

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialpädagogik**
Kurs **VZ 2018-2022**

Chantal Rohner

Emotionen von Sozialpädagog*innen

Perspektiven für den professionellen Umgang mit belastenden Emotionen

Diese Arbeit wurde am **10.01.2022** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repository veröffentlicht und sind frei zugänglich.

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. 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 Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Entsprechend dem Arbeitstitel sind die „Emotionen von Sozialpädagog*innen“ Gegenstand der vorliegenden Bachelor-Arbeit. Emotionen können im Zusammenhang mit Konflikten in den Interaktionen mit den Adressat*innen erwiesenermassen auch zur Belastung von Sozialpädagog*innen beitragen. Darum möchte die Autorin (Chantal Rohner) in der vorliegenden Arbeit anhand von Fachliteratur Perspektiven aufzeigen, wie Sozialpädagog*innen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen professionell mit eigenen, belastenden Emotionen umgehen können. Dazu wird die Arbeit der Sozialpädagog*innen am eigenen Fühlen – Emotionsarbeit – als Teil der interaktiven Arbeit beleuchtet. Anhand von empirisch belegten Konzepten der Emotionsarbeit wird beschrieben und erklärt, wie bei Sozialpädagog*innen Spannungsverhältnisse zwischen den tatsächlich gefühlten Emotionen und dem situativ erforderlichen emotionalen Ausdruck entstehen. Da ein Verständnis von eigenen Emotionen unter Berücksichtigung des dynamischen Beziehungsgeschehens in erzieherischen Verhältnissen erfolgen muss, werden diese Emotionen anhand von Mechanismen der Übertragung-Gegenübertragung gemäss Psychoanalytischer Pädagogik erklärt. Dadurch kann aufgezeigt werden, dass ein professioneller Umgang mit eigenen und fremden Emotionen zum sozialpädagogischen Professionsverständnis gehört. Dazu gehört das Wahrnehmen eigener und fremder Emotionen sowie der Umgang mit Emotionen in Bezug auf sich selbst und andere. Um dies in der Praxis zu verwirklichen, bedarf es eines geeigneten Reflexionsmodells. Dazu wird das empirisch breit abgestützte Mentalisierungskonzept eingeführt und daraus werden Handlungsvorschläge für die Praxis abgeleitet.

Dank

An dieser Stelle bedanke ich mich bei Judith Adler, die diese Arbeit fachlich begleitet hat und bei Sven Huber für das Fachpool-Gespräch zu dieser Arbeit. Zudem bedanke ich mich bei Alina Schmuziger für das engagierte und motivierende Coaching im Rahmen des Bachelor-Kolloquiums. Schliesslich bedanke ich mich im Besonderen bei meinem Partner Karma und bei meiner Mutter Pascale, die mich während der Erstellung der vorliegenden Bachelor-Arbeit stets unterstützt und ermutigt haben.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	III
Inhaltsverzeichnis.....	V
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Methodisches Vorgehen.....	3
1.3 Aufbau der Arbeit: Fragestellungen und Zielsetzung	4
1.4 Berufsrelevanz und Motivation.....	5
1.5 Abgrenzung.....	5
1.6 Begriffsklärung: Emotionen, Gefühle, Affekte.....	6
2 Bedeutung von Emotionen aus Sicht sozialpädagogischer Konzepte.....	8
2.1 Pädagogischer Takt.....	9
2.2 Sozialpädagogischer Habitus	10
2.3 Berufliche Kompetenzen von Sozialpädagog*innen	10
2.4 Zusammenfassung und Erkenntnisse	11
3 Arbeit und Emotionen in Dienstleistungsberufen.....	13
3.1 Emotionsarbeit in Dienstleistungsberufen nach Hochschild.....	13
3.2 Emotionsarbeit in personenbezogenen Dienstleistungen nach Dunkel.....	17
3.3 Dreidimensionales Modell sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs nach Dassler.....	18
3.4 Emotionsarbeit von Sozialpädagog*innen	21
3.5 Zusammenfassung und Erkenntnisse	24
4 Emotionen in pädagogischen Interaktionsdynamiken aus Sicht Psychoanalytischer Pädagogik.....	25
4.1 Grundannahmen	25
4.2 Szenisches Verstehen	26
4.3 Fördernder Dialog	26
4.4 Entstehung von Objektbeziehungen.....	27
4.5 Übertragung-Gegenübertragung und „containing“	28
4.6 Sachliche Erziehung und Erziehung der Erziehenden	30
4.7 Professionalität im psychoanalytisch-pädagogischen Sinn.....	31
4.8 Zusammenfassung und Erkenntnisse	31
5 Bewertung und Handlungsbedarf.....	32
6 Mentalisieren als Ergänzung sozialpädagogischen Könnens.....	34
6.1 Grundlagen des Mentalisierens	34
6.2 Einschränkung der Mentalisierungsfähigkeit bei Erwachsenen.....	35

6.3	Einfluss von Stress auf die Mentalisierungsfähigkeit	37
6.4	Relevanz des Mentalisierungskonzepts für die Aufgaben von Sozialpädagog*innen	37
6.5	Mentalisierungsbasierte Haltung und Interventionen	38
6.6	Mentalisierende Institutionen und Teams	40
6.7	Kritische Betrachtung.....	42
6.8	Zusammenfassung und Erkenntnisse	42
7	Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen.....	44
7.1	Zusammenfassung der Erkenntnisse	44
7.2	Schlussfolgerungen	45
7.3	Handlungsempfehlungen.....	46
7.4	Kritische Betrachtung.....	47
8	Schlussworte und Ausblick.....	49
8.1	Fazit.....	49
8.2	Eigene Meinung	49
8.3	Ausblick	49
9	Literaturverzeichnis	51

1 Einleitung

Zunächst wird der Stand des Fachdiskurses und der Forschung wiedergegeben. Auf dieser Grundlage werden die Problemstellung und das Erkenntnisinteresse dargelegt.

1.1 Ausgangslage

In der Praxis haben Sozialpädagog*innen ständig mit Emotionen zu tun. Das kann ein tränenreicher Streit zwischen Kindern um ein Spielzeug oder wutentbranntes Raufen in einer sozialpädagogischen Wohngruppe sein. Um Emotionen geht es aber auch bei den Professionellen selbst – sei es die Angst vor Beleidigungen oder der Ärger über unkooperative Adressat*innen. Im professionstheoretischen Diskurs der Sozialen Arbeit werden die Themen Emotionen und Gefühle verhältnismässig aber wenig aufgegriffen (Müller, 2018, S. 452). Dabei sind Emotionen mitunter ein Grund dafür, dass Menschen überhaupt zu Adressat*innen der Sozialen Arbeit werden (Tetzer, 2009, S. 105-106). Aus gesellschaftsanalytischer Perspektive wird festgestellt, dass aufgrund der Pluralisierung und Individualisierung das gesellschaftliche Leben zunehmend durch Uneindeutigkeiten geprägt ist (Müller, 1997; zit. in Schröder, 2017, S. 36). Durch diese Uneindeutigkeiten entstehen Emotionen und Gefühle, die wiederum zu einem Thema von Institutionen der Sozialen Arbeit werden (ebd.). Die Emotionen der Adressat*innen werden also zum Gegenstand sozialpädagogischer Interventionen, wenn diese Emotionen in Zusammenhang mit normabweichendem Verhalten auftreten oder wenn Menschen aufgrund ihrer Lebenslage in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung eingeschränkt werden (Tetzer, 2009, S. 105-106). Deshalb sollen Professionelle der Sozialen Arbeit den adäquaten Umgang mit ihren eigenen und den Emotionen ihrer Adressat*innen pflegen bzw. fördern und dies als professionelle Handlungskompetenz entwickeln (Müller, 1997; zit. in Schröder, 2017, S. 36). Negativ bewertete Emotionen, wie z.B. Wut und Angst, werden jedoch eher bei den Adressat*innen verortet. Die professionelle Aufgabe für Sozialpädagog*innen ist es, diesen problematisierten emotionalen Zuständen etwas Positives gegenüber zu stellen. Entsprechend werden bei den Professionellen eher die Gefühle und Emotionen verortet, die positiv bewertet werden, wie z.B. pädagogische Liebe (Tetzer, 2009, S. 104). Daher werden die Gefühle der Sozialpädagog*innen eher im Rahmen der professionellen Vorgaben thematisiert: Die Fachkräfte sollen sich einfühlen können, über Geduld und die Fähigkeit zum Aushalten verfügen. Die Gefühle und Emotionen, die die Professionellen – insbesondere in konflikthaften Interaktionen mit Adressat*innen – tatsächlich haben, werden weniger aufgegriffen (Dörr & Müller, 2013, S. 207). Es wird übersehen, dass es sich auch bei Sozialpädagog*innen um Menschen handelt, deren situatives Handeln durch eigene Emotionen mitgeprägt wird (Tetzer, 2009, S. 106). Gerade in Konflikten können die eigenen Gefühle von Professionellen dazu führen, dass sie die Situation und Themen ihrer Adressat*innen nicht mehr differenziert wahrnehmen können (Dörr, 2017, S. 204). Um in einer solchen Situation handlungsfähig zu bleiben und in entwicklungsförderlicher Weise in Kontakt mit ihrem Gegenüber zu treten, ist es gemäss Dörr (2017)

zentral, dass Sozialpädagog*innen fähig sind, ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen und sich von ihnen zu distanzieren (Dörr, 2017, S. 205).

Von Relevanz ist dieses Thema auch aufgrund von Befunden, welche im Rahmen von Studien zur Gesundheit von Fachkräften der Sozialen Arbeit bekannt sind. Es bestehen verschiedene Studien, die aufzeigen, dass Professionelle der Sozialen Arbeit im Vergleich mit anderen Berufen höheren emotionalen Anforderungen und mehr Konflikten mit Klient*innen ausgesetzt sind (Drüge & Schleider, 2016; Gambaro et al., 2021; Henn et al., 2017). In der Repräsentativerhebung Index „Gute Arbeit“ des Deutschen Gewerkschaftsbundes DGB wurden im Teilindex „Belastungen“ auch emotionale Anforderungen als Kriterium untersucht (Henn et al., 2017, S. 33). Darin wurden Fragen zur Häufigkeit von respektloser Behandlung, von Konflikten am Arbeitsplatz sowie der Anforderung, die eigenen Gefühle verbergen zu müssen, erfasst. Beschäftigte der Sozial- und Erziehungsberufe erleben mehr als doppelt so viel Konflikte mit Klient*innen im Vergleich zu den Beschäftigten in den anderen Berufen (ebd.). Rund 40 % der befragten Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen berichten, dass sie sehr häufig oder oft Konflikte oder Streitigkeiten mit Klient*innen erleben. Die Autor*innen der Studie gehen davon aus, dass die Studienteilnehmer*innen zwischen berufstypischen und ausserordentlichen Konflikten unterscheiden. Damit ist davon auszugehen, dass die Zahl der Konflikte in der Realität noch höher ist (ebd.). Auch das Belastungserleben durch Konflikte wurde erhoben (Henn et al., 2017, S. 34). Rund 70 % der befragten Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen geben an, durch die erlebten Konflikte eher wenig oder gar nicht belastet zu werden. Die Autor*innen interpretieren diesen Befund als Hinweis auf einen weiteren Forschungsbedarf, da unklar bleibt, ob die wenig belasteten Beschäftigten eine starke Distanz zu ihrer Tätigkeit einnehmen, oder ob die stark belasteten Beschäftigten über schlechte Rahmenbedingungen zur Bearbeitung dieser Konflikte verfügen (ebd.).

In der 2019 gestarteten Gesundheitsstudie der Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt mit 1'273 befragten Sozialarbeiter*innen aus allen Bundesländern Deutschlands wurde in Ergänzung zu früheren Studien auch aufgeschlüsselt, welche Handlungsfelder besonders relevant für die emotionale Belastung der Fachkräfte sind. Die Studienergebnisse zeigen, dass Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen, die in der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe tätig sind, besonders häufig verbale Konflikte und Streitigkeiten mit deren Klient*innen aushalten müssen. Über ein Drittel der Befragten gibt an, sehr häufig oder oft von Klient*innen herablassend oder respektlos behandelt zu werden. Insgesamt werden Berufstätige im Handlungsfeld der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe am häufigsten damit konfrontiert (Mühling, 2021, S. 7). Hinsichtlich des Settings treten im stationären Kontext am meisten respektloses Verhalten, verbale Konflikte und körperliche Übergriffe auf. Über 50 % der Befragten im stationären Setting erleben sehr häufig oder oft Streitigkeiten mit Adressat*innen (Mühling, 2021, S. 8). Rund 10 % der Studienteilnehmer*innen sind in hohem Mass „beruflich erschöpft“, was sich darin äussert,

dass die Arbeit mit Menschen vorwiegend als anstrengend und frustrierend wahrgenommen wird und die Beschäftigten sich meist schon vor Arbeitsbeginn müde fühlen. Besonders davon betroffen sind Arbeitnehmer*innen in der Früh- und Elementarpädagogik, in der klinischen Sozialarbeit und in der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Auch das Phänomen der Depersonalisation als Burnout-Dimension ist bei über 6 % der Befragten in hohem Mass vorhanden. In der Untersuchung äussert sich die Depersonalisation darin, dass Fachkräfte gegenüber den Adressat*innen und Kolleg*innen gleichgültiger werden und emotional verhärten (Mühling, 2021, S. 7).

Im Fachdiskurs besteht Einigkeit darüber, dass eigene und fremde Emotionen ein zentraler Bestandteil professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit darstellen. Emotionen von Fachpersonen sind Teil des Interaktionsgeschehens, was besonders in Konfliktsituationen problematisch sein kann. Dass sich Konflikte auch emotional belastend auswirken können, zeigen die erwähnten Studien zur Gesundheit von Fachkräften der Sozialen Arbeit. Im Fachdiskurs wird der Standpunkt vertreten, dass eigene und fremde Emotionen bearbeitet und der Umgang damit entwickelt werden kann und soll. Es wird daher in vorliegender Arbeit der Frage nachgegangen, was der professionelle Anspruch an emotional kompetentes Handeln impliziert und wie dieser Anspruch umgesetzt werden kann.

1.2 Methodisches Vorgehen

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Fachliteraturarbeit. Um einen Überblick über vorhandene Literatur zum Thema zu finden, wurde der Bibliothekskatalog der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit konsultiert. Es wurde zu Beginn unter anderem mit allgemeinen Schlagwörtern Emotionen, Gefühle, Emotionen in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik gesucht. Daraufhin wurde das „Wörterbuch Soziale Arbeit“ mit einem Artikel von Müller (2018) zum Thema „Gefühle, Emotionen und Affekte“ konsultiert (S. 452). Dabei stellte sich heraus, dass sich besonders die Autor*innen Margret Dörr und Burkhard Müller diesem Thema gewidmet haben. Weiterhin bietet das Konzept der Emotionsarbeit wichtige Erkenntnisse für das Belastungserleben durch eigene Emotionen in der sozialpädagogischen Arbeit. Darum wurden Studien recherchiert, die sich mit dem Gegenstand der Emotionsarbeit befassen. Damit konnte beschrieben und belegt werden, dass Sozialpädagog*innen Emotionsarbeit leisten und, dass sich dies belastend auswirken kann. Es zeigte sich, dass die Konzepte der Emotionsarbeit die Belastungsmomente von Sozialpädagog*innen nicht gänzlich erfassen können und dass Forschungsergebnisse zum konstruktiven Umgang damit noch ausstehen. In den Konzepten zur Emotionsarbeit wurde auch auf die Mechanismen der Übertragung-Gegenübertragung verweisen, die den theoretischen Inhalten der Psychoanalytischen Pädagogik angehören. Deswegen wurde die Literatur-Recherche um das Schlagwort Psychoanalytische Pädagogik erweitert. Dadurch ist ein Grundlagentext des „Handbuchs Soziale Arbeit“ von Margaret Dörr (2018) zum Thema Psychoanalytische Pädagogik in den Fokus gerückt, worin einige psychoanalytische Konzepte der Psychoanalytischen Pädagogik

als relevant für die Interaktionen zwischen Professionellen und Adressat*innen beschrieben werden (S. 1230). Dies bot wiederum Anlass dafür, diese Konzepte zu sichten und diejenigen auszuwählen, die für den Umgang mit Emotionen von Fachpersonen besonders relevant sind. Daher wurde das empirisch breit abgestützte Konzept der Mentalisierung zur Wiedergabe des Handlungswissens ausgewählt.

1.3 Aufbau der Arbeit: Fragestellungen und Zielsetzung

Für diese Arbeit wurde folgende Hauptfragestellung entwickelt: **Wie können Sozialpädagog*innen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen professionell mit eigenen, belastenden Emotionen umgehen?**

Um die Hauptfragestellung beantworten zu können, wurden mehrere Teilfragen ausgearbeitet. Zunächst wird beschrieben, worin die Problematik für Sozialpädagog*innen hinsichtlich ihrer Emotionen bestehen kann. Daraus ergibt sich die erste Teilfrage: **Welche Bedeutung haben die Emotionen von Sozialpädagog*innen für ihr Handeln?** Im Kapitel 2 wird aufgezeigt, welche Bedeutung Emotionen aus Sicht sozialpädagogischer Konzepte haben. Im Kapitel 3 wird anhand von Konzepten der Emotionsarbeit aufgezeigt, dass der Umgang mit eigenen und fremden Emotionen zur Arbeitstätigkeit von Sozialpädagog*innen gehört. In diesem Zusammenhang kann begründet werden, weshalb die Psychoanalytische Pädagogik wichtige Anknüpfungsmöglichkeiten für den Umgang mit eigenen Emotionen bietet.

Darum wird im Kapitel 4 anhand von Konzepten der Psychoanalytischen Pädagogik erklärt, wie Gefühle die Interaktionsdynamiken und das sozialpädagogische Handeln beeinflussen können. Damit ergibt sich die zweite Teilfrage: **Was können die Konzepte der Psychoanalytischen Pädagogik zur Erklärung belastender Emotionen von Sozialpädagog*innen beitragen?**

Daraufhin wird im Kapitel 5 das gesammelte Wissen bewertet und der Handlungsbedarf aus Sicht der Sozialen Arbeit dargelegt.

Dies begründet die dritte Teilfrage: **Welche Handlungsperspektiven ergeben sich für den Umgang mit eigenen belastenden Emotionen von Sozialpädagog*innen?** Im Kapitel 6 wird deshalb das Handlungskonzept der Mentalisierung vorgestellt, die an die Erklärungskonzepte der Psychoanalytischen Pädagogik anknüpft.

Ziele dieser Arbeit sind, einen Überblick über die Bedeutung von Emotionen von Sozialpädagog*innen für ihr professionelles Handeln zu geben; dies anhand von Konzepten der Psychoanalytischen Pädagogik zu erklären und Handlungswissen des Mentalisierungskonzepts vorzustellen.

1.4 Berufsrelevanz und Motivation

Für Sozialpädagog*innen ist die Auseinandersetzung mit Emotionen relevant, weil gerade in der sozialpädagogischen Arbeit vielfach nahräumliche Beziehungsarbeit über einen längeren Zeitraum geleistet wird. Das Interaktionsgeschehen wird durch eigene und fremde Emotionen mitgeprägt, was sich auch belastend auswirken kann. Somit sollten Sozialpädagog*innen kompetent im professionellen Umgang mit emotionaler Nähe und sachlicher Distanz sein. Der förderliche Umgang mit den Emotionen von den Adressat*innen setzt einen professionellen Umgang mit den eigenen Emotionen der Sozialpädagog*innen voraus (Dörr, 2017, S. 204-205). In der Psychoanalytischen Pädagogik wird dieses Thema insbesondere für (sozial-)pädagogische Beziehungen beschrieben (Rauh et al., 2020, S. 15-16). Im professionstheoretischen Diskurs der Sozialen Arbeit nehmen die Emotionen von Fachpersonen aber noch wenig Raum ein (Müller, 2018, S. 452). Schliesslich plädiert Tetzner (2009) dafür, dass die Thematik der Emotionen in sozialpädagogischen Beziehungen bereits während des Studiums thematisiert und reflektiert werden sollte (S. 109). Somit richtet sich die vorliegende Arbeit sowohl an auszubildende als auch berufstätige Sozialpädagog*innen.

Persönlich relevant ist das Thema für mich, weil ich in meinen bisherigen sozialpädagogischen Berufserfahrungen selbst vielfach mit dem emotionalen Verhalten von Klient*innen konfrontiert war – und mit meinen eigenen Reaktionen darauf. Insofern entspricht mein Erfahrungshorizont der bereits formulierten Annahme, dass die Praxis in der Sozialen Arbeit ständig mit Emotionen konfrontiert ist. In gewissen Konfliktsituationen entstand für mich eine spürbare Spannung zwischen dem Anspruch an sofortige professionelle Reaktion und dem spontan auftretenden Gefühl und Handlungsbedürfnis. In bestimmten Situationen, in denen ich Aggression von den Adressat*innen erlebte, nahm ich bei mir Emotionen von Angst und den Wunsch nach Abwehr oder Flucht vor dem aggressiven Verhalten wahr. Die Auseinandersetzung mit einem professionellen Umgang mit eigenen Emotionen als Sozialpädagog*in im Rahmen der Bachelor-Arbeit erachte ich als Beitrag zur Herausbildung einer professionellen Berufsidentität.

1.5 Abgrenzung

Zum besseren Verständnis der Eingrenzung des Themas wird hier kurz beschrieben, was nicht oder nur am Rande Thema der Arbeit ist.

