

PREFH

Reflexion als Kernelement professioneller Beziehungsarbeit

PREFH

Reflexion als Kernelement professioneller Beziehungsarbeit

Alice Gayed



Alice Gayed



Alice Gayed ist Supervisorin/Coachin (DGSv) in freier Praxis, Weiterbildnerin, Lehrsupervisorin und Fortbildungsleiterin am DGSv-zertifizierten Fortbildungsinstitut für Supervision und Coaching BASTA e.V. in Leipzig. Ihre Tätigkeit als Fortbildungsleiterin umfasst neben der inhaltlichen Gestaltung verschiedener Seminare sowie der Curriculumsentwicklung das Management des Instituts.

Ihre berufliche Qualifizierung begann in Freiburg i. Br. an der Pädagogischen Hochschule im Studiengang „Lehramt für Grund- und Hauptschulen“, die sie mit einem Aufbaustudium Sonderpädagogik für Verhaltensgestörtenpädagogik und Förderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen fortsetzte. Während des Studiums intensivierte sie ihre Suche nach alternativen Lernformen in einer zweijährigen Fortbildung „Psychodrama für Pädagog*innen“. Nach dem Referendariat war sie zwölf Jahre an der Freien Schule Leipzig e.V. als Lehrerin, Elternberaterin, Theaterpädagogin und Mädchenprojektleiterin tätig. Berufsbegleitend absolvierte sie eine Fortbildung zur Supervisorin/Coachin am Fortbildungsinstitut BASTA e.V., die sie schließlich in die Selbstständigkeit führte. Supervisorisch begleitet sie vorwiegend Teams und Führungskräfte im psychosozialen, pädagogischen und psychiatrischen Feld.

Alice Gayed hat außerdem einige Jahre verschiedene Kitas in Krisensituationen geleitet. Als Lehrbeauftragte für Beratung ist sie im Studiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida tätig und führt regelmäßig Workshops und Seminare zu Themen rund um Beratung durch.

Die in unseren Studienheften verwendeten Personenbezeichnungen schließen ausdrücklich alle Geschlechtsidentitäten ein. Wir distanzieren uns ausdrücklich von jeglicher Diskriminierung hinsichtlich der geschlechtlichen Identität.

Falls wir in unseren Studienheften auf Seiten im Internet verweisen, haben wir diese nach sorgfältigen Erwägungen ausgewählt. Auf die zukünftige Gestaltung und den Inhalt der Seiten haben wir jedoch keinen Einfluss. Wir distanzieren uns daher ausdrücklich von diesen Seiten, soweit darin rechtswidrige, insbesondere jugendgefährdende oder verfassungsfeindliche Inhalte zutage treten sollten.

Reflexion als Kernelement professioneller Beziehungsarbeit

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Beziehungsarbeit als Profession: Job oder Berufung?	3
1.1 Grundkompetenz: professionelle Beziehungsfähigkeit	5
1.1.1 Tragfähige Arbeitsbeziehungen gestalten	6
1.1.2 Die Grundhaltung nach Carl Rogers	7
1.1.3 Balance von Nähe und Distanz	9
1.2 Das Konzept der Mentalisierung	10
1.2.1 Was versteht man unter Mentalisierung?	10
1.2.2 Besondere Anforderung in beziehungsorientierten Berufen	11
1.2.3 Mentalisierungsfähigkeit und epistemisches Vertrauen	12
1.3 Das Konzept der Triangulierung	14
1.3.1 Äußere Triangulierung	15
1.3.2 Innere Triangulierung	16
1.3.3 Triadisches Denken und Komplexität	17
Zusammenfassung	19
2 Herausforderungen und Belastungen in beziehungsorientierten Berufen	21
2.1 Handlungsparadoxien in der pädagogischen Praxis	23
2.1.1 Handeln in pädagogischen Spannungsfeldern	23
2.1.2 Tripelmandat und Handlungsparadoxien	24
2.2 Wenn Inhalt und Rahmen nicht zusammenpassen – Strukturprobleme in helfenden Berufen	28
2.2.1 Ethische Standards treffen auf die Logik von Kostenträgern	28
2.2.2 Unübersichtliche Zuständigkeiten im Hilfesystem	29
2.2.3 Prekäre Arbeitsbedingungen	30
2.3 Von der „déformation professionnelle“ zum Burnout: Belastungsstörungen in sozialen Berufen	31
2.3.1 Hilfloze Helfer*innen	32
2.3.2 Zusatzbelastungen, die sich zu Lebenskrisen auswachsen	33
2.3.3 Strukturelle Defizite	34
Zusammenfassung	34

3	Reflexion als Regulativ	36
3.1	Moderierte Anleitung zur Selbsterfahrung	36
3.2	Einführung in verschiedene Reflexionsformate und deren Bedeutung für die professionelle Entwicklung	39
3.2.1	Kollegiale Beratung oder Intervention	39
3.2.2	Supervision	43
3.2.3	Coaching	49
	Zusammenfassung	52
	Schlussbetrachtung	53
	Anhang	
A.	Bearbeitungshinweise zu den Übungen	54
B.	Lösungen der Aufgaben zur Selbstüberprüfung	56
C.	Abkürzungsverzeichnis	59
D.	Glossar	60
E.	Literaturverzeichnis	63
F.	Weiterführende Literatur	66
G.	Abbildungsverzeichnis	67
H.	Sachwortverzeichnis	68
I.	Einsendeaufgabe	69

Einleitung

Reflexion beschreibt in der Physik das Phänomen des „Zurückgeworfenwerden[s] von Wellen, Strahlen“ (Reflexion, n. d.). Auch im philosophischen Sinne bedeutet Reflexion Zurückgeworfensein – nämlich auf sich selbst. In diesem Sinne heißt es etwa „Nachdenken, Überlegung, prüfende Betrachtung“ (ebd.).

Warum die Selbstreflexion, aber auch die Reflexion einer Situation, eines Prozesses oder eines Falls in beziehungsorientierten Berufen eine zentrale Rolle für Professionalität spielt, soll in diesem Studienheft erläutert und vertieft werden. Unter beziehungsorientierten Berufen werden solche Berufe verstanden, die personenbezogene Dienstleistungen ausüben, zu deren Gelingen die Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Klient*innen¹ erwiesenermaßen eine zentrale Rolle spielt (z.B. die Tätigkeit von Pädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Pflegepersonal, Therapeut*innen oder Berater*innen). In diesen Berufen ist man häufig auf sich selbst zurückgeworfen und muss Situationen mit Klient*innen, Schüler*innen, Kund*innen o.ä. reflektieren, um sie verstehen und einordnen zu können und damit die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten, zu entwickeln oder wiederherzustellen. Etwas anders gestaltet sich ein Arbeitsprozess bei produktionsorientierten Tätigkeiten:

Wenn man einen Stuhl bauen will, braucht man eine Konstruktionsidee, Material, Werkzeug, Know-how, Zeit und einen geeigneten Raum. Man kann scheitern an mangelnder Geduld, mangelnder Motivation oder mangelhaftem Wissen, an schlechtem Material oder unbrauchbarem Werkzeug. Es ist recht einfach zu identifizieren, wo das Problem liegt, man kann es beheben und weiterarbeiten. Am Ende ist sichtbar, was man geschaffen hat. Man kann den Stuhl benutzen, verschenken oder verkaufen. Es gibt einen klaren Anfang und ein klares Ende des Arbeitsprozesses und im besten Fall stellt sich am Ende ein Gefühl von Befriedigung ein. Je mehr Übung man hat, desto besser wird das Arbeitsergebnis. Professionalität nimmt also mit dem Quantum an Erfahrung zu: Übung macht den Meister!

Wenn man aber professionelle Beziehungsarbeit leisten will – was braucht man dann? Wie kann man anderen Menschen etwas beibringen, ihnen helfen, sie erziehen, pflegen, sinnvoll beschäftigen, begleiten? Woran kann man erkennen, dass es gelingt oder misslingt? Ist das überhaupt eindeutig zu erkennen? Woran liegt es, wenn man erfolgreich war oder gescheitert ist? Und wie kann man besser werden, professioneller?

Bereits die vielen gesellschaftlichen Diskussionen darüber, was gute Erziehung ist, wie Sozialarbeit nachhaltig gestaltet werden kann, wie eine Gesellschaft mit kranken und alten Menschen, mit Benachteiligung oder Straffälligkeit usw. umgehen sollte, zeigt an, dass es keine allgemeingültigen und eindeutigen Antworten auf diese Fragen gibt. Deshalb gibt es beispielsweise in der Suchthilfe vielfältige Angebote – vom kalten Entzug bis zum kontrollierten und begleiteten Konsum –, den richtigen Weg und das richtige Ziel aber gibt es nicht. Jede drogenabhängige Person muss ihren eigenen Weg im Umgang mit den Drogen finden: alleine oder mit Unterstützung aus der Familie, dem Freundeskreis oder mithilfe einer Beratungsstelle, klinisch, therapeutisch usw. Meist kommen

1. Ich nutze bevorzugt das Gendersternchen im Text, weil es aus meiner Sicht am besten darstellt, dass Geschlecht als binäre Konstruktion Realität unzureichend abbildet. Das Gendersternchen symbolisiert die Vorstellung, Geschlecht als Kontinuum zwischen den zwei Polen Weiblichkeit und Männlichkeit zu begreifen. An manchen Stellen im Text werden auch abwechselnd weibliche und männliche Formen benutzt, um die Lesbarkeit des Textes nicht zu sehr einzuschränken. In allen Fällen sind alle Identitäten und Geschlechtlichkeiten gemeint.

mehrere Komponenten zusammen und es gibt verschiedene Phasen, in denen mal das eine, mal das andere als hilfreich erlebt wird. Verschiedene wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass die Wirksamkeit der professionellen Unterstützung, sei es von einer Ärztin, einem Psychologen, einem Sozialarbeiter oder einer Beraterin im Jobcenter, in erster Linie von der Beziehungsqualität zum Klienten/zur Klientin abhängt, weniger von der Therapieform, von den Behandlungsmethoden oder den Tools in der Beratung.

Deshalb beschäftigen wir uns in Kapitel 1 mit dem Wesen von professioneller Beziehungsarbeit: Welche Grundkompetenzen brauchen Personen in helfenden Berufen, um Beziehungsqualität zu Klient*innen herzustellen? Und wie kann man sich diese aneignen und erhalten?

In Kapitel 2 beleuchten wir die Schattenseiten von beziehungsorientierter Arbeit, also die Belastungen, die besonders in sozialen Berufsfeldern lauern. Woher kommen sie? Welche Faktoren spielen eine Rolle? Woran erkennt man Grenzen? Was kann präventiv getan werden?

Im Titel dieses Studienhefts ist bereits eine Behauptung formuliert: dass Reflexion einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung in beziehungsorientierten Berufen leistet und für diese Arbeit unerlässlich ist. Deshalb werden in Kapitel 3 dieses Studienhefts verschiedene systematische Reflexionsformate vorgestellt, die sich parallel zu den sozialen Berufen entwickelt und etabliert haben und in weiteren Studienheften vertieft werden sollen.

Viel Spaß beim Lesen!

1 Beziehungsarbeit als Profession: Job oder Berufung?

Ziel dieses Kapitels ist es, wesentliche Merkmale von professioneller Beziehungsarbeit zu identifizieren und herauszuarbeiten, wie sie gelingen kann. Anhand des Professionalisierungsdiskurses der verschiedenen beziehungsorientierten Berufe lernen Sie Einflussgrößen auf historische Veränderungen kennen und deren Zusammenspiel verstehen. Bei der Vertiefung verschiedener Konzepte professioneller Beziehungsarbeit fokussieren wir uns auf psychosoziale Kompetenzen und intrapsychische Prozesse.

Schon die klassischen Professionen – Theologie, Medizin, Jura – haben Professionelle hervorgebracht, die Dienst am Menschen geleistet haben, sogenannte „personenbezogene Dienstleistungen“. Angehörige von Professionen besaßen stets das Ansehen, dass sie mithilfe ihres Fachwissens die Angemessenheit von sozialen Situationen bewerten können. Sie hatten dadurch die Berechtigung, in die Privatsphäre anderer einzugreifen, und konnten relativ autonom und unabhängig von staatlicher Kontrolle agieren. Verpflichtet waren sie in erster Linie ihrem berufsständischen Ethos (Dewe & Stüwe, 2016, S. 12 ff.).

Inzwischen haben sich weitere beziehungsorientierte Berufe etabliert, die sich professionalisiert haben. In unserer stark differenzierten und arbeitsteiligen Gesellschaft übernehmen sie Funktionen, die früher die Familie übernommen hat oder die erst entstanden sind:

„Bildung für alle“ beispielsweise hat erst in der Wissensgesellschaft einen so hohen Stellenwert bekommen und entsprechend explosionsartig sind Bildungsberufe entstanden, haben sich professionalisiert und akademisiert, jüngst z.B. der Erzieher*innenberuf. Erziehungshilfe, Pflege, Alltagsbegleitung, Hospizarbeit u.Ä. sind entstanden durch höhere Lohnarbeitsbeschäftigung, zunehmende Risiken moderner Gesellschaften, Individualisierung, erhöhte Mobilität und Flexibilität sowie den formulierten Anspruch demokratischer Gesellschaften an gesellschaftliche Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger.

Die Familie steht als soziales Netz nicht mehr selbstverständlich zur Verfügung, Kirchen haben ihre karitativen Dienste zunehmend professionalisiert und institutionalisiert. Schulen und Kitas, Obdachlosenheime und Asylunterkünfte, Kinder- und Jugendeinrichtungen, Alten- und Pflegeheime und verschiedene soziale Träger übernehmen zunehmend staatliche Fürsorge- und Erziehungsaufgaben.

Diese Entwicklungen greifen ineinander und bedingen sich gegenseitig. Mit zunehmender lohnabhängiger Beschäftigung der Frauen, mit besserer medizinischer Versorgung und damit Alterung der Gesellschaft, mit Familienplanung und demografischem Wandel oder auch mit Globalisierung ergeben sich veränderte Bedürfnisse und Notwendigkeiten in einer Gesellschaft. Damit verändern sich Institutionen und Berufe und es entstehen neue: Schwangerschaftskonfliktberatungsstellen, Ganztagschulen, Kinderkrippen, Pflegeheime, Frauenhäuser oder Unterkünfte für geflüchtete Menschen sind nur einige Beispiele.



Beispiel 1.1:

Ab 1960 wurden in Deutschland ausländische Arbeitskräfte angeworben, um den Arbeitskräftebedarf in der industriellen Massenfertigung, der Schwerindustrie und im Bergbau zu decken und das Land wirtschaftlich aufzubauen. Es kamen **geringqualifizierte „Gastarbeiter“** ins Nachkriegsdeutschland. Keine Beachtung fand die Frage der sozialen Integration und der zugehörigen Familien, der sich die Behörden erst mit dem Anwerbestopp 1973 stellen mussten (Bundeszentrale für politische Bildung, n.d.).

Der demografische Wandel und der damit verbundene Fachkräftemangel heute sorgen dagegen eher für ein erhöhtes Interesse des Staates, ausländische **Fachkräfte** anzuwerben und auszubilden. Solche Interessen sorgen für Allianzen und Veränderungen der Gesellschaft und haben Folgen, z.B. die Diskussion um ein Einwanderungsgesetz.

Die Frage nach gelingender Integration ist also einerseits ein verändertes Interesse einer Gesellschaft (nach langfristiger Entlastung des angespannten Arbeitsmarktes), eine Veränderung der politischen und rechtlichen Lage (z.B. Arbeitnehmerfreizügigkeit innerhalb der Europäischen Union), eine humanitäre Verpflichtung (z.B. Grundrecht auf Asyl nach dem Zweiten Weltkrieg) und Folge eines gesellschaftlichen Lernprozesses, der historische Fehler versucht zu vermeiden.

Was bedeutet das nun für beziehungsorientierte Berufe? Sie hängen eng mit gesellschaftlichen Entwicklungen, Bedarfen, Defiziten, wissenschaftlichen Erkenntnissen und Grundauffassungen zusammen und haben sich in den letzten Jahren radikal ausdifferenziert, spezifiziert und professionalisiert.



Übung 1.1:

Schauen Sie sich das Video „Eine Spurensuche: Professionelle Identität in der Sozialen Arbeit“ an: <https://youtu.be/kuaMshvExjI> (01.02.2021).

Dort werden am Beispiel der Professionalisierungsentwicklung in der Sozialen Arbeit verschiedene Aspekte der historischen und gesellschaftlichen Entwicklung vertieft. In ihrer unterschiedlichen Bewertung durch die Interviewpartner*innen werden positive wie negative Effekte deutlich, die mit der Professionalisierung der Sozialen Arbeit einhergehen. Notieren Sie je zwei positive und zwei negative Effekte der Professionalisierung.

Wenden wir uns nach diesem Exkurs in die Professionsdebatte wieder unserem Kernthema zu:

Was macht professionelle Beziehungsarbeit aus? Und: Kann man sie lernen oder braucht man einfach nur eine „soziale Ader“?

1.1 Grundkompetenz: professionelle Beziehungsfähigkeit

Wie in allen Berufen brauchen professionelle Beziehungsarbeiter*innen eine gewisse Begabung im Sinne von sensibler Wahrnehmung von sozialen Situationen, Einfühlbarkeit und Offenheit anderen Menschen gegenüber. Es wird sich beispielsweise selten eine autistische Person im Studiengang Soziale Arbeit wiederfinden, weil ihr die psychische Grundausstattung für eine soziale Tätigkeit weitgehend fehlt.

Da der Mensch ein soziales Wesen ist, sind viele der oben beschriebenen Fähigkeiten im Menschen angelegt, ob sie sich aber entfalten und entwickeln können und neue soziale Fähigkeiten dazugelernt werden, hängt stark von der Prägung der frühen Jahre und den Erfahrungen im Kindheits- und Jugendalter ab. Ob wir also „sozial veranlagt sind“, d. h., in der Lage sind, für andere da zu sein, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen, auf verschiedene Gefühlslagen unserer Mitmenschen einzugehen, Beziehungen zu pflegen usw., ist weniger Veranlagungssache, sondern stark durch unsere Sozialisation geprägt.

Um professionelle Beziehungsarbeit leisten zu können, reicht eine „soziale Ader“ jedoch nicht aus. Professionell wird unsere Beziehungsfähigkeit erst durch pädagogisches, psychologisches, sozial- und gesellschaftswissenschaftliches Wissen, Selbsterfahrung und Reflexion.



Abb. 1.1: Drei Faktoren professioneller Beziehungsfähigkeit

Nur wenn diese drei Komponenten miteinander in Beziehung stehen und dauerhaft erweitert werden, kann sich professionelle Beziehungsfähigkeit entwickeln. Wissen ohne Erfahrung und Reflexion bleibt abstrakt, Erfahrung ohne Wissen und Reflexion stagniert, Reflexion ohne Wissen und Erfahrung ist gegenstands- und nutzlos.

Wenn das Zusammenspiel der drei Faktoren ausgewogen ist, können Beziehungen und soziale Situationen sicher eingeordnet und verstanden werden und im besten Fall schützen die gewonnenen Erkenntnisse vor den psychosozialen Belastungen des beruflichen Alltags.

Beispiel 1.2:

Stellen Sie sich vor, Sie haben kurz nach dem Studium eine Stelle bei der SPFH (Sozialpädagogische Familienhilfe) begonnen und haben nun das erste Mal den Auftrag, eine Familie alleine aufzusuchen:

Bei der jungen Mutter mit Neugeborenem haben Sie den Auftrag vom Jugendamt, zu prüfen, ob die Wohnung sauber ist, das Kind physisch gut versorgt ist und die alleinerziehende Mutter es schafft, den Tag nach den Bedürfnissen des Kindes zu strukturieren. Sie klingeln, aber die Tür wird nicht geöffnet. Sie versuchen, die Mutter über das Handy zu erreichen, aber keiner meldet sich. Sie lassen Ihren letzten



Besuch bei der Familie Revue passieren, den Sie mit Ihrer Einarbeitungskollegin absolviert haben, und fragen sich, ob sich da schon angedeutet hat, dass die Türe heute verschlossen bleibt.

Solche Erfahrungen sind beim Berufseinstieg nicht unüblich. Denn Beziehungsfähigkeit im persönlichen Rahmen hat eine gänzlich andere Qualität als professionelle Beziehungsarbeit. Das Beispiel lenkt unsere Aufmerksamkeit schon auf einen zentralen Unterschied:



Um eine professionelle Beziehung aufzubauen, müssen Sie die besondere Situation zwischen Klient*innen und Professionellen beachten: Es entsteht eine nicht symmetrische Beziehung, d.h., Klient*innen, Schüler*innen, Patient*innen stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zu Ihnen.

Warum sollte eine Klientin einer ihr fremden, vom Jugendamt geschickten Sozialarbeiterin vertrauen? Was berechtigt diese Person dazu, ihren Haushalt zu kontrollieren? In einer solchen Konstellation ist es um ein Vielfaches schwieriger, eine Arbeitsbeziehung und notwendiges Vertrauen aufzubauen als in einer familiären oder freundschaftlich geprägten Beziehung.

1.1.1 Tragfähige Arbeitsbeziehungen gestalten

Eine Arbeitsbeziehung unterscheidet sich also durch den Rahmen des Auftrags fundamental von einer privaten Beziehung. Sie mögen – im obigen Beispiel – von sich denken, dass Sie doch nichts Böses im Schilde führen und sich mitnichten als verlängerter Arm des Jugendamtes verstehen oder gar als Kontrolleur*in – häufig aber werden Sie aus Sicht der Klient*innen genauso wahrgenommen und faktisch machen Sie bereits an diesem ersten Arbeitstag Bekanntschaft mit dem sogenannten „doppelten Mandat“: Sie haben einen gesellschaftlichen Auftrag und sollen gleichzeitig im Sinne der Klient*innen handeln. Dieses Grundmisstrauen, das Ihnen womöglich aufgrund der Struktur der Arbeit entgegengebracht wird, müssen Sie erst einmal anerkennen, um überhaupt einen vertrauensvollen Kontakt herstellen zu können.

Um professionelle Beziehungen zu gestalten, ist das Instrument der bewertungsfreien Beobachtung und behutsamen Kontaktaufnahme zentral: Sie ermöglicht eine hinreichende Distanz zu Klient*innen und fördert das Einfühlungsvermögen.



Beispiel 1.3:

Sie sind Schulbegleiter*in in einer Grundschule und haben Ihren autistischen Schüler bereits über längere Zeit beobachtet. Inzwischen können Sie bereits in einem frühen Stadium erkennen, wann sich Stress in ihm aufbaut. Wenn er keine Möglichkeit sieht, den inneren Stress abzubauen, wird er laut und ausfällig, manchmal auch aggressiv. Spätestens das nervöse Schaukeln seines Oberkörpers gibt Ihnen das Signal für eine Intervention.

In diesem Beispiel wird deutlich, dass wir anderen Menschen nur dann hilfreich sein können, wenn wir ihr inneres Erleben erfassen können. Dies spiegelt sich in unserer Interaktion wider, die eine vertrauensvolle Beziehung ermöglicht oder auch blockiert.

