarbeit zählt die **Selbstreflexion** als ein wichtiges Arbeitsprinzip auf (siehe Unterkapitel 4.3). Auch im Berufskodex wird festgehalten, dass die Professionellen bei der Arbeit reflektieren müssen (siehe Unterkapitel 4.2). Durch die Selbstreflexion sollen sich die Fachpersonen mit ihren Rollen, Verhalten, Denken und Fühlen auseinandersetzen. Um das zu tun, muss den Fachpersonen Zeit gewährt werden, damit sie bewusst reflektieren können.

Neben der Selbstreflexion darf im offenen Setting die Reflexion mit Fachkollegen und Fachkolleginnen für eine professionelle Fachkultur nicht fehlen (Maria Knab, 2016, S. 66-67). Diese sogenannte **Kollegiale Beratung** ist eine spezielle Art des Coachings (Traute Müller & Wolfram Müller, 2011, S. 112). Die Fachpersonen können sich auf diese Weise gegenseitig beraten und über ihr Handeln, Verhalten und Emotionen in einer Gruppe von Professionellen reflektieren, was zu noch mehr Professionalität beiträgt.

Zusätzlich zur Selbstreflexion und Kollegialen Beratung ist die **Supervision** von grosser Wichtigkeit, um die Qualifizierung wie auch die Qualitätssicherung zu gewährleisten (Ursula H. Werling, 2018, S. 633). Unter Supervision versteht Kornel Rappe-Giesecke (2003) eine «personenbezogene berufliche Beratung für Professionals. Ihre Aufgabe ist es, Einzelne, Gruppen oder Teams von Professionals zu individueller und sozialer Selbstreflexion zu befähigen. Ziel dieser Reflexion ist die Überprüfung und Optimierung des beruflichen und methodischen Handelns» (S. 3). Wenn Institutionen eine Supervision anbieten, setzen sie sich für eine professionelle Offene Jugendarbeit ein, die gute Arbeitsqualität garantiert.

### **6.2.3 Handlungsempfehlungen für die Ausbildung von Fachpersonen**

#### **1. Wissen über Emotionen vermitteln**

Damit ein erster Schritt für einen Beitrag der Fachpersonen in der Offenen Jugendarbeit für die Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz bei Jugendlichen gemacht werden kann, muss den Fachpersonen ein umfangreiches Wissen zum Thema *Emotionen* vermittelt werden (siehe Unterkapitel 2.6). Durch das vermittelte Wissen über Emotionen, deren Entwicklung und Regulation können die Fachpersonen die Jugendlichen verstehen und akzeptieren. Basierend auf dem Verständnis und der Akzeptanz kann eine pädagogische Beziehung aufgebaut werden, durch welche die Jugendlichen bei der Entwicklung unterstützt werden können (siehe Unterkapitel 4.1).

## **2. Auseinandersetzung mit der eigenen emotionalen Kompetenz fördern**

Die Ausbildung der Fachpersonen hat durch die Aufarbeitung der persönlichen Biografie bereits viele Reflexionsthemen angeschnitten. Doch die Emotionen sind dabei kein Hauptthema. Die Autorinnen sehen den Bedarf, die Auseinandersetzung der Studenten und Studentinnen mit ihren eigenen Emotionen und Emotionsregulation während der Ausbildung zu fördern. Denn lediglich kompetente Personen können die Kompetenz anderer unterstützen (siehe Unterkapitel 4.1).

### **Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die Offene Jugendarbeit ableiten, um die emotionale Entwicklung von Jugendlichen zu unterstützen?**

Die Entwicklung emotionaler Kompetenz kann in der Offenen Jugendarbeit auf unterschiedliche Arten unterstützt werden. Die Autorinnen empfehlen, schon in der Ausbildung den Fachpersonen das Wissen über Emotionen zu vermitteln sowie ihre Auseinandersetzung mit den eigenen emotionalen Kompetenzen zu fördern. Die Institutionen könnten Räume schaffen, damit die Jugendlichen Gleichaltrigen begegnen und sie sich künstlerisch betätigen. Die Hausordnung und die Folgen einer Regelmässigkeit sollten überdacht und dabei die Emotionen als Ressourcen anerkannt werden. Die Institution als Arbeitgeberin müsste zudem gute Arbeitsbedingungen, Aufstiegsmöglichkeiten und Reflexionsräume für die Fachpersonen schaffen. Den Fachpersonen wird empfohlen, eine motivierte, emphatische, authentische und kompetente Haltung einzunehmen, ihre eigene Emotionsregulation zu reflektieren und Fehler zuzugeben. Zusätzlich sollten die Fachpersonen versuchen, die Jugendlichen zu verstehen und zu akzeptieren, bewusst Gespräche mit ihnen zu führen und sich ihnen als Bezugsperson anzubieten.