Aufgrund vorheriger Ausführungen zur Berufsrelevanz konzentriert sich diese Arbeit auf die Berufsgruppe der Sozialpädagog*innen. Es ist aber klar, dass auch soziokulturelle Animator*innen und Sozialarbeiter*innen in ihrer Arbeit mit eigenen und fremden Emotionen konfrontiert werden. Hinsichtlich des Gegenstands sind folgende Themen keine Bestandteile der Arbeit: (neuro-)biologische Aspekte der Entstehung und Regulation von Emotionen, emotionaler Stress,

Psychohygiene, philosophische Perspektiven bezüglich der Emotionen und deren Regulation, der Ausbildung und Lehrbarkeit psychoanalytischer bzw. selbstreflexiver Fähigkeiten im Studium. Die Einwirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Thema des Umgangs mit Emotionen werden erwähnt, können aber nicht umfassend bearbeitet werden. Auch die psychische Gesundheit von Sozialpädagog*innen bildet ein Rand- und kein Kernthema dieser Arbeit.

1.6 Begriffsklärung: Emotionen, Gefühle, Affekte

Im Alltagsgebrauch werden die Begriffe Emotionen und Gefühle synonym verwendet. Eine wissenschaftliche Klärung dieser Begriffe ist komplexer, da sich diese, je nach zugrunde gelegter Theorie und Forschungsziel, unterscheiden (Müller, 2018, S. 452). An dieser Stelle werden die Begriffe in einem kurzen Überblick dargelegt.

Es besteht kein wissenschaftlicher Konsens darüber, was eine Emotion genau ist. Eine Möglichkeit für Becker-Carus und Wendt (2017) ist es, *Emotionen* zu fassen als „eine subjektive (...) Erfahrung, die primär charakterisiert wird durch psychophysiologisch- biologische Reaktionen und bestimmte mentale Zustände“ (S. 541). Klassische emotionale Zustände sind Furcht, Ärger oder Freude. Ausgelöst werden Emotionen grundsätzlich durch eine „äussere Reizsituation und deren kognitiven Gehalt“ (Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 540). Dabei sind auch Erinnerungen von Bedeutung. Emotionen lassen sich anhand von Veränderungen auf drei Ebenen bestimmen: Erste körperlich-physiologische Ebene (Atmung, Herzschlag- und Pulsfrequenz u.a.), zweite kognitive Ebene (subjektives Erleben und Interpretieren des Erlebens) und dritte motorische Ebene (sichtbares Verhalten und Emotionsausdruck) (ebd.). Emotionale Zustände beeinflussen das Handeln von Menschen weitgehend. So wird in einem Zustand der Freude eine Person oder ein Duft positiver eingeschätzt, wie wenn dasselbe in einem Zustand der Trauer wahrgenommen würde (Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 564). Emotionen gehen äusserlich mit einem Körperausdruck einher und haben so eine „sozialkommunikative“ Funktion (Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 551). Der emotionale Ausdruck scheint auch zur Regulation emotionaler Zustände beizutragen („sich abreagieren“). Neben der regulatorischen Funktion scheint der Ausdruck von Emotionen auch zum subjektiven Erleben der Emotion beizutragen. Das heisst, durch den emotionalen Ausdruck wird das emotionale Erlebnis unterstützt bzw. verstärkt oder ausgelöst (ebd.).

Gefühle können als „Verstandesdeutungen“ definiert werden und stehen in Zusammenhang mit (moralischen) Handlungen und Entscheidungen (Müller, 2018, S. 452). *Affekte* sind Gefühle bzw. Emotionen, die den Menschen eher zustossen und nicht kontrollierbar sind. Affekte beeinflussen das Handeln oder (körperliche) Reaktionen auf eine Art und Weise, wie es eigentlich nicht willentlich beabsichtigt ist. Affekte sind Emotionen, die eher verdeckt oder unbewusst sind (ebd.).

Grundsätzlich wird in der vorliegenden Arbeit der umfassendere Begriff Emotion verwendet. Das Verständnis von Emotionen im Kontext der vorgestellten Theorien und Konzepte wird in den verschiedenen Kapiteln aufgegriffen.

2 Bedeutung von Emotionen aus Sicht sozialpädagogischer Konzepte

Sozialpädagog*innen sind im Kontext von professioneller Beratung, Betreuung, Bildung und Erziehung tätig. Diese Tätigkeiten üben die Professionellen innerhalb von Institutionen aus, die einem gesellschaftlich und gesetzlich begründeten Auftrag folgen. Die Arbeit der Sozialpädagog*innen besteht einerseits aus der Erledigung administrativer Tätigkeiten, um ihre getätigten Massnahmen zwecks Qualitätssicherung und Legitimierung zu dokumentieren und zu evaluieren. Weiter beinhaltet das professionelle Handeln tägliche „Face-to-Face-Interaktionen“ bzw. die interaktive Arbeit mit den Adressat*innen (Schröder, 2017, S. 13). Diese Interaktionen enthalten gemäss Schröder (2017) oftmals eine „emotionale Signatur“ (S. 119). Verbildlicht werden soll dies anhand folgender typischer Situationen in einer sozialpädagogischen Wohngruppe für Kinder: Die Kinder kommen nach der Schule am gemeinsamen Esstisch zusammen und erzählen den Sozialpädagog*innen von ihrem Ärger über ihre Mitschüler*innen. Die Teammitglieder der Wohngruppe besprechen in der wöchentlichen Sitzung die Gefühle der Kinder und der Professionellen. Ein_e Sozialpädagog*in führt einen lautstarken Konflikt mit einem der Kinder über die Einhaltung der Zimmerordnung. Die „dicke Luft“, die danach in der Wohngruppe herrscht, ist für alle spürbar (Schröder, 2017, S. 119-120). Weiter sind die professionellen Interaktionen dadurch gekennzeichnet, dass die Sozialpädagog*innen häufig mit Menschen in prekären Lebenslagen zu tun haben. Dadurch kommen die Professionellen oftmals mit Themen wie Gewalt, Vernachlässigung, Missbrauch oder Armut in Berührung. Sozialpädagog*innen haben vielfach mit vulnerablen Menschen als auch mit deren Gefühlen von Angst, Traurigkeit oder Scham zu tun (Schröder, 2017, S. 13). Wie die Untersuchungen von Ruiz-Fernández et al. (2021) gezeigt haben, können Professionelle der Sozialen Arbeit dadurch auch selbst affektive Betroffenheit wie Ärger, Trauer, Angst oder Besorgnis empfinden (S. 6/eigene Übersetzung). Was dies bedeuten kann, sollen folgende exemplarische Beispiele zeigen: Gesetzliche Grundlagen verlangen die Fremdplatzierung eines Kindes im Falle von Kindeswohlgefährdung. Der Vollzug der Fremdplatzierung in einer sozialpädagogischen Wohngruppe für Kinder und Jugendliche kann den Interessen der Eltern oder des Kindes widersprechen. Bei den Eltern und dem Kind kann dies Traurigkeit auslösen, was bei den betreuenden Sozialpädagog*innen der Wohngruppe wiederum Mitgefühl evozieren kann. Obwohl die Sozialpädagog*innen emotional mitfühlen, sind sie dennoch zur Erfüllung ihrer Arbeitspflichten angehalten. Das von ihnen verlangte Arbeitshandeln kann im Widerspruch zu ihren Gefühlen stehen (Schröder, 2017, S. 28). Oder aber, eine Fachperson empfindet Angst in der Interaktion mit einem Jugendlichen, der ihr gegenüber bedrohlich auftritt. Um gegenüber dem Jugendlichen nicht die Handlungsfähigkeit zu verlieren, bemüht sich die Fachperson, äusserlich ihre Angst zu verbergen (Schröder, 2017, S. 26). Die Professionellen müssen in diesen Situationen ihr professionelles Handeln bewahren und gleichzeitig damit umgehen, dass sie eine gefühlsmässige Diskrepanz erleben. Derartige Diskrepanz-Erfahrungen sind vielfach ein Bestandteil sozialpädagogischer Tätigkeit (Schröder, 2017, S. 28). Emotionen sind auch ein Bestandteil der

Arbeitsbeziehungen, die Sozialpädagog*innen aufbauen. Sozialpädagog*innen spenden ihren Adressat*innen Mut oder Mitgefühl in schwierigen Situationen und zeigen ihre Freude über deren Entwicklungsfortschritte. Fachpersonen müssen aber auch eigene Gefühle von Angst, Ärger oder Ekel aushalten können (Schröder, 2017, S. 14). Durch all dies wird der Umgang mit eigenen und fremden Emotionen zu einem festen Bestandteil professioneller Tätigkeiten von Sozialpädagog*innen (Schröder, 2017, S. 29). Weitere Perspektiven für das Verhältnis von Emotionen und professionellem Handeln von Sozialpädagog*innen liefern die Konzepte des pädagogischen Takts und des sozialpädagogischen Habitus, welche nachfolgend beschrieben werden.

2.1 Pädagogischer Takt

Wenn über richtiges sozialpädagogisches Handeln diskutiert wird, dann sind auch die Gefühle der Fachperson relevant. Deren Gefühle sind Bestandteil des pädagogischen Takts und weisen eine evaluative Funktion auf. Der pädagogische Takt nach Herbart Asmus ist eine Handlungsweise, die sich zunächst eher von einem Gefühl, denn von rationalen Gedanken, leiten lässt (Tetzer, 2009, S. 109). Pädagog*innen weisen demgemäss über Feingefühl für den taktvollen Umgang mit jungen Menschen auf und halten sich da zurück, wo dies deren Autonomie bedrohen könnte (Colla & Krüger, 2013, S. 37-38). Taktvolles pädagogisches Handeln ermöglicht somit Freiraum für junge Menschen, um ihre Selbstständigkeit zu entwickeln. Zudem ermöglicht es den Pädagog*innen eine angemessene Distanz einzunehmen (Colla & Krüger, 2013, S. 39). Wenn eine pädagogische Fachkraft über pädagogischen Takt verfügt, dann ist sie sich der Komplexität ihrer Aufgabe bewusst, verhält sich feinfühlig und differenziert in der Interaktion mit ihren Adressat*innen und verfügt aufgrund ihrer Fähigkeiten über eine gewisse Handlungssicherheit (Colla & Krüger, 2013, S. 37). Pädagogischer Takt ermöglicht somit das Treffen von schnellen Entscheidungen in gewissen Situationen, in denen der Handlungsdruck hoch und die Reflexion über das Handeln erst im Nachhinein möglich ist (Tetzer, 2009, S. 109). Der pädagogische Takt entwickelt sich durch situationsspezifische Erfahrungen in sozialpädagogischen Kontexten sowie die durch wissenschaftliche Theorien geleitete Reflexion. Diese beiden Aspekte wirken beidseitig aufeinander ein, wodurch sich das „richtige“ Gefühl für (sozial-)pädagogisches Handeln entwickelt (ebd.). Diese Wechselwirkung beschreibt Asmus (1887) folgendermassen:

Im Handeln nur lernt man diese Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt (. . .) hatte. (Asmus, 1887; zit. in Colla & Krüger, 2013, S. 37)

Zusammenfassend können Gefühle hinsichtlich des pädagogischen Takts bzw. richtigen sozialpädagogischen Handelns eine Chance sein, bedürfen aber auch der wissenschaftlich fundierten Reflexion (Tetzer, 2009, S. 109).

2.2 Sozialpädagogischer Habitus

Der sozialpädagogische Habitus wirkt in der sozialpädagogischen Arbeit ordnend bzw. orientierend. Tetzer (2009) beschreibt, dass habitualisiertes Handeln in einer konkreten Situation durch eine Art „praktische Vernunft“ geleitet wird (S. 110). Eine Situation wird intuitiv und spontan wahrgenommen und beurteilt und die darauffolgenden Handlungen werden ohne bewusste Reflexion ausgeführt (ebd.). Zusammengefasst umfasst der Habitus „spezifische, durch Interaktion mit dem sozialen Feld entwickelte Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata eines Menschen, mit denen sich soziale Akteure Phänomene erschliessen und sie verarbeiten“ (ebd.). Die Bildung eines sozialpädagogischen Habitus erfolgt während des Studiums durch Aneignung von theoretischem Wissen und durch die weiteren beruflichen Kontakte und Erfahrungen nach Abschluss des Studiums. Die Bildung des sozialpädagogischen Habitus wird aber auch durch das soziale Feld im weiteren Sinne beeinflusst, also durch die eigene Lebensgeschichte sowie das private soziale Umfeld. Zur Bildung eines sozialpädagogischen Habitus ist eine theoretische Fundierung notwendig, aber nicht ausreichend (ebd.). Gemäss Wigger (2005) gehört zum Habitus auch, „emotionale Herausforderungen des praktischen sozialpädagogischen Handelns einzuüben“ (S. 132). Bei der Bildung des Habitus geht es also auch darum, aktiv die eigene emotionale Wahrnehmung und Verarbeitung zu fördern. Das verbessert die Fähigkeiten, den eigenen Emotionen im Umgang mit Akteur*innen und Situationen entgegenzutreten (Tetzer, 2009, S. 111). Um zu überblicken, inwiefern der Umgang mit Emotionen im Berufsprofil von Sozialpädagog*innen einbezogen ist, werden nachfolgend deren berufliche Kompetenzen näher betrachtet.

2.3 Berufliche Kompetenzen von Sozialpädagog*innen

Geissler und Hege (2001) unterteilen die Kompetenzen von Sozialpädagog*innen in instrumentelle, reflexive und soziale Kompetenzen (S. 227). Um berufliche Kompetenz erlangen zu können, bedarf es der integrativen Verknüpfung instrumenteller, reflexiver und sozialer Kompetenz (Geissler & Hege, 2001, S. 229).

Instrumentelle kompetente Sozialpädagog*innen können die ihnen mitgegebenen Konzepte, Methoden und Verfahren kompetent anwenden. Sie verfügen über die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fachwissen und können routiniert aus diesem Repertoire schöpfen. In dieser Hinsicht ist eine Fachperson kompetent, wenn sie die Ziele sozialpädagogischen Handelns durch den instrumentell kompetenten Einsatz von Konzepten und Methoden unter den vorherrschenden Bedingungen erreicht. Dabei werden interaktive als auch gesellschaftliche Handlungsperspektiven berücksichtigt. Die Methoden und Verfahren müssen praktisch angewendet werden, sodass sie sich in routiniertes Verhalten transformieren können. Eine starre Anwendung der Instrumente birgt allerdings die Gefahr, dass die Subjektivität der eigenen Person und der Klient*innen in den Hintergrund gerät. Es geht also auch darum, dass die Einmaligkeit einer sozialen Situation und ihrer

Beteiligten wahrgenommen und mitberücksichtigt wird (Geissler & Hege, 2001, S. 227-228). Das betrifft auch die Person der Sozialpädagog*innen selbst. Sie müssen über die Fähigkeit verfügen, sich selbst im Geschehen wahrzunehmen, zu akzeptieren und veränderungsbereit zu sein (Geissler & Hege, 2001, S. 229).

Das knüpft direkt an die reflexive Kompetenz an. Tatsache ist, dass die Einmaligkeit der Sozialpädagog*innen als Persönlichkeit auch in deren Beruf wirksam wird, da es immer um intersubjektives Handeln geht. Der Aspekt, wie Sozialpädagog*innen mit ihren Klient*innen interagieren, ist auch von vergangenen Erfahrungen in sozialen Interaktionen beeinflusst. Das heisst, wenn ein_e Sozialpädagog*in in einer Situation z.B. Angst oder Ärger empfindet, können diese Emotionen auch unter Rückgriff auf vergangene Erfahrungen verstehbar werden. „Reflexive Kompetenz meint die Fähigkeit des Sozialpädagogen, die eigene Entwicklung in ihren prägenden Spuren nicht zu verlieren oder zu verleugnen, sondern sie in das berufliche Handeln zu integrieren“ (Geissler & Hege, 2001, S. 229). Um sich derartige Einflüsse bewusst machen zu können, sollen Sozialpädagog*innen im Rahmen der Ausbildung diejenigen biografischen Anteile reflektieren, die für die spätere Ausübung der Berufspraxis relevant sind. Es geht also um eine konzentrierte Bearbeitung eingegrenzter Themen. Unabdingbar ist aber, dass Sozialpädagog*innen in der aktuellen Praxis eigene „subjektive Betroffenheit möglichst angstfrei“ wahrnehmen und diese bei ihren weiteren Interaktionen berücksichtigen können (Geissler & Hege, 2001, S. 230). Im Weiteren werden die Reflexion und Problematisierung der eigenen Berufswahlmotive als Teil reflexiver Kompetenz gesehen (Geissler & Hege, 2001, S. 231).

Die Fähigkeit, über sich selbst nachdenken zu können, wird ergänzt durch die Fähigkeit, im Rahmen sozialer Kompetenz, sich auf Klient*innen und ihre Bedürfnisse einzulassen. Sich einlassen heisst auch, sich nicht selbst aufzugeben, Instrumente nicht starr anzuwenden und nicht nur eigene Ziele zu verfolgen (Geissler & Hege, 2001, S. 232). Dazu bedarf es ein Verständnis für die eigene Rolle, welche durch Erwartungen der beteiligten Akteur*innen wie Institution, Klientel, Team, Gesellschaft u.a. mitgeprägt wird. Wenn Sozialpädagog*innen verstehen können, wie sich die Erwartungen an ihre Rolle innerhalb einer Institution und im Rahmen gesellschaftlich-historischer Entwicklungen zusammensetzen, können sie auch den ihnen zur Verfügung stehenden Veränderungsspielraum erkennen. Dazu ist es auch nötig, sich nicht auf eine bestimmte Rolle festzulegen, sondern sich für die Selbstinterpretation im Zusammenspiel mit den Rollenerwartungen zu öffnen. Dazu ist auch eine gewisse Rollendistanz nötig (Geissler & Hege, 2001, S. 233).

2.4 Zusammenfassung und Erkenntnisse

Im Kontext von professioneller Beratung, Betreuung, Bildung und Erziehung können Sozialpädagog*innen in der interaktiven Arbeit mit den Adressat*innen selbst affektiv betroffen sein und erleben Gefühle von Ärger, Angst, Besorgnis oder Traurigkeit. Die erlebten Gefühle können im

Widerspruch zum geforderten Arbeitshandeln stehen. Dies müssen Sozialpädagog*innen aushalten, um ihre Handlungsfähigkeit situativ aufrecht zu erhalten. Der situativen Handlungsfähigkeit dient sowohl Pädagogischer Takt als auch der sozialpädagogische Habitus. Durch das Zutrauen und die Feinfühligkeit gegenüber den Adressat*innen im Sinne des pädagogischen Takts wird den Sozialpädagog*innen ermöglicht, eine angemessene Distanz einzunehmen. Das Wahrnehmen und Verarbeiten eigener Emotionen kann ein Bestandteil des habitualisierten Handelns werden. Dies trägt dazu bei, affektive Betroffenheit in der interaktiven Arbeit bewältigen zu können. Habitualisiertes Handeln entwickelt sich durch die Wechselwirkung von Praxiserfahrung und deren wissenschaftlich geleiteten Reflexion. Dazu ist es nötig, sich auf die Adressat*innen und auf sich selbst einlassen zu können. Dazu gehört das eigene Erleben und die eigenen Interaktionsweisen angstfrei wahrnehmen und – unter Rückbezug auf eigene Erfahrungen – verstehen und akzeptieren oder gegebenenfalls Veränderungsprozesse anstossen zu können. Diese Erkenntnisse können in die interaktive Arbeit miteinbezogen werden, wodurch auch ein gelingender Einsatz von Konzepten und Methoden unterstützt wird.

Emotionen sind auf verschiedenen Ebenen sozialpädagogischen Erlebens und Handelns bedeutungsvoll. Es wird deutlich, dass Sozialpädagog*innen den beruflichen Umgang mit eigenen Emotionen einüben können und auch sollen, um kompetent handeln zu können. Besonders emotionale Diskrepanz-Erfahrungen müssen ausgehalten werden und können daher ein innerliches Spannungsverhältnis auslösen. Wie derartige Emotionen durch Sozialpädagog*innen bearbeitet werden, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

3 Arbeit und Emotionen in Dienstleistungsberufen

Die nachfolgend vorgestellten arbeitssoziologischen Konzepte der Emotionsarbeit thematisieren Emotionen im Rahmen von Dienstleistungstätigkeiten. Die Konzepte folgen dem Verständnis, dass Emotionen bearbeitet bzw. verändert werden können. Anhand der Konzepte wird dargelegt, was unter Emotionsarbeit verstanden wird, wie Emotionsarbeit ausgeführt wird und welche Auswirkungen Emotionsarbeit auf die ausführende Person hat. Die Erkenntnisse werden auf die sozialpädagogische Arbeit bezogen und durch ein Modell sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs präzisiert. Dies wird durch empirische Erkenntnisse zu Emotionsarbeit in der Heimerziehung unterlegt.