In Beispiel 1.3 könnte es also sein, dass der*die Schulbegleiter*in an einer Stelle der Beobachtung vermutet, dass bestimmte Situationen im Klassenzimmer Stress im Schüler auslösen. Wenn er*sie dann bereits bei ersten Anzeichen fragt: „Kann es sein, dass du eine Pause brauchst? Sollen wir mal rausgehen?“, kann der Schüler lernen, selbst wahrzunehmen, dass er angespannt ist. Dieser Hinweis hilft ihm, die Kompetenz zu erlangen, irgendwann selbst zu merken, was mit ihm los ist und eigenständig eine Pause einzufordern.

Eine Reaktion im Sinne von: „Jetzt hör mal auf mit dem Geschaukle, das nervt!“ zeigt dem Schüler hingegen an, dass seine Not nicht erkannt wird und er wird sich vermutlich weiterer Interaktion mit dem*r Schulbegleiter*in verschließen.

Eine weitgehend bewertungsfreie Beobachtung von Klient*innen oder Schützlingen ermöglicht Ihnen, die Person ganzheitlich wahrzunehmen, ihre Verhaltensweisen zu verstehen und Empathie zu entwickeln. Sie eröffnet Ihnen einen Zugang zum inneren Erleben der anderen Person. Dies hilft Ihnen, in eine aufschließende, adäquate und einführende Interaktion zu treten und eine tragfähige Arbeitsbeziehung zu gestalten.



1.1.2 Die Grundhaltung nach Carl Rogers

Mit den Begriffen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz beschrieb der US-amerikanische Psychologe und Psychotherapeut Carl Rogers (1981) die Grundhaltung in der personenzentrierten Therapie und Beratung. Diese Grundhaltung hat bis heute Bestand für professionelle Beziehungsarbeit. Weitere Informationen finden Sie auf www.carlrogers.de.

Carl Rogers hat in der Analyse verschiedener Gespräche herausgefunden, dass es einer bedingungslosen, positiven Hinwendung bedarf, damit sich ein Mensch überhaupt einem professionellen Helfer oder einer professionellen Helferin öffnet. Diese positive Wertschätzung ist Zeichen des Respekts vor der Persönlichkeit des anderen und führt zu dessen **Akzeptanz** als Person. Sie befördert die Differenzierung zwischen dem Wert als Mensch an sich und der Bewertung seiner Handlungen.

Übung 1.2:

Denken Sie an Ihr aktuelles soziales Umfeld: Von wem fühlen Sie sich in Ihrer Persönlichkeit wirklich wertgeschätzt, akzeptiert, weitgehend frei von Erwartungen? Wodurch spüren Sie diese Akzeptanz?



Empathie oder einführendes Verstehen bezeichnet einen Prozess, der ein immer tieferes Verstehen der Person ermöglicht und deren Selbstexploration durch Feedbackschleifen fördert: Ich erkenne mein Gegenüber durch Beobachtung, durch Zuhören und durch eigenes Erleben und spiegle der Person, was ich sehe, erlebe oder höre. Die Person gleicht diese Spiegelung mit dem eigenen Erleben ab und kann dadurch einen Teil ihres Selbst bewusst wahrnehmen, der ihr zuvor verborgen war.

Dieser Prozess der Selbsterkenntnis findet in einer guten Eltern-Kind-Interaktion bereits ab dem ersten Lebenstag statt und wurde in der Säuglingsforschung hervorragend dokumentiert (Klöpper, 2005).



Übung 1.3:

Lassen Sie Ihre Erinnerungen an Ihre Kindheit und Jugend Revue passieren: Fällt Ihnen eine Begegnung ein, die Ihnen besonders empathisch in Erinnerung geblieben ist und in der Sie etwas über sich selbst besser verstehen konnten, was Sie vorher noch nicht wussten? Notieren Sie diese Erinnerung: Was genau am Verhalten der empathischen Person hat einen selbsterkenntnisfördernden Prozess in Ihnen angestoßen?

Kongruenz bezieht sich auf die Ehrlichkeit und Transparenz der helfenden Person, so dass eine echte Beziehung entsteht. Sie ermöglicht die Artikulation oder das Zeigen des eigenen, inneren emotionalen und kognitiven Zustands. Akzeptanz und Empathie beziehen sich auf den anderen, Kongruenz sorgt für das „Bei-sich-Bleiben“. Wenn wir uns obiges Beispiel 1.2 nochmal vor Augen führen, könnten Sie im Sinne einer akzeptierenden, empathischen und dennoch kongruenten Haltung in etwa so reagieren:

Sie schreiben eine Nachricht oder einen Brief: „Sehr geehrte Frau X, wir hatten am 9.5. einen Termin vereinbart, der leider nicht stattgefunden hat, weil Sie auf mein Klingeln nicht reagiert haben. Ich hoffe deshalb erst einmal sehr, dass Sie wohlauf sind und Ihnen nichts Schlimmes widerfahren ist. Vielleicht wollten Sie aber auch die Türe nicht öffnen, weil wir uns noch nicht gut kennen oder Sie sich verschlafen fühlten, die Wohnung unaufräumt war oder das Kind weinte. Das wären alles nachvollziehbare Gründe, aber so etwas sollte unsere Zusammenarbeit nicht verunmöglichen: Ich komme ja, um Sie und Ihr Baby zu unterstützen. Da muss nicht alles perfekt sein! Ich wäre deshalb sehr dankbar, wenn Sie sich bei mir melden würden, damit ich weiß, wie es Ihnen geht und wir klären können, wie wir unsere Zusammenarbeit fortführen können.“

Die Sorge um die Klientin (Empathie), die fantasierte Scham der Klientin (Akzeptanz) und die eigene Abhängigkeit von der Klientin für weiteres Handeln (Kongruenz) werden in dieser Nachricht deutlich. Am Beginn einer Arbeitsbeziehung wäre eine Aussage im Sinne von: „Ich habe mich furchtbar über Sie geärgert“ zwar vielleicht kongruent, würde aber die anderen Komponenten ignorieren und vermutlich nicht sonderlich einladend wirken und Sie würden sich die weitere Zusammenarbeit erschweren.



Übung 1.4:

Prüfen Sie Ihr eigenes Verhalten in nächster Zeit: Wem gegenüber und in welchen Situationen verhalten Sie sich kongruent im Sinne von ehrlich, authentisch, transparent, selbstoffenbar?

Die professionelle Grundhaltung spricht gewissermaßen eine Einladung an den Anderen aus, sich einer professionellen Interaktion zu öffnen. Sie antizipiert mögliche Hürden und bezieht eigene Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle mit ein, da ja eine Interaktion entstehen soll, also eine Aktion zwischen mindestens zwei Personen.



Die drei Komponenten Akzeptanz, Empathie und Kongruenz beschreiben die professionelle Grundhaltung in beziehungsorientierten Berufen. Die Balancierung der drei Komponenten ermöglicht den professionellen Beziehungsarbeiter*innen eine hilfreiche Interaktion.

1.1.3 Balance von Nähe und Distanz

Ein weiterer zentraler innerpsychischer Regulierungsprozess ist mit der Grundhaltung eng verbunden: das spannungsvolle Verhältnis zwischen Nähe und Distanz. Denn wie soll man sich einerseits einlassen auf die andere Person, ohne andererseits die professionelle Distanz zu verlieren? Und umgekehrt: Wie kann sich eine hilfebedürftige Person auf eine helfende Person einlassen, ohne den Schmerz eines Beziehungsendes zu fürchten oder mit der eigenen Scham konfrontiert zu sein?

Nüchtern betrachtet „verkaufen“ Sie ja Ihre Fähigkeit zum sozialen Kontakt, Ihre Beziehungsfähigkeit ist Ihr Arbeitsinstrument. Doch dieses Arbeitsinstrument ist in Ihnen, Sie können es nicht nach getaner Arbeit zur Seite legen, es ist mit Ihrer Person verbunden und Sie brauchen es auch zur Pflege Ihrer privaten Beziehungen.

Beispiel 1.4:



Sie haben eine Erziehungsbeistandschaft zu einem Jugendlichen übernommen, mit ihm Freizeit gestaltet, vertrauliche Gespräche geführt, ihn in einer schwierigen Entwicklungsphase unterstützt und waren zeitweise die vertrauteste Person für ihn. Die Hilfe wird beendet, weil der Jugendliche in eine stationäre Jugendhilfeeinrichtung umziehen soll. Sie bahnen das Ende der Hilfe an, indem Sie mit dem Jugendlichen über den Wechsel sprechen, die Termine weniger werden lassen und am Ende noch ein schönes Abschiedsritual gestalten.

Doch nach einigen Wochen meldet er sich telefonisch bei Ihnen und erzählt Ihnen, wie traurig und allein er sich fühlt und wie sehr er die Treffen mit Ihnen vermisst. Er will Sie unbedingt sehen.

Spätestens am Ende einer professionellen Beziehung kommt die Tatsache wieder ins Bewusstsein, dass die professionelle Beziehung sich von einer privaten Beziehung fundamental unterscheidet. In den Augen des Jugendlichen sind Sie vielleicht zum Freund, zur Patin, zum vertrauten Wegbegleiter geworden. Es können sich Gefühle von Enttäuschung, Sich-verlassen-Fühlen, Wut u. Ä. breitmachen, wenn eine Hilfe beendet wird. Auch Sie werden vielleicht Gefühle entwickelt haben von Zuneigung, Sorge oder auch Freundschaft. Ist eine tragfähige Beziehung erst einmal aufgebaut und ist der Grund der Beendigung einer Hilfe nicht der, dass der Klient die Hilfe nicht mehr will oder braucht, zeigt sich, wie ambivalent und fragil das Verhältnis von Nähe und Distanz ist.

Die Mischung aus Schamgefühl, Wut auf „das System“ und Ärger oder Sorge gegenüber Ihrem Klienten macht für Professionelle einen Reflexionsprozess notwendig, der diese emotionale Gemengelage in einen rationalen Überlegungsprozess überführt, um erneut Handlungsfähigkeit zu erlangen und sich wieder neu auf professionelle Beziehungen einlassen zu können.

Aber auch am Beginn oder während der Hilfe kann man natürlich zu nah oder zu distanziert sein: Eine behinderte Klientin freut sich, wenn ihre Betreuerin kommt und bezeichnet sie als ihre beste Freundin. Eine Seniorin schämt sich, sich vor dem neuen Pfleger auszuziehen. Ein Jugendlicher beschwert sich über seinen Erzieher, weil er nur rummeckert und ihn nicht versteht. Und umgekehrt: Eine Lehrerin verliebt sich in ihren Schüler. Ein Arzt bringt es nicht übers Herz, seinen depressiven Patienten fortzuschicken und hört sich sein Leid weit nach Ende der Sprechzeit an. Eine Therapeutin übt sich in Abstinenz und schweigt so lange, bis der Patient die Therapie abbricht.

Dadurch, dass Ihr hauptsächliches Arbeitsinstrument Ihre Beziehungsfähigkeit ist, werden Sie oft weniger in Ihrer Rolle wahrgenommen, sondern als Person, auf die sich starke Emotionen richten. Umgekehrt sind Sie nicht frei von Gefühlen und müssen das auch nicht sein. Wichtig ist, dass Sie diese wahrnehmen und reflektieren, mit Ihrer Rolle abgleichen und Handlungsideen für deren Regulierung entwickeln. Unterstützend können Rahmenbedingungen wirken wie eine sorgfältige Auftragsklärung, transparente Hilfeplanung und regelmäßige Hilfeplangespräche oder die zeitliche Eingrenzung einer Beratung. Sie können aber die Notwendigkeit von ständiger (Selbst-)Reflexion nicht ersetzen.



Es gibt nicht *das* richtige Verhältnis von Nähe und Distanz, das ein für alle Mal gültig ist. Es ist eher eine dynamische Bewegung zwischen den Menschen im professionellen Hilfekontext, die meistens unbesprochen reguliert wird, manchmal aber auch explizit besprochen werden muss.

1.2 Das Konzept der Mentalisierung

Das Mentalisierungskonzept ist ein neueres Konzept, das verschiedene wissenschaftliche Erkenntnisse für Psychotherapie, Pädagogik und Beratung nutzbar macht. Mentalisieren bedeutet, achtsam die eigene, innere Verfasstheit wahrzunehmen, sich die Gefühle und Gedanken anderer Menschen zu vergegenwärtigen sowie die Fähigkeit, überall das reflektierend nachzudenken. Das Konzept kann also helfen, zu verstehen, wie Reflexion über psychische Zustände und soziale Beziehungen eigentlich funktioniert, welche Voraussetzungen dafür gegeben sein müssen und wodurch die Reflexionsfähigkeit eingeschränkt wird.

1.2.1 Was versteht man unter Mentalisierung?

Das Mentalisierungskonzept führt verschiedene Disziplinen und Forschungsergebnisse zusammen und beruht auf Konzepten der Psychoanalyse, empirischen Forschungsergebnissen der Entwicklungspsychologie, der Kognitiven Psychologie (Theory of Mind), der Bindungsforschung, der Neurobiologie und der empirischen Psychotherapieforschung:



Abb. 1.2: Das Mentalisierungskonzept (in Anlehnung an Brockmann & Kirsch, n.d)

Neu an dem Konzept ist vor allem das Zusammenwirken und -denken verschiedener Erkenntnisse aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen, die für das Verstehen zwischenmenschlicher Interaktion von großer Bedeutung sind. Das Mentalisierungskonzept bildet eine Essenz verschiedener Beobachtungen und Erkenntnisse.

Wir mentalisieren, wenn wir uns bewusst werden, was in einem anderen Menschen vorgeht oder was in uns selbst vorgeht. Und mentalisierend interpretieren wir das Verhalten von uns und anderen. Dabei gelingt es uns im Idealfall von Situation zu Situation besser, die innere Welt einer anderen Person, d.h., ihre Motive, Emotionen, Überzeugungen etc. zu verstehen.

Definition 1.1:

Mentalisierung umfasst:

- sich psychische Vorgänge vergegenwärtigen,
- Achtsamkeit für eigene psychische Zustände und für die psychischen Zustände anderer Menschen entwickeln oder pflegen,
- Missverständnisse verstehen,
- sich selbst von außen und andere von innen betrachten,
- eine mentale Eigenschaft zuschreiben oder „mental kultivieren“ (Allen, Fonagy & Batemann, 2011, S. 23).

Mentalisieren ist eine kognitive und emotionale Leistung, die im zwischenmenschlichen Kontakt schon früh erworben wird. Die Mentalisierungsfähigkeit ist eng verknüpft mit der Entwicklung und Wahrnehmung des Selbst. Mit Beginn des fünften Lebensjahres sind psychisch gesund entwickelte Kinder bereits in der Lage, über das eigene Selbst und über das vermutete Innenleben anderer nachzudenken und können Reaktionen ihres Gegenübers auf dessen mentale Befindlichkeit zurückführen. Man kann das gut beobachten beim intensiven Rollenspiel von Kindern. Bis ins frühe Erwachsenenalter ist die sukzessive Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit messbar. Resilienz, also psychische Widerstandsfähigkeit, wächst mit der Fähigkeit zur Mentalisierung.

Mentalisierungsfähigkeit ist also abhängig von der psychischen Stabilität einer Person sowie von situativen Faktoren. Konflikte, Krisen, Verliebtsein und andere affektive Zustände versetzen uns in psychischen Stress. Solche Situationen oder Zustände, die intensive Emotionen hervorrufen, behindern reflexive Selbstwahrnehmung und schränken auch die Mentalisierungsfähigkeit von Erwachsenen ein.

1.2.2 Besondere Anforderung in beziehungsorientierten Berufen

Menschen in beziehungsorientierten Berufen sind in zweierlei Hinsicht in ihrer Mentalisierungsfähigkeit gefordert: Viele ihrer Klientinnen und Klienten sind in ihrer Mentalisierungsfähigkeit eingeschränkt und müssen durch einführende Interaktionsangebote darin gestärkt werden. Dafür müssen professionelle Beziehungsarbeiter*innen in der Lage sein, die inneren Zustände ihrer Klient*innen wie Affekte, Motive, Bedürfnisse, Wünsche und Überzeugungen zu mentalisieren (hierzu Beispiel 1.3).

Zugleich müssen sie die auf sich selbst bezogene Mentalisierungsfähigkeit entwickeln und pflegen, um auch in emotional belastenden Situationen handlungsfähig zu sein und dauerhaft gesund zu bleiben.



Übung 1.5:

Eine Krippenerzieherin nimmt ein weinendes Eingewöhnungskind vom Vater in Empfang und muss es über den Abschiedsschmerz hinwegtrösten und gleichzeitig dem unsicheren Vater das Gefühl geben, dass das Kind gut aufgehoben ist. Erfahrungsgemäß werden die zwei Kinder Marie und Tom aus der Gruppe leicht vom Weinen eines anderen Kindes „angesteckt“, weswegen die Erzieherin eigentlich versuchen muss, das Trösten und Ankommen des Eingewöhnungskindes im Vorraum zu bewältigen. Es herrscht aber Personalknappheit, sie muss heute mit der neuen Mitarbeiterin im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) den Gruppenalltag alleine managen. Sie hört, dass es im Gruppenzimmer laut wird und vermutet, dass die Mitarbeiterin im FSJ alleine überfordert ist mit den vielen Kindern, die schon da sind. Ganz abgesehen davon, dass sie selbst nicht besonders viel geschlafen hat in der letzten Nacht und eigentlich sehr müde ist.

Welche Personen verlangen in dieser Situation eine Mentalisierungsleistung der Erzieherin? Und welche Bedürfnisse hätten aus Ihrer Sicht Priorität?

Solche und ähnliche Situationen werden Ihnen vielleicht vertraut sein. Für gewöhnlich sinkt in einer solchen Situation die eigene Mentalisierungsfähigkeit – also genau dann, wenn man sie besonders dringend bräuchte!

1.2.3 Mentalisierungsfähigkeit und epistemisches Vertrauen

Mentalisierungsfähigkeit ist nicht nur in Betreuungs- und Heilungsprozessen, sondern auch in Bildungsprozessen eine zentrale Fähigkeit, die zum Ge- oder Misslingen beiträgt.

Soziales wie kognitives Verstehen hängt stark vom „epistemischen Vertrauen“ ab. Mit epistemischem Vertrauen wird im Kindheitsalter das „[...] basale Vertrauen in eine Bezugsperson als sichere Informationsquelle [...]“ (Kirsch et al., 2016, S. 49; zitiert nach Gingelmaier & Schwarzer, 2019, S. 125 ff.) bezeichnet. Sicher gebundene Kinder haben bereits früh die Fähigkeit, vertrauenswürdige von vertrauensunwürdigen Informationen und Informant*innen zu unterscheiden. Sie haben Vertrauen in die eigene Wahrnehmungsfähigkeit.

Frühe Missbrauchs- und Gewalterfahrungen hemmen die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit und des epistemischen Vertrauens und können eine dauerhafte Misstrauenshaltung und kognitive wie emotionale Einschränkungen im Lernen befördern. Aus Sicht des Mentalisierungskonzeptes kann epistemisches Vertrauen aber durch positive Bindungserfahrungen im Laufe der weiteren Lebensgeschichte noch (nach-)entwickelt werden.

Vor allem Säuglinge sind auf Personen als sichere Informationsquellen angewiesen. Dabei fungieren von Geburt an Zeichen wie Blickkontakt, ungeteilte Aufmerksamkeit und eine einfache, mimisch stark unterstrichene und modulierende Sprache gewissermaßen als Wegweiser.

Epistemisches Vertrauen ist von der Quelle der Information und vom Kontext abhängig. Insofern werden später erworbene Informationen auf Glaubwürdigkeit hin überprüft: Ist die Information in mein bisheriges Weltbild integrierbar? Ist mir die informierende Person wohlgesonnen? Welche Expertise hat sie vorzuweisen?

Beispiel 1.5:

Kinder von ca. 5–6 Jahren sollen entscheiden, ob ein Phantasietier (z. B. 75 Prozent Pferd und 25 Prozent Kuh) ein Pferd oder eine Kuh ist. Die Mutter und eine fremde Person benennen nun das Objekt unterschiedlich. Die Mutter nennt es z. B. Kuh, die fremde Person ein Pferd. Die Studie geht der Frage nach, welche Entscheidung das Kind trifft, beeinflusst vom Kommentar der Mutter bzw. der Bezugsperson. Es zeigt sich, dass die Bindungserfahrungen des Kindes mit seiner Mutter einen starken Effekt auf die Entscheidungen des Kindes haben. Kinder, die sicher gebunden sind, antworten flexibel. Sie bevorzugen die Aussage der Mutter, aber trauen der eigenen Wahrnehmung, wenn die Aussage der Mutter vom objektiven Bild abweicht. Unsicher gebundene Kinder trauen insgesamt der eigenen Wahrnehmung weniger als sicher gebundene Kinder. Besonders unsicher-desorganisiert gebundene Kinder geraten in eine epistemische, angstgesteuerte, intensive Wachsamkeit („epistemic hypervigilance“), da sie weder sich selbst noch den anderen (Mutter, fremde Person) vertrauen können (Corriveau et al., 2009).



John Hattie, ein neuseeländischer Pädagoge und Professor der Erziehungswissenschaften, hat in seiner quantitativen Synthese von über 800 Metaanalysen über den Einfluss unterschiedlichster Merkmale auf den kognitiven Lernerfolg von Schüler*innen eindrücklich gezeigt, dass die Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sowie die mentale Haltung der Lehrpersonen gegenüber den Schüler*innen einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg haben.

Übung 1.6:

Schauen Sie sich unter nachfolgendem Link die Kurzzusammenfassung der Ergebnisse der Hattie-Studie an:

<https://youtu.be/hhvA5v8gbOA> (Mittag, 2018)

Können Sie, besonders ab Minute 1:42, einen Zusammenhang zum Mentalisierungskonzept erkennen? Beschreiben Sie diesen Zusammenhang.



Mentalisierung ist für die Interaktion in Betreuungs-, Heilungs- und Lernprozessen zentral. Sie ist für Professionelle in beziehungsorientierten Berufen eine dauerhafte Anforderung an geistige und psychische Hochleistung. Ohne Mentalisierungsfähigkeit kann es keine Reflexion geben.



1.3 Das Konzept der Triangulierung

Das Konzept der Triangulierung beschreibt eine intrapsychische Fähigkeit, die Menschen in die Lage versetzt, langfristig, erfolgreich und gesund in beziehungsorientierten Berufen zu arbeiten. Dieses Konzept hilft uns, eine Idee davon zu entwickeln, wie genau dauerhaft professionelle Beziehungsfähigkeit gelingen kann.