## **7 FAZIT**

Im folgenden Kapitel wird die Leitfrage beantwortet. Darüber hinaus werden Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis gezogen. Auch ein Ausblick wird gegeben.

### **7.1 Beantwortung der Leitfrage**

Die Basis für die Entwicklung von emotionaler Kompetenz wird im Alter zwischen null und sechs Jahren durch die Bezugspersonen gelegt. Auch sind viele Faktoren, welche die emotionale Kompetenz beeinflussen, wie das Temperament und die kognitiven Fähigkeiten, vorgegeben und können nicht mehr beeinflusst werden. Deshalb hat die Offene Jugendarbeit nur einen begrenzten Einfluss auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz. Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit können trotzdem einen Beitrag zur Unterstützung der Entwicklung emotionaler Kompetenz von Jugendlichen leisten.

Die Offene Jugendarbeit hat unter anderem den Auftrag, hauptsächlich Jugendliche, welche sich in der Entwicklungsphase des Jugendalters befinden, in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Das Jugendalter ist durch die Identitätsfindung von vielen Unsicherheiten und Umbrüchen geprägt. Das soziale Umfeld verändert sich. Dabei gilt es, das Potenzial durch die Veränderungen des sozialen Umfeldes zu nutzen.

Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit übernehmen oft eine Vorbildfunktion für Jugendliche. Um einen Beitrag zur Unterstützung der Entwicklung von emotionaler Kompetenz leisten zu können, müssen Fachpersonen ihre eigene emotionale Kompetenz reflektieren, um so die Emotionsregulation beeinflussen und adäquat auf Situationen reagieren zu können. Die Jugendlichen haben besonders im geschützten Rahmen der Offenen Jugendarbeit die Möglichkeit, andere Regulationsstrategien auszuprobieren. Auch können die Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit die neuen sozialen Beziehungen, welche Jugendliche sich aufbauen, begleiten, indem sie diese spiegeln.

Viele der genannten Möglichkeiten sind unbewusst bereits in der Offenen Jugendarbeit implementiert. Sie scheinen jedoch noch nicht genug bewusst zu erfolgen, weshalb ein erster Schritt, sich ein umfangreiches Wissen zum Thema Emotionen anzueignen, gemacht werden sollte.

### **7.2 Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis**

Durch diese Arbeit sollen Professionelle der Sozialen Arbeit ein Grundwissen zur emotionalen Kompetenz von Jugendlichen erhalten, damit ein Verständnis für die Jugendlichen entwickelt wird - speziell für solche, die in ihrer emotionalen Entwicklung nicht so weit sind, wie man erwartet. In der Praxis fällt uns schnell das deviante Verhalten von Jugendlichen auf. Wie reagieren wir darauf? Bestrafen wir die Jugendlichen? Schliessen wir sie aus unseren Räumen und Aktivitäten aus? Ignorieren wir sie? Wir hoffen, dass durch das Verständnis über die Entwicklung von Jugendlichen Wissen vorhanden ist und auch schwierige Emotionen als Ressourcen genutzt werden können. Denn eines ist gegeben: Die Arbeit in der Sozialen Arbeit ist eine Arbeit mit Menschen. Menschen haben Emotionen, welche auf die Person selbst und das Gegenüber wirken. Emotionen gehören unweigerlich zum Leben und zur Arbeit dazu. Es kann nicht mit Emotionen gearbeitet werden, wenn nicht ein ganzheitliches Verständnis angestrebt wird.