3.1 Emotionsarbeit in Dienstleistungsberufen nach Hochschild

Der Umgang mit Emotionen im Rahmen der Arbeit wird als Emotionsarbeit bezeichnet. Diesen Begriff hat Hochschild (1983/2006), Professorin für Soziologie, mit ihrem Werk „Das gekaufte Herz - Die Kommerzialisierung der Gefühle“ geprägt (S. 13). Hochschild verwendet die Begriffe Emotion und Gefühl gleichwertig. Emotionen sind nach Hochschilds Verständnis das Resultat eines Zusammenwirkens von neurobiologischen und kulturell gesteuerten Prozessen, wodurch die erlebte Wirklichkeit bewertet und eingeschätzt wird. Dabei wird die Ausdrucksweise von Emotionen sozial reguliert. Im Gegensatz zur Psychoanalyse sind Emotionen nicht unbewusst, sondern werden durch die Subjekte bewusst erlebt und können dementsprechend auch verändert werden (Hochschild, 1983/2006, S. 16). Hochschild erachtet Gefühlsarbeit, „emotional labor“, als ein Management der Gefühle mit dem Zweck, einen äusserlich sichtbaren Körper- und Gesichtsausdruck herzustellen (Hochschild, 1983/2006, S. 30). Diese Gefühlsarbeit geschieht im Rahmen der Anstellungsbedingungen in einer Institution und aufgrund von beruflichen Normen. Entsprechend werden die bearbeiteten Gefühle als Teil der Arbeitsleistung entlohnt und besitzen einen Tauschwertcharakter. Davon grenzt Hochschild die Gefühlsbeeinflussung im privaten Bereich – „emotion management“ – ab, da Emotionen dort einen Gebrauchswertcharakter entfalten (ebd.). Schröder (2017) merkt dazu kritisch an, dass auch in beruflichen Kontexten persönliche Beziehungen entstehen können und das Zeigen von Emotionen im Beruf ebenfalls einen Gebrauchswertcharakter entfalten kann (S. 62).

Hochschild (1983/2006) hat das Phänomen der Gefühlsarbeit anhand der Tätigkeit von Flugbegleiter*innen beschrieben. Diese verrichten erstens körperliche Arbeit, wenn sie den Getränkewagen durch die Gänge des Flugzeugs schieben. Zweitens leisten Flugbegleiter*innen geistige Arbeit, wenn sie Notlandungen oder Evakuierungen vorbereiten und koordinieren. Als dritte Tätigkeit nennt Hochschild Gefühlsarbeit und bezeichnet dies als „Zeigen oder Unterdrücken von Gefühlen, damit die äussere Haltung gewahrt bleibt, die bei anderen die erwünschte Wirkung hat“ (Hochschild, 1983/2006, S. 30-31). Die Arbeit an den eigenen Emotionen wird also dann nötig,

wenn die eigenen Empfindungen nicht mit den sozial erwarteten Ansprüchen an den Gefühlsausdruck übereinstimmen (Schröder, 2017, S. 61). Diese Gefühlsnormen richten sich auf die „Spannung zwischen dem, ‘was wir gerade fühlen’, und dem, ‘was wir fühlen sollten’“ (Hochschild, 1983/2006, S. 74). Emotionsarbeit ermöglicht, diese Differenz zu bearbeiten und eine bessere Übereinstimmung zwischen Gefühlsausdruck und -empfindung zu erreichen (Gerhards, 1988; zit. in Schröder, 2017, S. 61). Die von der Fluggesellschaft erwünschte Wirkung ist in diesem Fall, dass die Fluggäste sich sicher und umsorgt fühlen (Hochschild, 1983/2006, S. 31). Um die erwünschten Wirkungen herbeizuführen, werden verschiedene Strategien der Emotionsarbeit eingesetzt. In ihrer Forschungstätigkeit stellte Hochschild zwei Strategien der Emotionsarbeit heraus: Oberflächenhandeln „surface acting“ und Tiefenhandeln „deep acting“ (Hochschild, 1983/2006, S. 51).

Das *Oberflächenhandeln* „surface acting“ ist ein „Agieren an der Oberfläche“ bzw. „äußere Darstellung“ (Hochschild, 1983/2006, S. 53). Dabei ist der Körperausdruck, welcher Bewegung, Mimik und Gestik umfasst, das entscheidende Medium der Darstellung. Diese Darstellungsweise wird anhand der Schauspieler*innen beschrieben, welche lernen, durch ihren Körperausdruck das Mitgefühl der Zuschauer*innen zu wecken. Die Schauspieler*innen spielen aber bloss, dass sie diese Gefühle durchleben und stellen dies mittels ihres Körpers dar. Die Gefühlsdarstellung stimmt nicht mit dem tatsächlich empfundenen Gefühl überein (Hochschild, 1983/2006, S. 55). In ihren empirischen Untersuchungen stellte Hochschild (1983/2006) heraus, dass Flugbegleiter*innen während ihrer Ausbildung darauf trainiert werden, ihr Lächeln äusserlich „anzulegen“ und den Fluggästen dadurch ein positives Gefühl zu vermitteln, auch wenn sie dieses selbst nicht wirklich empfinden (S. 28). Die Gefühle müssen hier also auf eine durch die Fluggesellschaft anerkannte Weise gezeigt werden (ebd.).

Das *Tiefenhandeln* „deep acting“ umfasst die Gefühle, die tatsächlich gefühlt und zum Ausdruck gebracht werden. Hochschild unterteilt das Tiefenhandeln in zwei Dimensionen. In der ersten Art des Tiefenhandelns werden die Gefühle direkt angesprochen, d.h. die tatsächlich auftretenden Gefühle werden spontan ausgedrückt. In der zweiten Weise werden die Emotionen auf indirektem Weg hervorgerufen, indem auf Vorstellungen und Bilder zurückgegriffen wird. Im Unterschied zum Oberflächenhandeln bedient sich diese Art des Tiefenhandelns des Körpers nicht um Gefühle zu zeigen, sondern um sie anzuregen (Hochschild, 1983/2006, S. 56). Die Person nimmt demnach willentlich Einfluss auf ihr eigenes Fühlen, um dem situativ erforderlichen Gefühlsausdruck entsprechen zu können. Über das Tiefenhandeln sind Menschen nach Hochschild in der Lage, ein situativ erwünschtes Gefühl herbeizuführen, ein gefühltes aber situativ unerwünschtes Gefühl zu unterdrücken, oder sich ein verdrängtes und situativ prägendes Gefühl zuzugestehen (Schröder, 2017, S. 62). Dazu bedienen sich die Emotionsarbeiter*innen unterschiedlicher Techniken:

1. Gefühlsgedächtnis aktivieren: Hier geht es darum, seine Aufmerksamkeit auf Erlebnisse oder Objekte zu richten, die das gewünschte Gefühl hervorrufen können (Nerdinger, 2012, S. 12). So können angenehme Erinnerungen und die damit zusammenhängenden Emotionen als Ressource genutzt werden, um die aktuell negativen Gefühle in der unangenehmen Arbeitssituation zu mindern (Hochschild, 1983/2006, S. 58). Weiter stellten sich die Flugbegleiter*innen bei schwierigen Passagieren vor, dass diese, wie kleine Kinder, Angst vor dem Fliegen haben und sich deswegen so verhalten. Dadurch fiel es den Flugbegleiter*innen leichter, sich fürsorglich um die Passagiere zu kümmern (Nerdinger, 2012, S. 12).

2. Kognitiv umdeuten: Eine weitere mögliche Strategie ist, sich zu überlegen, welche Gründe das unangenehme Verhalten der Passagiere entschuldigen könnte (Hochschild, 1983/2006, S. 108). Möglicherweise ist der unfreundliche Passagier deshalb so verärgert, weil er durch die Flugverspätung seine Familie nicht zur geplanten Zeit erreichen kann. So können sich die Flugbegleiter*innen verständnisvoll in die Lage ihrer Passagiere einfühlen. Die Flugbegleiter*innen beziehen den Grund für das unfreundliche Verhalten der Passagiere nicht auf sich, sondern auf die Merkmale der Situation. Dadurch versetzen sich die Flugbegleiter*innen in die Lage, die Situation kognitiv umzubewerten und dementsprechend andere Empfindungen zu haben (Nerdinger, 2012, S. 12).

3. Körperlich beeinflussen: Die körperlichen Beeinflussungstechniken beinhalten entspannende Elemente, wie bspw. langsames Atmen, das dazu dient, negative Gefühle wie Angst und damit einhergehende körperliche Spannung abzubauen. Das kann eine Form der Vorbereitung auf angstauslösende Interaktionen sein (Nerdinger, 2012, S. 12).

Geeignete Gefühlsdarstellungen und dahingehende Techniken werden nicht nur durch die Dienstleistenden selbst zur Entlastung am Arbeitsplatz angewendet, sondern teils auch durch die entsprechenden Institutionen gefordert und vermittelt (Hochschild, 1983/2006, S. 66). Das zeigte auch eine Untersuchung einer Gruppe von Medizinstudent*innen, die in einem Heim für „emotional gestörte Kinder“ ausgebildet wurden. Die Mitglieder der Leitungspositionen erwarteten von den Auszubildenden, dass sie die Kinder als „Opfer unkontrollierter Antriebe“ betrachten sollen, welche durch deren soziale Benachteiligung hervorgerufen worden sind. Dadurch wird von den Auszubildenden gefordert, einem beleidigenden oder angriffigen Kind dennoch Zuwendung und Nachsicht zukommen zu lassen (Cohen, 1966; zit. in Hochschild, 1983/2006, S. 69).

Hochschild (1983/2006) geht davon aus, dass Arbeit – sei es nun körperliche oder psychische – dazu führen kann, dass die Arbeiter*innen „von dem Teil seines Selbst entfernt oder entfremdet werden, der für die Arbeit benutzt wird“ (S. 31). Die von ihr befragten Flugbegleiter*innen bezeichneten ihr Lächeln oftmals als „aufgesetzt“ und setzten es mit anderen Arbeitsutensilien wie Make-up, Uniform oder servierten Getränken gleich (ebd.). Hochschild stellt daher die Frage,

inwieweit Flugbegleiter*innen ihre dargestellte Freundlichkeit, ihre „künstliche Hochstimmung“, wirklich als ihre eigene Freude empfinden und inwiefern diese Freundlichkeit durch die Vorgaben ihrer Arbeitgebenden vorausgesetzt wird (Hochschild, 1983/2006, S. 31). Diese Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Empfinden und den im Beruf geforderten Gefühlsdarstellungen nennt Hochschild „emotionale Dissonanz“ (Hochschild, 1983/2006, S. 100). Emotionale Dissonanz führt dazu, dass sich die Betroffenen von ihrem eigenen Gefühlsleben entfremden, was zu „Stresserscheinungen“ führt (ebd.).

Unterdessen belegen viele empirische Untersuchungen, dass das Oberflächenhandeln – im Gegensatz zum Tiefenhandeln – zum Erleben von emotionaler Dissonanz führt (Hülshager & Schewe, 2011, S. 361/eigene Übersetzung). Emotionale Dissonanz tritt im Zusammenhang mit Oberflächenhandeln besonders dann auf, wenn die Gefühlsdarstellung den eigenen Überzeugungen widerstrebt. Emotionale Dissonanz wirkt sich wiederum negativ auf das Wohlbefinden der Dienstleistenden aus (Nerdinger, 2012, S. 12). Hülshager und Schewe (2011) führten in 95 unabhängigen Studien eine Metaanalyse durch. Die Ergebnisse zeigten auf, dass die emotionale Dissonanz stark mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zusammenhängt und einen negativen Einfluss auf die Einstellung zur Arbeit hat, insbesondere auf die Arbeitszufriedenheit (S. 361/eigene Übersetzung). Hülshager et al. (2010) belegten in einer Längsschnittstudie an auszubildenden Lehrpersonen den kausalen Zusammenhang zwischen Oberflächenhandeln über einen längeren Zeitraum und der damit einhergehenden emotionalen Belastung (S. 505/eigene Übersetzung). In den Forschungsarbeiten wurden einige Faktoren ermittelt, die das Auftreten und den Effekt von emotionaler Dissonanz vermindern:

- Autonomie: Bei hoher Autonomie am Arbeitsplatz – d.h. viel Spielraum darin, wie die Arbeit ausgeführt wird – zeigen sich die Arbeitskräfte freier in ihrem emotionalen Ausdruck und erleben dadurch weniger emotionale Dissonanz (Grandey et al., 2005, S. 900/eigene Übersetzung).
- Soziale Unterstützung: Sich mit Arbeitskolleg*innen oder dem privaten Umfeld über Erlebtes auszutauschen und damit das Selbstwertgefühl zu stärken, schwächt den negativen Effekt von emotionaler Dissonanz ab (Nerdinger, 2012, S. 16).
- Persönlichkeitsmerkmale: Die Fähigkeit, eigene Gefühle zu regulieren, stellt eine wichtige persönliche Ressource zur Verringerung negativer Folgen von emotionaler Dissonanz dar (Giardini & Frese, 2006, S. 63/eigene Übersetzung).

Im Anschluss an Hochschild (1983/2006) hat Dunkel (1988) die Gefühlsarbeit in personenbezogenen Dienstleistungen analysiert, weswegen sein Konzept nachfolgend dargestellt wird.

3.2 Emotionsarbeit in personenbezogenen Dienstleistungen nach Dunkel

Unter Gefühlsarbeit versteht Dunkel die „Arbeitsanteile personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten, die von der Arbeitskraft gemäss ihrer beruflich fachlichen Aufgabenstellung geleistet werden müssen“ (Dunkel, 1988, S. 67). Grundlegend ist die Annahme, dass sich weder Leistungserbringende noch -nehmende ständig rational verhalten. Vielmehr sind Handlungen meist von Gefühlen begleitet. Gefühle sind demnach nicht als störender Faktor im Geschehen zu bewerten, sondern bilden ein konstitutives Merkmal für Interaktionsverläufe (Dunkel, 1988, S. 67). Dadurch sieht Dunkel eine „spezifische Relevanz der emotionalen Dimension“ gegeben und thematisiert die „Kompetenz im Einsatz von und im Umgang mit Gefühlen als fachliche Qualifikation“ (ebd.). Was die Gefühlsarbeit nach Dunkel beinhaltet, beschreibt er in drei Dimensionen:

1. Gefühl als Gegenstand: Die leistungserbringende Person verfolgt einen bestimmten Zweck, z.B. den Verkauf eines Produkts. Um dies zu erreichen, muss die Arbeitskraft in der Lage sein, die emotionale Befindlichkeit der Leistungsnehmenden wahrzunehmen und diese zweckdienlich zu beeinflussen. Dabei wird nicht direkt an Gefühlen gearbeitet. Die leistungserbringende Person bedient sich einer Selbstdarstellung, welche darauf abzielt, die „inneren Kraftverhältnisse (Bedürfnisse, Schwachpunkte, Leidenschaften etc.)“ der Leistungsnehmenden zu aktivieren und eine dahingehend gewünschte emotionale Reaktion hervorzurufen (Dunkel, 1988, S. 68-69). Dunkel stellt hier das Dilemma heraus, dass diese Form der Manipulation der Gefühle auch der Kooperation des Gegenübers bedarf (Dunkel, 1988, S. 69).

2. Gefühl als Mittel: Die Gefühle der Arbeitskraft werden als Mittel zur Beeinflussung der emotionalen Befindlichkeit der Leistungsnehmer*innen eingesetzt. Bedeutend ist dabei das Verstehen mittels des Gefühls, welches Dunkel als Empathie bezeichnet. Andererseits werden auch körperliche Ausdrucksformen, wie die Arbeitskleidung oder die Raumgestaltung als Arbeitsmittel zur Beeinflussung der Gefühle der Leistungsnehmer*innen verwendet (Dunkel, 1988, S. 71-72).

3. Gefühl als Bedingung: Wenn die tatsächlichen Gefühle nicht den Anforderungen an den erwünschten Gefühlsausdruck entsprechen, so wird eine emotionale Selbstkontrolle in besonderem Mass notwendig. Um eine angemessene Selbstdarstellung zu erreichen, muss die eigene emotionale Befindlichkeit reflektiert werden. Dadurch können Gefühlsnormen eingehalten und emotionale Belastungen verarbeitet werden (Dunkel, 1988, S. 67).

Warum emotionale Selbstkontrolle relevant ist, erklärt Dunkel (1988) anhand der Arbeit von Pflegefachkräften (S. 76). Die emotionale Befindlichkeit der Pflegefachkraft wirkt sich direkt auf ihr Arbeitsergebnis, der emotionalen Befindlichkeit ihrer Patient*innen, aus. Wenn eine Pflegefachkraft traurig, wütend oder enttäuscht am Arbeitsplatz erscheint, muss sie dennoch den dort vorherrschenden Gefühlsnormen entsprechen (ebd.). Je stärker die tatsächlich erlebten Gefühle und

die erforderliche Gefühlsdarstellung ist, desto mehr Arbeit ist an den eigenen Gefühlen notwendig (Dunkel, 1988, S. 76). Eine weitere Belastung macht Dunkel darin aus, dass „der berufsförmig strukturierte Gefühlsaustausch prinzipiell asymmetrisch ist“ (ebd.). Ein Teil der Berufsrolle von Pflegefachkräften und anderen „Gefühlsarbeiter*innen“ ist es, die emotionalen Bedürfnisse ihrer Adressat*innen zu erfüllen. Umgekehrt ist dies nicht der Fall (ebd.).

Weiter entwickelte Dassler (1999) ein Modell zum Gefühls-Umgang von Sozialpädagog*innen, welches die Erkenntnisse aus früheren Konzepten der Emotionsarbeit in (sozialen) Dienstleistungstätigkeiten für die Sozialpädagogik zu präzisieren vermag und deswegen nachfolgend vorgestellt wird.

3.3 Dreidimensionales Modell sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs nach Dassler

Um den unterschiedlichen Umgang bzw. die Arbeit mit Gefühlen in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern darzustellen, hat Dassler ein Modell entworfen, das in Anlehnung an Dunkel (1988) versucht, drei Dimensionen der Gefühlsarbeit (siehe Abbildung 1) in sozialpädagogischen Interaktionen aufzuzeigen (Dassler, 1999, S. 218). Anhand des Modells beschreibt Dassler unterschiedliche Umgangsweisen mit Gefühlen und deren mögliche Ausprägungen bei Sozialpädagog*innen. Zudem formuliert Dassler mithilfe des Modells Grundzüge eines professionalisierten Umgangs mit Gefühlen in der sozialpädagogischen Praxis (Dassler, 1999, S. 230).

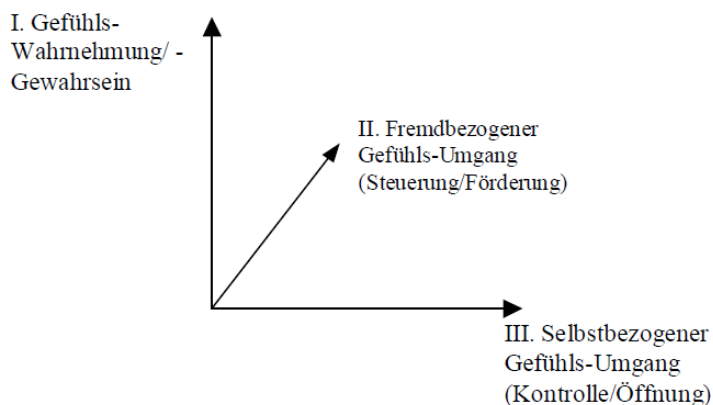


Abbildung 1: Dimensionen sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs (Dassler, 1999, S. 230)

Nachfolgend werden die drei Dimensionen sozialpädagogischer Gefühlsarbeit beschrieben:

In der ersten Dimension „*Wahrnehmung/Gewahrsein*“ geht es darum, vom Gefühl in Interaktionen – im Rahmen sozialpädagogischer Tätigkeit – Kenntnis zu erlangen (Dassler, 1999, S. 219). Unterschieden werden zwei Möglichkeiten. Auf dem ersten Weg wird das Gefühl des Gegenübers objektiv wahrgenommen, ohne das eigene emotionale Erleben daran beteiligt zu sehen. Die eigenen Emotionen bewegen sich durch die Emotionalität des Gegenübers nicht. Auf dem zweiten

Weg wird auch die mögliche emotionale Beteiligung der wahrnehmenden Person im Sinne von Gewährsein miteinbezogen. Die Gefühle des Gegenübers sind nicht neutral, sondern stehen in Wechselwirkung zu den Gefühlen der Sozialpädagog*innen. Dassler (1999) nimmt hier Bezug auf Mechanismen der Übertragung und Gegenübertragung (S. 219). Diese werden im weiteren Verlauf der Arbeit noch aufgegriffen. Wenn in einer Situation das eigene Erleben von Gedanken, Wünschen und Zielen in den Vordergrund drängt, so ist die betreffende Person damit beschäftigt, diese Umwelтанforderungen zu bewältigen. Das Gewährsein über die eigenen Gefühle wird erschwert. Um den Zugang zu den eigenen Gefühlen wieder zu erlangen, ist eine Art des Zurücktretens förderlich. Das kann gelingen, indem nonverbale Kommunikationskanäle stärker beachtet werden oder kurzzeitig der institutionelle Auftrag in den Hintergrund gerückt wird. Durch das Zurücktreten kann sich die Fachperson wieder über ihre Gefühle gewahr werden. Die erste Dimension des sozialpädagogischen Gefühls-Umgangs ist sowohl selbst- als auch fremdbezogen. Die Voraussetzung dafür ist eine offene Haltung gegenüber dem eigenen emotionalen Erleben und den Mitteilungen des Gegenübers (ebd.).