Triadische Beziehungen (Vater, Mutter, Kind) bestimmen von Geburt an unser Leben. Selbst wenn ein Elternteil alleinerziehend ist, ist das Kind aus einer Verbindung zweier Personen entstanden und der*die nicht anwesende Dritte ist dennoch „da“ (als Erzählung, als Phantasie, als Sehnsucht etc.). Und auch wenn bereits ältere Geschwister in der Familie sind, bildet sich eine triadische Grundstruktur ab (Vater, Mutter, Kinder). Ebenso entsteht bei Waisenkindern, Pflege- oder Adoptivkindern, Patchworkfamilien u. Ä. eine triadische Struktur: z.B. die erwachsene(n) Bezugsperson(en) des Alltags, die (nicht anwesenden leiblichen) Eltern und das Kind. Triaden beziehen sich also nicht zwingend auf drei Personen, sondern weisen auf eine Grundstruktur hin, die die psychische Entwicklung stark beeinflusst. Dieser psychische Prozess gilt genauso für gleichgeschlechtliche Partnerschaften, für transgener Elternteile oder andere, der Kategorie „divers“ zugeordnete Geschlechtsidentitäten. Er ist nicht an leibliche Elternschaft gekoppelt, sondern wird im Sozialisationsprozess erworben.

Diese Triaden ermöglichen uns, bereits im frühkindlichen Alter Triangulierungsfähigkeit zu entwickeln: Ein Kind verinnerlicht Werte und Sichtweisen mindestens zweier voneinander unterschiedlicher Personen, es hat die Möglichkeit, „eine zweite Meinung“ einzuholen, es macht Bekanntschaft mit Ausschluss- und Solidarisierungsdynamiken (zwei gegen eins) und es lernt die Position des beobachtenden sowie beobachteten Dritten kennen. Diese Fähigkeit ermöglicht im Idealfall, Abhängigkeitsverhältnisse als relativ und nicht als absolut wahrzunehmen, eine eigene Identität und Position zu entwickeln, mal nah am einen, mal nah am anderen, mal verbindender, mal ausgeschlossener Pol in der Triade zu sein.

Bei Trennungskindern kann man diese Triangulierungskompetenz hervorragend beobachten: Sie wehren sich mit verschiedenen Mitteln gegen die Vereinnahmung durch und Trennung von einer der Bezugspersonen:



Beispiel 1.6:

Ein 12-jähriger Junge getrennt lebender Eltern soll sich dazu äußern, ob er bei der Mutter oder lieber beim Vater leben möchte. Der Vater versucht ihn mit der Aussicht auf großzügige Mediennutzungsregeln und andere Zugeständnisse an jugendliche Autonomie zu locken, während die Mutter auf ihre häusliche Präsenz, ihre Kontinuität in der Beziehung und ihre gemütliche Wohnung mit regelmäßigem Essen verweist. Der Junge flüchtet in eine tiefe Depression und völliges Schweigen.



Beispiel 1.7:

Ein 13-jähriges Mädchen ritzt sich regelmäßig nach einer elterlichen Trennung, was in der Schule irgendwann auffällt. Im Zuge der psychiatrischen Behandlung des Mädchens gelingt sukzessive die notwendige Kooperation der völlig zerstrittenen Eltern, die eine Einigung über die Umgangsregelung, Grundsätze ihrer Erziehung und einen friedvolleren Umgang miteinander finden.

Die Beispiele zeigen mögliche Reaktionen von Kindern, wenn die Triade dadurch unterbrochen ist, dass beispielsweise die Beziehung zwischen den Eltern mental gekappt wird. Die Kinder versuchen durch ihr Verhalten dann die Triade wiederherzustellen, um sich vor Vereinnahmung oder/und Verlassenwerden zu schützen.

1.3.1 Äußere Triangulierung

Mit „äußerer Triangulierung“ ist gemeint, dass ein neutraler Dritter dazukommt, wenn sich zwei Personen/Parteien streiten, um den Konflikt verstehbar zu machen und zu einer Lösung zu führen. Solche Settings gibt es in der Mediation, der Ehe- und Familienberatung oder vor Gericht. Oft wird auch die Polizei als neutraler Dritter dazu gerufen, beispielsweise bei Verkehrsunfällen. Aber auch diplomatische Dienste, das Parlament oder runde Tische haben eine äußerlich triangulierende Funktion: Dort geht es weniger um die Neutralität eines Dritten als um die Ermöglichung von Meinungsaustausch und Vervielfältigung von Sichtweisen.

In Beispiel 1.7 sind die Therapeutinnen und Therapeuten der psychiatrischen Einrichtung triangulierende Dritte, die als stützende Brücke zwischen den Eltern fungieren. In Beispiel 1.6 könnte eine Beratungsstelle, ein Verfahrensbeistand vor Gericht, eine Psychotherapeutin oder eine stationäre Jugendhilfeeinrichtung triangulierend auf das Familiensystem Einfluss nehmen.

Beispiel 1.8:

In einer Schule geraten zwei Kinder in Streit: Eines wird gehänselt, gerät darüber in Wut und schlägt zu. Die Situation eskaliert. Beobachtende Mitschüler schicken die beiden zu den Streitschlichter*innen der Schule. Dort erläutert jedes der beteiligten Kinder seine Wahrnehmung des Streits. Die Streitschlichter*innen achten darauf, dass sich beide zu gleichen Teilen äußern können, fragen nach deren Gefühlen und Motiven für ihr Handeln. Dadurch ermöglichen sie, dass beide etwas über die eigene Innenwelt und über die Innenwelt des anderen Kindes erfahren können. Sie suchen gemeinsam nach geeigneten Lösungen, um den Streit zu schlichten.



Äußere Triangulierung ist immer auf etwas gerichtet (z.B. Klärung eines Streits, Interessenausgleich o.Ä.) und wirkt Polarisierung und Spaltung entgegen. Sie dient der Erweiterung des eigenen Horizonts, führt zu Verständigung und zu einer tieferen Selbstkenntnis. Die äußere Triangulierung ermöglicht die Wiederherstellung des intrapsychischen triangulären Raumes der Beteiligten, der durch heftige Gefühle oder Versteifung auf eine Position quasi zusammengefallen ist. Sie ist aber in keinem Fall garantiert.

Hinweis:

Ich empfehle Ihnen, sich den Film „Systemsprenger“ anzuschauen. Er zeigt ein sehr realistisches Beispiel, wie schwer die Triangulierung von außen manchmal ist und wie diese auch scheitern kann.

1.3.2 Innere Triangulierung

Gelingt Triangulierung in der frühkindlichen Entwicklung, bedeutet das, dass die verschiedenen Beziehungen innerhalb der Triade wahrgenommen, toleriert und internalisiert werden. Im Beispiel der Ursprungsfamilie bedeutet dies: Das Kind versteht nach und nach, dass die Eltern eine von ihm unabhängige, eigenständige Beziehung miteinander pflegen und dass sie Dinge miteinander teilen, von denen es ausgeschlossen ist (z.B. Sexualität, intime Gespräche etc.). Außerdem lernt das Kind, dass sich die eigenen Beziehungen zur Mutter und zum Vater unterscheiden: Sie haben unterschiedliche Auffassungen vom Leben, unterschiedliche Vorlieben und Bedürfnisse, unterschiedliche Toleranzen etc. Und es ist der jeweils Dritte teilweise ausgeschlossen. Gesund kann das sein, wenn ein Kind weiß, mit Mama kann man gut auf Bäume klettern, während man mit Papa gut Radtouren machen kann. Ungesund wird es, wenn es Geheimnisse gibt („Sag das bloß nicht der Mama!“) oder die Eltern sich ausspielen lassen.

Die Beziehungen innerhalb der Triade sind nicht starr, sondern ständig in Bewegung, und sie bilden in der fortlaufenden kindlichen Entwicklung einen intrapsychischen Raum (Grieser, 2003, S. 102).

Dieser intrapsychische Raum ermöglicht, die Anwesenheit eines Dritten bzw. eine andere Meinung zu ertragen, sie im besten Fall als Bereicherung wahrzunehmen, vermittelnd agieren zu können und reflexiv handlungsfähig zu sein. Denn triangulierendes Fühlen, Denken und Handeln ist relational: Nie ist nur das eine richtig und das andere falsch.

Das Dritte hilft allein durch seine Anwesenheit, das Nähe-Distanz-Verhältnis innerhalb der beobachteten Dyade zu regulieren. Dafür muss er oder sie nicht physisch anwesend sein. Denn allein das Wissen über die Existenz eines Dritten (z.B. was Mama jetzt tun oder denken oder sagen würde, auch wenn sie gerade gar nicht da ist), also die intrapsychische Repräsentanz der Mutter, genügt, um das Verhältnis zur Mutter zu regulieren.

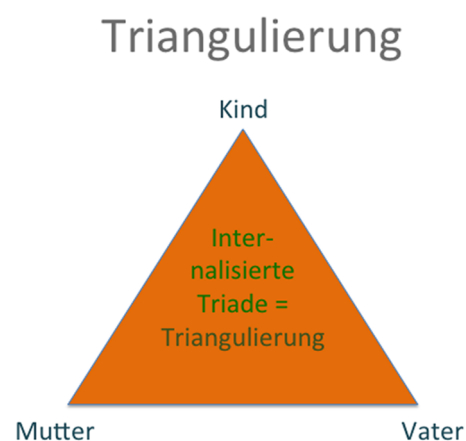


Abb. 1.3: Triangulierung

Beispiel 1.9:

Die Mutter kuschelt mit dem Kind. Dann will sich das Kind wieder dem eigenen Spiel zuwenden und schafft es durch die innere Repräsentanz des Vaters, sich von der Mutter abzuwenden, ohne Angst zu haben, sie ganz zu verlieren. Denn es weiß, dass die Mutter auch eine Verbindung zum Vater hat und nicht allein auf die Zuwendung des Kindes angewiesen ist.

Inwiefern sind diese Ausführungen nun für beziehungsorientiert Berufstätige relevant?

Professionelle Beziehungsarbeit interveniert in der Regel ausgleichend und balancierend, mal parteiübergreifend, mal in kritische Distanz gehend und fördert bei Klient*innen einerseits autonomes und gleichzeitig aufeinander bezogenes Handeln der verschiedenen Akteure – also deren trianguläre Kompetenz, die Spaltendes überwindet (Busse & Tietel, 2018, S. 45). Dabei müssen sich die Professionellen immer wieder selbst überprüfen und eigene emotionale Verstrickungen reflektieren. Sie müssen eigene Affekte verstehen und regulieren, indem sie den Versuchungen von Parteilichkeit trotz Sympathie widerstehen und eigene Ängste vor Ausschluss überwinden.

Dies kann aber nur gelingen, wenn es den Beteiligten möglich ist, ein Arbeitsbündnis als einen *triangulären Raum* – zwischen den Professionellen und den Klienten – aufzubauen. [...] Die Arbeit der Professionellen bestünde dann nicht einfach in einer „stellvertretenden Krisenbewältigung“ [Oevermann, 2009; Anm. der Autorin], sondern, wie wir es nennen würden, in einer „*stellvertretenden Triangulierung*“. (Busse & Tietel, 2018, S. 45)

Diese Herstellung eines triangulären inneren Raumes ist permanente intrapsychische Arbeit der professionellen Beziehungsarbeiter*innen: Sie müssen in manchen Situationen den nicht anwesenden Dritten vertreten, manchmal triangulierend auf zerstrittene Personen einwirken, manchmal auf „das Dritte“ (im Sinne von: Worum geht es und worum sollte es gehen?) verweisen. Sie müssen als ganze Personen und zugleich nur als Rollenanteil (professionelle Fachkraft) mit einem konkreten Auftrag handlungsfähig sein. Und sie müssen in Interaktion mit Klient*innen und zugleich als beobachtende Dritte in Situationen handeln. „Das entspricht der Fähigkeit einen inneren reflexiven Raum zu etablieren, um in den äußeren Triaden sicher zu agieren“ (Busse & Tietel, 2018, S. 46).

1.3.3 Triadisches Denken und Komplexität

Wenn es professionellen Beziehungsarbeiter*innen gelingt, in triadischen Bezügen zu denken, sind sie einerseits in der Lage, die Komplexität in komplizierten Fällen zu reduzieren (im Sinne von: Worum geht es und was genau ist aktuell meine Aufgabe in dem Fall?), andererseits können sie in eindimensionalen Beziehungskonstellationen auch eine Komplexitätserweiterung ihres Denkens, Fühlens und Handelns vornehmen, um wieder einen inneren Raum mit Bewegungsfreiheit und mehreren Handlungsoptionen zur Verfügung zu haben (im Sinne von: Was ist das übersehene Dritte?)



Beispiel 1.10: (Komplexitätserweiterung)

Eine junge Mitarbeiterin (MA) in einer stationären Kinder- und Jugend-WG übernimmt als Bezugserzieherin den Fall einer neuen 14-jährigen Mitbewohnerin mit Borderline-Störung. Das Verhältnis wird bald sehr vertraulich, fast freundschaftlich. Die MA bekommt einen Hinweis ihrer Leiterin, sich nicht zu sehr von dem Mädchen vereinnahmen zu lassen. Daraufhin versucht sie, sich anderen Jugendlichen während ihrer Dienste stärker zuzuwenden. Das Mädchen reagiert extrem eifersüchtig, verweigert am Tag darauf jeglichen Kontakt zu der MA („Du hast mir gar nichts zu sagen!“) und will die Bezugserzieherin wechseln. Die MA fühlt sich hilflos, schuldig, verlassen und schlecht.

Die Teamsupervision hilft der MA zu erkennen, dass ihre emotionale Reaktion eine Übertragung der Gefühlswelt des Mädchens ist. Dadurch kann sie ihre eigene Rolle neu bestimmen und es gelingt ihr, den Auftrag an Erziehungshilfe klarer in den Blick zu nehmen. Die Triade zwischen ihr, dem Mädchen und dem erzieherischen Kontext ist wiederhergestellt. Die Stimmungsschwankungen des Mädchens kann die MA ihrer psychischen Störung zuordnen und lässt sich davon nicht mehr so leicht affizieren.

Die Komplexitätserweiterung hilft aus der emotionalen Überlastung, die durch Eindimensionalität entsteht („Ich muss das alleine bewältigen!“).

Im oben beschriebenen Fall könnten abgesehen von der Rollenklärung und Auftrags-schärfung auch die Kolleg*innen als hilfreiche Dritte fungieren und Regelungen im gemeinsamen Umgang mit der Jugendlichen finden: Wie könnten wir in Doppeldiensten in der Gruppe unsere Rollen sinnvoller verteilen? Sollten wir bei Borderline-Jugendlichen vielleicht generell ein Co-Bezugsteam bilden? Auch ein regelmäßiger Austausch kann schon Entlastung und Reduktion der empfundenen Ohnmacht und Scham bewirken: Wie gehen andere Kolleg*innen mit einem solchen Wechselbad der Gefühle um? Was gibt es für Erfahrungen im Umgang mit Borderline-Jugendlichen? Welche Hilfen müssen zusätzlich installiert werden?

Durch diese emotionale Entlastung spannt sich der innere triadische Raum der MA wieder auf und sie wird wieder handlungsfähig.



Beispiel 1.11: (Komplexitätsreduktion)

Ein Assistent begleitet ein geistig beeinträchtigtes Kind in einer integrativen Kita. Die Erzieher*innen wünschen sich, dass er mit dem Kind den Gruppenraum verlässt, sobald das Kind laute Geräusche macht. Die Eltern reagieren empört, als sie von dieser internen Vereinbarung erfahren: Sie hätten sich ja extra eine integrative Einrichtung gesucht, damit ihr Kind nicht separiert wird. Direkt sprechen die Eltern aber nicht mit den Erzieher*innen, da es schon zu mehreren unlösbaren Auseinandersetzungen kam. Sie wollen vielmehr, dass der Assistent sich zukünftig weigert, mit dem Kind rauszugehen.

In der Supervision wird der Fall genauer beleuchtet. Dabei wird deutlich, dass unter den verschiedenen Konflikten und Erwartungen der beteiligten Erwachsenen die Bedürfnisse des Kindes unterzugehen drohen. Die Grundtriade von Assistent, Kind und dem Auftrag der Entwicklungsunterstützung des Kindes wird herausgearbeitet und davon Handlungsideen abgeleitet.

In komplexen Fallgeschichten mit vielen Beteiligten und hoher emotionaler Aufladung gerät häufig aus dem Blick, was eigentlich Ziel einer unterstützenden Maßnahme ist. Je unspezifischer die Rollenbeschreibung ist und je weniger Wissen im System über die unterschiedlichen Aufgaben herrscht, desto schwieriger wird es für die Professionellen, ihren Auftrag zu erkennen und zu erfüllen. Eine vergleichsweise junge Disziplin ist beispielsweise die Schulsozialarbeit: Seit den 1970er-Jahren wurde die Schulsozialarbeit sukzessive ausgebaut, inzwischen ist sie in fast allen Schulformen vertreten, in einigen Schulen sogar mit mehreren Kolleg*innen besetzt. Immer wieder erklären Schulsozialarbeiter*innen intern und extern ihre Zuständigkeiten und klären für sich selbst ihre Kernaufgaben innerhalb der Fachgesellschaften, in Fortbildungen und Supervisionen, um nicht in Versuchung zu geraten, in der Rolle als Eheberater, Therapeutin oder Polizei zu agieren. Diese Klärungen dienen der Komplexitätsreduktion in vielfältigen und wenig standardisierten Handlungsfeldern, um die Grundtriaden der täglichen Arbeit zu schärfen.

Das Triangulierungskonzept ist einerseits eine Denkhilfe und schafft Handlungsklarheit, andererseits beschreibt es eine emotionale Fähigkeit, die Professionelle in beziehungsorientierten Berufen brauchen, um in komplexen Fallgeschichten und verschiedenen Konstellationen immer wieder Handlungsräume zu eröffnen und sich auf schwierige Beziehungen einlassen zu können.



Zusammenfassung

Am Anfang dieses Kapitels stand die Frage: Job oder Berufung? Dafür haben wir geklärt, warum professionelle Beziehungsarbeit überhaupt entstanden ist und welchen gesellschaftlichen Stellenwert sie hat, welche Anforderungen es an professionelle Beziehungsfähigkeit gibt und wie man diese erwirbt und erhält. Die Konzepte Mentalisierung und Triangulierung wurden vertiefend erörtert, um die inter- und intrapsychischen Prozesse, denen Personen in beziehungsorientierten Berufen in besonderem Maße ausgesetzt sind, zu verstehen.

Abschließend können wir festhalten:

Professionelle Beziehungsfähigkeit steht im Spannungsfeld zwischen Berufung und Job: Für andere aber auch für sich selbst sorgen, Sich-Einlassen und Auf-Distanz-Gehen, einfühlsam sein und sachliche Hilfestellung leisten, erfordern dauerhafte, intrapsychische Regulierungsarbeit. Das kann nur gelingen, wenn ein Bewusstsein darüber besteht, dass professionelle Beziehungsarbeit sowohl Berufung als auch Job ist.



Aufgaben zur Selbstüberprüfung

- 1.1 Benennen Sie fünf historische Einflussgrößen, die in Deutschland in den letzten 50 Jahren das Betätigungsfeld beziehungsorientierter Berufe verändert und erweitert haben.
- 1.2 Nennen Sie drei Merkmale professioneller Beziehungsfähigkeit und erläutern Sie kurz, was damit gemeint ist.
- 1.3 „Sich selbst von außen und andere von innen betrachten“ beschreibt Mentalisierung treffend. Nennen Sie drei Faktoren, die die Mentalisierungsfähigkeit einschränken.
- 1.4 Erklären Sie, wie Triangulierungsfähigkeit entsteht und wozu das Konzept in beziehungsorientierten Berufen hilfreich ist.

2 Herausforderungen und Belastungen in beziehungsorientierten Berufen

In diesem Kapitel werden die besonderen Herausforderungen und Belastungen beschrieben, die professionelle, beziehungsorientierte Arbeit mit sich bringt. Nachdem Sie sich in Kapitel 1 vor allem mit den Fähigkeiten und Kompetenzen beschäftigt haben, die intra- und interpsychisch für die professionelle Beziehungsarbeit notwendig sind, wenden Sie sich in diesem Kapitel den vielfältigen Bedrohungen dieser Fähigkeiten durch äußerliche Faktoren zu. Sie liegen vor allem in inhaltlichen und strukturellen Anforderungen, die Ihnen in diesem Kapitel nahegebracht und damit bewusst werden. Dieses Bewusstsein ist notwendig, um präventiv bzw. auch in einer Krise handlungsfähig zu sein und sich vor dauerhaften gesundheitlichen Belastungen schützen zu können.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Menschen in Gesundheits-, Bildungs- und Sozialberufen einerseits eine hohe Arbeits- und Lebenszufriedenheit beschreiben, andererseits aber auch signifikant hohe Werte bei Anforderungen und Beanspruchungsfolgen angeben, die sich mit psychosozialen Belastungen dieser Berufe erklären lassen. Eine Zunahme an Stress durch Arbeitsdichte, Rollenunklarheit und Rollenkonflikte, Mangel an personellen Ressourcen und Unterstützung durch Kolleg*innen und Führungskräfte sowie unzureichende organisationale Rahmenbedingungen führen zu psychischen Belastungen und einem sogenannten *work-privacy conflict* (Drüge & Schleider, 2016, S. 293–310). Mit diesem Begriff wird ein Konflikt zwischen Arbeit und Privatsphäre beschrieben (ein Kriterium im Copenhagen Psychosocial Questionnaire, einem wissenschaftlich validierten Fragebogen zur Erfassung psychischer Belastungen und Beanspruchungen bei der Arbeit, siehe auch www.copsoq.de). Dahinter stecken meist inhaltliche und strukturelle Besonderheiten, die spezifisch für beziehungsorientierte Dienstleistungen sind.

Im Kräftefeld zwischen gesellschaftlichem Auftrag, Auftrag der Klient*innen, sogenanntem „internem Leistungssystem“ und „externem Leistungssystem“ entstehen Polaritäten, zwischen denen sich das Handlungsspektrum der helfenden Berufe entfaltet.



Abb. 2.1: Kräftefeld professioneller Beziehungsarbeit (in Anlehnung an Effinger, 2018, S. 45 f.)

Wenn ich als pädagogische Fachkraft nicht in der Lage bin, eine eigene reflektierte Position in diesem Kreuzfeuer der Ansprüche zu finden, beginne ich zu taumeln, werde keinem dieser Ansprüche gerecht und bin nicht mehr professionell handlungsfähig.



Beispiel 2.1:

Eine Jugendliche (Klientin) aus der Jugend-WG hat mir als Sozialpädagogin anvertraut, dass sie heute Nacht bei ihrem Freund übernachten will und ich sie bloß nicht verpfeifen soll, sonst sei ihr Vertrauen zu mir dahin.

Mein Arbeitgeber (internes Leistungssystem) verpflichtet mich, bei „Abgängigkeit“ (Jugendliche kommen abends nicht in die WG zurück) bei der Polizei eine Vermisstanzeige zu erstatten.

Die zuständige Jugendamtsmitarbeiterin (externes Leistungssystem) will über Unregelmäßigkeiten in der Hilfe informiert werden, wird ansonsten in diesem Fall aber nicht tätig außerhalb des Hilfeplangesprächs.

Mein gesellschaftlicher Auftrag (Gesellschaft) ist die Integration des Mädchens in gesellschaftliche Strukturen und stellt die Forderung, dass ich dafür Sorge trage, dass das Mädchen regelmäßig die Schule besucht, gesundheitlich versorgt wird und ihr und anderen kein Schaden zugefügt wird während ihrer Obhut in der WG.

Welchem Anspruch gehe ich warum nach und wie kann ich einen Ausgleich der berechtigten Ansprüche finden?