Wie sich im Verlauf der Bachelorarbeit gezeigt hat, haben Emotionen eine Funktion: Sie vergleichen nämlich die Handlung mit der Motivbefriedigung. Durch das Beachten dieser Tatsache können die Fachpersonen in der Offenen Jugendarbeit das Motiv oder das Bedürfnis,

welches hinter der Emotion steht, in Bezug auf ihre Entwicklungsaufgaben erfragen. Denn nichts passiert einfach so: Es steht eine Befriedigung von etwas hinter dem Ausdruck. Vielleicht suchen Jugendliche eine verlässliche Beziehung zu Fachpersonen, da sie diese in jungen Jahren nicht erleben durften. Vielleicht hatten sie keine Vorbilder und suchen jetzt danach. Vielleicht gestaltet sich der Ablösungsprozess von Zuhause schwierig. Wenn sich Fachpersonen diesen Umständen bewusstwerden, kann eine höhere Empathie und Akzeptanz gegenüber den Jugendlichen entwickelt werden. Das sind Voraussetzungen, um eine Beziehung zu den Jugendlichen aufbauen zu können. Ohne eine positiv geprägte emotionale Beziehung zwischen den Fachpersonen in der Offenen Jugendarbeit und den Jugendlichen ist eine Förderung und Unterstützung der emotionalen Entwicklung nicht möglich.

Was sich Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit auch bewusst machen müssen ist, dass der Grundstein der emotionalen Kompetenz in der Kindheit von den Bezugspersonen gelegt wird. Im Rahmen der Offenen Jugendarbeit sind die Beziehungen zwischen Fachpersonen und Jugendlichen eher von kurzer Dauer und vom Anschlusswillen der Jugendlichen abhängig. Als Fachperson in der Offenen Jugendarbeit kann man für die Jugendlichen da sein, sie akzeptieren und ihnen eine Beziehung anbieten. Ob sie dieses Angebot annehmen möchten, ist komplett ihnen überlassen. Jedoch bietet die Offene Jugendarbeit durch das non-formale und informelle Setting allen Besucherinnen und Besucher ein Lernfeld, in welchem intentionales und inzidentelles Lernen stattfindet.

### **7.3 Ausblick**

Emotionen sind Teil unseres Lebens. Doch oft wird den Emotionen in Institutionen keine Beachtung geschenkt. Die Autorinnen sehen nach ihren Auseinandersetzungen mit den Themen dieser Bachelorarbeit den Bedarf, den Umgang mit Emotionen in Institutionen zu erforschen. Dazu könnte die Frage angegangen werden, wie die Offene Jugendarbeit mit Jugendlichen umgeht, welche durch eine nicht adäquate Emotionsregulation auffallen. Dafür muss zuerst analysiert werden, welche Leitbilder und Prinzipien die jeweilige Institution verfolgt und wie diese anschliessend umgesetzt werden. Sind die Leitbilder und Prinzipien mit der jeweiligen Intervention identisch? Was haben die Interventionen für Folgen für das Individuum, die Gruppe, die Institution und die Gesellschaft? Welche Interessen werden verfolgt und befriedigt? Nach den Erfahrungen der Autorinnen gehört es zur Praxis in der Offenen Jugendarbeit, dass zum Beispiel Jugendliche mit besonders aggressivem Verhalten einen Verweis erhalten und die Institution über gewissen einen Zeitraum nicht mehr nutzen dürfen. Unter welchen Umständen werden solche Massnahmen getroffen und was hat das für eine Wirkung? Zu wessen Motivbefriedigung hat die Massnahme geführt und was war das Ziel und der Auftrag dafür? Es wäre den Autorinnen eine Freude, wenn solche Fragestellungen in zukünftigen Arbeiten aufgegriffen werden würden.

## **8 LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS**

### **A**

Ameln-Haffke, Hildegard (2015). *Emotionsbasierte Kunsttherapie. Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.

AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentatorium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.

### **B**

Barnow, Sven, Aldinger, Maren, Ulrich, Ines & Stopsack, Malte (2013). Emotionsregulation bei Depression. Ein multimethodaler Überblick. *Psychologische Rundschau*, 64, 235–243.

Bäumer, Thomas, Preis, Nina, Rossbach, Hans-Günther, Stecher, Ludwig & Klieme, Eckhard (2011). Education processes in life-course-specific learning environments. In Hans-Peter Blossfeld, Hans-Günther Rossbach & Jutta von Maurice (Hrsg.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 87–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bayer, Michael (2017). Bildung, Leistung und Kompetenz. In Andreas Lange, Christine Steiner, Sabina Schutter & Herwig Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 1–13). Wiesbaden: Springer. ISBN 978-3-658-05676-6.

Berking, Matthias (2008). *Training emotionaler Kompetenzen - TEK Schritt für Schritt*. Berlin Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. ISBN 978-3-662-54273-6.