In der zweiten Dimension „*fremdbezogener Gefühls-Umgang (Steuerung/Förderung)*“ geht es um die Beeinflussung der Gefühle der Adressat*innen oder der anderen Kontaktpersonen in der sozialpädagogischen Praxis (Dassler, 1999, S. 220). Dies umfasst die absichtsvolle Einflussnahme, aber auch die selbstverständlichen Elemente der Interaktionen im Alltag, wie z.B. die Wirkung der sprachlichen Symbole oder der nonverbalen Kommunikation auf das Gegenüber. Sozialpädagogisches Handeln zieht demnach emotionale Folgen nach sich, auch wenn es inhaltlich auf den ersten Blick nur um sachliche Inhalte geht (Dassler, 1999, S. 220). Wenn sich Sozialpädagog*innen in ihrer Tätigkeit auf die Erfüllung formaler Vorgaben zurückziehen, besteht die Gefahr, dass die Besonderheiten des Einzelfalls nicht angemessen berücksichtigt werden. Bewusster fremdbezogener Gefühls-Umgang bedeutet, auch der emotionalen Dimension der Adressat*innen Rechnung zu tragen. Das kann heissen, in einem Beratungsgespräch nicht bloss Informationen, sondern auch Vertrauen in die eigene Problemlösungsfähigkeit zu vermitteln (ebd.). Die absichtsvolle Einflussnahme auf die Gefühle der Adressat*innen zwecks Erreichung sozialpädagogischer Ziele kann in konvergenter oder divergenter Weise erfolgen (Dassler, 1999, S. 221). Mittels des *konvergenten* Umgangs mit den Gefühlen der Adressat*innen wird deren Emotionalität direkt beeinflusst. Um dies zu erreichen, werden Techniken eingesetzt, die die erwünschten Gefühlszustände der Adressat*innen fördern. Eine verbreitete Technik in der sozialpädagogischen Praxis ist das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte (ebd.). Ein weiterer Zugang ist die räumliche Gestaltung des institutionellen Settings, welche die Vertrauensbildung der Adressat*innen fördern soll (Dassler, 1999, S. 222). Die konvergente Steuerung der Gefühle verfolgt also das Ziel, die als negativ bewerteten Emotionen zu vermindern und die als positiv bewerteten Emotionen zu fördern (Dassler, 1999, S. 223). Demgegenüber hat die *divergente* Einflussnahme auf die Gefühle der Adressat*innen das Ziel, deren Gefühlsleben als Ganzes zu

fördern. Die Bewertung emotionaler Erlebnisinhalte steht nicht im Vordergrund, sondern die Anerkennung des Gefühlslebens an sich (Dassler, 1999, S. 223). Es wird nicht eine normkonforme Emotionalität aufgebaut, sondern den Adressat*innen vermittelt, dass ihre Gefühle an sich wertvoll sind und eine positive Einstellung zu diesen gefördert. Dadurch können sich für die Adressat*innen neue Möglichkeiten des Erlebens und Verhaltens eröffnen (Dassler, 1999, S. 224). Divergente Förderung des Gefühls kann unterschiedlich verschiedene Formen annehmen (Dassler, 1999, S. 225). Gelungener divergenter Gefühls-Umgang kann sich darin äussern, dass ein*e Adressat*in ihre Emotionen freier oder anders als zuvor erlebt, dem Erleben eigener Gefühle überhaupt positiv gegenüberstehen kann – oder es werden durch kognitive Umdeutung von Problemsituationen alternative Gefühls- und Handlungsreaktionen gebildet. Um Gefühl entwickeln und verändern zu können, bedarf es geeigneter Rahmenbedingungen und der Loslösung von Gefühlsnormen (ebd.).

Schliesslich umfasst die dritte Dimension den „*selbstbezogenen Gefühls-Umgang (Kontrolle/Öffnung)*“, den Umgang der Sozialpädagog*innen mit ihren eigenen Gefühlen (Dassler, 1999, S. 226). Wichtige Aspekte sind Anpassung und Selbstkontrolle. Im Unterschied zu anderen Dienstleistungsberufen geht es in der sozialpädagogischen Tätigkeit darum, das eigene Verhalten den Erfordernissen des Einzelfalls anzupassen und gleichzeitig den gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen (ebd.). Daher müssen Sozialpädagog*innen auch die als negativ bewerteten Gefühle wie Angst, Trauer oder Ekel bewältigen können (Dassler, 1999, S. 227). Zunächst müssen sich Sozialpädagog*innen solcher Gefühlsreaktionen überhaupt gewahr bzw. bewusst werden. Auch hier ist eine normativ geprägte Sichtweise der Berufsrolle problematisch (Dassler, 1999, S. 227). Ist sich ein*e Sozialpädagog*in eigener Angstgefühle situativ nicht bewusst, fehlt ein wichtiges Orientierungsmittel, was entsprechende Konsequenzen im Handeln nach sich ziehen kann (Gerspach et al., 2019, S. 122). Wenn Angst oder andere Gefühle bewusst wahrgenommen werden können, ist es auch möglich, diese mittels kognitiver Techniken nicht handlungsleitend werden zu lassen. Wichtig ist daher, ein Bewusstsein für den eigenen emotionalen Ausdruck zu entwickeln, da dieser förderlich oder hinderlich für die Interaktionen in der sozialpädagogischen Praxis sein kann. Die Erweiterung der Kenntnis des eigenen Ausdrucks kann mittels der Rückmeldungen aus kollegialem Austausch, Videoaufnahmen oder Rollenspielen in Gefässen wie der Supervision oder Praxisberatung gelingen (Dassler, 1999, S. 227).

Nach Dassler ist der Umgang mit Gefühl in der sozialpädagogischen Praxis dann professionell, wenn die Sozialpädagog*innen diesen modellhaften Dimensionen sowie den Anforderungen des Einzelfalls gerecht werden können (Dassler, 1999, S. 234). Sozialpädagog*innen müssen demnach fähig sein, möglichst weitgehend eigene und fremde Gefühle wahrzunehmen und derer gewahr werden zu können; möglichst günstig die Emotionalität ihrer Adressat*innen steuern und

fördern zu können sowie die eigenen Gefühle so zu kontrollieren und deren Möglichkeiten zu erweitern, dass es der beruflichen Aufgabe und der eigenen Person dient (Dassler, 1999, S. 234).

Die Konzepte zur Gefühlsarbeit in (personenbezogenen) Dienstleistungsberufen nach Hochschild (1983/2006) und Dunkel (1988) stellen die Bedeutung konvergenter Kontrolle der Gefühle in den Fokus (Dassler, 1999, S. 228). Gemäss Dassler (1999) wird diese Ansicht der Komplexität sozialpädagogischer Praxis nicht gerecht (S. 228). Dassler erachtet nicht die blosse Anpassung des Ausdrucks, sondern die Erweiterung und Öffnung des emotionalen Verhaltens und Erlebens als Bestandteil gelingender Praxis. Auch authentischer Gefühlsausdruck kann partiell und situativ sinnvoll sein (ebd.). Eine Öffnung und Erweiterung emotionalen Verhaltens und Erlebens können durch eine positive Haltung gegenüber der eigenen Emotionalität und durch Anerkennung des Eigenwerts von Gefühlen gelingen (Dassler, 1999, S. 229).

3.4 Emotionsarbeit von Sozialpädagog*innen

Obwohl der Umgang mit eigenen und fremden Emotionen in diesem Berufsfeld zur ständigen Praxis gehört, wird Emotionsarbeit gemäss Schröder (2017) im theoretischen Diskurs der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum nur wenig thematisiert (S. 14). Zudem ist Emotionsarbeit auch für die Professionellen selbst schwer als solche erkennbar (ebd.). Müller (1979) erklärt dies folgendermassen:

Für die Sozialarbeiter(innen) selbst ist Gefühlsarbeit ebenfalls schwer als Arbeit identifizierbar, es sei denn an der Erschöpfung, die sie hinterlässt (. . .). Der Grund dafür ist, dass das Anstrengende an dieser Arbeit, genaugenommen, nicht der Umgang mit den ‚anderen‘ (Klienten, Kindern) ist, sondern das ‚Verkraften‘ der eigenen Gefühle, Wünsche, Hoffnungen, Enttäuschungen, die die ‚anderen‘ in mir selbst auslösen. Es fällt schwer, dies ‚Verkraften‘ nicht einfach als Privatangelegenheit (. . .), sondern als Arbeit zu begreifen (. . .). (Müller, 1979; zit. in Dassler, 1999, S. 212)

Emotionsarbeit ist für die Arbeit von Sozialpädagog*innen bedeutsam, weil diese eine soziale Dienstleistungstätigkeit ausüben. Die soziale Dienstleistungstätigkeit geht mit einigen Besonderheiten einher. Soziale Dienstleistungen stellen eine Untergruppierung der zuvor beschriebenen personenbezogenen Dienstleistungen dar (Dunkel, 2011, S. 190). Im Unterschied zu anderen personenbezogenen Dienstleistungen finden soziale Dienstleistungen oftmals mehrfach und über einen längeren Zeitraum statt. Soziale Dienstleistungen werden somit durch Dienstleistungsbeziehungen charakterisiert. Die Leistungsnehmer*innen erscheinen als Personen, die auf Hilfe angewiesen sind. Jedoch sind sie in der Wahl der erhaltenen Leistung nicht frei (ebd.). Dadurch entsteht ein asymmetrisches Machtverhältnis zugunsten der Leistungserbringer*innen (Dunkel, 2011, S. 191). Das zeigt sich bspw. darin, dass die Professionellen stellvertretend die

Problemlagen der Leistungsnehmer*innen deuten. Folglich stehen die Professionellen sozialer Dienstleistungstätigkeiten vor der Frage, wie sie ethisch korrekt, d.h. im Sinne der Klient*innen, handeln können. Das Produkt der sozialen Dienstleistung ist die Person selbst, da es im Hilfeprozess um persönliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Klient*innen geht (Dunkel, 2011, S. 191). Damit soziale Dienstleistungen erbracht werden können, ist die Herstellung eines Arbeitsbündnisses zwischen den Leistungserbringenden und den Leistungsnehmenden von Bedeutung (Oevermann, 1996; zit. in Dunkel, 2011, S. 191). In der pädagogischen Praxis geht es um das Herstellen einer Arbeitsbeziehung, verbunden mit wissenschaftlich geleitetem Beschreiben, Erklären und Fallverstehen (ebd.). Dadurch ist die interaktive Arbeit in sozialen Dienstleistungstätigkeiten von hoher Bedeutung (Dunkel, 2011, S. 192). Die institutionellen Rahmenbedingungen sozialer Dienstleistungstätigkeiten sind komplexer als die von anderen personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten. Soziale Dienstleistungen finden innerhalb eines „sozialleistungsrechtlichen Dreiecksverhältnisses“ statt, zusammengesetzt aus Kostenträger*in, Einrichtungsträger*in und Leistungsempfänger*in (ebd.). Sozialpädagog*innen bewegen sich wie auch andere Professionelle der Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle. Das heisst, dass die Professionellen mit den jeweiligen Anforderungen und Erwartungen der Anspruchsgruppen konfrontiert sind. Die Leistungserbringung der Sozialpädagog*innen muss im Rahmen der bürokratisch definierten Bedingungen stattfinden. All dies wirkt sich auf die interaktive Arbeit aus (ebd.).

Auch Dassler (1999) betont in seiner Dissertation „Emotion und pädagogische Professionalität“, dass die Gefühlsarbeit in der Sozialpädagogik angesichts der besonderen Bedingungen des beruflichen Auftrags eine herausragende Bedeutung einnimmt (S. 212). Dies sieht er darin begründet, dass in der Sozialpädagogik, im Gegensatz zu anderen Berufen im Dienstleistungssektor, mehrere Akteur*innen für die Beurteilung des Handlungserfolgs massgeblich sind (ebd.). Sozialpädagog*innen müssen in der Zusammenarbeit mit ihren Adressat*innen unter „Berücksichtigung und Würdigung der Besonderheiten des Einzelfalles“ auch den gesetzlich verankerten gesellschaftlichen Auftrag erfüllen (Dassler, 1999, S. 212). Es gilt also, einen vertrauensvollen Kontakt zu den Adressat*innen herzustellen und gleichzeitig den gesellschaftlichen Auftrag zu wahren. Spannungsreich ist dies auch deshalb, weil die Legitimität dieses Auftrags von den Adressat*innen nicht notwendigerweise anerkannt werden muss (ebd.). Dassler (1999) stellt heraus, dass Sozialpädagog*innen unterschiedliche Rollen in ihrer Tätigkeit einnehmen und dass auch die Bedeutung von Emotionen aufgrund des Arbeitsfeldes und aufgrund der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen variiert (S. 216).

Wichtige Erkenntnisse zum Verhältnis von Emotionen und professionellem Handeln bzw. von der Emotionsarbeit im deutschsprachigen Raum lieferte Schröders (2017) ethnografisch angelegte Studie mit Sozialpädagog*innen in der Heimerziehung (S. 13). Gemäss Schröder ist die professionelle Emotionsarbeit in der Sozialen Arbeit durch „die Bearbeitung der eigenen und der

Gefühle der Nutzer*innen in Anbetracht der Erfordernisse des Arbeitshandelns“ gekennzeichnet (Schröder, 2017, S. 29). Das Ziel von Schröders Untersuchung war, herauszustellen, inwiefern emotionale Aspekte in professionellen Interaktionen zu einem Bestandteil theoretischer Überlegungen zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit werden können (Schröder, 2017, S. 13). Dazu untersuchte Schröder die Dimensionen der diskursiven Emotionsarbeit in Team-Gesprächen und kollegialen Besprechungen, die Arbeit an den eigenen Gefühlen, die Arbeit an den fremden Gefühlen und die Normierung des Fühlens im professionellen Kontext (Schröder, 2017, S. 127-128). Schröder kann durch seine Befunde belegen, dass die Emotionen von Sozialpädagog*innen in einem direkten Zusammenhang mit ihrem Handeln stehen. Die Emotionsarbeit von Sozialpädagog*innen ist erstens durch die Aspekte von Steuerung und Gestaltung der eigenen Emotionen und zweitens durch die Möglichkeit affektiver Betroffenheit charakterisiert. Affektive Betroffenheit lässt eine Steuerung oder Gestaltung der eigenen Gefühle nicht mehr zu (Schröder, 2017, S. 175-176). Bewegt sich die Emotionsarbeit noch innerhalb eines gestaltbaren Rahmens, so machte Schröder (2017) drei Strategien aus, die Sozialpädagog*innen im Umgang mit emotionalen Diskrepanz-Erfahrungen einsetzen:

1. Unterdrücken: Wenn Sozialpädagog*innen eigene Gefühle wahrnahmen, die den Bedürfnissen des Gegenübers nicht entgegenkamen, so unterdrückten die Sozialpädagog*innen diese, um die Interaktion förderlich strukturieren zu können. So zeigten sich die Sozialpädagog*innen äußerlich geduldig, damit ihre Adressat*innen die Möglichkeit erhielten, ihre Bedürfnisse auszudrücken (Schröder, 2017, S. 180). Dies verweist auf das von Hochschild (1983/2006) beschriebene Oberflächenhandeln, bei welchem der Körperausdruck entsprechend den angestrebten Zielen gesteuert wird (S. 53).

2. Funktionalisieren: Bei emotional aufgeladenen Situationen lenkten die Sozialpädagog*innen ihre Aufmerksamkeit sachlich auf die situativen Anforderungen an das professionelle Handeln. Dies ermöglichte den Sozialpädagog*innen in anspruchsvollen Situationen handlungsfähig zu bleiben (Schröder, 2017, S. 180-181). Dies verweist auf das von Hochschild (1983/2006) beschriebene Tiefenhandeln, bei welchem die Aufmerksamkeit auf Objekte oder Erlebnisse fokussiert wird, die geeignet sind, das gewünschte Gefühl zur Bewältigung des situativen Geschehens hervorzurufen (S. 56).

3. Vermeiden: Eine weitere Emotionsarbeitsstrategie zielt auf die Vermeidung von überwältigenden negativen Emotionen, die die gesamte Handlungsfähigkeit einschränken können (Schröder, 2017, S. 181). In der aktiven Vermeidung bestimmter Emotionen kann wiederum das Tiefenhandeln nach Hochschild (1983/2006) erkannt werden (S. 56)

3.5 Zusammenfassung und Erkenntnisse

Die Arbeit am eigenen Fühlen und dem Gefühlsausdruck, also Emotionsarbeit, ist ein zentraler Bestandteil vieler Dienstleistungsberufe und auch der sozialpädagogischen Arbeit. Dabei können aber Diskrepanzen zwischen den eigenen Gefühlen und dem geforderten Gefühlsausdruck entstehen. Emotionale Dissonanz wird besonders durch das Oberflächenhandeln bzw. die oberflächliche Gefühlsdarstellung entgegen der eigenen Überzeugungen hervorgerufen und führt hiermit zur emotionalen Belastung. Dass dies auch bei Sozialpädagog*innen vorkommt, wurde verschiedentlich belegt. Das Besondere an der sozialpädagogischen Dienstleistungstätigkeit ist, dass diese durch längerfristige Interaktionsbeziehungen charakterisiert ist und innerhalb eines institutionellen Auftrags im Spannungsfeld des Tripelmandats erfolgt. Blosser Kontrolle der Gefühlsdarstellung wird der Komplexität des sozialpädagogischen Alltags nicht gerecht. Um Erziehungs- und Bildungsprozesse förderlich gestalten zu können, ist auch die Erweiterung und Öffnung des eigenen emotionalen Verhaltens und Erlebens notwendig – sowohl bei den Fachpersonen als auch bei den Adressat*innen sozialpädagogischer Dienstleistungstätigkeit. Gefühle bei sich selbst wahrnehmen und regulieren zu können und deren Anteil am aktuellen Geschehen erkennen zu können, dies ist ein konstitutives Element sozialpädagogischer Professionalität. Diese Fähigkeit bietet auch das Potential, das Auftreten emotionaler Dissonanz bzw. deren negative Folgen zu vermindern. In Anwendung auf die sozialpädagogischen Fachpersonen kann das bspw. bedeuten, dass eigene Angst als notwendiger Indikator zur Einschätzung einer Situation anerkannt und nicht als Schwächegefühl unterdrückt wird. Durch Anerkennung dieses Gefühls wird es möglich, darüber nachzudenken, es nicht handlungsleitend werden zu lassen und den professionellen Umgang damit schliesslich weiterzuentwickeln.

Die Konzepte und Befunde zur Emotionsarbeit von Dienstleistenden bzw. Sozialpädagog*innen beschreiben und erklären, wie sie emotionale Dissonanz erleben und damit umgehen. Wie eingangs des Kapitels erwähnt, wird in Konzepten zur Emotionsarbeit davon ausgegangen, dass Emotionen bewusst zugänglich und bearbeitbar sind. Wie Befunde zur Emotionsarbeit in der Heimerziehung jedoch gezeigt haben, kann affektive Betroffenheit auch mit Handlungsunfähigkeit einhergehen. In den Konzepten zur Emotionsarbeit bleiben unbewusste Vorgänge aussen vor, was der Realität sozialpädagogischer Arbeit nicht gerecht wird. Weiter erfassen die Konzepte zur Emotionsarbeit die Besonderheiten der sozialpädagogischen Beziehung nur teilweise. Daher wird im folgenden Kapitel anhand von Konzepten der Psychoanalytischen Pädagogik erklärt, wie unbewusste Vorgänge die Regulation von Emotionen beeinflussen.

4 Emotionen in pädagogischen Interaktionsdynamiken aus Sicht Psychoanalytischer Pädagogik

Im psychoanalytisch-pädagogischen Professionsverständnis nehmen Emotionen eine bedeutende Rolle ein, da Emotionen das professionelle Handeln begleiten oder diesem vorausgehen. Angenommen, es herrsche eine (sozial-)pädagogische Denkkultur vor, sodass Emotionen eine Störvariable darstellen, dann steigert dies die Angst, überhaupt emotional berührt zu werden. Das führt dazu, dass die Professionellen emotionale Regungen abwehren. Dafür wird psychische Energie aufgewendet, die eigentlich für die komplexen Erziehungsprozesse benötigt wird. Gleichzeitig birgt dies die Gefahr, dass unbewusst oder starr agiert wird und somit eine Projektion eigener Emotionen auf die Adressat*innen erfolgt (Rauh et al., 2020, S. 12-13). Darum fordert die Psychoanalytische Pädagogik die Einbeziehung der Emotionen bei der Analyse und Bewertung von Situationen und Interaktionen. Das bedeutet bspw. die eigene „emotionale Beteiligung an kognitiven und sozialen Prozessen im pädagogischen Geschehen“ differenziert miteinzubeziehen (Rauh et al., 2020, S. 12). Der gezielte und reflektierte Umgang mit eigenen und fremden Emotionen gehört demnach zum psychoanalytisch-pädagogischen Professionsverständnis (Rauh et al., 2020, S. 15-16).

Daher wird nachfolgend anhand von Konzepten der Psychoanalytischen Pädagogik beschrieben und erklärt, wie sich Sozialpädagog*innen in professionellen Interaktionsbeziehungen aufgrund von Prozessen der Übertragung-Gegenübertragung verstricken können und wie daraus hervorgehende Emotionen das Handeln beeinflussen können. Ein Verständnis für derartige Mechanismen wird als Voraussetzung betrachtet, um eigene Emotionen zu reflektieren und angemessen darauf reagieren zu können.

4.1 Grundannahmen

Gegenstand der Psychoanalytischen Pädagogik ist das dynamische Beziehungsgeschehen in erzieherischen Verhältnissen (Dörr, 2018, S. 1229). Nach dem Verständnis der Psychoanalytischen Pädagogik geschieht die Bildung des zu Erziehenden Subjekts durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, mit sich selbst sowie seinen Mitmenschen. Diese Bildungsprozesse werden umrahmt von den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen. Psychoanalytische Pädagogik thematisiert darum die Einflüsse der Erziehenden im unmittelbaren Erziehungsgeschehen sowie die Einflüsse der umgebenden gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen (Dörr, 2018, S. 1223). Auch Sozialpädagog*innen werden durch die oben genannten Einflüsse geprägt. Daraus geht hervor, dass es für die Professionellen wichtig ist, auch ihre eigenen emotionalen Reaktionen – mit Bezug zu ihren eigenen Prägungen – zu reflektieren (Dörr & Müller, 2013, S. 206).