Das Beispiel zeigt, dass die eindeutigen Handlungsrichtlinien – im Beispiel die Handlungsanweisung des internen und externen Leistungssystems – innerhalb des Kräftefelds nicht ausreichen, um den Beteiligten wirklich gerecht zu werden. Wirkliche Lösungen im Sinne von Klärungen, einvernehmlichen Regelungen und guten Absprachen sind nicht standardisierbar, die professionelle Einschätzung der Lage von Fall zu Fall bleibt eine wichtige Kompetenz einer pädagogischen Fachkraft und ihrer Leitung. Ein Entweder-Oder-Denken ist in einem solchen Fall fatal, denn sowohl das Vertrauen und der Wille der Klientin als auch der Schutz ihrer Person, mit dem ich betraut bin, sind berechnete und grundlegende Interessen, die ich in meinem Handeln berücksichtigen muss. Auch ein Wenn-Dann-Denken kann zu Grotesken in Einzelfällen führen. Wenn beispielsweise ein Arbeitgeber im obigen Beispiel die Handlungsmaxime ausgibt, dass auf jede Abhängigkeit automatisch eine Abmahnung erfolgt und drei Abmahnungen zu einer Beendigung der Hilfe führen, kann die Folge davon sein, dass die Sozialpädagogin tatsächlich Stillschweigen wahrt, um die Klientin zu schützen, damit aber ihren Arbeitsplatz gefährdet und womöglich auch den Schutz der Klientin. Das Autonomiestreben der Klientin würde unterdrückt und ihr Vertrauen in die Pädagog*innen vor Ort würde bestraft, was den Verlust an relevantem Wissen und die Zerstörung des Arbeitsbündnisses bedeuten würde.

Im Folgenden beschreibe ich erst inhaltliche, dann strukturelle Besonderheiten professioneller Beziehungsberufe, die Einfluss auf die Gesunderhaltung haben, um dann gezielt auf chronische Belastungsstörungen einzugehen.

2.1 Handlungsparadoxien in der pädagogischen Praxis

Ein Paradoxon bezeichnet eine „scheinbar unsinnige, falsche Behauptung, Aussage, die aber bei genauerer Analyse auf eine höhere Wahrheit hinweist“ (Paradoxon, n. d.). Eine Handlungsparadoxie beschreibt also auf den ersten Blick eine Unmöglichkeit, da ich ja nur eindimensional handeln kann (entweder ich gehe rechts oder links). Die „höhere Wahrheit“, und damit das professionellere Handeln, gründet aber auf der Beachtung dieser Widersprüche, die im besten Fall nicht das eine *oder* das andere, sondern das eine *und* das andere in einem dritten vereinen.

In der Literatur werden verschiedene Widersprüchlichkeiten der Anforderungen im Handlungsfeld der pädagogischen Praxis beschrieben, die Professionelle in Handlungsdilemmata führen können. Um nicht ständig in der Ohnmachtsfalle zu landen, ist es hilfreich, diese Paradoxien weniger als sich ausschließende Dualitäten zu begreifen, sondern vielmehr als wechselseitig aufeinander bezogene Polaritäten zu erkennen und zu reflektieren (Effinger, 2018, S. 45). Nur durch diese permanente kognitive Leistung ist es möglich, eigene Positionen zu finden und entsprechende Handlungsspielräume zu entdecken.

2.1.1 Handeln in pädagogischen Spannungsfeldern

Bereits 1803 fragt Kant „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ in seiner Pädagogikvorlesung. Tatsächlich könnte man die ganze Pädagogik entlang paradoxer Handlungsanforderungen beschreiben, weil es keine Eindeutigkeiten gibt: Jede Situation ist einzigartig, jede Person reagiert anders, jedes Alter fordert eine andere Beziehungsgestaltung, jedes Feld, jedes Krankheitsbild, jede Lebenssituation stellt besondere Anforderungen, jede Fachkraft hat eigene Erfahrungen und Glaubenssätze.

In unserer pluralen Gesellschaft spricht man eher von pädagogischen Spannungsfeldern, um vielfältigen Lebensentwürfen Rechnung zu tragen und einer Entweder-Oder-Logik zu entkommen, die eine verengende Sicht auf die Dinge befördert. Einigen dieser Spannungsfelder sind wir bereits in Kapitel 1 begegnet, beispielsweise dem Spannungsfeld von Nähe und Distanz, von Abwarten und Eingreifen, von Akzeptanz und Kongruenz. Gemein ist diesen pädagogischen Grundfragen, dass es keine eindeutigen und allgemeingültigen Antworten gibt. Das macht das Arbeiten in professionellen Beziehungsberufen unglaublich spannend, aber eben auch spannungsreich. Und genauso wie Schüler*innen, Patient*innen, Klient*innen unterschiedlich auf Lebenssituationen und Interventionen reagieren, so können auch die pädagogischen Fachkräfte selbst eine auf den ersten Blick paradoxe Handlungsanforderung als willkommene Herausforderung oder als Zumutung wahrnehmen. Als kaum zu bewältigende Herausforderung werden diese typischen pädagogischen Situationen vor allem am Beginn des Berufslebens, bei zu hoher Arbeitsdichte und zu vielen verschiedenen Konflikten, in Zeiten von persönlichen Krisen und am Ende des Berufslebens erlebt.

Während vielen am Beginn des Berufslebens oft noch die Erfahrung und die Standfestigkeit fehlen, bestimmte Situationen einzuschätzen und zu managen, eigene Grenzen zu setzen und ein Gleichgewicht von Fördern und Fordern herzustellen, fehlt am Ende des Berufslebens oft die Kraft, es stellt sich Müdigkeit ein und andere, besonders jüngere Lebenswelten können nur noch begrenzt akzeptiert und verstanden werden. Während persönlicher Krisen ist die pädagogische Arbeit oft schwer zu leisten, weil sie eine hohe emotionale Beteiligung und Präsenz erfordert und eine dauerhafte Reflexionsleistung.

Und wenn in der Schule für Erziehungshilfe sechs Jugendliche mit je spezifischen Besonderheiten und Bedürfnissen, intellektuellen Fähigkeiten und deren soziale Umfeldern zu beachten sind, in einer Regelschulklasse mehrere Integrationskinder zu begleiten sind o.Ä., kann die professionelle Haltung schon mal leiden unter der Vielzahl der Anforderungen.



Beispiel 2.2:

Ein Erzieher in Ausbildung soll im Hort die Hausaufgabenbetreuung übernehmen. Bei Fragen hilft er den Kindern bei den aus seiner Sicht öden Hausaufgaben in der Weise, dass er ihnen die Lösungen schnell einflüstert, damit sie bald raus auf den Hof können, um zu kicken.

Derselbe Erzieher gestaltet die Hausaufgabenbetreuung zwei Jahre später ganz anders: Er versucht herauszufinden, warum ein Kind an der Stelle nicht weiterkommt, wo der Denkfehler liegt und erklärt ihnen das Problem so, dass sich nachhaltiges Verstehen einstellt. Erstaunt stellt er fest, dass trotzdem noch genug Zeit bleibt zum Kicken am Ende des Nachmittags, seine Beziehung zu den Kindern durch seine neue Herangehensweise nicht leidet und die Kinder sogar gerne zur Hausaufgabenbetreuung zu ihm kommen.

Das Beispiel zeigt, dass die innere Einstellung des Erziehers wesentlich die Qualität und Nachhaltigkeit seiner pädagogischen Arbeit beeinflusst und Einfluss hat auf seine eigene Zufriedenheit und die Zufriedenheit der Kinder.

2.1.2 Tripelmandat und Handlungsparadoxien

Staub-Bernasconi erweitert die Denkfigur des doppelten Mandats von Klient*innen und Gesellschaft um das dritte Mandat (Tripelmandat): professionelle Haltung, Fachwissen, Berufsethik.

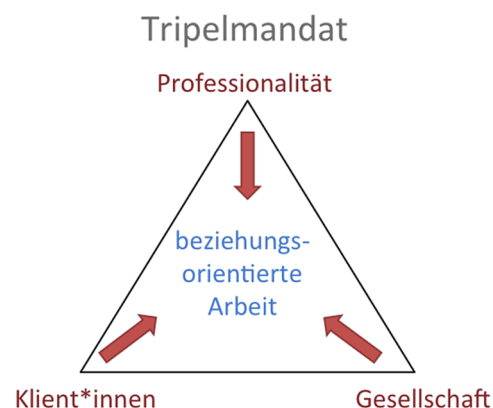


Abb. 2.2: Tripelmandat

Die Idee ist eine sehr dialektische: Um nicht zerrieben zu werden zwischen den Ansprüchen der Klient*innen und der Gesellschaft (auch in Form von externem und internem Leistungssystem), verpflichte ich mich einer Instanz, die mir hilft, handlungsleitende Ideen zu entwickeln. Nicht das eine oder das andere, sondern die Abwägung nach fachlichen, professionellen, berufsethischen Kriterien weisen mir einen Weg.

Wie aber können diese im konkreten Fall handlungsleitend werden?

Der erste Schritt ist das Bewusstwerden der paradoxen Anforderungen und die innere Auseinandersetzung mit ihnen, weswegen ich hier exemplarisch drei davon genauer beschreibe.

Literaturtipps:

Eine differenziertere Beschreibung der Handlungsparadoxien mit Praxisbeispielen findet sich beispielsweise in „Sozialpädagogische Beratung“ von Sabine Schneider (2006, S. 327–344), die sich auf Fritz Schütze beruft. Auch Maja Heiner (2010, S. 429 ff.) hat in sehr anschaulicher Weise Spannungsfelder beschrieben.

Das Paradoxon von prinzipieller Offenheit menschlicher Lebenserfahrung und theoretischen Kategorien

Professionelle in Beziehungsberufen merken schnell, dass das, was dem einen hilft, der anderen womöglich schadet: Das eine Kind braucht Struktur und tägliche Übung, um sich kognitiv gut entwickeln zu können, während das andere einen kreativen Freiraum braucht, um sich auszuprobieren und zu entfalten. Folglich ist das eine Kind mit einer Freien Alternativschule und ihrem Anspruch an Selbststrukturierung überfordert, während das andere in einer Regelschule geistig verarmt. Die meisten Kinder brauchen natürlich beides und jedes Schulkonzept sollte sich auf verschiedene Bedürfnisse einstellen und unterschiedliche pädagogische Räume eröffnen. Dennoch ist in der konkreten Situation immer die Frage für die pädagogische Fachkraft, unabhängig vom jeweiligen Schulkonzept: Wie kann ich pädagogisch so handeln, dass das Kind für sich eine entwicklungsfördernde Erfahrung machen kann?

Übung 2.1:

Denken Sie über Ihre eigene Lernbiografie nach: Was und wer konnte Sie wie motivieren, um auch durch schwierige Lernphasen zu gehen? Was und wer hat Sie eher gehemmt und warum war das möglicherweise so?



Theoretische Kategorien helfen dabei, Situationen einzuordnen und einzuschätzen (z.B. verschiedene Krankheitsbilder, Lebensphasen und deren je spezifische Bewältigungsthemen, pädagogische Konzepte, Lebenswelttheorien usw.), dennoch bleibt das Ausprobieren, das Forschen im Einzelfall eine wichtige pädagogische Kompetenz, ohne jemals eine Garantie dafür zu haben, dass Intervention X zu Reaktion Y führt. Unprofessionell wäre ein rein schematisches Handeln nach theoretischen Standards. Ganz nach dem Motto „Ausnahmen bestätigen die Regel“ können wissenschaftlich abgegrenzte Kategorien und Begriffe zwar hilfreich sein bei der Einordnung einer Situation, schematisch angewandt können sie aber auch in die Irre führen. Effinger führt dazu aus:

Analytische Kompetenz besteht darin, eine Wirklichkeit in Einzelteile zu zerlegen. Praktische Kompetenz ist dagegen auf Verbindendes und Gemeinsamkeiten ausgerichtet. So stellt sich die Frage, in welcher Form eine vom Ganzen distanzierende, wissenschaftliche Kompetenz mit einer empathischen auf das Besondere gerichteten, personalen Kompetenz zusammengedacht und praktiziert werden kann. (Effinger, 2018, S. 47)

Dieses Paradoxon liegt auf der Achse von professionellem Wissen und Einzelfall – könnte der dritte Pol, die Gesellschaft/Organisation aus dem Paradox herausführen? Wenn wir uns noch mal das Beispiel der Schulkonzepte vor Augen führen, könnten eine vielfältige Schullandschaft sowie eine fundierte, sowohl theoretische als auch praktische Ausbildung für pädagogische Fachkräfte eine Antwort sein. Auch eine individuelle Schulberatung im Kindergarten könnte hilfreich sein zur Orientierung. Dann müssten auch Kita-Erzieherinnen die örtliche Schullandschaft kennen und beratungsfähig sein.

Das Paradoxon universalistischer Normen und deren Verhandlung im Einzelfall

Häufig werden Professionelle in beziehungsorientierten Berufen eingesetzt, um für die Einhaltung allgemeingültiger Normen der Menschlichkeit zu sorgen. Sozialarbeiter*innen im Obdachlosenheim versorgen die Obdachlosen mit Essen, Kleidung und einer Schlafstätte. Altenpfleger*innen sorgen für die körperliche Pflege der alten Menschen, die dazu selbst nicht mehr in der Lage sind. Heilerziehungspfleger*innen regen behinderte Menschen zu geistiger und körperlicher Aktivität und damit zur Erhaltung ihrer Vitalkräfte an.

Es gibt aber Situationen, in denen die professionelle Hilfe von den Klient*innen abgelehnt wird, dann ist die Frage, ob beispielsweise das Recht auf Selbstbestimmung oder das Recht auf Unversehrtheit höher zu bewerten ist. Banal gesprochen: ob man die Hilfesuchenden in bestimmten Situationen zu ihrem Glück zwingen darf oder gar muss. Ähnlich schwierig sind Fragen des assistierten Suizids, des Schwangerschaftsabbruchs oder der Zwangseinweisung in die Psychiatrie. Diese komplexen Fragen werden vom Gesetzgeber zwar geregelt, im Einzelfall bleiben aber immer ein Ermessensspielraum und die notwendige Einschätzung der Lage durch jene, die mit der Umsetzung beauftragt sind.



Beispiel 2.3:

Eine junge Frau im Rollstuhl bittet ihre Ärztin um ein Medikament, mit dem sie sich im Notfall sicher suizidieren kann. Sie sitzt im Rollstuhl aufgrund eines misslungenen Selbstmordversuchs und leidet regelmäßig unter heftigen Depressionen. Die Ärztin steht zwischen der universalistischen Norm auf Erhaltung des Lebens und dem für sie nachvollziehbaren Wunsch der Patientin, ihr manchmal unerträgliches Leben selbstbestimmt beenden zu dürfen.

Die Schutzbedürftigkeit eines Hilfesuchenden nicht auszunutzen und sensibel berechnete, sich aber ausschließende Grundbedürfnisse abzuwägen statt bevormundend und paternalistisch vorzugehen, gibt den professionellen Beziehungsarbeiter*innen eine Deutungs- und Handlungsmacht bei gleichzeitig gefühlter Ohnmacht, die sie auch bereit sein müssen zu tragen.

Dieses Paradoxon ist auf der Achse von Gesellschaft und Einzelfall anzusiedeln. Wie können Fachwissen und professionelle Ethik aus dem Dilemma helfen? Im obigen Beispiel könnte man sich an Berufsordnungen halten oder sich an Ethikkommission oder Palliativmedizin wenden, die für solche Fragen ein Forum zur Debatte bieten sowie Handreichungen für Ärztinnen und Ärzte erstellen.

Lesen Sie dazu beispielsweise die Broschüre „Ärztlich assistierter Suizid“ der Deutschen Gesellschaft für Palliativmedizin (2014) unter https://www.dgpalliativmedizin.de/imagenes/stories/140128_%C3%A4rzt-suizid_online.pdf (01.02.2021).

Hinweis:

Der Film „Gott“ von Ferdinand von Schirach befasst sich intensiv mit der Frage um den assistierten Selbstmord. Vielleicht haben Sie mal die Gelegenheit, sich dieses gerichtliche Kammerspiel anzusehen.

Das Paradoxon von gesellschaftlicher Ursache und individueller Wirkung

Karl Marx schrieb 1845 in der 6. These der Thesen über Feuerbach: „Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx & Engels, 1969, S. 5).

Was Marx in seinen Thesen über Feuerbach hier zusammenfasst, ist eine grundsätzliche Problematik in der beziehungsorientierten Arbeit: Schattenseiten, die durch gesellschaftliche Verhältnisse entstehen, werden an einzelnen Individuen sichtbar und dort behandelt: Magersucht ist ohne eine patriarchal geprägte Leistungsgesellschaft kaum zu denken, Obdachlosigkeit steigt massiv mit angespannten Immobilienmärkten in kapitalistischen Gesellschaften usw.

Moderne Gesellschaften bringen individuelle Risiken und enorme Ungerechtigkeiten hervor. Abgesehen von psychischer Konstitution und individuellen Bewältigungsstrategien gibt es objektiv schwierige Lebenslagen, für die das einzelne Individuum wenig bis nichts kann. Jugendarbeitslosigkeit, Drogenkonsum, Schulverweigerung, alleinerziehende Eltern, Krankheiten, Flucht und Migration, sexualisierte Gewalt, prekäre Beschäftigung u. v. m. sind gesellschaftlich bedingt. Wir haben auf der einen Seite also Theorien, die uns auf Ursachen verschiedener Probleme aufmerksam machen, gleichzeitig aber eine Gesellschaft, die ihre Probleme gerne individualisiert und sich durch die Finanzierung eines sozialen Sektors quasi freikaufte von weiterer Verantwortung.

Beispiel 2.4:

Ein Amtsvormund ist frustriert. Er betreut seit acht Jahren ein Mädchen, das trotz aller Hilfen (stationäre Jugendhilfe, alternative Bildungsprojekte, stationäre und ambulante Therapie) nicht in der Lage ist, eine Perspektive für sich in dieser Gesellschaft zu finden. Nun ist sie 16 Jahre alt, flüchtet sich in eine mediale Traumwelt, keine Institution ist mehr bereit, sie aufzunehmen. Das Ziel des Amtsvormundes ist nur noch die Verhinderung von Obdachlosigkeit. Er ist mehr damit beschäftigt, sich selbst rechtlich abzusichern, als dass er dem Mädchen sinnvoll helfen kann. Die Mutter lebt zwar noch und hält Kontakt zu dem Mädchen, ist auch bereit, sie in ihren Haushalt aufzunehmen, ist aber keine stabile Bezugsperson für die 16-Jährige. Aus Mangel an alternativen Angeboten wird die Jugendliche bei ihrer Mutter untergebracht, ist sich dort aber weitgehend selbst überlassen.

Häufig haben wir Glück: Viele einzelne Menschen werden mit pädagogischen Angeboten erreicht, sie lassen sich helfen, finden für sich Perspektiven und Bewältigungsmechanismen, obwohl sie ihre Probleme nicht selbst verursacht haben. Wir kommen aber



auch immer wieder an Grenzen, die sich mit individualisierter Hilfe nicht lösen lassen, und müssen die Probleme dann durch unsere Kapitulation zurück an die Gesellschaft geben. Diese Fälle nehmen dramatisch zu.

Hinweis:

Schauen Sie sich folgenden Vortrag von Prof. Dr. Menno Baumann (Netzwerk Welt der Kinder, 2019) zu diesem Thema an. Er spricht über intensivpädagogische Arbeit: <https://youtu.be/WQ96CaCAHRM> (01.02.2021)



Pädagogisches Handeln ist komplex, wenig standardisierbar und bewegt sich in Spannungsfeldern, die es immer wieder neu auszuloten gilt. Diese Spannungsfelder können sich zu Handlungsparadoxien im Sinne von widersprüchlichen Handlungsanforderungen verengen. Reflexion hilft, handlungsfähig zu bleiben oder Handlungsfähigkeit wiederzuerlangen.

2.2 Wenn Inhalt und Rahmen nicht zusammenpassen – Strukturprobleme in helfenden Berufen

In diesem Kapitel müssen wir über Geld sprechen: Was ist professionelle Beziehungsarbeit wert? Wie wird sie bewertet, also bezahlt? In dem Vortrag von Menno Baumann hat er deutlich formuliert, was beispielsweise als schwierig erlebte Kinder brauchen und was wiederum Pädagog*innen bräuchten, um diese Arbeit zu machen: intensive Aus- und Weiterbildung, gute Angebote und Konzepte, stabile Rahmenbedingungen, Reflexionsräume. All das kostet Geld.

Die Sozialausgaben in Deutschland steigen stetig, 2019 haben sie die 1-Million-Grenze überschritten. Im europäischen Vergleich aber sind die Ausgaben für Bildung beispielsweise immer noch relativ gering. Eine sinnvolle Bildungs- und Sozialhilfeplanung, die kluge Verteilung des Geldes, ausreichend Präventionsangebote, die Abfederung sozialer Härten, all das muss eine Gesellschaft immer wieder neu aushandeln. In diesen Aushandlungsprozessen treffen verschiedene Interessen aufeinander.

2.2.1 Ethische Standards treffen auf die Logik von Kostenträgern

Während Dienstleistende in beziehungsorientierten Berufen in der Regel für gemeinwesenorientierte Werte wie soziale Gerechtigkeit, Partizipation und Integration eintreten und kämpfen, achten Kostenträger (z.B. Versicherungen) auf Kontrollierbarkeit und Wohlverhalten der Adressat*innen von beziehungsorientierter Unterstützung. Viele Träger auf dem Sozialmarkt verwalten ihre Organisationen inzwischen nach betriebswirtschaftlichen Kriterien. Nicht nur Krankenhäuser, auch Kitas, Schulen, soziale Dienstleistungsorganisationen und kirchliche Träger arbeiten zunehmend nach ökonomischen Gesichtspunkten: Beziehungsorientierte Angebote bekommen dadurch Warencharakter, Empfänger*innen beziehungsorientierter Leistungen werden zu einem Kostenfaktor (Effinger, 2018, S. 51). „Bei den Mitarbeitenden kann das zu einem Trilemma führen. Die Akteure in diesen Organisationen bewegen sich in den Dreifachwirklichkeiten der Regulationsprinzipien von Gemeinschaft, Staat und Markt“ (Effinger, 2018, S. 52).

Wenn die unterschiedlichen Interessen in diesem Spannungsfeld nicht offen kommuniziert und gut verhandelt werden, kann es zu Ohnmachtsgefühlen bis hin zum Burnout und zu erheblichen Verständigungsschwierigkeiten und Konflikten innerhalb der Organisationen kommen. Es kommt zu grotesken Situationen: Plätze in Behindertenwohneinrichtungen müssen belegt sein, eine bestimmte Anzahl an Operationen muss durchgeführt werden, volle Auslastung der Therapieplätze wird zum Qualitätskriterium Nummer eins – ob es für die Betroffenen (Mitarbeitende und Hilfeempfangende) Sinn macht oder nicht. Und alle Leistungen, die kein Geld bringen, werden auf ein Minimum reduziert: Das Gespräch über das Befinden der Patient*innen in der Pflege und im Arztzimmer wird nicht oder nur gering entlohnt. Die Begleitung einer behinderten Person zum Arztgespräch wird nicht bezahlt, weil sie nicht als Leistung mit dem Kostenträger verhandelt wurde. Diese Umstände zwingen Mitarbeitende in pädagogischen und medizinischen Berufen entweder zu unmenschlichem Verhalten, zusätzlicher ehrenamtlicher Tätigkeit und/oder zu Widerstand oder faulen Kompromissen, die sich an die eigene Organisation oder politische Rahmenbedingungen richten können. Das Leiden an der Unterschreitung des eigenen professionellen Anspruchs führt oft zu psychischen Krisen und Krankheiten, zu sozialer Verhärtung und Verbitterung, zu „Dienst nach Vorschrift“ oder zu Flucht aus dem Job.