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (ohne Datum). *Rahmenbedingung Stellwerk 8 im Kanton Zürich*. Gefunden unter [http://www.stellwerk-check.ch/Uploads\\_Cymos/UploadedDocuments/169\\_Document.pdf](http://www.stellwerk-check.ch/Uploads_Cymos/UploadedDocuments/169_Document.pdf)

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).

### **C**

Cassée, Kitty (2010). *Kompetenzorientierung: eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen* (2., überarb. Aufl.). Bern (etc.): Haupt Verlag.

Charta der Soziokulturellen Animation (2017). Gefunden unter <http://www.avenirsocial.ch/de/p42015833.html>

Conzen, Peter (2010). *Erik H. Erikson .Grundpositionen seines Werkes*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

### **D**

Dachverband Offene Jugendarbeit Schweiz (ohne Datum). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz Grundlagen für Entscheidungsträger und Fachpersonen*. Gefunden unter <https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagen-Fachpersonen.pdf>

De Boer, Heike (2014). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In Carsten Rohlf, Marius Harring & Christian Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. Aufl., S. 23–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Deinet, Ulrich (2005). *Sozialräumliche Jugendarbeit : Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Delmas, Nanine & Scherr, Albert (2005). Bildungspotenziale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. *Deutsche Jugend*, 53, 105–109.
- Duden (ohne Datum). *Kunst*. Gefunden unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kunst>

## E

- Elkind, David (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, 38, 1025–1034.
- Engelke, Ernst, Borrmann, Stefan & Spatscheck, Christian (2014). *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (6. überarb. und erw. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

## F

- Fend, Helmut (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern [etc.]: Hans Huber.
- Fend, Helmut (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Nachdruck der 3., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fimpler, Tobias & Hannen, Philipp (2016). *Kernaufgaben der offenen Jugendarbeit. Auseinandersetzung mit Selbstverständnis und eigenständiger Legitimation*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-658-14606-1.
- Flammer, August & Alsaker, Françoise D. (2011). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter* (4. Nachdruck). Bern: Verlag Hans Huber.
- Frenzel, Anne C. & Stephens, Elizabeth J. (2017). Emotionen. In Thomas Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., Aufl., S. 15–77). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Friedlmeier, Wolfgang (2010). Emotionale Entwicklung im kulturellen Kontext. In Boris Mayer & Hans-Joachim Kornadt (Hrsg.), *Psychologie – Kultur – Gesellschaft* (S. 121–140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## G

- Gaus, Detlef & Drieschner, Elmar (2010). *«Bildung» jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der allgemeinen Pädagogik* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giesecke, Hermann (1999). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes* (2. Aufl.). Weinheim (etc.): Juventa-Verlag.
- Glaserapp, Jan (2013). *Emotionen als Ressourcen. Manual für Psychotherapie, Coaching und Beratung* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Goleman, Daniel (1996). *Emotionale Intelligenz* (5. Aufl.). München: Hanser.
- Greenberg, Leslie S. (2011). *Emotionsfokussierte Therapie*. München: Ernst Reinhardt.
- Grob, Urs & Maag Merki, Katharina (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.



Grunert, Cathleen (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-19394-6.

Gutmann, Renate & Gerodetti, Julia (2013). Offene Jugendarbeit in der Schweiz – Forschung und Entwicklung. In Edith Maud Piller & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz* (S. 269–294). Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-18459-3.

## H

Hangartner, Gabi (2013). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 265–322). Luzern: Interact.

Holodynski, Manfred (2006). *Emotionen - Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer VS. ISBN 978-3-540-24585-8.

Huber, Sven (2014). *Zwischen den Stühlen*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-658-03318-7.

Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.

## J

Janine Dahinden, Anna Neubauer & Eléonore Zottos (2017). *Offene Jugendarbeit und soziokulturelle Animation. Bestandsaufnahme und Perspektiven der Arbeit mit Migrationsjugendlichen*. Bern: BBL Vertrieb Publikationen.

Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2000). Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms. In Mal Leicester, Celia Modgil & Sohan Modgil (Hrsg.), *Education, culture and values* (Vol. III, S. 15–28). London: Falmer Press.