Weiter geht Psychoanalytische Pädagogik davon aus, dass Menschen ständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert werden, die sie unbewusst als bedrohlich erleben können (Datler, 2003, S. 247). Aus diesem Grund entwickeln sie unbewusste Abwehr- und Sicherungsmechanismen, wodurch das unbewusst Bedrohliche aus dem Bereich der bewussten Wahrnehmung ferngehalten werden kann (Datler, 2003, S. 247). So wird auch für pädagogische Situationen angenommen, dass unbewusste Erlebnisinhalte und damit zusammenhängende Emotionen von Pädagog*innen auf deren Handeln in der pädagogischen Situation wirken (Datler, 2003, S. 246).

4.2 Szenisches Verstehen

Die Psychoanalytische Pädagogik hat es sich zur Aufgabe gemacht, ein tieferes Verständnis für die Verbindung zwischen den Reaktionsweisen eines Kindes und seiner inneren Welt in pädagogischen Situationen zu erlangen. Gemäss Trescher (1985), einem bedeutenden Vertreter der neueren Linie der Psychoanalytischen Pädagogik, zeichnet die Forderung nach dem Verstehen die Psychoanalytische Pädagogik aus (S. 183). Das Geschehen im Erziehungsprozess wird als „Szene“ betrachtet, die die „innere und äussere Wirklichkeit“ der Zöglinge abbildet (Stemmer-Lück, 2012, S. 25). Das Verstehen dieser „Szenen“ bzw. „szenisches Verstehen“ dient als Forschungsinstrument, um diese Wirklichkeiten zu erforschen (ebd.). Trescher (1985) betont die Bedeutung von unbewussten Gefühlen, Fantasien und Wünschen für die Prozesse in der Interaktionsbeziehung (S. 189). Die Sensibilität gegenüber diesen Vorgängen erweitert das Verständnis für „Szenen“ bzw. Verhaltenselemente von Klient*innen, die rational nicht erklärt werden können (Stemmer-Lück, 2012, S. 26). Die individuelle Förderung des Zöglings wird aus dem verstehenden Zugang der Psychoanalytischen Pädagogik zur psychosozialen Lage des Zöglings abgeleitet. Das „szenische Verstehen“ ist demnach eine Voraussetzung, um den Adressat*innen angemessene Unterstützung in der Bewältigung ihrer Lebenslage anbieten zu können. Darum leitet Trescher ab, dass „Verstehen zugleich Handeln“ ist (Trescher, 1985, S. 183). Ob der verstehende Zugang gelingt, hängt von der Beziehung zwischen Zögling und Pädagog*in ab. Daher sind die Pädagog*innen als primäre Träger*innen des Arbeitsbündnisses in besonderem Mass gefordert, die pädagogische Beziehung zu reflektieren (Trescher, 1985, S. 177).

4.3 Fördernder Dialog

Basierend auf dem tiefergehenden Verständnis des Kindes ist es das Ziel der Psychoanalytischen Pädagogik, pädagogische Situationen mittels eines „fördernden Dialogs“ professionell zu strukturieren (Leber, 1983; zit. in Dörr, 2018, S. 1229). Unter einem „fördernden Dialog“ versteht Leber, der die neuere Psychoanalytische Pädagogik mitgeprägt hat, ein „dialektisches Wechselspiel zwischen Halten und Zumuten“ (Leber, 1988, S. 53; zit. in Stemmer-Lück, 2012, S. 26). Dieses Wechselspiel verhält sich ähnlich, wie die frühe Interaktion zwischen Mutter und Kind. Die Mutter hält den Säugling physisch, vermittelt ihm so Geborgenheit und Sicherheit und

garantiert ihm psychisches und physisches Überleben. Durch den sicheren Haltevorgang gelingt es dem Kind, eine Unterscheidung zwischen sich als Selbst und seiner Mutter als Objekt zu entwickeln. Wenn das Kind schreit, versucht die Mutter seine Bedürfnisse zu erspüren und zu stillen. Dieser Vorgang wird als „Halten“ beschrieben (Stemmer-Lück, 2012, S. 26). Wenn aber frühe Interaktionserlebnisse in der Kindheit, besonders zwischen Mutter und Kind, nicht bewältigt werden konnten bzw. nicht ausreichend „gehalten“ wurde, werden diese „Szenen“ im späteren Leben und anderen Interaktionsbeziehungen unbewusst immer wieder hergestellt (Stemmer-Lück, 2012, S. 25). Diese Inszenierungen können dann auch Teil herausfordernder Interaktionen in helfenden Beziehungen sein. Um diese erworbenen Interaktionsmuster überwinden zu können, müssen neue und korrigierende emotionale Erfahrungen gemacht werden. Darum müssen in der helfenden Beziehung die Aspekte des „Zumutens“ hinzugefügt werden, damit es nicht ständig zu Wiederholungen der Szenen aus der Kindheit kommt. „Zumuten“ meint das Benennen und Reflektieren der Situation sowie des Denkens und Fühlens des Kindes. Dies muss in ein stimmiges Verhältnis zu den Vorgängen des „Haltens“ gebracht werden (Stemmer-Lück, 2012, S. 26).

Das „szenische Verstehen“ ist demnach der Kern des psychoanalytischen Verstehens. Dadurch können Pädagog*innen die bewussten oder unbewussten Beziehungsfallen erkennen und sich aus emotionalen Verstrickungen lösen. Auf dem „szenischen Verstehen“ baut das Handlungskonzept des „fördernden Dialogs“ auf und gibt Orientierung für das praktische Handeln in pädagogischen Situationen. Das „Verstehen der Szene“ und das „Fördern in einem dialogischen Prozess“ ist untrennbar miteinander verbunden (Stemmer-Lück, 2012, S. 25).

4.4 Entstehung von Objektbeziehungen

Das Wahrnehmen unbewusster Elemente im Interaktionsgeschehen sowie das „szenische Verstehen“ ermöglichen ein tieferes Verständnis dafür zu erlangen, was in Adressat*innen sozialpädagogischer Angebote vorgeht. Dafür ist auch die Kenntnis von Übertragungs- bzw. Gegenübertragungsdynamiken unabdingbar (Stemmer-Lück, 2012, S. 26). Das psychoanalytische Konzept der Übertragung und Gegenübertragung gehört zum Spektrum der Objektbeziehungstheorien. Die verbindende Grundannahme ist, dass eine Art intrapsychische Welt existiert, welche durch frühe Interaktionserfahrungen mit bedeutsamen Bezugspersonen geprägt wird (Stemmer-Lück, 2012, S. 102). Alle Interaktionen, die zwischen dem Kind und seiner bedeutsamen Bezugsperson erfolgen, werden in diese intrapsychische Welt eingespeist. Diese Interaktionserfahrungen werden als Bild der Beziehung zwischen dem Selbst, dem Subjekt, und dem anderen, dem Objekt, abgespeichert. Das Bild dieser innerpsychischen Interaktionen wird *Objektbeziehung* genannt (Stemmer-Lück, 2012, S. 104). Neben dem Bild des Selbst und dem Bild des Objekts enthält dieses innere Bild auch eine emotionale Komponente (Kernberg, 1980; zit. in Stemmer-Lück, 2012, S. 104). Alle Objektbeziehungen sind mit Emotionen verbunden, weil Menschen keine Erfahrungen machen können, die nicht an Emotionen geknüpft sind. Die Objektbeziehungen sind aber keine

objektiven Abbildungen der äusseren Welt, sondern werden durch personale Emotionen und Wünsche verändert (Stemmer-Lück, 2012, S. 104). Das heisst, dass sich internalisierte Objektbeziehungen ständig in Veränderung befinden; einerseits aufgrund von persönlichen Idealisierungen oder Fantasien, andererseits durch neue Erfahrungen, die in das Ich integriert werden (Stemmer-Lück, 2012, S. 105).

Wie eine Objektbeziehung internalisiert wird, beschreibt Stemmer-Lück (2012) exemplarisch anhand eines Kindes, das sich aus Kummer weinend an seine Mutter wendet (S. 104). Die Mutter reagiert wiederholt genervt und abweisend. Das Kind erlebt dadurch wahrscheinlich ein schmerzliches Gefühl. Das Kind könnte daraufhin folgende innere Repräsentanz der Objektbeziehung internalisieren: „Kontaktaufnahme bei Kummer ist mit Ablehnung und einem schmerzlichen Gefühl gekoppelt“ (ebd.).

4.5 Übertragung-Gegenübertragung und „containing“

Übertragung bedeutet im Allgemeinen, dass vormals erlebte und internalisierte Interaktionen in der aktuellen Interaktion und Situation wiederholt werden (Stemmer-Lück, 2012, S. 107). Diese Interaktionen werden, wie zuvor beschrieben, Objektbeziehungen genannt. Sie repräsentieren sich im Innern als Bild zwischen der Objekt- und Subjektrepräsentanz und werden durch Emotionen und Wünsche verfärbt. In der Praxis kann sich Übertragung so äussern, dass ein_e Klient*in ihre Bezugsperson zum Objekt macht. Dabei werden die Eigenschaften der Objektrepräsentanz auf die aktuelle Beziehung übertragen. Stemmer-Lück (2012) führt exemplarische Beispiele für derartige Übertragungen von Beziehungsmustern an (S. 107). Durch entsprechende Interaktionen kann ein Kind das Muster „immer, wenn ich aktiv und heftig auf jemanden zugehe, werde ich abgewiesen, was unangenehm ist“ erwerben und dieses Muster als Objektrepräsentanz verinnerlichen. Wenn diese Person später aktiv und heftig auf andere zugeht, erwartet sie von den anderen das gleiche Verhalten, welche das Objekt innerlich repräsentiert. Auch die Vermeidung dieses Verhaltens aufgrund der negativen Erwartung gehört zur Übertragung (ebd.). Klient*innen können auch Aspekte der Selbst- bzw. Subjektrepräsentanz in der aktuellen Beziehung übertragen. Im beschriebenen Beispiel könnte sich das so äussern, dass die Person ihrerseits die Kontaktaufnahme anderer heftig zurückweist. Das, was selbst erlitten wurde, wird reproduziert und auf die Beziehung im Hier und Jetzt angewendet (ebd.). Es werden also nicht linear die Erfahrungen mit früheren Bezugspersonen auf die aktuelle Beziehung übertragen. Es werden die Interaktionsmuster übertragen, die als Objektbeziehungen verinnerlicht worden sind (Stemmer-Lück, 2012, S. 106).

Die Dinge, welche übertragen bzw. auf die Pädagog*innen projiziert werden, sind demnach „Objektbeziehungen mit der Interaktion von Subjekt- und Objektrepräsentanzen und den dazugehörigen Affekten und Fantasien“ (Stemmer-Lück, 2012, S. 110). *Gegenübertragung* bezeichnet das,

was die Pädagog*innen in der Interaktion der Übertragung emotional erleben und spüren. Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass Gegenübertragung unvermeidlich ist. Zudem können Pädagog*innen in der Gegenübertragung (teilweise) Gefühle bei sich wahrnehmen, die ihnen zu einem tieferen Verständnis für das Erleben der Adressat*innen verhelfen können (Stemmer-Lück, S. 108-109). In der Gegenübertragung wird ein Druck in den Empfänger*innen ausgelöst, sich entsprechend den Erwartungen der Projektion zu verhalten, bspw. die projizierende Person verärgert abzuweisen. Dem Mechanismus der Übertragung können unbewusste Motive zugrunde liegen. Damit wird unbewusst versucht, ein unangenehmer Selbstaspekt loszuwerden oder ein vertrautes Gefühl aufgrund der bereits bekannten Reaktion herzustellen. Die Pädagog*innen erleben diese Projektion als realen Druck und werden sich zunächst so fühlen und allenfalls auch verhalten, wie es der Projektion entspricht – sie identifizieren sich (teilweise) mit den projizierten Inhalten und Gefühlen (Stemmer-Lück, 2012, S. 110-111). Wenn Sozialpädagog*innen die Bedeutung dieser Mechanismen nicht kennen, können sie dazu neigen, sich selbst zu schützen, indem sie die erhaltene Kränkung dem Kind zurückgeben und so zur Wiederholung einer schmerzhaften Szene beitragen (Gerspach, 2007, S. 270-271).

Nun ist es aber die Aufgabe von Pädagog*innen, Übertragungen zu erkennen und das Subjekt in der Modifizierung seiner möglicherweise problematischen Interaktionsmuster zu unterstützen (Trescher, 1985, S. 200). Darum müssen die Professionellen die projizierten Inhalte und Gefühle psychisch verarbeiten. Dieser Prozess wird als „*containing*“ bezeichnet: Die Professionellen halten die Gefühle bei sich, anstatt diese wiederzugeben bzw. loszuwerden. Dies kann den Professionellen im Bewusstsein darüber gelingen, das Gegenüber einer anderen, abgegrenzten Person zu sein und demnach über andere psychische Verarbeitungsstrategien zu verfügen. Dadurch können die gehaltenen Gefühle anders verarbeitet werden (Stemmer-Lück, 2012, S. 111). „*containing*“ meint also, sich als Container zur Verfügung zu stellen, Empfindungen in der Übertragung wahrzunehmen, zu halten und stellvertretend zu verarbeiten (Stemmer-Lück, 2012, S. 24). Dazu ist es nötig, die emotionale Reaktion auf die Übertragung von der eigenen emotionalen Betroffenheit unterscheiden zu können. Gelingen kann dies, indem Pädagog*innen ihrer Gefühlswelt und dem Interaktionsprozess gegenüber offen sind und gleichzeitig eine gewisse psychische Distanz zum Geschehen einnehmen. Die Pädagog*innen nehmen zu einem Teil an der Projektion teil und können dadurch die Eigenschaften der Objektbeziehung erleben bzw. beobachten. Sind sich die Professionellen dieses Vorgangs bewusst, so erleben sie die Gefühle nur teilweise oder zumindest nicht intensiv (Stemmer-Lück, 2012, S. 111-112).

In der Psychoanalytischen Pädagogik geht es in Abgrenzung zur Psychoanalyse nicht um die Arbeit „an“ der Übertragung mittels therapeutischer Deutungen, sondern um die Arbeit „mit“ der Übertragung mittels des interaktiven Dialoges (Trescher, 1985, S. 200). Psychoanalytische Pädagogik versteht sich eher handlungsorientiert. Die Bedeutung der aktuellen Beziehungsvorgänge

wird in einem dialogischen Verhältnis bearbeitet (Trescher, 1985, S. 87). Im pädagogischen Setting kann sich bspw. ein spielerischer Zugang zur Arbeit „mit“ der Übertragung anbieten. Ziel der Pädagogik ist es nicht, beschädigende Erfahrungen der Vergangenheit zu rekonstruieren, sondern grundlegend zu verstehen, wie gegenwärtige Lern- und Entwicklungsprozesse dadurch blockiert werden und wie neue Perspektiven im gemeinsamen Dialog gewonnen werden können (Gerspach, 2007, S. 272). Wie erwähnt, muss die Fachperson zur Unterstützung dieses Prozesses reflektieren, was das Gegenüber in ihr auslöst bzw. was die Fachperson als Reaktion beim Gegenüber ausgelöst haben kann (Stemmer-Lück, 2012, S. 118).

4.6 Sachliche Erziehung und Erziehung der Erziehenden

Um den Prozessen von Übertragung und Gegenübertragung zu begegnen, haben sich in der Psychoanalytischen Pädagogik die Erziehungsmittel Sachliche Erziehung und Erziehung der Erziehenden etabliert (Trescher, 1985, S. 15). Sachlich ist die Erziehung dann, wenn sie danach strebt, den Zögling dabei zu unterstützen, sein Inneres und seine äusseren Beziehungen zu ordnen. Die Unsachliche Erziehung wird durch Verstrickungen der Pädagog*innen mit ihrer eigenen Kindheit geleitet (ebd.). Dadurch wird der Zögling nicht als eigenständiges Subjekt wahrgenommen und es werden Verstrickungen der Erziehenden von ihrer eigenen Kindheit in der pädagogischen Beziehung ausagiert bzw. abgewehrt (Trescher, 1985, S. 21). Die damit zusammenhängende „Affekthöhe“ vonseiten der Erziehenden zieht das Bedürfnis nach rascher Erleichterung von diesen Gefühlen nach sich (Trescher, 1985, S. 22). Das kann sich in übermässigen oder ungenügenden Reaktionen äussern, z.B. als unverhältnismässig harte Bestrafung oder Verleugnung von Triebäusserungen des Kindes (Trescher, 1985, S. 23). Zentral in einer Sachlichen Erziehung ist daher die Reflexion der Erziehungsprozesse. Von besonderem Interesse ist dabei die unbewusste emotionale Involviertheit der Pädagog*innen als auch der Adressat*innen in Konfliktsituationen (ebd.). Psychoanalytische Selbstreflexion dient dazu, sich selbst besser verstehen und so in einer konkreten Erziehungssituation besser auf unterschiedliche Konflikte reagieren zu können. Daher wird im Sinne einer „Erziehung der Erzieher“ in der Psychoanalytischen Pädagogik die Aufarbeitung unbewusster Handlungsmotive bei Erzieher*innen gefordert (ebd.). Wenn Pädagog*innen über ein geschärftes Problembewusstsein hinsichtlich ihrer eigenen Konfliktneigungen und Verstrickungen verfügen, so kann die pädagogische Beziehung entlastet werden (Trescher, 1985, S. 183). Ein klareres Verständnis für derartige Prozesse allein ergibt aber noch keine Handlungsperspektive. Das Problembewusstsein muss mit der Arbeit an der pädagogischen Beziehung, dem „szenischen Verstehen“ und dem „fördernden Dialog“ in Verbindung gebracht werden (Trescher, 1985, S. 24).

4.7 Professionalität im psychoanalytisch-pädagogischen Sinn

Zur Professionalität im Sinn der Psychoanalytischen Pädagogik gehören die Fähigkeiten zum Szenischen Verstehen, zur teilnehmenden Beobachtung, zur professionellen Distanz, Empathie sowie zur Introspektion und Selbstreflexion. Die Fähigkeit zum Szenischen Verstehen ermöglicht den Pädagog*innen unbewusste Anteile im Beziehungsgeschehen zu entschlüsseln. Dadurch können Neuinszenierungen vermieden und korrigierende Beziehungserfahrungen ermöglicht werden (Trescher, 1985, S. 184). Die Fähigkeit zur teilnehmenden Beobachtung äussert sich in der reflektierten Teilhabe am Beziehungsgeschehen. Am Geschehen teilzunehmen, ermöglicht die Beziehungsdynamik zu erfahren. Die Einnahme einer reflektierten Distanz ist eine Art Position, von wo aus das Geschehen, aber auch eigene Gefühle, Wünsche und Fantasien wahrgenommen und beobachtet werden. Die reflektierte Distanz gewährleistet, dass unbewusste Themen bzw. Inszenierungen im pädagogischen Dialog verstanden werden können (ebd.). Professionelle Distanz wird verstanden als Distanzierung von den eigenen Konfliktneigungen und den Konfliktpotentialen der Klient*innen. Das ermöglicht Empathie für das Denken und Fühlen des Gegenübers. Dieser emotionale Kontakt mit den Adressat*innen, verbunden mit einer professionellen Distanz gegenüber deren Konfliktpotentialen, ist Bedingung für das Szenische Verstehen. Die Distanzierung von eigenen Konfliktneigungen und das Wahrnehmen eigener Gefühle, Wünsche und Fantasien geschehen über Introspektion bzw. Selbstreflexion (ebd.).

4.8 Zusammenfassung und Erkenntnisse

Übertragung und Gegenübertragung geschieht in allen sozialen Feldern, demnach auch in der Sozialpädagogik. Gerade in konflikthaften Situationen und damit verbundenen Gefühlen, wie Angst oder Ärger, kann die Reflexions- und Handlungsfunktion eingeschränkt werden. Es besteht die Möglichkeit, dass Sozialpädagog*innen dadurch blind agieren und erhaltene Kränkungen an das Kind zurückgeben. Das Wissen über die Entstehung von problematischen Objektbeziehungen, szenischem Verstehen sowie von der Übertragung und Gegenübertragung kann dazu beitragen, die Dynamik zu entschlüsseln und sich davon zu distanzieren. Es gilt, eigene affektive Betroffenheit von den durch die Übertragung ausgelösten Emotionen unterscheiden zu können. Dadurch können die erlebten Gefühle im Sinne eines Containers gehalten und verarbeitet werden. Um dies zu erreichen, muss die Fachperson sich selbst reflektieren können.