2.2.2 Unübersichtliche Zuständigkeiten im Hilfesystem

Das Sozialgesetzbuch gibt zwar einen rechtlichen Rahmen für verschiedene Hilfen deutschlandweit vor. Aber die unterschiedlichen Zuständigkeiten von Bund, Ländern, Kommunen, Behörden und Sozialversicherungsträgern sorgen für Ungerechtigkeiten und Unstimmigkeiten und schlucken wohl auch Geld, das nicht bei den Hilfebedürftigen ankommt. Wer ist für Inklusion in den Schulen zuständig? Jugendamt, Schulamt oder Sozialamt? Warum gelten, je nach Kostenträger, so unterschiedliche Regeln und Tarife? Wer sorgt sich um die Digitalisierung an Schulen? Das Wirtschafts- oder das Bildungsministerium? Die Ministerien und Behörden, auch die Anbieter sozialer, personenbezogener Dienstleistungen haben ihre je eigene Logik, der sie folgen. Das macht es für Fachkräfte oft mühsam, sich im Zuständigkeitsdschungel zu orientieren. Vor allem aber ist die Lage für Hilfebedürftige sehr unübersichtlich und wirkt unlogisch.

Beispiel 2.5:

Betreuungsschlüssel unterscheiden sich je nach Bundesland, teilweise sogar von Kreis zu Kreis. Während beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern eine Krippenerzieherin 6,0 Kinder betreuen muss, sind es in Bremen nur 3,0 (Statistisches Bundesamt, 2020). Das liegt natürlich nicht daran, dass Krippenkinder aus Mecklenburg-Vorpommern weniger Betreuungsbedarf haben, sondern an der Art und Weise, wie Betreuungsschlüssel errechnet und ausgehandelt werden, letztlich also am politischen Willen und der Finanzausstattung der jeweiligen Landesregierungen.



Hieran sieht man, dass der Rahmen nicht unbedingt dem Inhalt angepasst wird (also nicht gefragt wird: Was ist der Bedarf und was kostet er?), sondern häufig der Inhalt in den vorgegebenen Rahmen eingepasst werden muss. Die Lobby von Hilfebedürftigen ist meistens nicht besonders stark und der Arbeitskampf keine Stärke von beziehungsorientierten Dienstleister*innen. Wer lässt schon seine Adressat*innen gerne allein, um auf der Straße für bessere Betreuungszeiten und Löhne zu kämpfen? 2020 hat sich dieses Defizit während der Corona-Pandemie deutlich gezeigt.

Unterschiedliche Organisationsformen unserer sozialen Helfelandschaft ermöglichen zwar eine große Vielfalt: Aus Bewegungen formieren sich Vereine, die für bestimmte Konzepte und Bedarfe eintreten. So gibt es beispielsweise neben staatlichen Schulen auch kirchliche und freie Träger, die alternative Schulkonzepte anbieten. Aus ehrenamtlichem Engagement (beispielsweise in der Hospizbewegung) werden Stellen geschaffen. Diese Organisationen treten aber zu anderen Bedingungen an als staatliche Institutionen und müssen oft mit langem Atem um Finanzierungshilfen des Staates kämpfen. Inzwischen werden immer mehr soziale Dienstleistungen von freien Trägern übernommen, die im Auftrag des Staates staatliche Fürsorgeaufgaben übernehmen. Der dauerhafte Kampf um Finanzierung raubt den Fachkräften wichtige Kraftreserven. So kämpfen die Frauenhäuser in Deutschland beispielsweise seit über 40 Jahren um eine Regelfinanzierung, obwohl ihre gesellschaftliche Notwendigkeit seit Langem belegt ist. Nähere Informationen hierzu finden Sie unter <https://autonome-frauenhaeuser-zif.de/themen/#finanzierung> (01.02.2021).

2.2.3 Prekäre Arbeitsbedingungen

Ein zentrales Merkmal beziehungsorientierter Arbeit ist die stabilisierende Komponente einer professionellen Beziehung. Meist sollen Defizite bei der Lebensbewältigung ausgeglichen und selbstbestimmte Lebensführung unterstützt werden. Fachkräfte geben Sicherheit für von Unterstützung abhängige Menschen. In unserer Marktwirtschaft kommt es aber zu zwei erheblichen Widersprüchen:

Unser Wirtschaftssystem ist auf Wachstum ausgelegt, während Beziehungsarbeiter*innen den professionellen Anspruch von Empowerment ihrer Zielgruppe haben und sich über kurz oder lang selbst überflüssig machen sollen. Wie kann man in einem System, das auf Wachstum ausgelegt ist, die eigene Selbstabschaffung vorantreiben, ohne den eigenen Arbeitsplatz zu gefährden?



Beispiel 2.6:

Ein verhaltensauffälliger Schüler hat seit drei Jahren eine Schulassistentin. Inzwischen hat er gute Fortschritte bei der Selbstregulation gemacht, er kann sich besser auf den Unterricht konzentrieren, sozial ist er in seiner Klasse gut eingebunden und hat stabile Freundschaften geknüpft und die Lehrerschaft kennt ihn inzwischen so gut, dass sie auf seine Bedürfnisse und Besonderheiten eingehen kann. Er signalisiert von sich aus, dass er die Assistenz nicht mehr braucht und ist inzwischen in einem Alter, in dem vor allem Peers eine verhaltensweisende Rolle spielen. Im Hilfeplangespräch wird deshalb das langsame Ausschleichen der Hilfe beschlossen. Ein großer pädagogischer Erfolg. Was aber passiert mit dem Assistenten?

Man kann sich denken, dass es in dieser Situation schwerfällt, sich über den eigenen Erfolg zu freuen und das Ende der Hilfe voranzutreiben, weil die Gefährdung der eigenen Existenz bedroht ist und dadurch das eigene Interesse im Widerspruch zum eigenen professionellen Anspruch steht. Der zweite Widerspruch ist die dauerhafte Rechtfertigung gegenüber Geldgebern.

So schlägt sich der Rückzug öffentlicher Verantwortung bei der Herstellung und Erhaltung sicherer und menschenwürdiger Lebensbedingungen und Teilhabechancen nicht nur in einer Prekarisierung der Lebensbedingungen im unteren

Drittel der Gesellschaft, sondern auch in einer Prekarisierung der Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse der Mitarbeitenden in der Sozialwirtschaft nieder. (Prausa, 2018; zitiert nach Effinger, 2018, S. 57)

In beziehungsorientierten Berufen arbeitet ein hoher Anteil Frauen und Migrant*innen meist in Teilzeitbeschäftigung, oft mit befristeten Verträgen, oft hochqualifiziert ausgebildet, aber mit wesentlich schlechterer Bezahlung als Arbeitende im produktiven Gewerbe. Dies führt oft zu einer nicht existenzsichernden Rente und somit dazu, dass Sorgearbeitende selbst zu Sorgefällen werden. Natürlich gibt es auch innerhalb beziehungsorientierter Berufe ein starkes Gefälle – von Beamt*innen in Jugendamt und Schule bis hin zu Pflegehelfer*innen –, die Verdienstdiskrepanz zwischen Bediensteten in der Sozialwirtschaft und im produzierenden Gewerbe bei gleichwertigen Ausbildungen aber bleibt.

Die zunehmende Ökonomisierung des Non-Profit-Bereichs hat den Sektor revolutioniert und Zielorientierung, Effektivierung und Professionalisierung bewirkt. Die Schattenseiten der Ökonomisierung und Spezialisierung (Dokumentationspflichten, Zeitvorgaben, unsichere Arbeitsverhältnisse etc.) sorgen für Unzufriedenheit und Stress seitens der Fachkräfte und führen an vielen Stellen zur Prekarisierung des sozialen Sektors. Dramatische psychische Auswirkungen hat der von vielen empfundene Zwang zur Unterschreitung eigener ethischer Standards an die Menschlichkeit.



2.3 Von der „déformation professionnelle“ zum Burnout: Belastungsstörungen in sozialen Berufen

Der französische Begriff „*déformation professionnelle*“, zu Deutsch etwa „berufliche Entstellung“, beschreibt die übertriebene Neigung, berufsspezifische Sichtweisen und Handlungen unbewusst in nicht berufliche Kontexte zu übertragen. Beispiele wären eine Lehrerin, die auch auf der Familienfeier doziert und korrigiert, oder ein Krankenpfleger, der nur mit dem Erste-Hilfe-Koffer aus dem Haus geht. Man ist dann quasi durchdrungen von berufsspezifischem Verhalten. Der Ausdruck „*déformation professionnelle*“ ist eine Verballhornung des französischen Begriffs „*formation professionnelle*“ für Berufsausbildung oder berufliche (Fort-)Bildung, auf den er sich in ironischerweise bezieht.

Auch in den sozialen Berufen gibt es solche Deformationen, die in Kombination mit inhaltlichen und strukturellen Besonderheiten ein erhöhtes Krankheitsrisiko bedeuten.

Rolf Haubl et al. haben in ihren Studien zu psychosozialen Auswirkungen postmoderner Erwerbsarbeit alarmierende Befunde der Veränderungen der letzten drei Jahrzehnte in der Arbeitswelt herausgearbeitet, die auch am sogenannten Non-Profit-Bereich nicht vorbeigegangen sind (Haubl & Voß, 2011; Haubl, Voß, Alsdorf & Handrich, 2013).

In diesem Unterkapitel beschäftigen wir uns deshalb mit den Faktoren, die speziell die Gesundheit beziehungsorientierter Dienstleister*innen belasten und zu chronischen Krankheiten und Lebenskrisen führen können.

2.3.1 Hilfloze Helfer*innen

Mit dem Schlagwort der „Hilflozen Helfer“ hat der Psychoanalytiker Wolfgang Schmidbauer erstmals 1977 das sogenannte Helfersyndrom für professionell Helfende beschrieben. Er machte darauf aufmerksam, dass die Fixierung auf die Helferrolle und das Gebraucht-werden-Wollen zum Lebensinhalt werden kann und auf ein schwaches Selbstwertgefühl zurückzuführen ist (Stangl, 2021). Seitdem wurde das Feld genauer untersucht und es herrscht ein höheres Bewusstsein für die Unterscheidung zwischen gesundem und pathologischem Helfen. Schmidbauer unterscheidet drei Formen des Helfens: „spontanes Helfen“, „Helfen als Interaktion mit Tauschwertcharakter“ und „Helfen als Suche nach narzisstischer Befriedigung“ (Schmidbauer, 2003, S. 2).



Beispiel 2.7:

Eine Sozialarbeiterin macht massenhafte Überstunden bei der Betreuung einer jungen Frau innerhalb der Sozialpädagogischen Familienhilfe, die altersmäßig ihre Tochter sein könnte. Sie lässt sich für allerhand Aufgaben einspannen, so hütet sie beispielsweise ihren Hund am Wochenende, während die junge Frau auf ein Festival fährt. Die Hilfe uferf völlig aus, die Sozialarbeiterin kann ihren Auftrag an berufliche Eingliederung nicht erfüllen, weil sie sich ständig neuen, dramatischen Geschichten der Klientin ausgeliefert sieht. Dennoch hält sie sich für erfolgreich, weil die Klientin bisher ihren Kontakt zugelassen hat und selbst sagt, dass sie ihre Betreuerin sehr gerne mag.

Ein solches professionelles „Versagen“ sich selbst und anderen einzugestehen, fällt nicht leicht. Der Wunsch, hilfreich sein zu wollen, und die Idee, das Wohlwollen der Klientin nicht gefährden zu dürfen, führen manchmal zu einem unprofessionellen Verhalten, das nur noch für Außenstehende wahrnehmbar ist.

Mit dieser Art der Selbstverausgabung für andere kann man eine solche Arbeit in der Regel nicht lange machen, ohne krank zu werden. Meist bringt aber die Berufserfahrung eine größere Sicherheit im professionellen Handeln mit sich, der Austausch mit Team und Leitung kann helfen, das eigene Verhalten zu korrigieren, oder man merkt, dass man für diese Art der Arbeit schlichtweg nicht geschaffen ist und wechselt in eine andere Branche. Trost, Bochynek, Kreutz und Weisleder (2014) haben die Bindungsmuster verschiedener Berufsgruppen untersucht und unter anderem herausgefunden, dass beispielsweise 46 Prozent aller Studierenden der Sozialen Arbeit selbst ein bedingt sicheres Bindungsmuster aufweisen, während es bei ca. 50-jährigen Sozialarbeiter*innen nur noch 20 Prozent sind. Dafür steigt die Zahl der ambivalent-anklammernden von 16 Prozent auf 36 Prozent und der ambivalent-verschlossenen von 10 Prozent auf 24 Prozent (Trost, 2018, S. 70). Bei Psychotherapeut*innen mit Berufserfahrung zeigt sich vor allem ein vermeidend-verschlossenes Bindungsverhalten als überdurchschnittlich stark vertreten (Trost, 2018, S. 70). Mitnichten sind also beziehungsorientierte Dienstleister*innen selbst sicher gebunden, offenbar zieht es gerade bedingt sicher gebundene Persönlichkeiten in diese Berufe. Positiv interpretiert kann dieser Befund als prinzipielle Offenheit anderen Menschen gegenüber gedeutet werden und als Wissen um emotionale Unsicherheit und damit Verständnis und Empathie. Aber er zeigt auch eine Paradoxie auf, denn: Wie kann eine unsicher gebundene Person sichere Bindung zu Klient*innen, Schüler*innen, Patient*innen aufbauen? Der zweite Befund, dass sich das Bindungsverhalten im Laufe des Berufslebens ändert, gibt bereits wichtige Hinweise auf die „déformation professionnelle“: Durch die starke emotionale Beanspruchung der Beziehungsfähigkeit, durch Ohnmachtserleben, durch Scheitern an zu hohen (auch eigenen)

Erwartungen entsteht ein Mangel an Selbstwirksamkeitserfahrung, eine zu hohe Belastung der eigenen Affektregulierung und ein eigenes, starkes Zuwendungsbedürfnis. All das führt über kurz oder lang zu innerer Leere, dem Gefühl, ausgebrannt zu sein, dem sogenannten Burnout.

2.3.2 Zusatzbelastungen, die sich zu Lebenskrisen auswachsen

Zu diesen eher psychodynamischen Faktoren kommen Belastungsfaktoren aus dem privaten Bereich. Menschen, die in beziehungsorientierten Berufen arbeiten, sind permanent mit lebensweltlichen Problemen anderer Menschen konfrontiert: Kinder sollen gut beschäftigt, erzogen und gebildet werden. Patient*innen müssen physisch und psychisch gut betreut werden und vertrauen sich ihrem Pflegepersonal, den Ärzt*innen und Therapeut*innen mit ihren Lebensfragen an. Klient*innen sollen begleitet werden in Lebenskrisen, bei Familiendramen, in Schicksalsstunden, bei schwierigen Entscheidungen um Leben und Tod.

Doch die Professionellen haben auch ein eigenes Leben und sind mit eigenen lebensweltlichen Anforderungen, Problemen und Fragen konfrontiert: Denken wir nur an eine Erzieherin, die nachmittags die eigenen Kinder betreut, einen Pfleger, der die eigene behinderte Tochter pflegt, eine Lehrerin, die mit der Schulverweigerung des eigenen Kindes konfrontiert ist, einen Therapeuten, der selbst mit Depressionen kämpft. Das Leben mit seinen Herausforderungen lässt uns nicht in Ruhe, da fehlt manchmal der Ausgleich zwischen beruflichem und persönlichem Alltag.

Beispiel 2.8:

Der Leiter einer Familienberatungsstelle ist in seinem Privatleben Ehemann, Vater von drei Kindern im Jugendalter und hat eine pflegebedürftige Mutter. Die Dreifachbelastung von Familienalltag, Pflege der Mutter an den Wochenenden und beruflicher Tätigkeit nimmt er erst gar nicht wahr. Ihm tut es gut, gebraucht zu werden, für ihn ist es normal, für andere da zu sein. Erst ein Hörsturz zwingt ihn zur Auseinandersetzung mit sich und seinen Bedürfnissen nach Ruhe und nach Pausen, die teilweise im Widerspruch zu den Anforderungen stehen, die er nun auch als Belastungen wahrnehmen kann.



Menschen, die professionell in beziehungsorientierten Berufen arbeiten, sind in mancher Hinsicht gesundheitlich besonders gefährdet – nicht nur durch ihre Grundmotivation, hilfreich für andere sein zu wollen, sondern auch durch Erwartungen an sich selbst und Erwartungen von anderen im persönlichen Umfeld. Es ist naheliegend, dem befreundeten Eheberater von den eigenen Partnerschaftsproblemen zu erzählen oder auch der Cousine, die Psychotherapeutin ist, von der Essstörung der eigenen Tochter zu berichten und um Rat zu fragen. Schwierig für die professionellen Beziehungsarbeiter*innen ist es aber, sich im privaten Bereich gut abzugrenzen, den Rat als Profi vielleicht zu geben, aber sich nicht völlig in die Familienproblematik und Rettungsphantasien zu begeben. Sehr kompliziert wird es, wenn professionelle Beziehungsarbeiter*innen selbst Hilfe brauchen, sich das aber schwer eingestehen können. In der Theorie ist für sie zwar klar, dass alle Menschen Krisen durchleben, dann aber zu merken, wann man selbst professionelle Hilfe benötigt, ist für sie oft schwerer einzugestehen als für Laien auf dem Gebiet. Das Selbstbild des professionellen Helfers ist immer noch häufig, dass man als Profi all diese eigenen lebensweltlichen Probleme alleine meistern können muss, eben weil man Profi ist.

2.3.3 Strukturelle Defizite

Zu diesen zwei Spezifika beziehungsorientierter Berufe kommt noch eine dritte Dimension, die wir in Unterkapitel 2.3 bereits angesprochen haben: strukturelle Defizite, also Rahmenbedingungen, die diese Tendenzen (Mangel an Selbstwertschätzung, Schwierigkeiten der Abgrenzung) noch verstärken.



Beispiel 2.9: Kinder- und Jugend-Wohngemeinschaft

Ein kirchlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe versucht mit einem präventiven Gesundheitsmanagement im Bereich Kinder- und Jugend-WG verschiedene Gesundheitsgefährdungen folgendermaßen abzufedern:

Die hohe psychische Belastung durch die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen, die meist herausfordernde Gruppendynamik innerhalb der Wohngruppe, dazu die Arbeit im Schichtdienst und das häufige Alleine-Arbeiten sowie die Vielfalt der Aufgaben und Spannungen zwischen den beteiligten Kooperationspartner*innen führen häufig zu Überforderungs- und Überlastungsgefühlen der MA, zu Rollenunklarheit und damit zu einem hohen Krankenstand und hoher Mitarbeiterfluktuation.

Der sich wiederum selbst antreibenden Dynamik (meist ist dieser Bereich personell chronisch unterversorgt, die Arbeit ist eher attraktiv für junge, wenig erfahrene Fachkräfte im Masterstudium, die hohe Mitarbeiterfluktuation führt zu Beziehungsabbrüchen mit den Jugendlichen, die wiederum Unruhe in die WG bringen usw.) wird mit verkürzten Arbeitszeitverträgen, regelmäßiger Supervision und enger Beratung mit den Führungskräften begegnet.

In vielen beziehungsorientierten Berufen wird vornehmlich in Teilzeit gearbeitet, manche Arbeitgeber*innen weigern sich sogar, in manchen Bereichen mehr als 30-Stunden-Verträge abzuschließen, um Gesundheitsgefährdungen zu vermeiden. Die Zeit für die Regeneration der eigenen physischen und psychischen Kraft, das Abschalten von der Arbeit, die emotionale Selbstregulation müsste eigentlich eingepreist werden, wird es aber in der Regel nur auf Kosten der Mitarbeiter*innen. Denn die Arbeit in Teilzeit führt zu prekären Lebensverhältnissen in doppeltem Maße: Nicht nur der geringe Verdienst während der Berufstätigkeit, sondern entsprechend geringe Altersvorsorge, die Angst vor Altersarmut begünstigt, schlagen zu Buche und halten die beziehungsorientierten Dienstleister*innen in permanenter Abhängigkeit. Manche finden den Ausweg, die Pause, nur in Burnout-Krankheiten, denn ein Sabbatical ist in der Regel nicht vorgesehen und unter diesen Umständen kaum finanzierbar.



Satz 2.1:

Die psychische Disposition vieler Fachkräfte in beziehungsorientierten Berufen sowie Struktur und Inhalt der lebensnahen Multiproblemlagen, mit denen sie konfrontiert sind, sorgen für ein erhöhtes Risiko für psychische Belastung und Erkrankung.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben Sie sich mit berufsspezifischen Herausforderungen und Belastungen beschäftigt. Diese liegen einerseits in der Spezifik beziehungsorientierter Arbeit, sind ihr also immanent und eher inhaltlicher Natur. Im Weiteren haben Sie sich mit Be-

sonderheiten der strukturellen und organisatorischen Seite beziehungsorientierter Arbeit auseinandergesetzt. Und zuletzt wurden besondere Belastungsstörungen und deren Ursachen und Wirkungen beleuchtet. Es lässt sich festhalten, dass Professionelle in beziehungsorientierten Berufen

- sich in Widersprüchen und Spannungsfeldern zurechtfinden müssen und diese erkennen und bis zu einem gewissen Grad ertragen können müssen,
- mit verschiedenen Ansprüchen und Interessen konfrontiert sind und eine professionelle Haltung entwickeln müssen,
- immer wieder neue Handlungsoptionen suchen und finden müssen, da sie einer wenig standardisierten Aufgabe nachgehen,
- mit strukturellen Schwierigkeiten zu kämpfen haben,
- durch die Faktoren Spezifik der Arbeit, Abgrenzungsprobleme zum Privatleben und Strukturprobleme in der Sozialwirtschaft einem besonderen Risiko für psychische Belastungen ausgesetzt sind.

Aufgaben zur Selbstüberprüfung

- 2.1 Erläutern Sie, was mit Handlungsparadoxien im pädagogischen Feld gemeint ist und wie ein gesunder Umgang damit gelingen kann.
- 2.2 Nennen Sie drei strukturelle Probleme der Sozialwirtschaft.
- 2.3 Erklären Sie, warum Professionelle in beziehungsorientierten Berufen besonders gefährdet sind, psychisch zu erkranken.