Jugert, Gert, Rehder, Anke, Notz, Peter & Petermann, Franz. (2016). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training* (9., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

## K

Kanton Luzern, Dienststelle Volksbildung (ohne Datum). *Stellwerttest 2017, Auswertung Kanton Luzern*. Gefunden unter [https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht\\_organisation/beurteilen/leistungsmessung/stellwerk\\_ergebnisse\\_2017.pdf?la=de-CH](https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/beurteilen/leistungsmessung/stellwerk_ergebnisse_2017.pdf?la=de-CH)

Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) Bundesgesetz vom 30. September 2011 über die Förderung der außerschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (SR 446.1). Gefunden unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20092618/index.html>

Klinkhammer, Julie & von Salisch, Maria (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Knab, Maria (2016). Beratung in offenen Settings in ihrem Gerechtigkeitspotential profilieren. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der fachlichen Kultur Sozialer Arbeit. In Heino Hollstein-Brinkmann & Maria Knab (Hrsg.), *Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings* (S. 49–88). Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-658-03420-7.

Krappmann, Lothar (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

## L

Lammers, Claas-Hinrich (2010). *Emotionsbezogene Psychotherapie. Grundlagen, Strategien und Techniken* (2. unveränd. Aufl.). Stuttgart: Schattauer.

Larson, Reed W. & Brown, Jane R. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program? *Child Development*, 78, 1083–1099.

Linsser, Janine (2011). *Bildung in der Praxis offener Kinder- und Jugendarbeit. Qualitative Interviews mit Leitungskräften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lohaus, Arnold & Vierhaus, Marc (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3., überarb. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. ISBN 978-3-662-45529-6.

## M

Maschke, Sabine & Stecher, Ludwig (2017). Non-formale und informelle Bildung. In Andreas Lange, Christine Steiner, Sabina Schutter, & Herwig Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer. ISBN 978-3-658-05676-6.

May, Michael (2011). Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildung. In Holger Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 189–200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayer, Heidrun, Heim, Petra & Scheithauer, Herbert (2007). *Papilio. Kinder brauchen Flügel. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen*. Augsburg: Beta-Institut.

Meyer, Ruth (2011). *Soft Skills fördern. Strukturiert Persönlichkeit entwickeln* (2., überarb. und erw. Aufl.). Bern: hep-Verlag.

Mienert, Malte (2008). *Total Diffus. Erwachsenwerden in der jugendlichen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Moser, Heinz, Müller, Emanuel, Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

Moser, Sonja (2010). *Beteiligt sein*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mühlum, Albert (2001). *Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Ein Vergleich* (3., überarb. und aktual. Aufl.). Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Müller, Burkhard (2006). Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit als Legitimationsstrategie. *Deutsche Jugend*, 54, 295–302.

- Müller, Burkhard, Schmidt, Susanne & Schulz, Marc (2008). *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung* (2., aktual. Aufl). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, Burkhard & Schulz, Marc (2005). Hypothesen und empirische Hinweise zu den Bildungschancen von Jugendarbeit. Zwischenbericht zu einem Projekt. *Deutsche Jugend, 53*, 110–118.
- Müller, Traute & Müller, Wolfram (2011). Von der wissenden zur „Lernenden Organisation“ durch kollegiale Beratung und Dialog. In Erhard Tietel & Roland Kunkel (Hrsg.), *Reflexiv-strategische Beratung. Gewerkschaften und betriebliche Interessenvertretungen professionell begleiten* (S. 105–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## O

- Oatley, Kristy (2000). Social goals and emotion. Report of invited talk at the 2000 British Psychological Society Annual Conference. *The Psychologist, 13*(6), 290–291.
- Oerter, Rolf & Montada, Leo (2008). *Entwicklungspsychologie* (6., überarb. Aufl). Weinheim: Beltz Verlag.

## P

- Perren, Sonja, Groeben, Maureen, Stadelmann, Stephanie & von Klitzing, Kai (2016). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In Tina Malti & Sonja Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 91–110). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Petermann, Franz, Petermann, Ulrike & Nitkowski, Dennis (2016). *Emotionstraining in der Schule. Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petrušić, Ivica (2010). Mehr Ressourcen für die Basis! Rezepte gegen die hohe Fluktuation in der offenen Jugendarbeit. *Sozial Aktuell, 10*, 24–25.