5 Bewertung und Handlungsbedarf

Wie im Kapitel 3 zur Emotionsarbeit gezeigt werden konnte, ist die soziale Dienstleistungstätigkeit von Sozialpädagog*innen unter anderem durch die Arbeit an den eigenen und fremden Emotionen charakterisiert. Dies dient zum einen der Herstellung von Nähe bzw. dem Aufbau einer kooperativen Arbeitsbeziehung. Gemäss Schröder (2017) soll die Arbeit an eigenen und fremden Emotionen in sozialpädagogischen Institutionen (letztlich) zugunsten der Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Adressat*innen ausgerichtet sein (S. 24). Andererseits kann Emotionsarbeit dazu dienen, die Handlungsfähigkeit der Professionellen in anspruchsvollen Situationen im Sinne einer professionellen Distanz zu erhalten. So beschreibt Schröder (2017), dass die Professionellen ihr Mitgefühl gegenüber deren Adressat*innen zum Ausdruck bringen oder auch Ekelgefühle empfinden dürfen (S. 25). Diese Vorgänge dürfen jedoch nicht zuungunsten der professionellen Handlungsfähigkeit geschehen (ebd.). Weiter wurde aufgezeigt, dass emotionale Dissonanz ein Bestandteil von sozialpädagogischen Arbeitserfahrungen ist. Emotionale Dissonanz kann zu gesundheitlichen Belastungen führen, was auch unter dem Aspekt relevant ist, dass die Sozialpädagogik durch längerfristige Interaktionsbeziehungen geprägt ist. Ungünstige Prozesse der Emotionsarbeit, wie z.B. Unterdrückung eigener Emotionen, fördern das Auftreten von emotionaler Dissonanz. Der Berufskodex der Sozialen Arbeit hält in den Handlungsmaximen bezüglich der eigenen Person fest: „Die Professionellen der Sozialen Arbeit respektieren stets den Wert und die Würde ihrer eigenen Person, um so auch anderen gegenüber mit demselben Respekt begegnen zu können“ (AvenirSocial, 2010, S. 12). Daraus wird abgeleitet, dass es im Sinn des Berufskodexes auch darum geht, das eigene Gefühlsleben zu respektieren und sich darum zu sorgen. Ein Element zum gelingenderen Umgang mit eigenen Emotionen ist die Erweiterung und Öffnung des eigenen emotionalen Verhaltens und Erlebens, anstelle von blosser Kontrolle. Dies impliziert die Wertschätzung des Gefühllebens an sich, das Wahrnehmen und Regulieren eigener Gefühle sowie das Erkennen eigener Anteile am aktuellen Geschehen. Wie in Kap. 1 gezeigt wurde, kann das Wahrnehmen und Reflektieren eigener Emotionen habitualisiert werden. Wie aber auch im Berufskodex der Sozialen Arbeit festgehalten ist, darf Routine nicht zulasten reduzierter Einfühlung gehen: „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. 13). Es wurde aufgezeigt, dass das eigene emotionale Erleben in Wechselwirkung zu den Gefühlen des Gegenübers steht. Die Reflexion eigener Emotionen muss demnach unter Berücksichtigung des dynamischen Beziehungsgeschehens in erzieherischen Verhältnissen erfolgen. Hierfür werden die Mechanismen der Übertragung-Gegenübertragung relevant. Darum ist der Einbezug des entsprechenden Beschreibungs- und Erklärungswissens wichtig, wie dies im Kapitel 4 anhand von Konzepten der Psychoanalytischen Pädagogik aufgezeigt wurde. Wie beschrieben, können Sozialpädagog*innen über Gefühle, die sie in der Gegenübertragung bei sich

wahrnehmen, unbewusste Interaktionsdynamiken ergründen. Die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen in der Gegenübertragung hat so die Funktion, den konkreten Fall besser zu verstehen. Weiter trägt dies dazu bei, dass eigene Gefühle nicht blind ausagiert und somit Fehlentscheidungen vermieden werden. Das ist von Bedeutung, weil auch unbewusste Erlebnisinhalte und damit zusammenhängende Emotionen von Pädagog*innen auf deren Handeln in der pädagogischen Situation wirken. Weiter kann durch die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen die eigene emotionale Betroffenheit differenziert werden von Emotionen, die durch die Übertragung ausgelöst werden. Dies erfolgt mittels Selbstreflexion. Die Selbstreflexion der Sozialpädagog*innen hat das Ziel, deren professionelle Handlungsfähigkeit zu erhalten. Es wird deutlich, dass das Wahrnehmen und Reflektieren eigener Emotionen für Sozialpädagog*innen ein konstitutives Merkmal sozialpädagogischer Professionalität darstellt. Dazu bedarf es eines geeigneten Reflexionsinstruments. In der vorliegenden Arbeit wird dafür das wissenschaftlich und empirisch abgestützte Mentalisierungskonzept als geeignet erachtet und im kommenden Kapitel als Handlungswissen eingeführt. Das Mentalisierungskonzept vermag die Handlungsansätze zum fachlichen Umgang mit eigenen Emotionen in den sozialpädagogischen Interaktionsbeziehungen zu konkretisieren.

6 Mentalisieren als Ergänzung sozialpädagogischen Könnens

Das nachfolgend vorgestellte Mentalisierungskonzept stellt eine Erweiterung der Bindungstheorie dar und wurde von einer britischen Forschungsgruppe von Psychoanalytiker*innen, geführt von Peter Fonagy und Mary Target, entwickelt. Gegenstand des Mentalisierungskonzepts ist die Interpretation von emotional bedeutsamen Beziehungen (Taubner & Kotte, 2015, S. 3). Das Mentalisierungskonzept verfügt über eine breite theoretische und empirische Fundierung. In klinischen Bereichen gehört es derzeit zu den bestevaluierten Modellen zur Erklärung der Entstehung und Behandlung von Persönlichkeitsstörungen (Gingelmaier et al., 2018, S. 14). Das Mentalisierungskonzept findet mittlerweile auch Anwendung in anderen Arbeitsfeldern, so in der Sozialen Arbeit (Köhler-Offierski, 2014, S. 51), im Coaching (Taubner & Kotte, 2015, S. 1) oder in pädagogischen Kontexten (Gingelmaier et al., 2018, S. 14).

Nachfolgend werden zunächst die Grundlagen des Mentalisierungskonzepts dargelegt und erklärt, warum die Mentalisierungsfähigkeit bei Erwachsenen versagen kann. Aufbauend darauf wird die Relevanz für die Soziale Arbeit bzw. die Sozialpädagogik erörtert und es werden mentalisierungs-basierte Interventionen auf verschiedenen Ebenen vorgestellt.

6.1 Grundlagen des Mentalisierens

Mentale Befindlichkeiten umfassen die Wünsche, Motive, Ziele, Überzeugungen und Emotionen, die ein bestimmtes Verhalten begründen könnten. Mentalisieren¹ ist die Fähigkeit, diese Gedanken, Emotionen, Absichten und Wünsche bei sich und anderen wahrnehmen zu können, und diese mit Abstand betrachten und schliesslich verändern zu können (Taubner & Kotte, 2015, S. 3). Mentalisieren ist eine angeborene Fähigkeit, die in sämtlichen Interaktionen zum Tragen kommt und differenziert sich im Laufe der Entwicklung (Gingelmaier et al., 2018, S. 15). Ein Beispiel für die Funktion des Mentalisierens: Eine unbekannte Person steht vor dem Bahnhofsgebäude, hat einen Reisekoffer bei sich und blickt nach links und rechts. Vermutlich ist die Person soeben an ihrem Reiseziel angekommen und sucht offensichtlich den weiteren Weg. Möglicherweise ist sie dabei etwas ratlos. Sich den inneren Zustand dieser Person vorzustellen, dies ist aktives Mentalisieren (Kirsch, 2014, S. 12). Die Mentalisierungsfähigkeit hilft den Menschen, ihre Emotionen zu regulieren und sich selbst und andere besser zu verstehen (Gingelmaier et al., 2018, S. 15).

Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit findet im frühen Kindesalter statt und wird circa um das fünfte Lebensjahr ausdifferenziert (Kirsch, 2014, S. 25). Die Mentalisierungsfähigkeit wird besonders von frühen Bindungserfahrungen und den darin stattfindenden, emotional

¹ Der Begriff Mentalisierung wurde aus dem Englischen «mentalization» übernommen, welcher vom Begriff «mental», mit der Bedeutung geistig, psychisch oder seelisch, abgeleitet ist (Kirsch, 2014, S. 12-13).

geprägten Erlebnissen, geformt. Dies ist für die Entwicklung des Selbst, für die Regulierung von Emotionen und in der Folge für das Gelingen von sozialen Beziehungen von grosser Bedeutung (Kirsch, 2014, S. 12-13). Da in vorliegender Arbeit die Mentalisierungsfähigkeit von Erwachsenen bzw. Sozialpädagog*innen von Interesse ist, werden der bindungstheoretische und der entwicklungspsychologische Hintergrund der Mentalisierungsfähigkeit nicht näher ausgeführt. Nachzulesen ist dies im Werk „Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst“ von Fonagy et al. (2002/2004).

Wenn Mentalisierung gelingt, dann ist sich die mentalisierende Person bewusst, dass die Reaktionen ihres Gegenübers getrennt von ihr bestehen. Die Emotionen des Gegenübers überwältigen die mentalisierende Person nicht. Die mentalisierende Person nimmt wahr, dass eigene Gedanken, Emotionen und Handlungen ihr Gegenüber beeinflussen und umgekehrt. Das Ziel von der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit ist die „Ausdifferenzierung des psychischen Apparates (..) hin zu psychischer Gesundheit und Handlungsspielräumen auch in stresshaften Situationen“ (Gingelmaier et al., 2018, S. 15). Gingelmaier et al. (2018) sehen genau darin die notwendige Erweiterung und Bereicherung für die pädagogische Professionalität. Mentalisieren wird als Hilfsinstrument zur Reflexion und Gestaltung der weiteren Interaktion gesehen (S. 15).

6.2 Einschränkung der Mentalisierungsfähigkeit bei Erwachsenen

Auch wenn die Mentalisierungsfähigkeit bei einer erwachsenen Person ausgereift ist, kann sie situativ aufgrund von äusseren oder inneren Einflüssen eingeschränkt werden. Dabei fallen die Erwachsenen in Stadien der „Wahrnehmungs- und Affektverarbeitung“ zurück, derer sich Kinder vor der Ausreifung ihrer Mentalisierungsfähigkeit bedienen (Taubner & Kotte, 2015, S. 5). In der Folge können diese Personen zur Bewältigung von interpersonellen Konflikten nicht mehr auf reife Denkformen zurückgreifen. Dabei werden drei Modi der „Wahrnehmungs- und Affektverarbeitung“ unterschieden:

1. Teleologischer Modus: Der teleologische Modus setzt der Säugling zu dem Zeitpunkt ein, wo er zur Regulation eigener Emotionen noch von seiner erwachsenen Bezugsperson abhängig ist (ebd.). Wenn die erwachsene Person in diesen Modus zurückfällt, ist sie zur Regulation ihrer eigenen emotionalen Spannungen ebenfalls von der Umwelt abhängig. Die betreffende Person erlebt, dass ihre inneren Zustände nur durch äussere oder körperliche Handlungen verändert werden können. Es wird daher vom Gegenüber erwartet, tätig zu werden – wozu sich die betreffende Person selbst nicht in der Lage sieht. Die Gedanken, Gefühle und Wünsche in der Interaktion sind nicht relevant; nur was objektiv beobachtet werden kann, ist von Bedeutung. Dadurch können sich die Interaktionspartner*innen missverstanden, zu etwas gedrängt oder manipuliert fühlen (ebd.). Beispielhaft lässt sich ein Konflikt zwischen zwei Teamkolleg*innen anführen, in dem sich die in den teleologischen Modus gefallene Person von ihrem Gegenüber nicht ernst

genommen fühlt (Kotte & Taubner, 2016, S. 78). Als mögliche Lösung erscheint dieser Person nur eine aktive Handlung anderer, wie das Entschuldigen des Gegenübers oder eine Zurechtweisung durch die Vorgesetzten. Die betreffende Person sieht sich selbst nicht in der Lage, im Rahmen eines klärenden Gesprächs für ihr Anliegen, einer respektvollen Zusammenarbeit, einzutreten (Kotte & Taubner, 2016, S. 78).

2. Modus der psychischen Äquivalenz: Dieser Modus folgt in der Entwicklung auf den teleologischen Modus (Taubner & Kotte, 2015, S. 5). Im Modus der psychischen Äquivalenz werden die eigenen mentalen Befindlichkeiten auf andere verallgemeinert. Das innere Erleben und das Geschehen in der äusseren Welt werden gleichgesetzt. Die Folge davon ist, dass negative Gedanken und Gefühle als Realität und demnach als bedrohlich wahrgenommen werden. Die erwachsene Person kann in diesem Modus keine andere Perspektive als ihre eigene auf das Geschehen einnehmen, da die Verhältnisse aus ihrer Sicht eindeutig und unveränderbar sind (Taubner & Kotte, 2015, S. 5-6). Beispielhaft lässt sich ein Konflikt zwischen zwei Teamkolleg*innen anführen, in dem sich die in den Modus der psychischen Äquivalenz gefallene Person von ihrem Gegenüber entwertet fühlt (Kotte & Taubner, 2016, S. 78). Dieser mentale Zustand wird auf das Gegenüber verallgemeinert bzw. ihm zugeschrieben, dass es tatsächlich keinen Respekt aufbringt. Die in den Modus der psychischen Äquivalenz gefallene Person kann nicht zwischen eigenen Ängsten, entwertet zu werden, und den tatsächlichen Motiven ihres Gegenübers für sein Verhalten differenzieren. Da die Sicht der Dinge eindeutig scheint, sucht die betreffende Person auch hier kein Gespräch mit ihrem Gegenüber (Kotte & Taubner, 2016, S. 78-79).

3. Als-ob-Modus: Dieser Modus folgt in der Entwicklung auf den Modus der psychischen Äquivalenz und bildet sich parallel zum kindlichen Spiel heraus (Taubner & Kotte, 2015, S. 6). Eigene mentale Befindlichkeiten werden von der Realität losgelöst und sind in der Realität demnach weniger bedeutend. Die erwachsene Person erlebt ihre Gefühle und Gedanken nicht zusammenhängend mit der äusseren Realität. Das kann dazu führen, dass die betreffende Person keine angemessenen Reflexions- oder Lösungsstrategien anwenden kann (ebd.). Bei einem Konflikt zwischen zwei Teamkolleg*innen zieht die in den Als-ob-Modus gefallene Person verschiedene Erklärungsmuster für das Verhalten ihres Gegenübers heran. Diese Erklärungsmuster tragen aber nicht zur Lösung des Ärgers der betreffenden Person bei. Auch hier wird eher kein klärendes Gespräch gesucht (Kotte & Taubner, 2016, S. 79).

Gelingendes Mentalisieren würde hingegen bedeuten, dass die betreffende Person versucht, sich in das Gegenüber einzudenken und sich so dessen Verhalten erklärbar macht. Weiter werden eigene Gefühle – den Ärger darüber, sich nicht ernst genommen oder entwertet zu fühlen – anerkannt (ebd.). Im gleichen Atemzug wird anerkannt, dass die Auslösung dieser Gefühle durch das Gegenüber nicht zwingenderweise beabsichtigt waren. Weiter trägt ein klärendes Gespräch mit

dem Gegenüber zu einem mentalisierenden Umgang mit der Situation bei (Kotte & Taubner, 2016, S. 79).

6.3 Einfluss von Stress auf die Mentalisierungsfähigkeit

In neueren Arbeiten zur Mentalisierungsfähigkeit wird vorgeschlagen, die Zusammenhänge zwischen Mentalisierungsprozessen, Stress und Aktivierung von Bindungsstrategien genauer zu erfassen (Kirsch, 2014, S. 32). Dazu wurde ein stressabhängiges Schaltmodell der Mentalisierung eingeführt (Luyten et al., 2012, S. 45). Wenn die emotionale Erregung – z.B. aufgrund eines heftigen Streits – zunimmt, werden je nach Bindungsmuster entsprechende Bewältigungsstrategien aktiviert. Dieser Moment wird als Umschaltmoment bezeichnet (Taubner & Kotte, 2015, S. 7). In der Folge sinkt die Fähigkeit zur flexiblen und komplexen Reflexion der Situation. Darum setzt die betreffende Person in so einer Situation die prämentalierenden Modi der „Wahrnehmungs- und Affektverarbeitung“, wie den teleologischen Modus, die psychische Äquivalenz oder den Als-Ob-Modus, ein. Das heisst, dass eine Person in emotional belastenden Situationen, wie bspw. einer heftigen Auseinandersetzung, ab einem bestimmten Belastungspunkt „umschaltet“ und nicht mehr auf ihre eigentlich vorhandenen Mentalisierungsfähigkeiten zurückgreifen kann (ebd.). Empirische Untersuchungen zeigen, dass emotionale Anspannung und psychosozialer Stress die Mentalisierungsfähigkeit besonders dann beeinträchtigen, wenn diese mit Bindungsbeziehungen zu tun hat (Nolte et al., 2013, S. 9). Behringer (2021) hat die Mentalisierungsprozesse von Sozialpädagog*innen in der Heimerziehung untersucht und belegte dabei den Zusammenhang zwischen dem Erleben von potenziell stressauslösenden Konflikten, Kränkungen und Grenzüberschreitungen und den damit einhergehenden Mentalisierungseinbrüchen (S. 315).

6.4 Relevanz des Mentalisierungskonzepts für die Aufgaben von Sozialpädagog*innen

Gingelmaier und Ramberg (2018) gehen davon aus, dass Pädagog*innen, wenn sie denn in förderlicher Weise mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen interagieren, diese auch automatisch oder kontrolliert mentalisieren (S. 101). Die Professionellen sollen sich mit den mentalen Zuständen ihrer Adressat*innen befassen, welche durch ihre Situation, ihre Biografie und ihre Entwicklung beeinflusst sind (ebd.). Aus Sicht von Gingelmaier und Ramberg (2018) liegen dadurch die reflexiven Tätigkeiten der Professionellen und ihre Interaktionen mit den Adressat*innen nahe beieinander (S. 101). Pädagog*innen sollen also die Interaktion mit ihren Adressat*innen mentalisieren können. Dazu müssen Pädagog*innen auch sich selbst reflexiv mentalisieren können (Gingelmaier & Ramberg, 2018, S. 102). Gemäss Gingelmaier und Ramberg (2018) dient das der Mentalisierungsfähigkeit der adressierten Kinder und Jugendlichen sowie den Pädagog*innen selbst: „Es kann auch für den Pädagogen z.B. Stressprävention durch Psychohygiene bedeuten, da er über Verstehensprozesse einen Zugang zur pädagogischen Interaktion erhält und diese letztlich als beeinflussbar und sich selbst (wieder) als wirkmächtig erlebt“

(S. 102). Zum Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit von Pädagog*innen und ihrem eigenen Wohlbefinden besteht eine Forschungsarbeit von Schwarzer (2019); Schwarzer hat in einer querschnittlichen Untersuchung den gesundheitserhaltenden Einfluss der Mentalisierungsfähigkeit bei 532 angehenden und berufstätigen Pädagog*innen ohne klinische Auffälligkeiten getestet (S. 231). Mittels seiner Befunde konnte Schwarzer Belege dafür erbringen, dass die Mentalisierungsfähigkeit eine schützende Ressource für die Gesundheit von Pädagog*innen darstellt (ebd.). Gemäss Gingelmaier et al. (2018) stellt das Mentalisierungskonzept ein geeignetes Reflexionsmodell für Pädagog*innen dar, um sich selbst sowie die Interaktion ihrer Adressat*innen zu reflektieren (S. 15).

6.5 Mentalisierungsbasierte Haltung und Interventionen

Die Merkmale mentalisierungsbasierter Haltung und Interventionen wurden im therapeutischen Setting getestet und als Qualitätskriterien für eine mentalisierungsfördernde Praxis festgehalten (Karterud et al., 2012, S. 7/eigene Übersetzung). Ramberg (2018) hat aus den therapeutischen Qualitätskriterien für eine mentalisierungsfördernde Praxis entsprechende Reflexionsanregungen für die Praxis von Pädagog*innen in der Schule abgeleitet (S. 114, siehe Tabelle 1). Diese werden nachstehend tabellarisch dargestellt.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ich bin empathisch und versuche mich in das Kind hineinzusetzen. ➤ Ich zeige Interesse am Erleben des Kindes. ➤ Ich bin neugierig auf sein Verhalten. ➤ Ich nehme eine nicht-wissende Haltung ein und ertrage Ungewissheit. ➤ Ich bin transparent im Hinblick auf meine Interventionen/Handlungen. ➤ Ich benenne vorsichtig affektive Zustände, wenn der Raum dafür gegeben ist. ➤ Ich bringe andere Perspektiven ein oder stelle festgefahrene Überzeugungen infrage. ➤ Ich nutze Humor an passenden Stellen. ➤ Ich gehe bei Konflikten an den Ausgangspunkt zurück und versuche, den Kontext gemeinsam zu verstehen. ➤ Ich gestehe mir und dem Kind Fehler und Missverständnisse zu. ➤ Ich bin geduldig. ➤ Ich stelle mich und meine Gedanken/Gefühle durch kontrollierte Ich-Botschaften oder Selbstenthüllungen zur Verfügung. ➤ Ich Sorge für ein positives Arbeitsklima. |
|--|

Tabelle 1: Reflexionsanregungen für eine mentalisierungsgestützte Pädagogik (Quelle: Ramberg, 2018, S. 114; abgeleitet von Kirsch et al., 2016, S. 271)

Es wird davon ausgegangen, dass diese Reflexionsanregungen für die Praxis von Sozialpädagog*innen adaptiert werden können. Diese werden nachfolgend detailliert beschrieben.

Im Mentalisierungskonzept ist die Annahme zentral, dass die Menschen basierend auf ihren Vorerfahrungen jeweils unterschiedliche Sichtweisen auf Phänomene oder Vorkommnisse besitzen. Fremde mentale Zustände wahrnehmen zu können, bedarf demnach der Fähigkeit zur Perspektivübernahme (Kirsch, 2014, S. 29). Damit wird die Fähigkeit verbessert, das eigene oder fremde Verhalten und Handeln als „Ausdruck innerpsychischer Prozesse“ und damit als „sinnvoll-intentionale Aktivität“ zu verstehen (Kirsch, 2018, S. 215). Dazu ist es wichtig, dass Pädagog*innen und somit auch Sozialpädagog*innen das (emotionale) Erleben der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen anerkennen und wertschätzen. Diese werden dadurch unterstützt, ihr eigenes emotionales Erleben zu erkunden. Ausserdem hilft diese Haltung den Sozialpädagog*innen in Bezug auf ihr inneres und äusseres Bild der Adressat*innen, offen zu bleiben (Ramberg, 2018, S. 112).