3 Reflexion als Regulativ

*Ziel dieses Kapitels ist es, Ihnen die Wichtigkeit und Bedeutung professioneller Reflexion für beziehungsorientiert Berufstätige nahezubringen und Ihnen verschiedene Formate arbeitsweltlicher Beratung vorzustellen. Dabei spielen Selbsterforschung, Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis eine zentrale Rolle. Das Wissen um eigene Verhaltens- und Verarbeitungsmuster ist eine notwendige Voraussetzung für Selbstreflexion, die wiederum Bedingung ist für notwendige Veränderungen des eigenen Verhaltens und objektivere Einordnung unterschiedlicher Sachverhalte und Situationen. Dadurch schützen sich professionell tätige Beziehungsarbeiter*innen vor Machtmissbrauch, Vergeblichkeitserfahrungen und Selbstausbeutung.*

3.1 Moderierte Anleitung zur Selbsterfahrung

Selbsterfahrung bezeichnet schlicht das Kennenlernen von und Reflektieren über sich selbst: Wie agiere ich in bestimmten Situationen? Wie erlebe ich mich selbst? Selbsterfahrung kann also überall stattfinden. Das eigene Erleben kann im Alltag, im Arbeitsleben, für sich alleine, in der Begegnung mit anderen Menschen oder in Gruppen bewusst werden. Das Nachdenken über eigene Verhaltens- und Erlebnismuster kann ich mit mir alleine machen (z. B. indem ich Tagebuch schreibe), es findet häufig aber auch in Gesprächen mit vertrauten Personen statt.

Besonders in herausfordernden Situationen ist es spannend, sich selbst zu beobachten und darüber nachzudenken, wie man sich eigentlich verhält und selbst erlebt. Da gibt es einmal die Ebene der nicht steuerbaren Körperreaktionen des vegetativen Nervensystems: Wann reagiert mein Körper z. B. mit Gänsehaut, mit Röte im Gesicht, mit Erregung, mit Übelkeit, mit Kopfschmerz? Reagiere ich auf Gefahr bzw. Stress im Kampfmodus, im Fluchtmodus oder im Erstarrungsmodus? Dann gibt es die Ebene der emotionalen Reaktionen: Welche Gefühle lösen Enttäuschung, Lob und Tadel, Erfolg, Demütigung oder Komplimente aus und wie gehe ich damit um? In welchen Situationen erlebe ich Freude, Scham, Angst, Wut, Ärger, Verunsicherung, emotionale Kälte oder Trauer? Sind meine Gefühle für Außenstehende wahrnehmbar bzw. wie zeige ich sie? Sicher kennen Sie solche Gedanken und Fragen und tauschen sich auch mit anderen Menschen darüber aus.

In diesem Kapitel soll es darum gehen,

- wie Selbsterfahrung gezielt angeregt und in dialogischen Formaten reflektiert und besprochen werden kann,
- welche Rolle sie im Zusammenhang mit beziehungsorientierter Professionalität spielt
- und welche Funktion sie hat.

Selbsterfahrung kann von außen angeregt werden durch gezielte Übungen und Fragen.

Übung 3.1:

Tauschen Sie sich mit einer vertrauten Person aus Ihrem privaten Umfeld zu folgenden Fragen aus oder schreiben Sie für sich auf:

Welche Situation der letzten Tage haben Sie aus Ihrer Sicht gut gemeistert und welche Gefühle hat diese Situation in Ihnen ausgelöst? Haben Sie sich belohnt dafür und wenn ja, wie?

Welche Situation haben Sie als schwierig oder problematisch erlebt, welche Gefühle hat diese Situation in Ihnen ausgelöst und wie sind Sie damit umgegangen?



Sich selbstreflexive Fragen ritualisiert am Ende eines Arbeitstages oder einer Arbeitswoche zu stellen, fördert Selbsterkenntnis und Selbst-Bewusstsein. Denn die Reflexion solcher Fragen hilft, vorbewusste oder unbewusste Anteile der eigenen Persönlichkeit dem Bewusstsein zugänglich zu machen.

Nach dem sogenannten Eisbergmodell nach Sigmund Freud besteht unser Ich aus den drei Teilen Bewusstes, Vorbewusstes und Unbewusstes. Nur der obere Teil, der – im Bild gesprochen – über der Wasseroberfläche hinausragt, ist unserem Bewusstsein zugänglich und damit veränderbar:



Abb. 3.1: Eisbergmodell

Dem bewussten Anteil kann das Verhalten zugerechnet werden, dem vorbewussten Teil die inneren Einstellungen und dem unbewussten Teil die Grundwerte, die in jeder Person tief verankert sind.

Im Laufe des Lebens und je nach Intensität der Selbstreflexion wird zunehmend Vor- oder Unbewusstes durch Umweltreize (Begegnungen, Erfahrungen, Therapie, Erlebnisse usw.) ins Bewusstsein gespült. Der „Abwehrmechanismus des Ichs“ kann aber auch so stark sein, dass nichts oder nur wenig ins Bewusstsein dringen kann. Besonders gut nachzuvollziehen ist das an traumatischen Erfahrungen, zu denen wir nur Zugang haben, wenn wir einen sehr sicheren Ort (z. B. Therapie) mit einer sehr stabilen Beziehung zu einer Person (z. B. Therapeut*in) gefunden haben. Bevor sich eine traumatisierte Person öffnen kann, wird die Beziehung auf Festigkeit geprüft. Das passiert unbewusst und ist somit nicht steuerbar und von daher auch nicht absichtlich. Es ist eher eine Überlebensstrategie, die es unbedingt zu respektieren gilt. Deshalb können therapeutische Prozesse auch sehr lange dauern.

Je mehr man über sich selbst versteht, desto besser kann man sogenannte Verhaltensmuster erkennen, das sind eingeübte Handlungsweisen. Diese sind jedoch veränderbar, durch Training, Erfahrung und Selbstreflexion. So verändern beispielsweise Eltern mit mehreren Kindern ihr Erziehungsverhalten, weil die reflektierten Erfahrungen mit den älteren Kindern in den Umgang mit den jüngeren Kindern einfließen – das „Nesthaken“ hat es dann in vielen Dingen leichter als die älteren Geschwister und erlebt meist gelassener Eltern.

Diese Mustererkennung und -veränderung spielt für die Professionalisierung in beziehungsorientierten Berufen eine große Rolle: Die Reflexion beruflicher Erfahrung ermöglicht den Fachkräften die Unterscheidung von gelungenen und misslungenen Interventionen, sie lernen permanent dazu und differenzieren ihre impliziten Theorien.



Beispiel 3.1:

Ein Sozialarbeiter in der Obdachlosenhilfe hat sich intensiv mit den Ursachen von Obdachlosigkeit auseinandergesetzt und verfolgt beim Eintritt ins Berufsleben das Ziel, die Männer langfristig von der Straße zu holen. In der Praxis erlebt er aber, dass einige Obdachlose dieses schwierige Leben ihrem vorherigen bürgerlichen Leben vorziehen.

Diese Erfahrung irritiert den Sozialarbeiter zunächst. Im Gespräch mit Kollegen kann er reflektieren, dass seine Vorstellungen von gutem Leben durch seine Biografie elementar geprägt sind, einige Obdachlose aber so fundamental andere Erfahrungen gemacht haben, dass sie mit dem Leben in der Obdachlosigkeit eine Freiheit verbinden, die sie bis dahin nicht kannten: Sie müssen keinen Ansprüchen genügen, die nicht die ihren sind, und erleben sich das erste Mal im Leben als relativ autonome und respektierte Persönlichkeit in einer Gemeinschaft, die durch Ausschluss der Mehrheitsgesellschaft besonders eng zusammenhält.

Durch diese reflektierte Erfahrung kann der Sozialarbeiter differenzierter mit den einzelnen Menschen arbeiten und orientiert sich stärker an den jeweiligen Zielen der Obdachlosen.

Anhand dieses Beispiels erklärt sich auch die Funktion von Selbsterfahrung und Reflexion für Professionalisierung: Dem Sozialarbeiter war bis zu diesem Erlebnis nicht bewusst, dass seine Vorstellung, es gehöre zu einem guten Leben eine Wohnung, nicht zwangsläufig von allen Menschen geteilt wird. Zumindest nicht, solange eine eigene Wohnung eine hohe Anpassungsleistung erfordert, nämlich die, genügend Geld verdienen zu müssen, um sie bezahlen zu können oder sich vom Jobcenter und vom Sozialamt

kontrollieren zu lassen. Was dem Sozialarbeiter bis dahin eine (unbewusste) Selbstverständlichkeit war, wurde ihm in der Konfrontation mit den Obdachlosen bewusst. Diese Auseinandersetzung machte ihm außerdem bewusst, dass eine eigene Wohnung in kapitalistisch geprägten Gesellschaftssystemen kein Menschenrecht ist, das der Staat garantiert. Diese Erkenntnis regt wiederum einen Reflexionsprozess über Grundwerte von Gesellschaften an, die er bisher nur vorbewusst wahrgenommen hat.

3.2 Einführung in verschiedene Reflexionsformate und deren Bedeutung für die professionelle Entwicklung

In diesem Unterkapitel werden die drei verbreitetsten arbeitsweltlichen Reflexionsformate skizziert, die professionelle Reflexivität strukturiert anregen und stimulieren wollen. All diesen Formaten ist gemeinsam, dass sie als berufsbezogene, dialogische Verfahren Raum schaffen für Selbsterfahrung und Selbstreflexion. Sie finden in einem mehr oder weniger regelmäßigen Rhythmus statt. Die dialogische Form hat bereits Sokrates im sogenannten „sokratischen Dialog“ als Reflexionsformat etabliert. Durch gezieltes Hinterfragen hat er seine Gesprächspartner zum Nachdenken gezwungen.

Alle professionellen Reflexionsformate sind prozesshaft angelegt. Sie beziehen sich auf berufliche Fragen und bedienen sich eines dialogischen Verfahrens. Dadurch schaffen sie Raum für Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Selbsterkenntnis.



3.2.1 Kollegiale Beratung oder Intervision

Auf der Internetseite www.kollegiale-beratung.de beschreibt Prof. Dr. Kim Oliver Tietze sehr anschaulich das Verfahren der „kollegialen Beratung“ (in manchen Berufsgruppen auch „Intervision“ genannt). Es ist ein strukturiertes Verfahren eines regelmäßig stattfindenden, kollegialen Gruppengesprächs über konkrete Fragestellungen. Das Besondere an kollegialer Beratung ist, dass keine externe Person die Beratung leitet, sondern die moderierende Rolle innerhalb der Gruppe wechselnd vergeben wird, ebenso wie die Rolle der Berater*innen und der Falleinbringer*innen. Alle Rollen sind also reziprok, d.h. wechselseitig, angelegt: Jede*r übernimmt mal jede Rolle. Wichtig ist, dass die Kolleg*innen im Alltag nicht in formal hierarchischen Verhältnissen zusammenarbeiten, sondern auf einer Ebene als Peers agieren. Nur so können relative Angstfreiheit und Offenheit entstehen, um auch schamhaft erlebte Situationen im Kollegium oder Team zu teilen. „Durch die reziproke Anlage der Beziehungen verteilen die Mitglieder Rollenmacht, Unterstützung und Risiken wie Verletzbarkeit in der Peergruppe gleich und schaffen eine kollegiale, nichthierarchische und konstruktive Lernumgebung“ (Tietze, 2019, S. 447).

Für diesen „sense of peerness“ ist es wichtig, dass die Gruppe stabil ist und regelmäßig stattfindet, klare Verabredungen hat zu Fragen der Schweigepflicht, des Fehlens usw., damit es gelingt, eine Vertrauensebene untereinander zu schaffen.

Bevor eine kollegiale Beratung startet, werden die Rollen geklärt:

- Eine Person bringt eine Frage zu einer konkreten Situation ein. Dies ist die*der **Falleinbringer*in**. Das kann in einem Lehrerkollegium beispielsweise die Sorge um einen Schüler sein, ein als auffällig oder herausfordernd erlebtes Verhalten, ein be-

vorstehendes Elterngespräch, das Bauchschmerzen bereitet, oder auch eine Frage die Unterrichtsgestaltung oder das Klassenklima betreffend. Wichtig dabei ist, dass die erlebte Situation/der Fall/das Thema kurz geschildert wird (Spontanerzählung) und dann eine konkrete Fragestellung formuliert wird (Schlüsselfrage), die mit dem eigenen Verhalten oder Gefühlsleben in Verbindung steht. Entscheidend ist, dass sich die Frage auf den*die Falleinbringer*in bezieht, denn nur so führt die kollegiale Beratung zu echter Reflexion des konkreten, eigenen Denkens, Fühlens und Handelns. Es geht also beispielsweise weniger darum, zu fragen: „Wie bringe ich Schüler X zur Ruhe?“, als vielmehr: „Welche Haltung müsste ich zu Schüler X entwickeln, dass ich nicht mehr so aus dem Konzept komme?“

- Eine Person übernimmt die **Moderation**: Sie achtet auf die Einhaltung der Rollen und führt durch die verschiedenen Phasen der Beratung (Rollenverteilung, Spontanerzählung, Schlüsselfrage, Methodenwahl, Beratung, Abschluss). Diese Person erklärt sich für diese konkrete Beratung bereit, die Moderation zu übernehmen. In einer nächsten Fallberatung übernimmt diese Rolle wieder eine andere Person (Wechselseitigkeitsprinzip). Diese Person achtet auch auf die Einhaltung der Zeit, ca. 45 Min. pro Beratung. Sie teilt sich die Verantwortung für das Ergebnis der kollegialen Beratung mit der gesamten Gruppe.
- Die anderen Gruppenmitglieder stellen sich als **Berater*innen** zur Verfügung. Dabei geht es weniger um „Rat“ im Sinne von „Mach das doch so!“, sondern um ein spezifisch methodisches Vorgehen, um die Person, die die Frage eingebracht hat, zur Selbstreflexion anzuregen. Das passiert, indem die Gruppe eigene Gedanken, Empfindungen, Fragen oder Haltungen zum vorgetragenen Fallgeschehen ausführt und sich auf die formulierte Schlüsselfrage bezieht. Wie methodisch gearbeitet wird, wird gemeinsam festgelegt, denn die Methode steht im Dienst der Schlüsselfrage.

Dann folgen die Phasen Spontanerzählung des Falleinbringers, Formulierung der persönlichen Schlüsselfrage, gemeinsame Methodenwahl in der Gruppe, Beratungsrunde und Abschluss/Resümee der Falleinbringerin.



Beispiel 3.2:

Eine Gruppe von freiberuflichen Hebammen trifft sich regelmäßig zur Intervision. Eine Kollegin ist aktuell offenbar mit einer Familie aus dem Spektrum der Reichsbürger konfrontiert, was sie beim ersten Hausbesuch mit Schrecken realisierte. Sie erzählt, wie es ihr ergangen ist und was ihr durch den Kopf ging und dass sie nicht gut für das frisch geborene Baby da sein konnte, weil es sich für sie bedrohlich anfühlte, in einer Wohnung geschmückt mit Symbolen der Reichsbürger zu sein.

Ihre Schlüsselfrage ist: „Wie kann ich mit dem inneren Konflikt umgehen, den jungen Familien neutral begegnen zu wollen und gleichzeitig befangen zu sein in diesem Umfeld?“

Die Gruppe wählt die Methode des „Kopfstandbrainstormings“. Bei dieser Methode wird die Schlüsselfrage umgedreht und lautet dann: „Wie kann ich mich verhalten, um meinen inneren Konflikt noch zu verschärfen?“

Eine Kollegin schlägt vor: „Bring ihnen als Gastgeschenk nächstes Mal doch eine Reichsflagge mit!“

Eine andere schlägt vor, den eigenen Standpunkt klarzumachen: „Eins kann ich Ihnen gleich sagen: Mit Reichsbürgern arbeite ich nicht zusammen, da können Sie sich gleich eine andere Hebamme suchen!“

So geht es die Reihe rum. Es kommt Gelächter auf, weil die Hebammen in dem Rahmen Dinge äußern, die sie real kaum tun oder sagen würden. Das gemeinsame Lachen löst die Spannung und Beklemmung der Falleinbringerin.

Während der Runde merkt sie schon, dass sie die Irritation nicht ignorieren will, aber eine Vorverurteilung auch nicht für professionell hält. Am Ende sagt sie: „Danke für Eure kreativen Einfälle! Mir ist jetzt klar geworden, dass ich im Vier-Augen-Gespräch mit der jungen Mutter meine Irritation ansprechen will und sie frage, warum sie solche Sachen da stehen haben. Zu der habe ich eigentlich einen guten Draht und kann ihr ja auch sagen, dass für das Kind eine andere Umgebung förderlicher wäre. Ich muss es zumindest loswerden und kann nicht so tun, als würde mir nichts auffallen. Wenn eine Wohnung gehörig nach Rauch riecht oder haufenweise Tinnenumsteht, sage ich dazu ja auch was aus meiner fachlichen Sicht.“ Damit ist die Beratung beendet.

Oft bietet bereits die Spontanerzählung eine Entlastung für die Falleinbringer*innen. Das Formulieren einer Schlüsselfrage ist dann schon die erste Reflexionsstufe: Um was geht es mir eigentlich genau? Was irritiert mich an der Situation so sehr, dass ich mich in meiner Arbeitsfähigkeit eingeschränkt fühle? Die Beratung erhöht dann das Reflexionsniveau nochmal, denn oft können andere eine Situation klarer sehen als man selbst, da man emotional involviert ist. (Das Phänomen „Den Splitter im fremden Auge, aber nicht den Balken im eigenen sehen“ wurde ja schon in der Bibel beschrieben.) Die dritte Reflexionsstufe ist dann die eigene Entscheidung: Mit welchen Ideen und Hinweisen der anderen kann ich etwas anfangen? Was mache ich konkret daraus?

In obigem Beispiel wird durch die gewählte Methode deutlich, dass die Falleinbringerin sich selbst unter Druck setzt, „richtig“ oder „korrekt“ (re-)agieren zu müssen. Durch die lustvolle Beratungsrunde fällt diese Spannung ab und sie kann einen klaren Gedanken fassen, welche Reaktion sie für stimmig und angemessen hält. Denn das muss letzten Endes sie für sich entscheiden: Nur sie weiß, zu wem sie im Familiensystem Vertrauen hat und was sie selbst braucht, um ihre Arbeitsfähigkeit wiederherzustellen. Letztlich ist es fast egal, wie die junge Mutter auf die Ansprache reagiert: Die Hebamme hat für sich herausgefunden, was sie beängstigt und kann sich auch für zukünftige Fälle Haltungen und Reaktionsmöglichkeiten erarbeiten. Das wiederum ist auch für die Gruppe ein Vorteil von kollegialer Beratung: Die eigene Reflexion wird angeregt in der Konfrontation mit einem Beratungsfall der Kollegin. Wie würde es mir wohl ergehen, wenn ich mit solch einer Situation konfrontiert wäre? Und was könnte ich tun, um mich besser zu fühlen?

Wirkungsforschung und Gelingensbedingungen

Tietze (2010, S. 112 ff.) hat empirisch nachgewiesen, dass kollegiale Beratung

- Hilfestellung für konkrete berufliche Fragen gibt,
- die Reflexionskompetenz über berufliche Fragen in der Gruppe erhöht und
- berufliche Belastungen mindert und Stressfolgen abbauen hilft.

Dies gilt aber nur, wenn es wirklich gelingt, einen vertrauensvollen Rahmen in der Gruppe zu etablieren, Verbindlichkeit herzustellen, und alle bereit sind, sich auch infrage stellen zu lassen. Voraussetzung dafür sind Freiwilligkeit und Vertraulichkeit. Sehr empfehlenswert ist auch eine professionelle Einführung in die kollegiale Beratung von einer erfahrenen Person in Form eines mehrtägigen Workshops mit konkreter Erprobung des Instruments.



Beispiel 3.3:

Ein Kindergartenteam will kollegiale Beratung einführen, nachdem die Leitung gemerkt hat, dass Kolleg*innen immer wieder von Eltern gegeneinander ausgespielt werden. Außerdem will sie damit die Qualität der Arbeit sichern. Sie beliest sich ein wenig über die Methode und schlägt das Verfahren vor. Das Team reagiert aufgeschlossen. Doch die konkrete Arbeit geht schleppend voran, es fällt den Kolleg*innen schwer, gute Fragestellungen zu finden, es kommt ihnen künstlich vor, in dieser strengen Form miteinander zu sprechen. Die Leiterin will moderieren und bleibt im Erklären der Methode, bringt aber selbst keine Themen ein. Das Vorhaben schläft wieder ein.

Ein Jahr später kommt eine neue Kollegin ins Team. Sie hat kollegiale Beratung als wichtiges Arbeitsinstrument in einer anderen Einrichtung kennengelernt und schlägt vor, dieses einzuführen. Die Kolleg*innen erinnern sich an den gescheiterten Versuch und sind nicht begeistert. Die neue Kollegin lädt eine Fachreferentin ein, die gemeinsam mit dem Team an pädagogischen Tagen das Verfahren einübt und erklärt, warum die Leitung nicht an der kollegialen Beratung teilnehmen sollte und die Freiwilligkeit ein zentraler Gelingensfaktor ist. Das wird akzeptiert und allmählich erleben die Kolleg*innen, die das Verfahren danach regelmäßig erproben, die entlastende Wirkung und den Nutzen für konkrete Fragestellungen. Das Vertrauen in der Gruppe wächst und die Gesprächskultur wird vertrauensvoller und professioneller. Diese positiven Erfahrungen strahlen auch nach außen und die Gruppe vergrößert sich.

Grenzen des Verfahrens

Wenn sich Rollen verfestigen, wenn Falleinbringer*innen nur Bestätigung suchen und sich der Reflexion des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns verschließen, wenn Neid, Missgunst und Konkurrenz das Klima in der Gruppe prägen, wenn Vertrauen missbraucht wird oder Unverbindlichkeit in der Gruppe einzieht, kann kollegiale Beratung seine positive Wirkung nicht entfalten und sogar negative Wirkungen haben. Dann sollte die Zusammenarbeit dringend beendet und professionelle Beratung in Anspruch genommen werden.

Oft gibt es äußere Gründe (personelle Wechsel, neue Arbeitsstruktur u. Ä.), die dafür sorgen, dass eine kollegiale Beratungsgruppe ihre gemeinsame Arbeit einstellen muss. Es kommt aber auch vor, dass sich Gruppen inhaltlich „totlaufen“. Für diesen Fall ist es sinnvoll, eine Verabredung zu treffen, dass in einem bestimmten Turnus (z.B. einmal jährlich) die gemeinsame Arbeit und ihr Nutzen für alle auf einer Meta-Ebene reflektiert wird: Was klappt gut, was sehe ich kritisch? Ist die Zusammenarbeit nach wie vor gewinnbringend? Wollen wir uns personell verändern/erneuern? Soll sich unser Rhythmus verändern?

Diese regelmäßige Meta-Reflexion sorgt dafür, dass Unstimmigkeiten niederschwellig besprochen werden und die kollegiale Beratung den sich verändernden Bedürfnissen angepasst werden kann.