## R

- Rappe-Giesecke, Kornelia (2003). *Supervision für Gruppen und Teams* (3. Aufl.). Berlin: Springer. ISBN 978-3-540-44298-1.
- Ratner, Carl (2013). Eine kulturpsychologische Analyse der Emotionen. In Wolfgang Friedlmeier & Manfred Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Reichenbach, Roland (2014). Soft skills – destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In Carsten Rohlf, Marius Harring & Christian Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. Aufl., S. 39–57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohlf, Carsten, Harring, Marius & Palentien, Christian (Hrsg.) (2014). *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## S

- Saarni, Carolyn (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In Maria von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (1. Aufl, S. 3–30). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Sailer, Maximilian (2012). Aktuelle Kontroversen. In Inka Wischmeier & Hildegard Macha (Hrsg.), *Außerschulische Jugendbildung. Eine Einführung* (S. 109–171). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Sallquist, Julie Vaughan, Eisenberg, Nancy, Spinrad, Tracy L., Reiser, Mark, Hofer, Claire et al. (2009). Positive and Negative Emotionality. Trajectories Across Six Years and Relations With Social Competence. *Emotion*, 9, 15–28.
- Savin-Williams, Ritch C. & Berndt, Thomas J. (1990). Friendship and peer relations. In Shirley S. Feldman & Glen R. Elliott (Hrsg.), *At the threshold. The developing adolescent* (S. 277–307). Cambridge, London: Harvard University Press.
- Scheithauer, Herbert & Hayer, Tobias (2007). Psychologische Aggressionstheorien und ihre Bedeutung für die Prävention aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter. In Mario Gollwitzer, Jan Pfetsch, Vera Schneider, André Schulz, Tabea Steffke et al. (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (S. 15–37). Göttingen: Hogrefe.
- Scherer, Klaus R. (1994). Emotion serves to decouple stimulus and response. In Paul Ekman & Richard J. Davidson (Hrsg.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (S. 127–130). New York: Oxford University Press.
- Schwarz, Carsten (2003). Was sind Emotionen und welche Funktionen erfüllen sie? In Rolf Arnold (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz. Theorien und Anwendungen* (S. 23–26). Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern, Fachbereich Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Fachgebiet Pädagogik.
- Seiffge-Krenke, Inge (2002). Emotionale Kompetenz im Jugendalter. Ressourcen und Gefährdungen. In Maria von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (1. Aufl, S. 51–72). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Solter, Aletha Jauch (2015). *Auch kleine Kinder haben großen Kummer. Über Tränen, Wut und andere starke Gefühle* (10. Aufl.). München: Kösel-Verlag.
- Sommer, Bernd (2009). *Didaktische Überlegungen als Grundlage und Orientierungshilfe für sozialpädagogisches Handeln. Eine Einführung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Spierts, Marcel (1998). *Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der soziokulturellen Arbeit*. Luzern: Verlag für Soziales & Kulturelles.
- Sprengard, Andreas (2003). Andere Kulturen - andere Gefühle. In Rolf Arnold (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz. Theorien und Anwendungen*. Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern, Fachbereich Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Fachgebiet Pädagogik.
- Sroufe, L. Alan (1996). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sting, Stefan & Sturzenhecker, Benedikt (2013). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. überarb. und aktual. Aufl., S. 375–388). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sturzenhecker, Benedikt (2003). Jugendarbeit ist ausserschulische Bildung. *Deutsche Jugend*, 51, 300–307.

## T

Thiersch, Hans (2002). Bildung und Soziale Arbeit. In Ludwig Liegle & Rainer Treptow (Hrsg.), *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik* (S. 74–91). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

## V

Von Humboldt, Wilhelm (1980). *Werke in fünf Bänden. Band 1* (Unverän. Nachd. der 3., gegenüber der 2. unverän. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. Gefunden unter [https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/081-Bildungspolundsoz-Potsdam/Texte/Humboldt\\_TheorieDerBildungDesMenschen.pdf](https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/081-Bildungspolundsoz-Potsdam/Texte/Humboldt_TheorieDerBildungDesMenschen.pdf)

## W

Werling, Ursula H. (2018). Supervision und Kollegiale Fachberatung. In Karin Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 633–654). Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-18530-9.

Wilson, Robert Lewis & Wilson, Rachel (2015). *Understanding emotional development. Providing insight into human lives*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

## Z

Zeman, Janice & Garber, Judy (1996). Display Rules for Anger, Sadness, and Pain. It Depends on Who Is Watching. *Child Development*, 67, 957–973.

Zentner, Marcel R. (2013). Temperament und emotionale Entwicklung. In Wolfgang Friedlmeier & Manfred Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 156–175). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Zimmermann, Peter (2013). Emotionsregulation im Jugendalter. In Wolfgang Friedlmeier & Manfred Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 219–242). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.