Die Wahrnehmung mentaler Zustände ist auch eine Bedingung, um die Fähigkeit zur Mentalisierung eigener und fremder Zustände zu verbessern. Besonders bedeutsam ist dies in emotional aufgeladenen Situationen, da die Mentalisierungsfähigkeit, wie bereits beschrieben, unter Stress vermindert werden kann. Die mentalisierende Haltung der intervenierenden Fachperson ist abhängig von ihren eigenen Mentalisierungsfähigkeiten. Eine Fachperson kann Mentalisierung nur so weit an Adressat*innen vermitteln, wie sie selbst in der Lage ist, eigene mentale Zustände wahrzunehmen und anzuerkennen. Dadurch wird die professionelle Beziehungsgestaltung unterstützt und das bloss emotionale Agieren vermieden. Deshalb kommt der Reflexionsfähigkeit der Fachpersonen eine grosse Bedeutung zu. Um reflexive Prozesse in den pädagogischen Alltag zu integrieren, bedarf es geeigneter Konzepte. Das Mentalisierungskonzept bietet sowohl theoretische Grundlagen zur Etablierung einer reflexiven Haltung als auch konkrete Handlungsansätze für die Praxis (Ramberg, 2018, S. 110-111). Im therapeutischen Kontext wurde auch nachgewiesen, dass das mentalisierungsbasierte Training die reflexive Kompetenz von auszubildenden Psychotherapeut*innen, im Vergleich zum didaktischen Training, massgeblich verbessert (Ensink et al., 2013, S. 526/eigene Übersetzung).

Bei der Mentalisierung fremder Zustände ist die Grundannahme bedeutend, dass die Menschen unterschiedliche Perspektiven bezüglich Situationen und Geschehnissen haben können (Taubner & Kotte, 2015, S. 3). Daher wird davon ausgegangen, dass mentale Zustände anderer Menschen nur erahnt und nie eindeutig definiert werden können. Folglich ist eine Haltung des Nicht-Wissens bezüglich der Handlungsgründe anderer sowie Offenheit und Interesse für neue Erkenntnisse über sich selbst und andere zentral (ebd.). Im Sinne dieser Haltung kann in der Praxis der mentale Zustand des Gegenübers – interessiert und empathisch – durch offene Fragen erkundet werden (Kirsch, 2018, S. 214). Dieses Vorgehen kann auch als „gelebte Grenzziehung (‘Du weisst etwas, was ich nicht weiss’)“ verstanden werden (Bolm, 2009; zit. in Ramberg, 2018, S. 112). Zudem wird dadurch eine „Verbindung zwischen Innen und Aussen, Subjekt und Objekt (‘Ich möchte

gerne etwas von dir wissen')“ geschaffen (Bolm, 2009; zit. in Ramberg, 2018, S. 112). Kennzeichnend ist bei diesem Vorgehen, dass nicht zu lange abgewartet, aber auch nicht zu schnell vorgegangen wird (Ramberg, 2018, S. 112). Das Erfragen fördert auch die eigenständige Formulierung von Problemen und Zielen durch die Adressat*innen (Kirsch, 2018, S. 214). Das Erkunden unterschiedlicher Perspektiven unterstützt die Adressat*innen bei der Reflexion ihrer eigenen Ansichten. Damit wird auch das Bewusstsein darüber gefördert, dass die Ansichten sich von Mensch zu Mensch unterscheiden können (Ramberg, 2018, S. 112-113). Um die Transparenz in der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen zu erhöhen und deren Perspektivenerweiterung zu unterstützen, ist auch eine angemessene Selbstoffenbarung der Professionellen förderlich. Die Professionellen können eigene Gedanken oder Emotionen in geeigneter Form mitteilen. Eine weitere Interventionsmöglichkeit ist, die „Spiegelung und Markierung der Affekte“ (Brockmann & Kirsch, 2010, S. 280). Dadurch wird die kindliche Fähigkeit zur Regulation eigener Emotionen unterstützt. Die Spiegelung der Emotionen der Adressat*innen erfolgt „als etwas, was vom Kind kommt und durch die Bezugsperson erkenntlich als von ihr kommend, d. h. markiert, beantwortet wird“ (ebd.). Markiert wird der Gefühlsausdruck dadurch, dass er im Vergleich zum ursprünglichen Emotionsausdruck des Kindes abgeschwächt wird, indem andere, bspw. beruhigende Anteile, zugefügt werden (ebd.).

Bei Zusammenbrüchen der Mentalisierungsfähigkeit oder Missverständnissen in der Interaktion wird dies rasch angesprochen und exploriert. Dadurch werden die Adressat*innen dabei unterstützt, „problematische Bedeutungszuschreibungen zu dekonstruieren“ und es wird eine „Re-Kontextualisierung von Bedeutungen“ ermöglicht (Kirsch, 2018, S. 214-215). Zu berücksichtigen ist aber insbesondere in Momenten der einbrechenden Mentalisierungsfähigkeit, inwiefern das Gegenüber für mentalisierungsfördernde Interventionen empfänglich sind (Ramberg, 2018, S. 112). Weiter kann es bei Zusammenbrüchen der Mentalisierungsfähigkeit von Adressat*innen auch darum gehen, zu erkennen, inwiefern die Fachperson einen Anteil daran hat und dies an passender Stelle und in angemessener Form auch zu benennen. Die Haltung des Nicht-Wissens geht somit einher mit einer fehlerfreundlichen Haltung gegenüber sich selbst und anderen. Dadurch wird anerkannt, dass sich auch Sozialpädagog*innen irren oder fehlverhalten können. Es entsteht die Möglichkeit, über Fehler sprechen zu können. Das kann wiederum die Mentalisierungsfähigkeit der Adressat*innen als auch der Fachpersonen fördern. Als weitere Merkmale mentalisierungsbasierter Interventionen gelten eine klare und authentische Sprache als auch Humor in passenden Situationen (Ramberg, 2018, S. 112-113).

6.6 Mentalisierende Institutionen und Teams

Für mentalisierungsbasierte Interventionen sind nicht nur die einzelnen Fachpersonen, sondern auch das gesamte Team, die Führungsebene und die organisatorischen Rahmenbedingungen der Institution von Bedeutung (Kirsch, 2018, S. 215). Rollenunklarheit und -konflikte erschweren die

Arbeitsbedingungen. Unterschiedliche Erwartungen durch unklare Aufgabenstellungen, Spannungsverhältnisse gegeben durch die Mandate von Hilfe und Kontrolle als auch übermässiges „commitment“ gegenüber dem eigenen Team schränken die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ein und sind demnach mentalisierungshinderlich (Kotte & Taubner, 2016, S. 81).

Um mentalisierungsförderlich arbeiten zu können, benötigen Sozialpädagog*innen einen wertschätzenden Rahmen seitens der *Institution*, welcher Halt bietet (Ramberg, 2018, S. 116). Um eine Institution mentalisierungsförderlich zu gestalten, braucht es in einer Institution zum einen klare Strukturen und zum anderen geeignete Reflexionsgefässe, wie z.B. Supervision (Kotte & Taubner, 2016, S. 81). Klare Strukturen werden erreicht, indem definiert wird, welche Aufgaben der Gesamtorganisation und ihrer Teilbereiche zugeteilt sind; womit bzw. mittels welcher Ressourcen diese Aufgaben umgesetzt werden können; wie die Prozesse und Abläufe dazu aussehen und welche strukturellen Zuständigkeiten und Kompetenzen dabei berücksichtigt werden müssen (ebd.). Es besteht jedoch eine Spannung zwischen der Festlegung von institutionellen Strukturen und der Anforderung nach individuellen und lebensweltorientierten Unterstützungsangeboten für die Adressat*innen (Kirsch, 2018, S. 215). Strukturierte Institutionen mit standardisierten Methoden stehen in einem Widerspruch zu den individuellen Alltagserfahrungen in den Lebenswelten der Adressat*innen. Es ist eine Aufgabe der Institutionen, diesen Widerspruch durch Perspektivenübernahme der Lebenswirklichkeiten von Adressat*innen zu überwinden. Dadurch sind aber auch die Adressat*innen aufgefordert, über die institutionellen und professionellen Perspektiven nachzudenken. Die Perspektivenübernahme erfolgt innerhalb von Mentalisierungsprozessen (Kirsch, 2018, S. 215-216). Auf Team-Ebene kann diese Perspektivenübernahme in Reflexionsgefässen, wie den Fallbesprechungen oder Supervisionen, erfolgen.

Behringer (2021) untersuchte die Mentalisierungsprozesse von Sozialpädagog*innen in der Heimerziehung anhand von *Fallbesprechungen* (S. 315). Mentalisierungseinbrüche entstanden in den untersuchten Fallbesprechungen aufgrund von Konflikten zwischen Fachkräften, aufgrund von „starker Affektivität im Hier und Jetzt“ und wenn Kränkungen und Grenzüberschreitungen durch Jugendliche sowie Abschiede thematisiert wurden (Behringer, 2021, S. 316). In diesen Situationen hat das Mentalisieren durch emotional weniger betroffene Fachpersonen oder Reflexionsfragen dabei geholfen, nicht mentalisierende Zustände zu unterbrechen (Behringer, 2021, S. 316-317). Behringer (2021) leitet aus den Untersuchungen ab, dass die Informationen zu Beziehungsdynamiken und Verstehensprozessen durch die jeweilige Fachperson zu den Bedingungsfaktoren für gelingende Mentalisierungsprozesse gehören (S. 316)

Mentalisierungsfördernde *Supervision* hilft ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Konflikte und Missverständnisse mit Stressverarbeitungsmodi und Mentalisierungseinbrüchen zusammenhängen. Die professionsübergreifende Zusammenarbeit kann durch die

mentalisierungsfokussierte Supervision verbessert und das Team als „mentalierende Gemeinschaft“ gestärkt werden (Kotte & Taubner, 2016, S. 87). Der gestärkte Zusammenhalt im Team wirkt sich wiederum mentalisierungsförderlich aus (Kotte & Taubner, 2016, S. 81). Hinsichtlich der Wirksamkeit von mentalisierungsfördernden Interventionen in Supervisionen konnte Hartmann (2015) in ihrer querschnittlichen Untersuchung Belege dafür erbringen, dass die psychoanalytische Supervision die Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischen Fachkräften fördern kann (S. 295).

6.7 Kritische Betrachtung

Wie erwähnt, wurden mentalisierungsbasierte Interventionen im therapeutischen Setting entwickelt und deren Wirksamkeit dort auch nachgewiesen. Der Kompetenztransfer in die Praxis der Sozialpädagogik erscheint deshalb vielversprechend. Kirsch (2018) gibt aber zu bedenken, dass das Mentalisierungskonzept nicht als von ihrem theoretischen Bezugsrahmen losgelöste Interventionstechnik verwendet werden darf (S. 217). Um das Verständnis für pädagogische Beziehungen und darin stattfindende Kommunikationsprozesse zu schärfen, ist ein Rückbezug auf die Grundlagen der Psychoanalyse bzw. der Psychoanalytischen Pädagogik – auf entsprechendes theoretisches Wissen sowie auf die Fähigkeit zu „containing“ – unabdingbar. Auf dieser Basis kann eine mentalisierungsfördernde Haltung und Intervention unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit sinnvoll erfolgen (ebd.). Darum ist entscheidend, wie Sozialpädagog*innen für die Ausübung einer mentalisierungsfördernden Praxis ausgebildet werden (Ramberg, 2018, S. 115-116). Aufgrund der Anforderungen an die selbstreflexiven Fähigkeiten der Pädagog*innen soll dies gemäss Ramberg (2018) im Rahmen von formalen Aus- oder Weiterbildungen sowie durch supervisorische Begleitungen erfolgen (S. 115). Ausserdem ist, wie beschrieben, zu bedenken, inwiefern der organisatorische Rahmen eine mentalisierungsfördernde Praxis ermöglicht und unterstützt.

6.8 Zusammenfassung und Erkenntnisse

Das Konzept der Mentalisierung enthält die Fähigkeit, eigene oder fremde mentale Zustände – Gedanken und Gefühle – zu verstehen, diese mit Abstand betrachten und schliesslich auch verändern zu können. Die Mentalisierungsfähigkeit ist eine Entwicklungserrungenschaft, die durch Bindungsbeziehungen positiv beeinflusst werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass förderlich interagierende Sozialpädagog*innen deren Adressat*innen bewusst oder unbewusst mentalisieren. Die Mentalisierungsfähigkeit unterstützt die Professionellen im verstehenden Zugang zu deren Adressat*innen und in der Folge bei der Regulation eigener Emotionen bezüglich konflikthafter Erlebnisse mit Adressat*innen. Es wurde empirisch belegt, dass die Mentalisierungsfähigkeit eine gesundheitsfördernde Ressource für Pädagog*innen darstellt. Bei erhöhtem Stress und emotionaler Anspannung kann die Mentalisierungsfähigkeit aber einbrechen und die

Handlungsfähigkeit situativ beeinträchtigen. Sozialpädagog*innen bedürfen eines Wissens von derartigen Vorgängen und von entsprechender reflexiver Kompetenz, um eigene Mentalisierungseinbrüche erkennen und bewältigen zu können. Um andere Personen gelingend mentalisieren zu können, müssen Sozialpädagog*innen also auch sich selbst reflexiv mentalisieren können. Das Mentalisierungskonzept bietet dazu ein geeignetes Reflexionsmodell für Sozialpädagog*innen. Zu den zentralen Punkten von mentalisierungsbasierten Interventionen gehören eine reflexive Haltung – verbunden mit einer Haltung des Nicht-Wissens – charakterisiert durch Interesse, Offenheit und Perspektivenübernahme, angemessene Selbstoffenbarung, markierte Affektspiegelung, Unterbrechen und Explorieren nicht mentalisierender Zustände oder Interaktionen, Fehlerfreundlichkeit, klare und authentische Sprache als auch Humor. Zur Entwicklung einer mentalisierungsfördernden Praxis in sozialpädagogischen Teams und Institutionen bedarf es geeigneter Rahmenbedingungen sowie adäquater Aus- und Weiterbildung.

7 Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Nachfolgend werden die Erkenntnisse, die pro Kapitel aus der Fachliteratur abgeleitet wurden, zusammenfassend dargestellt. Danach wird beschrieben, was sich anhand der Fachliteratur für den Umgang von Sozialpädagog*innen mit ihren eigenen belastenden Emotionen schlussfolgern lässt und welche Handlungsperspektiven sich daraus ableiten lassen. Damit wird die Hauptfragestellung beantwortet.

7.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Im Kontext von professioneller Beratung, Betreuung, Bildung und Erziehung können Sozialpädagog*innen in der interaktiven Arbeit mit den Adressat*innen selbst affektiv betroffen sein und erleben dabei Emotionen, wie Ärger, Angst, Besorgnis oder Traurigkeit. Die Emotionen können im Widerspruch zu den Handlungsanforderungen stehen und müssen darum ausgehalten und/oder bearbeitet werden. Die Arbeit am eigenen Fühlen und am Gefühlsausdruck, also die sogenannte Emotionsarbeit, ist ein Bestandteil der sozialpädagogischen Arbeit. Bloss Kontrolle über den eigenen Gefühlsausdruck zu erlangen, ist aber nicht zielführend, da die rein oberflächlichen Gefühlsdarstellungen zu emotionaler Dissonanz und längerfristig zu gesundheitlichen Belastungen führen können. Erstrebenswert sind die Erweiterung und Öffnung des eigenen emotionalen Verhaltens und Erlebens. Gefühle bei sich selbst wahrnehmen und regulieren zu können und deren Anteil am aktuellen Geschehen erkennen zu können, sind konstitutive Elemente sozialpädagogischer Professionalität. Diese Fähigkeit bietet auch das Potential, das Auftreten emotionaler Dissonanz bzw. deren negative Folgen zu vermindern. Die eigene emotionale Beteiligung im dynamischen Beziehungsgeschehen erkennen und reflektiert damit umgehen zu können, dies gehört zum psychoanalytisch-pädagogischen Professionsverständnis. Die Kenntnisse von der Entstehung von Objektbeziehungen, szenischem Verstehen sowie Übertragung und Gegenübertragung können dazu beitragen, die problematische Dynamik zu entschlüsseln und sich davon zu distanzieren. Die Fähigkeit zu „containing“ ermöglicht es den Professionellen, die eigene affektive Betroffenheit von den durch die Übertragung ausgelösten Emotionen unterscheiden zu können. Dazu ist ein geeignetes Reflexionsmodell notwendig, wofür das Mentalisierungskonzept geeignet erscheint. Mentalisieren ist die Fähigkeit, kognitive und emotionale Aspekte bei sich und anderen wahrnehmen zu können, diese mit Abstand betrachten und schliesslich verändern zu können. Der verstehende Zugang über das dynamische Beziehungsgeschehen gemäss der Psychoanalytischen Pädagogik wird als notwendige Wissensbasis zu einer wirksamen Anwendung des Mentalisierungskonzepts gesehen. Zur Ausübung von Mentalisierungsprozessen sind auch geeignete Rahmenbedingungen in Teams und Institutionen sowie eine adäquate Aus- und Weiterbildung wichtig.

7.2 Schlussfolgerungen

Als Erstes kann anerkannt werden, dass Sozialpädagog*innen als Bestandteil interaktiver Arbeit auch *Emotionsarbeit* leisten. In der Emotionsarbeit können – ausgelöst durch Spannungsverhältnisse zwischen dem geforderten Gefühlsausdruck und dem tatsächlichen Fühlen – auch emotionale Belastungen auftreten. Ein förderlicher Umgang mit diesen Diskrepanzen zeichnet sich zunächst durch das Bewusstwerden über eigene Emotionen und den eigenen Gefühlsausdruck aus. Dazu müssen normative Sichtweisen auf „negative“ Emotionen, wie bspw. Angst, aufgebrochen werden. Darum ist es bedeutend, dass Sozialpädagog*innen ihr Gefühlsleben als Ganzes anerkennen und wertschätzen. In der Konsequenz hält ein normatives Bild einer Berufsrolle mit ausschliesslich „erwünschten“ Emotionen gemäss professionellen Vorgaben – wie Einfühlungsvermögen, Geduld usw. – nicht mehr stand. Es bedarf der Erweiterung und Öffnung emotionalen Erlebens und Verhaltens als Bestandteil gelingender Praxis. Auch Emotionen wie Angst, Ekel oder Ärger müssen als Teil der Praxis anerkannt werden. Entscheidend ist nicht, welche Emotionen erlaubt sind, sondern ob die Professionellen ihre Emotionen wahrnehmen und anerkennen, um damit umgehen zu können. Durch die freiere Wahrnehmung eigener Emotionen werden diese reflexiv zugänglich und können dadurch auch in institutionellen Gefässen wie der Supervision sprachfähig gemacht werden. Dadurch wird die Fähigkeit zur Emotionsregulation unterstützt. Emotionen sollen demnach wahrgenommen und reflexiv bearbeitet werden, damit sie in Interaktionen nicht handlungsleitend werden. Zum einen kann dieser emotionale Kontakt mit sich selbst als gesundheitserhaltende Ressource betrachtet werden, da eine verbesserte Emotionsregulationsfähigkeit dazu beitragen kann, emotionale Diskrepanz-Erfahrungen zu vermindern. Zum anderen ist dies auch den professionellen Interaktionsbeziehungen mit den Adressat*innen zuträglich. Wenn die Fachpersonen eine anerkennende Haltung dem eigenen Gefühlsleben gegenüber pflegen, kann dies auch eher bei den Adressat*innen gefördert werden. Schliesslich ist das Fördern der Adressat*innen in ihren Entwicklungs- und Bildungsprozessen auch das Ziel von Emotionsarbeit in der Sozialpädagogik. Demnach wird schlussgefolgert, dass der Umgang mit eigenen und fremden Emotionen zum *sozialpädagogischen Professionsverständnis* gehört.

Der professionelle Umgang mit Emotionen muss in verschiedenen Richtungen verstanden werden: Es geht einerseits um das *Wahrnehmen* eigener und fremder Emotionen, andererseits um den *Umgang* mit Emotionen in Bezug auf sich selbst und andere. Zwar ist dies aus theoretischer Sicht wünschenswert, dass das Wahrnehmen von Emotionen dem Umgang damit vorausgeht und so professionelles Handeln nicht durch emotionales Agieren verfärbt wird. Es ist jedoch zu bedenken, dass das Interaktionsgeschehen in der Praxis von sozialpädagogischer Arbeit ständig von Emotionen der Adressat*innen als auch der Professionellen geprägt ist und diese Emotionen in Wechselwirkung zueinander stehen. Emotionen ziehen meist das Bedürfnis nach Emotionsregulation nach sich, was komplexen psychischen Prozessen unterliegt und teils stattfindet, noch bevor

die emotionalen Zustände überhaupt bewusst wahrgenommen werden könnten. Davon kann abgeleitet werden, dass das Wahrnehmen von Emotionen und der Umgang damit in der Realität nicht starr aufeinanderfolgen können, sondern eher in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen.