3.2.2 Supervision

Die Ursprünge der Supervision sind eng mit der Herausbildung des „casework“, der Fallarbeit, in den USA verbunden. Mit der Verbreitung der amerikanischen Wohlfahrtsarbeit Ende des 19. Jahrhunderts wurden ehrenamtlich tätige Sozialarbeiter*innen durch hauptamtliche, qualifizierte Kräfte mit fallbezogener Fortbildung unterstützt. Das bedeutet, dass an konkret vorgestellten Fällen, die von den Ehrenamtlichen betreut wurden, fachliche Beratung der Hauptamtlichen erfolgte. Diese Fallarbeit hatte die Funktion von Anleitung, Qualitätssicherung, aber auch Kontrolle der hauptamtlichen Vorgesetzten (Belardi, 1992). Darin spiegeln sich auch die zwei Bedeutungen von Supervision: Überblick (über das Fallgeschehen und die Interaktion zwischen Helfer*in und Klient*in), aber auch Übersicht/Kontrolle (des Vorgesetzten über die Tätigkeit der Ehrenamtlichen). Von dieser zweiten Bedeutungsfacette hat sich Supervision im deutschsprachigen Raum weitgehend gelöst: Es gibt zwar Konzepte von interner Supervision, die von Angehörigen der eigenen Organisation vollzogen wird. Selten aber nur noch wird sie von direkten Vorgesetzten durchgeführt, wie das in den USA durchaus nach wie vor üblich ist. Allerdings werden von Führungskräften zunehmend auch beratende Kompetenzen unter dem Stichwort „Die Führungskraft als Coach“ gefordert. Diese Fähigkeiten können aber Supervision kaum ersetzen, weil das Hierarchieverhältnis zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden ja bleibt. Eine unabhängige Supervisorin hingegen unterliegt der Schweigepflicht, verfolgt keine eigenen Interessen im Sinne der Unternehmensführung und hat im besten Fall auch die Schattenseiten der Gesamtorganisation im Blick. Es entsteht ein Dreiecksverhältnis, in dem die Rollen und Aufgaben transparent geregelt werden: Was ist Ziel und Anliegen der Supervision? Wer nimmt teil, wo und wie oft und in welchem Abstand finden die Sitzungen statt? Wie wird der Prozess ausgewertet? Welche Informationen unterliegen der Schweigepflicht, welche werden von wem weitergegeben? Nur so kann ein geschützter Raum entstehen, in dem über belastende, schwierige, schambesetzte und schwierige Erlebnisse und Gefühle gesprochen werden kann.



Abb. 3.2: Dreieckskontrakt

Historische Entwicklung in Deutschland

Jan Lohl schreibt in seiner Sozialgeschichte der Supervision „... und ging ins pralle Leben“ sehr anschaulich, dass die Alliierten nach dem Zweiten Weltkrieg unter anderem das „casework“ als Methode in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen implementierten (Lohl, 2019, S. 33).

Im Rahmen der Austauschprogramme ging es den Alliierten nicht darum, primär die Supervision nach Deutschland zu importieren, sondern solche Methoden der amerikanischen Sozialarbeit, die der Idee einer Demokratisierung der westdeutschen Bevölkerung entgegenkamen. (Ringshausen-Krüger, 1977, S. 27; zitiert nach Lohl, 2019, S. 35)

Ziel dieser Bemühungen war nichts weniger als die Veränderung des mentalen Unterbaus der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Die Strategie des US-Außenministeriums beruhte auf der sozialpsychologischen Grundidee, dass Menschen sich in der Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt entwickeln. Demnach kann Demokratisierung einer durch und durch von Diktatur geprägten Gesellschaft nur erfolgreich sein, wenn Menschen, die im Erziehungs- und Bildungsbereich sowie in Pädagogik und Sozialpädagogik tätig sind, neue Erfahrungen machen können, demokratisches Zusammenleben erleben und diese Erfahrungen als Multiplikator*innen weitergeben. Sie wurden deshalb in zahlreichen Austauschprogrammen fortgebildet in Methoden der Sozialarbeit und eben auch in Supervision als reflexivem Bildungs- und Kontrollinstrument (Lohl, 2019, S. 33).

Viele der Ausbilder*innen waren vom NS-Regime verfolgte Exilant*innen, Psychoanalytiker*innen und Sozialwissenschaftler*innen, die während des Exils in der sozialen Arbeit tätig waren. Sie waren prägende Figuren in der Entwicklung der Supervision in Deutschland, gerade auch mit ihrer Verfolgungsgeschichte. Sie verkörperten eine zutiefst humanistische Haltung, waren demokratischen Gleichheitsprinzipien verpflichtet und konnten andere für alltägliche Diskriminierungsmechanismen und -strukturen hervorragend sensibilisieren (ebd.).

Durch Einflüsse der Psychoanalyse nahm Supervision zunehmend die Interaktion zwischen Klient*innen und Sorgetragenden in den Blick und damit auch die Persönlichkeit der Fachkräfte, die ja zunehmend qualifiziert wurden und hauptamtlich tätig waren. Diese Entwicklung sorgte dafür, dass die Rollendoppelung von Supervisor*in = Vorgesetzte*r kritisch betrachtet und eine personelle Trennung angestrebt wurde. Aus einer Methode der Sozialarbeit wurde sukzessive ein Instrument der (Selbst-)Reflexion.

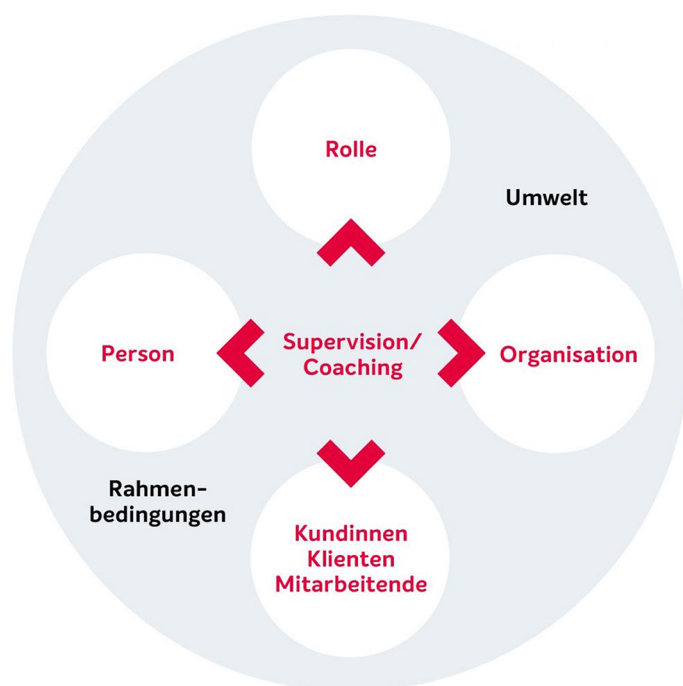
Aber erst der sogenannte „Psychoboom“ und der Einfluss der Gruppendynamik in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts führte zur breiten Etablierung der Supervision als eigenständiges Reflexionsformat, auch für Gruppen und Teams. Es entstanden die ersten Ausbildungsgänge für Supervision, die zunehmend auch den Aspekt der Organisation in ihr Denken integrierten (Schreyögg, 2004, S. 20 ff.).

So entwickelte Supervision ihre Besonderheit als Instrument zur Herausbildung einer reflexiven Kultur beruflichen Handelns: Personal Unbewusstes und gesellschaftlich Ungewusstes beeinflussen Strukturen und Prozesse von Gruppen und Institutionen teilweise so stark, dass die Menschen, die darin arbeiten, eines aufdeckenden Instruments bedürfen, um diese Einflüsse freizulegen und darin (wieder) handlungsfähig zu sein (Busse, 1998, S. 81).

Inzwischen hat sich das Wirkungsfeld von Supervision weit über den Non-Profit-Bereich hinaus erweitert und ist ein arbeitsweltliches Reflexionsinstrument geworden, das in unterschiedlichen Settings angewendet wird: Einzel- und Leitungssupervision, Teamsupervision mit und ohne Teamleitung, Gruppensupervision für Fachkräfte, Organisationssupervision. Die Supervision ist nach wie vor im sozialen Feld zu Hause, wird aber zunehmend auch in der Verwaltung, in kulturellen Einrichtungen, in Verbänden, Gewerkschaften und Wirtschaftsunternehmen genutzt. Außerdem ist sie als Lehr-, Ausbildungs- und Kontrollsupervision wichtiger Bestandteil des Fort- und Weiterbildungssektors.

Der Gegenstand von Supervision

Supervision bezieht sich, grob gesagt, auf die Spannungsfelder, die sich zwischen Person, Organisation, Berufsrolle und Kund*innenensystem auftun:



Quelle: (In Anlehnung an) Weigand, Wolfgang, supervision Heft 11, „Zur beruflichen Identität des Supervisors“, Juni 1987, Münster

Abb. 3.3: Der Gegenstand von Supervision (DGS, n.d., in Anlehnung an Weigand, 1987, S. 29)

- Die Berufsrolle definiert sich aus einem Konglomerat aus Erwartungen, die an die Rolle gestellt werden. Sie ist in vielen Bereichen in sich bereits spannungsreich und bedarf immer wieder einer Schärfung: Was ist mein Job und was nicht? Wer definiert das? Was erwarten andere Beteiligte von mir? Was ist meine persönliche Auffassung, was eine professionelle Sichtweise?
- Auch Organisationen bergen bereits in sich widersprüchliche Auffassungen und Anforderungen: Ist die primäre Aufgabe eines Krankenhauses eine optimale Versorgung der Patient*innen, oder dient sie eher einer Notversorgung und der Gewinnmaximierung? Ist eine Schule eher den Ansprüchen der Eltern, den Bedürfnissen der Kinder oder einem gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet?
- Die Person ist ebenfalls in sich inkonsistent und Veränderungen unterworfen: Wie gehe ich mit Gefühlen wie Antipathie, Ekel, Misstrauen gegenüber Schutzbefohlenen um? Warum bin ich manchen Klient*innen gegenüber so abweisend, bei anderen sehr engagiert? Wie kann ich professionell handeln, wenn ich selbst dünnhäutig bin?
- Und schließlich ist das Kund*innensystem sehr divers: Mit wem habe ich es zu tun? Wie tickt er/sie? Wo liegen Stärken, wo Schwächen? Was kann die Person/die Gruppe zulassen, was braucht sie, wo zeigt sich Widerstand? Wer gehört zum sozialen Umfeld?

Zu diesen jeweils inneren Uneindeutigkeiten kommen die Spannungen zwischen den Polen, z.B.:

- Wenn ich etwas als Person nicht vertreten kann, was mein*e Arbeitgeber*in/Organisation von mir erwartet.
- Wenn mein persönliches Wertesystem dem Wertesystem eines Klienten diametral entgegensteht.
- Wenn mein Rollen- und Professionsverständnis mit den Rahmenbedingungen, die mir zur Verfügung gestellt werden, nicht zusammenpasst.
- Wenn mir die Organisation Klient*innen zuweist, die aus meinem professionellen Verständnis heraus eine andere Versorgung bräuchten.
- Wenn ich im Team gemobbt werde.

All diese Fragen rund um dieses Beziehungsnetz sind Gegenstand von supervisorischen Prozessen. Schreyögg fasst es so zusammen:

(1) Veränderungen von Deutungs- und Handlungsmustern des Supervisanden gegenüber dem Klienten geplanter und ungeplanter Art sowie (2) Veränderungen von Deutungs- und Handlungsmustern gegenüber dem Kontext bzw. gegenüber geplanten und ungeplanten Kontextfaktoren. Und als potentielle Beratungsaufgaben habe ich bereits kognitiv-orientierte Fachberatung, psychotherapie-ähnliche Beratung und Organisationsberatung genannt. (Schreyögg, 2004, S. 27)

Ganz ähnlich wie in der kollegialen Beratung geht es in der Supervision auch darum, ein konkretes Anliegen zu formulieren und mit einer Erzählung zu verknüpfen, um zielgerichtet einen Beratungsprozess in Gang zu setzen. Damit sind auch Lösungen in diesem Format eine Ko-Konstruktion zwischen Supervisor*in und Supervisand*innen.

Der Blick von außen als unwissende und nicht direkt in die unmittelbaren Arbeitsabläufe involvierte Person fördert im Idealfall eine radikalere Reflexion, die im Rahmen kollegialer Beratung nicht zustande käme, weil man sich dort

- zu gut kennt
- nicht zu nahe treten will
- in ähnlichen Konflikten gefangen sieht
- die Blindheit gegenüber der eigenen Organisation teilt

Außerdem bringt eine in Supervision ausgebildete Person spezifisches Wissen über Psychodynamik, Teamdynamik, Organisationen, Beratungsprozesse, Settinggestaltung, Arbeitswelt, soziologische Theorien u. v. m. mit sowie entsprechende (Selbst-)Erfahrung. Dieses Wissen und diese Erfahrungen erlauben die Bearbeitung eines breiten Spektrums von Anliegen rund um das Thema Arbeit. In dieser Rolle kommt ihr auch eine größere Verantwortung für den Beratungsprozess zu als der moderierenden Rolle in der kollegialen Beratung. Sie muss nicht nur die Struktur halten, sondern auch einen passenden Rahmen für die Beratungsanliegen entwickeln, das Setting gestalten, ein geeignetes methodisches Vorgehen anleiten, die Dynamik des Teams oder der Gruppe im Blick behalten, Emotionen in Sprache bringen.

Beispiel 3.4:



Ein Sozialarbeiter des Jugendamtes betreut als Amtsvormund eine minderjährige Mutter, die nach einem gewaltsamen Übergriff ihres Partners gerade im Krankenhaus liegt. Die Klientin ist ohne Obdach, hat sich bisher aber auch gegen eine Unterbringung in einer Mutter-Kind-WG gesperrt. Schon lange hat der Partner der Klientin aus Sicht des Jugendamtsmitarbeiters die Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Klientin erschwert. Der Sozialarbeiter will die Situation nun nutzen, die junge Frau gut unterzubringen.

Das Team kennt den Fall bereits ausführlich aus Fallberatungen, stellt in der Frageunde teilweise Suggestivfragen, woraus die Supervisorin eine gewisse Genervtheit der Kolleg*innen schließt, und es besteht – bei aller Kollegialität und Fairness – immer auch ein konkurrierendes Verhältnis zwischen den MA: Wer kommt am besten klar? Wer hat die klügsten Ideen? Und so weiter.

Die Supervisorin hört sich die Fallschilderung an und nimmt die verbalen und non-verbalen Reaktionen des Teams wahr. Sie kann sich erlauben, Fragen zu stellen, die die Kolleg*innen sich verkneifen würden. Sie bietet die Methode des Rollentauschs an, um den Kollegen selbst erleben zu lassen, wie sich die junge Mutter wohl fühlen mag. Sie interviewt ihn in der Rolle, um zu erfahren, was sie über das Verhältnis zu ihrem Kind, ihrem (Ex-)Partner und ihrem Amtsvormund denkt und fühlt. In diesen Rollentausch werden die Teammitglieder als Doppel der Klient*in integriert. Sie können weitere mögliche Wahrnehmungen und Gefühle aus Sicht der Klient*in unterbringen und sich dadurch für neue Sichtweisen auf den Fall öffnen.

Durch diese Intervention wird dem Jugendamtsmitarbeiter klar, in welchem emotionalen Zustand sich seine Klientin vermutlich befindet, was sie aktuell an Unterstützung braucht, wofür sie sich öffnen kann und was für sie keine akzeptablen Optionen sind. Er korrigiert seine emotionale Nähe zur Klientin etwas in Richtung

Distanzierung und kann dadurch seine Rolle als Amtsvormund klarer wahrnehmen und Handlungsoptionen entwickeln, die die Klientin annehmen kann und gleichzeitig genügend Schutz bieten.

Aktuelle Kontroversen im Diskurs um Supervision

Bisher ist Supervision keine geschützte Berufsbezeichnung. Doch die Gründung des Dachverbandes DGSv (Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching) 1989 treibt die Professionsentwicklung voran und sorgt für Qualitätsstandards in Ausbildung und Berufsausübung. Dennoch ist Supervision durch Veränderungen auf verschiedenen Ebenen extrem herausgefordert, ihr Profil zu schärfen, den Nachweis ihrer Wirksamkeit zu erbringen und sich selbst – angesichts ihrer Geschichte – in nie dagewesener Weise infrage zu stellen. „Soziale Arbeit und Supervision haben es auf je unterschiedlichen Ebenen mit Grundfragen sozialer resp. professionalisierter Dienstleistung der spätmodernen Lebens- und Arbeitswelt zu tun und sind als unterschiedliche Domänen in deren Entwicklungswidersprüche involviert“ (Busse, 2021²).

Kontroversen in der aktuellen Entwicklung sind:

- Droht Supervision zur „Supernanny“ der Organisation zu werden?

Durch die Verbreitung des Formats in verschiedensten Branchen und durch die Annäherung an Formate wie Coaching und Organisationsentwicklung ist die Gefahr der Verwässerung des Kerns von supervisorischer Arbeit gegeben.

- Wird Supervision allmählich ein anachronistisches Verfahren?

Entwicklungen in der Arbeitswelt, die auf Beschleunigung und Effektivierung ausgerichtet sind, konterkarieren ein Innehalten, eine tiefe Reflexion von Denk- und Handlungsmustern.

- Verkommt Supervision zur „Schmiere“ im System der (Selbst-)Ausbeutung?

Mitarbeitende in Organisationen werden in weiten Teilen der Arbeitswelt als „human resources“ bezeichnet. Viele Fachkräfte leiden unter enormem Druck und nutzen die Supervision zur moralischen Wiederherstellung ihres inneren Gleichgewichts. So droht Supervision dem Optimierungsgedanken der Ressource Mensch anheimzufallen und selbst unter der Last des Unbewältigbaren begraben zu werden.

- Wie vertragen sich die Idee von Supervision und der freie Markt?

Der Beratungsmarkt ist hart umkämpft, Ratgeberliteratur schießt wie Kraut aus dem Boden und verschiedene Beratungsformate konkurrieren miteinander. Ein auf Emanzipation, Empowerment und Reflexivität gegründetes Verfahren eignet sich nicht gut für Hochglanzbroschüren und hohle Versprechungen. Supervision droht unsichtbar zu werden und ist verführt, selbstüberschätzende Versprechungen zu machen, die sie nicht halten kann.

2. Die Seitenzahlen lagen zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Studienhefts noch nicht final vor.

3.2.3 Coaching

Auch Coaching ist eine berufsbezogene, reflexive Beratungsform. Sie richtet sich vor allem an Fach- und Führungskräfte im Einzelsetting, aber auch an Leitungsteams.

Definition 3.1:

„Coaching ist die professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs-/Steuerungsfunktion und von Experten in Unternehmen/Organisationen. [...]



Als ergebnis- und lösungsorientierte Beratungsform dient Coaching der Steigerung und dem Erhalt der Leistungsfähigkeit. [...]

Ein grundsätzliches Merkmal des professionellen Coachings ist die Förderung der Selbstreflexion und -wahrnehmung und die selbstgesteuerte Erweiterung bzw. Verbesserung der Möglichkeiten des Klienten bzgl. Wahrnehmung, Erleben und Verhalten.“ (Deutscher Bundesverband Coaching e.V., n.d.)

Schreyögg definiert Coaching als professionelle Form der Managementberatung. Es dient einerseits als Personalentwicklungsmaßnahme, daneben aber auch als „Dialogform über Freud und Leid im Beruf“ (Schreyögg, 2003, S. 12).

Historische Entwicklung

„Coach“ kommt aus dem Englischen und bedeutet „Kutsche“, ein gemütlicher Wagen, der einen von einem Ort zum anderen bringt. Ursprünglich war der Begriff Coaching im Sport verbreitet. Im Einzelsetting werden Sportler*innen mental begleitet, um ihre enorme Leistungsfähigkeit aufrechtzuerhalten und zu steigern. Im Coaching haben sie einen Raum, um über ihre Sorgen, Zweifel, Ängste zu sprechen und sie abzubauen. Der Coach wird aber gerne auch mit dem „Sparringspartner“ gleichgesetzt, also einer Person aus dem Boxsport, die mit einer Person trainiert und sie auch herausfordert. Beide Bedeutungen wurden für das Coaching in den Wirtschaftsbereich übertragen, in dem sich Coaching als individuelle, arbeitsbezogene Beratungsform für Personen mit Leitungs- und Managementfunktion in den letzten Jahrzehnten rasant verbreitet und etabliert hat. Denn standardisierte Trainings und Fortbildungen konnten den individuellen und komplexen Anforderungen an Manager*innen in einer zunehmend globalisierten Wirtschaftsordnung nur bedingt Lösungen anbieten.

Spezifische Anforderungen im Sozialmanagement

Die klassischen Managementfunktionen Planung, Organisation, Personaleinsatz, Führung und Kontrolle sind an Zweckrationalität und Effizienz orientiert (Schreyögg, 2003, S. 23) und haben in der modernen Managementphilosophie zunehmend kommunikativen Charakter.

Seit den 80er-Jahren ist der Managementgedanke auch im sozialen Sektor angekommen, weil soziale Dienstleistungen zunehmend Effizienz- und Effektivitätskriterien in den Blick nehmen mussten aufgrund gesamtgesellschaftlicher ökonomischer Krisen.

Allerdings lässt sich die Managementlogik nicht eins zu eins übertragen, da in viel höherem Maße als im produzierenden Gewerbe ethische Fragen allein schon durch den Gegenstand sozialer Arbeit im Mittelpunkt stehen. Des Weiteren herrschen in sozialen Einrichtungen in der Regel auch andere Organisationskulturen: Auf was legen MA großen Wert? Wie wollen sie gesehen und ihre Arbeit bewertet wissen? Drittens sind die Organisationsstrukturen nicht vergleichbar: höhere Institutionalisierung, größerer Anteil an ehrenamtlicher Arbeit, enge gesetzliche Vorgaben. Insofern ist die Balancierung von Effektivitätsdenken und Erfüllung der primären Aufgaben eine große Herausforderung im Sozialmanagement.

Im Coaching können Führungskräfte des Sozialmanagements Konfliktfelder herausarbeiten und verstehen, Ziele und Haltungen entwickeln, konkrete Handlungsschritte planen u. v. m.

Selbstmanagement und Coaching

Je höher die Funktion in einer Organisation, desto höher die Anforderung an Selbstmanagement: Man muss sich einen Überblick über anstehende Aufgaben machen, sich die Arbeit selbst einteilen, sich selbst zur Arbeit motivieren, Aufmerksamkeit sinnvoll einteilen, Prioritäten setzen, Entscheidungen fällen usw. Und man ist in der Regel mit vielen Fragen ziemlich allein. Da die Anforderungen an Führungskräfte stark gewachsen sind, brauchen und fordern sie auch entsprechende Unterstützung. Coaching übernimmt als perfekt zugeschnittene Form der Personalentwicklung für Fach- und Führungskräfte diese Funktion:

- Es garantiert einen intimen Rahmen und ermöglicht problem- wie emotionsorientiertes Lernen.
- Es ermöglicht die Reflexion von fachlichen, kommunikativen und beziehungsorientierten Fragestellungen.
- Im Coaching können unveränderliche Rahmenbedingungen analysiert und individuelle Handlungsspielräume identifiziert werden.
- Es schafft Raum zur Erweiterung fehlender Kompetenzen (eher sozial-orientierte Kompetenz im Wirtschaftsbereich, eher Managementkompetenz in der Sozialwirtschaft).
- Die Prozesshaftigkeit des Coachings sichert einen guten Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag, da zur nächsten Sitzung geprüft und ausgewertet wird, was geklappt hat und was nicht und Gründen für Gelingen bzw. Misslingen auf den Grund gegangen wird.
- Es schafft einen transparenten Rahmen, in dem Freiwilligkeit und Interesse an der eigenen Entwicklung als zentrale Voraussetzung für gelingende Coachingprozesse kommuniziert werden.