7.3 Handlungsempfehlungen

Aus den Erkenntnissen und Schlussfolgerungen geht hervor, dass das professionelle Wahrnehmen von belastenden Emotionen und der Umgang mit solchen in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern gefördert werden kann. Aus der Fachliteratur lassen sich folgende Handlungsansätze ableiten:

1. Wissen – Verstehen – Wahrnehmen:

Wie auch im Diskurs der Emotionsarbeit erwähnt, wird auch im psychoanalytisch-pädagogischen Professionsverständnis eine offene Haltung gegenüber Emotionen gefordert. Werden Emotionen als störend empfunden und abgewehrt, kann dadurch unbewusstes oder starres Agieren als auch Projektion eigener verdrängter Emotionen bezüglich der Adressat*innen resultieren. Darum ist es notwendig, dass sich Sozialpädagog*innen ein Wissen von Prozessen der Übertragung-Gegenübertragung und von der damit zusammenhängenden projektiven Identifikation aneignen. Wenn Sozialpädagog*innen verstehen, wie beunruhigende oder belastende Emotionen entstehen können, so wird damit auch eine offene Haltung hinsichtlich Emotionen unterstützt. Wie bereits erwähnt, wird damit die Wahrnehmung von Emotionen verbessert und reflexiv zugänglich gemacht. Durch die verbesserte Wahrnehmung und entsprechenden Wissensgrundlagen soll es möglich werden, eigene emotionale Betroffenheit von den in der Übertragung wahrgenommenen Emotionen zu unterscheiden. In der Folge können Sozialpädagog*innen eigene und fremde Emotionen besser voneinander abgrenzen. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten unterstützen die Professionellen dabei, sich in der Interaktion als Container zur Verfügung zu stellen und die (belastenden) Emotionen der Adressat*innen stellvertretend zu verarbeiten.

2. Mentalisieren:

Um reflexive Prozesse in den pädagogischen Alltag zu integrieren, bedarf es geeigneter Konzepte. Das Mentalisierungskonzept bietet im Anschluss an die psychoanalytisch-pädagogischen Zugänge ein geeignetes Reflexionsmodell für die Professionellen. Mit einer ausgeprägten Mentalisierungsfähigkeit können Sozialpädagog*innen eigene oder fremde Emotionen und Gedanken verstehen, mit Abstand betrachten und verändern. Eine mentalisierende Haltung zeichnet sich durch Interesse, Offenheit, Fehlerfreundlichkeit und Reflexionsbereitschaft aus. Das Wissen von Einbrüchen der Mentalisierungsfähigkeit tragen dazu bei, eigene Emotionen verstehen zu können. Das Mentalisierungskonzept bietet geeignete Handlungsansätze, wie die Fähigkeit zur

Perspektivenübernahme, zur angemessenen Selbstoffenbarung, zur markierten Affektspiegelung, zum Unterbrechen und Explorieren nicht mentalisierender Zustände, zur klaren und authentischen Sprache als auch zum Humor an passenden Stellen.

3. Aus- und Weiterbildung:

Damit das Mentalisierungskonzept nicht als oberflächliche Technik aus ihrem theoretischen Bezugsrahmen herausgelöst wird, bedarf es der Einbindung in formale Aus- oder Weiterbildungen, welche supervisorisch begleitet werden. Dabei können auch Angebote der Institution eine Rolle spielen.

4. Institutionelle Rahmenbedingungen:

Die Bedeutung der institutionellen Rahmenbedingungen wurden in dieser Arbeit nur am Rande thematisiert. Dennoch wurde festgestellt, dass der professionelle Umgang mit Emotionen stets auch auf der Ebene von Organisationen und Teams erfolgt. Zunächst spielt es eine Rolle, welche Denkkultur im Team und auf der Leitungsebene hinsichtlich Emotionen vorhanden ist. Es macht einen grossen Unterschied, ob das „Thematisieren eigener Emotionen“ mit Angst vor Konsequenzen besetzt ist oder aber das „Sprechen über Emotionen“ als Teil eines professionellen Selbstverständnisses kultiviert wird. Damit Sozialpädagog*innen ihren Adressat*innen Halt vermitteln können, benötigen Sozialpädagog*innen ihrerseits einen wertschätzenden, fehlerfreundlichen institutionellen Rahmen, welcher Halt bietet. Dazu sind in struktureller Hinsicht insbesondere Rollenklarheit, klare Aufgabenstellungen und transparente Erwartungen notwendig. Zudem braucht es geeignete Reflexionsgefässe wie die (mentalisierungsbasierte) Supervision oder die kollegiale Beratung.

7.4 Kritische Betrachtung

Das emotionale Erleben ist ein komplexer Gegenstand, der in Verbindung mit vielerlei anderen Aspekten betrachtet werden muss. Der Einfluss organisatorischer und gesellschaftlicher Prozesse auf das emotionale Erleben von Sozialpädagog*innen wurde in dieser Arbeit nur am Rande thematisiert. Auch die Einflüsse von eigenen Bindungserfahrungen und von psychischen Prozessen der Emotions- und Stressregulation konnten nicht detailliert miteinbezogen werden. Die Arbeit fokussiert auf die Handlungsmöglichkeiten der Professionellen bei emotional belastenden Interaktionen anhand von Konzepten der Psychoanalytischen Pädagogik und dem Mentalisierungskonzept. Es konnte aufgezeigt werden, dass psychoanalytisch-pädagogische Konzepte wie Übertragung-Gegenübertragung zur Erklärung emotional belastender Interaktionsbeziehungen hilfreich sein können. Verständnis allein bietet aber noch keine Handlungsperspektiven und nur teilweise Entlastung im emotionalen Erleben von Sozialpädagog*innen. Das

Mentalisierungskonzept bietet konkrete Interventionsansätze zum reflexiven Umgang mit eigenen Emotionen. Wichtig ist, das Mentalisierungskonzept nicht als rezepthafte Technik zu isolieren, sondern es im Zusammenhang mit den Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik zu sehen. Wie beschrieben, entspringt das Mentalisierungskonzept aber dem therapeutischen Setting und muss deswegen kritisch auf seine Übertragbarkeit in sozialpädagogische Felder überprüft und abgegrenzt werden. Dazu sind weitere Forschungsarbeiten nötig. Angesichts der komplexen theoretischen Grundlagen bleibt auch die Frage offen, wie das Mentalisierungskonzept in die Ausbildung und in die berufsbegleitende Weiterbildung von Sozialpädagog*innen einfließen kann.

8 Schlussworte und Ausblick

An dieser Stelle folgen abschliessende Einschätzungen der Autorin. Im Ausblick werden Überlegungen zu weiterführenden Bachelor-Arbeiten zu dieser Thematik gemacht.

8.1 Fazit

Es konnte anhand der vorhandenen Fachliteratur aufgezeigt werden, dass Emotionen von Sozialpädagog*innen für ihr Handeln bedeutsam sind und, dass Sozialpädagog*innen Emotionsarbeit leisten. In den sozialpädagogischen Interaktionsbeziehungen können belastende Emotionen auch unter Berücksichtigung von Mechanismen der Übertragung-Gegenübertragung verstanden werden. Dadurch kann ein begreiflicher Zugang zu Emotionen gebildet werden, die in Interaktionsbeziehungen als belastend empfunden werden. Der Zugang über psychoanalytisch-pädagogische Verstehensprozesse kann die Fachpersonen entlasten. In Verbindung mit dem Mentalisierungskonzept ergeben sich konkrete Handlungsvorschläge für die Praxis, welche am theoretischen Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik anknüpfen. Das Mentalisierungskonzept bedarf der weiteren empirischen Überprüfung in sozialpädagogischen Feldern. Abschliessend kann festgehalten werden, dass der professionelle Umgang mit belastenden Emotionen nicht nur eine Aufgabe der Professionellen ist, sondern in Zusammenhang mit institutionellen Rahmenbedingungen steht.

8.2 Eigene Meinung

In den Schlussfolgerungen wurde festgehalten, dass das Mentalisierungskonzept in eine formale Aus- oder Weiterbildung eingebunden werden muss, um adäquat an Fachpersonen vermittelt werden zu können. Aus Sicht der Autorin bietet das Studium in Sozialer Arbeit an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit bereits viele Elemente, welche das Bilden einer mentalisierungsfördernden Haltung unterstützen, wie z.B. Lehrinhalte der Systemtheorie und die damit zusammenhängende Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel oder Lehrinhalte für die Unterstützung der Selbstreflexion durch ausbildungsbegleitende Introvision, Supervision und Biografiearbeit. Weiter werden in der Vertiefungsrichtung Sozialpädagogik an der Hochschule Luzern auch theoretische Grundkenntnisse zur Psychoanalytischen Pädagogik erworben. Wie aber aufgezeigt wurde, ist das Wahrnehmen und Reflektieren eigener Emotionen eine Voraussetzung zur Entwicklung einer mentalisierungsfördernden Praxis. Der Grundstein dafür könnte aus Sicht der Autorin bereits in den Ausbildungsinhalten des Studiums in Sozialer Arbeit gelegt werden.

8.3 Ausblick

Im Anschluss an die vorangegangenen Überlegungen der Autorin könnte es interessant sein zu untersuchen, wie eine mentalisierungsbasierte Haltung und darauf basierende Interventionen in die Lehrpläne der Ausbildung von Sozialpädagog*innen bereits einfließen und wo noch

Handlungsbedarf besteht. Weiter bestehen hinsichtlich einer mentalisierungsbasierten Pädagogik verschiedene Forschungsdesiderate. So steht eine breitere empirische Überprüfung des Konzepts für das sozialpädagogische Feld aus. Es fehlen Forschungserkenntnisse darüber, wie Sozialpädagog*innen auch in stressauslösenden Interaktionen – mithilfe des Wissens aus Mentalisierungsprozessen in förderlicher Weise – mit deren Adressat*innen interagieren können. Denkbar wäre auch, dass die Mentalisierungsfähigkeit bei Sozialpädagog*innen im Zusammenhang mit ihrer Bindungsrepräsentation untersucht werden könnte. Weiter könnte der gesundheitserhaltende Einfluss bzw. Nutzen für die emotionale Selbstregulation der Mentalisierungsfähigkeit bei Sozialpädagog*innen erforscht werden. Dabei wären auch weitere Erkenntnisse zum Beitrag von mentalisierungsbasierten Supervisionen und Fallbesprechungen interessant. Interessant wären auch weitere Forschungsergebnisse zur Emotionsarbeit von Sozialpädagog*innen. Dies könnte arbeitsfeldspezifisch beleuchtet und verglichen werden. Weiter könnten dahingehend förderliche bzw. hinderliche institutionelle Rahmenbedingungen herausgestellt und mit vorhanden Konzepten abgeglichen werden.

9 Literaturverzeichnis

- AvenirSocial (Hrsg.). (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis* [Broschüre]. Autor.
- Becker-Carus, Christian & Wendt, Mike (2017). *Allgemeine Psychologie. Eine Einführung* (2., vollst. überarb. und erweiterte Neuauflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53006-1>
- Behringer, Noëlle (2021). *Mentalisieren in der Heimerziehung. Eine qualitative Untersuchung zu reflexiven Prozessen bei pädagogischen Fachkräften* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg]. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35584-5>
- Brockmann, Josef & Kirsch, Holger (2010). Konzept der Mentalisierung. Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung. *Psychotherapeut*, 55 (4), 279-290. <https://doi.org/10.1007/s00278-010-0751-x>
- Colla, Herbert E. & Krüger, Tim (2013). Der pädagogische Bezug – ein Beitrag zum sozialpädagogischen Können. In Kathrin Blaha, Christine Meyer, Herbert Colla & Stefan Müller-Teusler (Hrsg.), *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln* (S. 19-53). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94216-2_2
- Datler, Wilfried (2003). Erleben, Beschreiben, Verstehen. Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In Rolf Göppel & Margret Dörr (Hrsg.), *Bildung der Gefühle* (S. 241-264). Psychosozial.
- Dassler, Henning (1999). *Emotion und pädagogische Professionalität. Die Bedeutung des Umgangs mit Gefühlen für sozialpädagogische Berufe* [Dissertation, Technische Universität Braunschweig]. <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-200511080100-169>
- Dörr, Margret (2018). Psychoanalytische Pädagogik. In Hans Thiersch, Rainer Treptow, Holger Ziegler & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarb. Aufl., S. 1223-1235). Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.2378/ot6a.art118>
- Dörr, Margret (2017). Nähe und Distanz in professionellen pädagogischen Beziehungen. In Fabian Kessl, Elke Kruse, Sabine Stövesand & Werner Thole (Hrsg.), *Soziale Arbeit - Kernthemen und Problemfelder* (S. 202-210). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0hpr.21>

- Dörr, Margret & Müller, Burkhard (2013). Gefühle und Erziehungshilfen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. *Forum Erziehungshilfen*, 19 (4), 203-208. <https://content-select.com/de/portal/media/view/52c84036-e924-497f-be66-5bcc2efc1343>
- Drüge, Marie & Schleider, Karin (2016). Psychosoziale Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Fachkräften der Sozialen Arbeit und Lehrkräften. *Soziale Passagen*, 8 (2), 293–310. <https://doi.org/10.1007/s12592-016-0235-0>
- Dunkel, Wolfgang (2011). Arbeit in sozialen Dienstleistungsorganisationen: die Interaktion mit dem Klienten. In Adalbert Evers, Rolf G. Heinze & Thomas Olk (Hrsg.), *Handbuch Soziale Dienste* (S. 187-205). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92091-7_9
- Dunkel, Wolfgang (1988). Wenn Gefühle zum Arbeitsgegenstand werden: Gefühlsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten. *Soziale Welt*, 39 (1), 66-85. <https://www.jstor.org/stable/40877533>
- Ensink, Karin, Maheux, Julie, Normandin, Lina, Sabourin, Stéphane, Diguier, Louis, Berthelot, Nicolas & Parent, Kathy (2013). The impact of mentalization training on the reflective function of novice therapists. A randomized controlled trial. *Psychotherapy Research*, 23 (5), 526-538. <https://doi.org/10.1080/10503307.2013.800950>
- Fonagy, Peter, Gergely, György, Jurist, Elliot L. & Target, Mary (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (Elisabeth Vorspohl, Übers.). Klett-Cotta (Originaltitel engl. Affect regulation, mentalization, and the development of the self. New York 2002).
- Gambaro, Ludovica, Spieß, Katharina C. & Westermaier, Franz G. (2021). Erzieherinnen empfinden vielfache Belastungen und wenig Anerkennung. *DIW Wochenbericht*, 19 (88), 324–332. https://doi.org/10.18723/diw_wb:2021-19-1
- Geißler, Karlheinz & Hege, Marianne (2001). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe* (10., aktualisierte Aufl.). Beltz.
- Gerspach, Manfred, Günther, Marga & Salmen, Elke (2019). „Von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen“. Von der Angst zur professionellen Kompetenz. In Urte Finger-Trescher, Joachim Heilmann, Anke Kerschgens & Susanne Kupper-Heilman (Hrsg.), *Angst im pädagogischen Alltag: Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten* (S. 117-140). Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837976090-117>

- Gerspach, Manfred (2007). Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln. In Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Ursula Pforr & Urte Finger-Trescher (Hrsg.), *Frühe Beziehungserfahrungen: die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung* (S. 261-307). Psychosozial.
- Giardini, Angelo & Frese, Michael (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11 (1), 63–75. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.11.1.63>
- Gingelmaier, Stephan, Taubner, Svenja & Ramberg, Axel (2018). Mentalisierungsbasierte Pädagogik. Eine Hinführung. In Stephan Gingelmaier, Svenja Taubner & Axel Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 14-22). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.14>
- Gingelmaier, Stephan & Ramberg, Axel (2018). Reflexion als Reaktion. Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In Stephan Gingelmaier, Svenja Taubner & Axel Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 89-106). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.89>
- Grandey, Alicia A., Fisk, Glenda M. & Steiner, Dirk D. (2005). Must "Service With a Smile" Be Stressful? The Moderating Role of Personal Control for American and French Employees. *Journal of Applied Psychology*, 90 (5), 893–904. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.893>
- Hartmann, Lorena Katharina (2015). *Mentalisierungsförderung als professionalisierter Erkenntnisprozess. Eine empirische Studie zur psychoanalytischen Fallsupervision bei frühpädagogischem Fachpersonal* [Dissertation, Universität Kassel]. <https://doi.org/10.19211/KUP9783862198030>
- Henn, Sarah, Lochner, Barbara, Meiner-Teubner, Christiane & Strunz, Eva (2017). *Arbeitsbedingungen als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung Sozialer Arbeit*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. <http://index-gute-arbeit.dgb.de/++co++1c1a5b5e-573e-11e7-b245-525400e5a74a>
- Hochschild, Arlie Russell & Neckel, Sighard (2006). *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle* (Ernst Kardoff, Übers.) (Erweiterte Neuauflage). Campus Verlag (Originaltitel engl. *The managed heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkeley/Los Angeles 1983).

- Hülshager, Ute R. & Schewe, Anna F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16 (3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>
- Hülshager, Ute R., Lang, Jonas W. B. & Maier, Günter W. (2010). Emotional labor, strain, and performance: Testing reciprocal relationships in a longitudinal panel study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15 (4), 505–521. <https://doi.org/10.1037/a0021003>
- Karterud, Sigmund, Pedersen, Geir, Engen, Magnus, Johansen, Merete Selsbakk, Johansson, Paul Niklas, Schlüter, Christian, Urnes, Øyvind, Wilberg, Theresa & Bateman, Anthony W. (2012). The MBT Adherence and Competence Scale (MBT-ACS). Development, structure and reliability. *Psychotherapy Research*, 23 (6), 705-717. <http://dx.doi.org/10.1080/10503307.2012.708795>
- Kirsch, Holger (2018). Mentalisieren in der Sozialen Arbeit. In Stephan Gingelmaier, Svenja Taubner & Axel Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 208-219). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.196>
- Kirsch, Holger (2014). Grundlagen des Mentalisierens. In Holger Kirsch (Hrsg.), *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit* (S. 12-50). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666402210.12>
- Kirsch, Holger, Brockmann, Josef, Taubner, Svenja & Bateman, Anthony W. (2016). *Praxis des Mentalisierens*. Klett-Cotta.
- Köhler-Offierski, Alexa (2014). Das Mentalisierungskonzept im Kontext der Lehre und Aufgaben Sozialer Arbeit. In Holger Kirsch (Hrsg.), *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit* (S. 51-55). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666402210.51>
- Kotte, Silja & Taubner, Svenja (2016). Mentalisierung in der Teamsupervision. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 23 (1), 75–89. <https://doi.org/10.1007/s11613-016-0443-7>
- Luyten, Patrick, Fonagy, Peter, Lowyck, Benedicte & Vermote, Rudi (2012). Assessment of mentalization. In Anthony Bateman & Peter Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (S. 43–65). American Psychiatric Publishing.
- Mühling, Tanja (2021). Wie gesund sind Fachkräfte der Sozialen Arbeit? *FORUM sozialarbeit + gesundheit*, 6 (3). 6-9.

https://dvsg.org/fileadmin/user_upload/DVSG/Veroeffentlichungen/Fachzeitschriften/Ausgaben-Forum/2021-03FORUMM%C3%BChling.pdf

Müller, Burkhard (2018). Gefühle, Emotionen, Affekte. In Hans Thiersch, Rainer Treptow, Holger Ziegler & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarb. Aufl., S. 452-459). Ernst Reinhardt.

<https://doi.org/10.2378/ot6a.art045>

Nerdinger, Friedemann W. (2012). Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich. *Report Psychologie*, 37 (1), 8-18. <http://81.169.143.104/archiv/Empowerment%20in%20Unternehmen/friedemann-nerdinger-emotionsarbeit-report-psychologie.pdf>

Nolte, Tobias, Bolling, Danielle Z., Hudac, Caitlin M., Fonagy, Peter, Mayes, Linda & Pellophrey, Kevin A. (2013). Brain mechanisms underlying the impact of attachment-related stress on social cognition. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-9.

<https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00816>

Ramberg, Axel (2018). Mentalisierungsbasierte Interventionen und professionelle Haltung in der Pädagogik am Beispiel von Schule. In Stephan Gingelmaier, Svenja Taubner & Axel Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 107-119).

Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.107>

Rauh, Bernhard, Welter, Nicole, Franzmann, Manuel, Magiera, Kim, Schramm, Jennis & Wilder, Nicolaus (2020). Emotionen, Emotionsregulation und Psychoanalytische Pädagogik. In Bernhard Rauh, Nicole Welter, Manuel Franzmann, Kim Magiera, Jennis Schramm & Nicolaus Wilder (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken* (S. 9-28). Barbara Budrich.

<https://www.jstor.org/stable/j.ctv15r56t4>

Ruiz-Fernández, María Dolores, Ortiz-Amo, Rocío, Andina-Díaz, Elena, Fernández-Medina, Isabel María, Hernández-Padilla, José Manuel, Fernández-Sola, Cayetano & Ortega-Galán, Ángela María (2021). Emotions, Feelings, and Experiences of Social Workers While Attending to Vulnerable Groups: A Qualitative Approach. *Healthcare (Basel)*, 9 (1), 1-14. <https://doi.org/10.3390/healthcare9010087>

Schröder, Carsten (2017). *Emotionen und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Eine Ethnographie der Emotionsarbeit im Handlungsfeld der Heimerziehung* [Dissertation,

Bergische Universität Wuppertal]. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18222-9>

Schwarzer, Nicola-Hans (2019). *Mentalisieren als schützende Ressource. Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg]. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25424-7>

Stemmer-Lück, Magdalena (2012). *Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Psychoanalytische Theorien und ihre Anwendung in der Praxis* (2., aktualisierte Aufl.). Kohlhammer.

Taubner, Svenja & Kotte, Silja (2015). Mentalisierung im Coaching. In Siegfried Greif, Heidi Möller & Wolfgang Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 1-13). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-45119-9_41-1

Tetzer, Michael (2009). Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der Sozialpädagogik. In Christine Meyer, Michael Tetzer & Katharina Rensch (Hrsg.), *Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns* (S. 103-120). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91601-9>

Trescher, Hans-Georg (1990). *Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik* (Korr. Neuaufl.). Matthias-Grünwald-Verlag.

Wigger, Annegret (2005). *Was tun SozialpädagogInnen und was denken sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjz7p>