Beispiel 3.5:

Die Teamleiterin eines Pfllegeteams einer Notaufnahmestation mit ca. 40 Mitarbeiter*innen (MA) kommt ins Coaching aufgrund starker Verunsicherung im Führungshandeln. Im Coaching schaut sie gemeinsam mit dem Coach auf ihr Team als Gesamtsystem, auf die Rahmenbedingungen und neuere Entwicklungen in der Notfallpflege. Der Coach stellt Fragen und visualisiert das System. Im Dialog wird der Coachee ihre steuernde Funktion für das Gesamtsystem klarer, sie entwickelt Visionen für ihre Station trotz des Fachkräftemangels, sie erkennt Stärken und Schwächen des Systems und kann konkrete Handlungsschritte ableiten.

Zwischen den Coachingsitzungen übt sie sich im Alltag in klarer Kommunikation gegenüber den MA, sucht das Gespräch mit ihrer Stellvertreterin zur neuen Strategieplanung und verteilt verantwortungsvolle Aufgaben im Team stärker entsprechend den Qualitäten und Vorlieben der Einzelnen. Sie gewinnt wieder Vertrauen in ihre Führungskompetenz und bekommt positives Feedback der MA.

Grenzen des Coachings

Durch die sehr intensive Arbeit im Einzelsetting ist die Verführung für Coach wie Coachee groß, sich im Coaching mit allen möglichen Lebensfragen zu befassen. Es bedarf immer wieder Aufmerksamkeit, die Grenzen des Formats im Auge zu halten und klar abzugrenzen von psychotherapeutischen Verfahren und lebensweltlicher Beratung. Die Gefahr, dass Führungskräfte die neurotischen Anteile ihrer Person als persönlichen Führungsstil deuten, ist nicht selten. Da müssten Coachs auf ungesundes Verhalten und entsprechende Therapieverfahren verweisen.

Eine weitere Grenze sind Rahmenbedingungen, die sich nicht ändern lassen: Ressourcenknappheit, Fachkräftemangel, der Zusammenbruch von Märkten, Krisen durch äußere Faktoren usw. lassen sich natürlich nicht wegcoachen. Verantwortliche Coaches sollten deshalb auch Grenzen erkennen und darauf hinweisen, nach dem Motto: „Wenn Du merkst, dass Du ein totes Pferd reitest, steig ab!“

Eine dritte Grenze im Coaching sind Kompetenzgrenzen der coachenden Person. Ähnlich wie Supervisor*innen müssen auch Coaches über ein breites Wissen verfügen. Dennoch sollten sie ihre Grenzen kennen und im Idealfall über ein Netzwerk spezialisierter Kolleg*innen verfügen, innerhalb dessen sie gegebenenfalls weitervermitteln können.

Zusammenfassung

In diesem letzten Kapitel haben Sie sich mit verschiedenen berufsbezogenen Reflexionsformaten auseinandergesetzt. Es wurde erläutert, in welcher Weise Reflexion angeregt wird und wie das Ziel der Reflexion (Erkenntnis des Selbst und der Systeme) professionelles Handeln sichert und erweitert. Vertieft wurden die Formate Intervision, Supervision und Coaching, die in beziehungsorientierten Berufen auf verschiedenen Ebenen zu breiter Anwendung kommen. Dargestellt wurden ihre historischen Wurzeln, ihre Anwendungsgebiete und ihre Grenzen.

Aufgaben zur Selbstüberprüfung

- 3.1 Erläutern Sie anhand des Eisbergmodells, was Reflexion bewirkt und wo sie ihre Grenzen hat.
- 3.2 Nennen Sie mindestens drei Gemeinsamkeiten der beschriebenen Reflexionsformate.
- 3.3 Nennen Sie die je spezifische Anwendung von kollegialer Beratung, Supervision und Coaching.
- 3.4 Erläutern Sie anhand eines der Beispiele im Text, wie Professionalität durch Reflexion erwachsen kann.

Schlussbetrachtung

Liebe Studierende,

wir haben uns in diesem Studienheft intensiv mit Reflexion als Grundwerkzeug der Professionalisierung in der beziehungsorientierten Arbeit beschäftigt. Dabei habe ich Sie mit Konzepten und Modellen bekannt gemacht, die helfen, Reflexion als Prozess zu denken, zu verstehen und zu praktizieren. Es wurden zahlreiche historische Bezüge hergestellt, um zu begründen, dass Reflexion in der sogenannten „reflexiven Modernisierung“ eine Notwendigkeit darstellt, besonders für Professionelle, die Dienst am Menschen tun. Hans-Jürgen Seel schreibt in seinem Buch „Beratung: Reflexivität als Profession“:

In der gewaltigen Nachfrage nach Beratung spiegeln sich Anforderungen an das Handeln und Leben der Subjekte in den hochkomplexen und diversifizierten abendländischen („westlichen“) Gesellschaften/Kulturen wider, die dahingehend charakterisiert werden können, dass sehr viel, unter Umständen auch sehr schnell sich verändernde Kenntnisse und Anforderungen zunehmend unser Leben bestimmen. Und die müssen von uns, also im sozialwissenschaftlichen Fachjargon von den „Subjekten der reflexiven Moderne“, irgendwie zu einem *gelingenden Leben und Arbeiten* zusammengeführt werden. Dazu müssen wir uns immer wieder mit uns selbst und unseren Beziehungen zu anderen auseinandersetzen. (Seel, 2014, S. 21)

In der pädagogischen Arbeit sind wir aufgefordert, dieses *gelingende Leben und Arbeiten* mit unseren Schützlingen gemeinsam zu entwickeln, in der Sozialen Arbeit sind wir damit beschäftigt, weniger Gelingendes in Gelingenderes transformieren zu helfen, in medizinischen Berufen geht es um Heilung – auch an Schädigungen, die modernes Leben hervorbringt. Den Schädigungen, vor denen auch Professionelle in der Sozialen Arbeit nicht gefeit sind, haben wir uns vertiefend genähert: Welche Gefahren in eben dieser beziehungsorientierten Arbeit lauern und was sie langfristig bewirken, besonders wenn gründliche Reflexion der Verhältnisse, des Selbst und der Fallbezüge ausbleibt, haben wir an verschiedenen Beispielen erörtert. Wer hat nicht Bekanntschaft gemacht mit aggressiven, machtbesessenen und hilflosen Pädagog*innen, wer hat nicht schon ignorante Ärzt*innen und Pfleger*innen erlebt, wer kann sich nicht ausgebrannte und ohnmächtige Sozialpädagog*innen und Berater*innen vorstellen.

Am Ende haben wir uns verschiedenen strukturierten Reflexionsformaten zugewandt, die möglicherweise helfen können, diese Gefahren abzumildern und ihnen entgegenwirken. Sie ermöglichen Fallverstehen, Umwelt- und Organisationsverstehen, Selbstreflexion und Selbstüberprüfung. Wenn Professionelle sich regelmäßiger, strukturierter Selbstreflexion öffnen, können sie sensibel und immer wieder neu wahrnehmen, wo sie stehen, was sie antreibt, was sie können und woran sie scheitern, wann und warum und wie eine Veränderung der eigenen Situation angezeigt ist, welche Rolle sie haben und haben wollen und wie sich diese verändert, welche Fragen und Probleme sie mit anderen teilen und vieles mehr. Reflexion hilft die eigene Wahrnehmung bewusst zu machen, zu überprüfen und zurechtzurücken. Deshalb habe ich Sie in Übungen zur Selbstreflexion eingeladen und lade Sie auch in der Einsendeaufgabe unter anderem dazu ein, über sich selbst nachzudenken.

A. Bearbeitungshinweise zu den Übungen

Kapitel 1

- 1.1 Im Video werden fünf Hochschullehrende befragt. Besonders Frage 2 (Minute 3:20) und die Fragen 5–11 (Minute 14:08 – Ende) geben Aufschluss über die Wirkungen der Verberuflichung und der Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Geben Sie in eigenen Worten wieder, welche Vorteile die Professionalisierung mit sich bringt und welche Gefahren sie birgt.

Positive Effekte der Professionalisierung	Negative Effekte der Professionalisierung
Soziale Arbeit kann dauerhaft Ziele sozialer Bewegungen durch strukturierte Lohnarbeit verfolgen.	Soziale Arbeit kann zum Kontrollorgan des Staates verkommen.
Sie mildert Ungerechtigkeiten ab, unabhängig vom sozialen Umfeld.	Sie unterstützt die Anpassung der Klient*innen an gesellschaftliche Gegebenheiten.
Sie setzt fachliche Standards durch empirische Forschung, auch langfristig.	Sie ist stark abhängig von wirtschaftlichen Rahmenbedingungen.
...	...

- 1.2, 1.3, 1.4

Diese Übungen beziehen sich auf sehr persönliche Erinnerungen und Beobachtungen und sollen Sie zur Selbstreflexion und Selbstbeobachtung anregen. Beziehen Sie bei Ihren Überlegungen nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Signale ein, denn oft sagt eine Umarmung, ein Blick oder eine Körperhaltung mehr als Worte.

- 1.5 In solchen Situationen ist es hilfreich, sich vor Augen zu führen, wessen Mentalisierungsfähigkeit am schwächsten und welche am stärksten ist. In der konkreten Situation sind das Eingewöhnungskind, der Vater des Kindes, Marie und Tom, die anderen Kinder, die Mitarbeiterin im FSJ und die Erzieherin selbst involviert und benötigen die Mentalisierungsfähigkeit der Erzieherin. Für die Priorisierung schlage ich Folgendes vor:

Das Eingewöhnungskind, noch sehr klein und fremd, ist am schützenswertesten. Auch Marie und Tom haben noch keine ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit entwickelt, weswegen auch auf sie stark zu achten ist. Der Vater ist in einer emotional unsicheren Lage, weswegen seine Mentalisierungsfähigkeit vermutlich eingeschränkt ist, dann kommt die MA im FSJ und zuletzt die Krippenerzieherin selbst.

Wenn die Mentalisierungsfähigkeit der Erzieherin in dieser Situation zu stark sinken würde, würde sie vermutlich missachten, dass Marie und Tom ansteckungsgefährdet sind, ginge vermutlich in den Gruppenraum, um die MA im FSJ zu „retten“ und würde in ihrer Selbstüberschätzung schnell eine Situation schaffen, die außer Kontrolle gerät, statt sie zu beruhigen. Im besten Fall hat sie schon vor der Situation mit der MA im FSJ geklärt, wie sie eine solche Situation regeln könnten. Andernfalls sollte sie das Kind auf den Arm nehmen, den Vater ritua-

lisiert verabschieden, das Eingewöhnungskind trösten im Vertrauen, dass die MA im FSJ mit den anderen Kindern eine Lösung finden wird, auch wenn es gerade etwas turbulent klingt. Sobald sich das Eingewöhnungskind beruhigt hat durch die Ruhe, die die Erzieherin ausstrahlt, kann sie in den Gruppenraum gehen, um sich einen Überblick über die Situation zu verschaffen und mit der MA im FSJ klären, was geschehen ist und was zur Beruhigung der Situation beitragen könnte.

- 1.6 Die Hattie-Studie zeigt, wie wirksam mentalisierungsfördernde Lehrmethoden (bspw. die Lehrpersonenselbstbeobachtung per Video), mentalisierungsfördernde Unterrichtsmethoden (bspw. Lernfeedback und reziprokes Lernen) und eine beziehungsorientierte und klare Haltung der Lehrperson sind, um epistemisches Vertrauen zwischen Lehrperson und Schüler*innen herzustellen und damit Unterricht effektiv zu gestalten.

Kapitel 2

- 2.1 Diese Übung dient der Selbstreflexion der eigenen Lernbiografie. Denken Sie nicht nur an Lehrer*innen, sondern auch an Eltern und Großeltern, Geschwister, Freund*innen, Sozialarbeiter*innen, Jugendgruppenleiter*innen u.ä. Und vielleicht gibt es auch Lernstrategien, Einsichten, Schlüsselerlebnisse, die geholfen oder blockiert haben.

Kapitel 3

- 3.1 Diese Übung dient allein der Selbstreflexion.

B. Lösungen der Aufgaben zur Selbstüberprüfung

Kapitel 1

- 1.1
 - höherer Beschäftigungsanteil der Frauen
 - Fortschritte in der medizinischen Versorgung und medizintechnischer Möglichkeiten
 - Spezialisierung, Differenzierung und Professionalisierung vieler Berufe
 - Globalisierung
 - Flexibilisierung der Arbeitszeiten
 - Individualisierung der Gesellschaft
 - zunehmende Risiken moderner Gesellschaften
 - Anspruch moderner Demokratien auf gesellschaftliche Teilhabe
- 1.2
 - Beobachtung und einführende Interaktion: Damit ist die bewertungsfreie Beobachtung eines Klienten (KL) gemeint, um zu seinem inneren Erleben Zugang zu bekommen, was wiederum eine Voraussetzung für einführende Interaktion ist. Diese dient der Spiegelung von außen, was dazu führt, dass der KL sich selbst besser kennen- und sein eigenes Verhalten besser verstehen lernt.
 - Akzeptanz, Empathie und Kongruenz: Das Zusammenspiel dieser drei Komponenten ermöglicht eine Haltung, aus der heraus gelingende „Hilfe zur Selbsthilfe“ erwachsen kann. Erst durch die Sicherheit des Angenommen-seins kann eine Öffnung entstehen und wirkliche Veränderung gelingen. Dabei muss die professionell helfende Person immer auch sich selbst im Blick haben und darf die Selbstsorge nicht außer Acht lassen.
 - Verhältnis von Nähe und Distanz: Beschreibt eine permanente innere Bewegung, die von allen Interaktionspartnern im professionellen Hilfekontext austariert wird. Der Rahmen der Hilfe ist dabei immer Bezugspunkt für die adäquate Beziehungsgestaltung.
- 1.3
 - frühe Missbrauchs- und Gewalterfahrungen und andere Traumata
 - psychische Instabilität
 - situative Faktoren wie psychischer Stress
 - starke eigene Emotionen
- 1.4
 - Triangulierungsfähigkeit entsteht im frühkindlichen Alter durch die realen Erfahrungen mit mindestens zwei Bezugspersonen. Der Vergleich verschiedener Beziehungen, die Erfahrungen von Zugehörigkeit und Geborgenheit, die Überwindung der Ängste vor Vereinnahmung und Trennung, die Beobachtung einer von ihm unabhängigen Beziehung usw. lassen im heranwachsenden Kind einen intrapsychischen, triangulären Raum entstehen, der dafür sorgt, dass das Kind eine eigene Position in der Welt entwickeln und einnehmen kann.

Im Kontext von professioneller Hilfeleistung hilft diese Fähigkeit bei der äußeren Triangulierung (z.B. Streitschlichtung), bei der inneren Triangulierung (z.B. eigene Affekte zu regulieren und Verstrickungen zu erkennen und zu lösen), beim

Aufbau eines tragfähigen Arbeitsbündnisses als triangulärem Raum sowie bei der Reflexion komplexer Fälle im Sinne von Komplexitätserweiterung bzw. Komplexitätsreduktion.

Kapitel 2

- 2.1 Handlungsparadoxi en sind widersprüchliche Anforderungen von unterschiedlichen Parteien im Spannungsfeld von Klient*innen/Schüler*innen/Patient*innen, Gesellschaft und den Leistungssystemen (z.B. eigene Organisation und zuständige Behörde). Diese widersprüchlichen Anforderungen stehen für berechnigte Interessen, die ausbalanciert und verhandelt werden müssen mit allen Parteien. Hilfeplangespräche sind dafür ein guter Rahmen und stehen idealtypisch für diese permanente Aufgabe. Aber auch Klassenkonferenzen und klinische Fallbesprechungen bieten einen Rahmen für solche Aushandlungsprozesse. Wenn diese Formate des Austauschs von Interessen und Bedarfen regelmäßig gelingen und Verantwortung für Balancierung und Ausgleich zwischen den Beteiligten geteilt wird, kann die Arbeit mit Paradoxien produktiv werden und zu einem gelingenden Prozess werden, in dem alle Beteiligten gesund bleiben bzw. werden können.
- 2.2
- die Logik der Kostenträger versus die Werte der professionellen Beziehungsarbeiter*innen
 - die Unübersichtlichkeit der Zuständigkeiten und Organisation verschiedener Hilfen
 - die teilweise prekären Arbeitsbedingungen für Professionelle, die selbst Sicherheit und Halt vermitteln sollen
- 2.3 Oft ergreifen bedingt sicher gebundene Persönlichkeiten einen sozialen Beruf und opfern sich über die Maßen für ihre Zielgruppe auf, da sie auch häufig mit besonderem Elend konfrontiert sind und es schwerfällt, sich davon innerlich zu distanzieren bei gleichzeitiger Nähe. Darüber hinaus werden Professionelle aus beziehungsorientierten Berufen häufig auch vom privaten Umfeld emotional gefordert bzw. lassen sich fordern als Seelenröster oder Retterin, was sie zusätzlich belastet. Außerdem leiden sie strukturell unter einem Mangel an Wertschätzung (auch monetär) und Ohnmachtsgefühlen.

Kapitel 3

- 3.1 Das Eisbergmodell zeigt, was dem Bewusstsein zugänglich ist: Gedanken, Gefühle, Wünsche. In der Reflexion des eigenen Verhaltens kann man zunehmend vorbewusste und unbewusste Anteile der eigenen Person dem Bewusstsein zugänglich machen. Eingeschliffene Verhaltensmuster, die auf vorbewussten und unbewussten Einstellungen und Werthaltungen basieren, können durch Reflexion verändert werden. Das Unterbewusstsein hat aber auch eine wichtige Schutzfunktion, die beispielsweise bei der Verarbeitung traumatischer Erlebnisse zum Tragen kommt. Aber auch die Verdrängung von Ängsten und unangenehmen Konflikten hilft uns, den Alltag gut meistern zu können. Angenommen, die Angst vor dem Tod stünde uns täglich vor Augen, würden wir uns womöglich nicht mehr auf die Straße trauen.

- 3.2
- berufsbezogen
 - dialogisch
 - prozesshaft
 - regelmäßig
 - reflexiv
 - schaffen Raum für Selbsterforschung, Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis

- 3.3
- Intervision: Verfahren für Teams oder Gruppen, in denen eine kollegiale und wohlwollende Atmosphäre herrscht, die gemeinsames Lernen an Fällen ermöglicht. Intervision ist ein vergleichsweise barrierearmes Verfahren (kostenlos, schnell, konkret) und dient der Reflexion von beruflichen Alltagsfragen und -erfahrungen.

Supervision: Ein reflexives Verfahren mit einer anleitenden Person, die Wissen, Erfahrung und Methoden zur Bearbeitung von arbeitsbezogenen Fragestellungen zur Verfügung stellt. Der besondere Gegenstand von Supervision sind die Spannungsverhältnisse zwischen Person, Organisation, Berufsrolle und Klient*innensystem.

Coaching: Coaching ist ein reflexives Beratungsformat für Führungskräfte mit Steuerungs- und Managementfunktion. Es wird vorwiegend im Einzelsetting vollzogen und bietet die Möglichkeit problem- sowie emotionsbezogenen Lernens.

- 3.4
- In Bsp. 3.4 bewirkt die Perspektiverweiterung des Falleinbringers durch den Rollentausch mit der Klientin eine deutliche Nähe-Distanz-Korrektur. Das Doppeln durch die Kolleg*innen führt zu tieferen und neuen Einsichten des Falleinbringers, wie es der KL gehen mag und welche Optionen für sie aktuell annehmbar sind. Besonders der Blick aus den Augen der KL auf seine eigene Rolle, die ja durch die Befragung der SV angeregt wird, macht es ihm vermutlich möglich, wieder professionell seine Aufgabe zu verfolgen, ohne sich allzu sehr emotional zu verstricken. Die Idee, was als nächstes zu tun ist, scheint fast von alleine zu kommen.

C. Abkürzungsverzeichnis

FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
MA	Mitarbeiter*innen
SPFH	Sozialpädagogische Familienhilfe
WG	Wohngemeinschaft

D. Glossar

Affekt	Vorübergehende Gemütsregung, die durch äußere Anlässe ausgelöst wird (z.B. Zorn, Scham, Freude).
Arbeitsbündnis	Mündliche, manchmal auch stille Vereinbarung zwischen Helfer*in und Klient*in für die gemeinsame Arbeit, um den Erfolg der Hilfe zu sichern.
Assistenz, Schulbegleitung	Maßnahme der Eingliederungshilfe, persönliche Assistenz eines Schülers/einer Schülerin im Schulalltag, um Inklusion zu gewährleisten.
assistierter Suizid	Beihilfe zur Selbsttötung
Amtsvormund	gesetzlicher Vertreter für Minderjährige
Belastungsstörung	gesundheitseinschränkende Reaktion auf eine akute oder anhaltende Belastung
Betreuungsschlüssel	Angabe der Anzahl der Personen, die für die Betreuung von anderen Personen in Einrichtungen zur Verfügung stehen.
Berufsordnung	Regelt das Verhalten gegenüber Patient*innen, Schutzbefohlenen, u.Ä. (z.B. Schweigepflicht) und legt Rechte wie Pflichten der jeweiligen Berufe fest.
Borderline-Störung	Persönlichkeitsstörung, die durch Impulsivität und Instabilität von Emotionen und Stimmungen, der Identität sowie zwischenmenschlichen Beziehungen charakterisiert ist.
Dyade	Paar als einfachste soziale Beziehung
Erziehungsbeistand	Sozialpädagog*in, die*der Kinder oder Jugendliche in sozialen und familiären Krisensituationen unterstützt.
Ethik	Lehre, die das sittliche Verhalten des Menschen zum Gegenstand hat.
Hilfeplan	Ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt: Zielvereinbarung, Maßnahmenplanung und -auswertung von Unterstützungsangeboten, im Idealfall mit allen Beteiligten (z.B.: Jugendamt, Jugendliche, Eltern, Hilfeleistende).
Hospizbewegung	Befasst sich mit der Verbesserung der Situation Sterbender und ihrer Angehörigen sowie der Integration von Sterben und Tod ins Leben.
Interaktion	aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen

internalisieren	verinnerlichen
intrapsychisch	innerhalb der eigenen Psyche stattfindend
Komplexität	Vielschichtigkeit, das Ineinander vieler Merkmale
neurotisch	an einer psychischen Störung leidend (z.B. Ängste, Zwänge, Depression)
Palliativmedizin	Behandlung von Patient*innen mit nicht heilbaren, fortgeschrittenen Krankheiten und begrenzter Lebenserwartung mit dem Ziel, die Lebensqualität zu erhalten oder zu verbessern.
paternalistisch	bevormundend
pathologisch	krankhaft
Präsenz	nicht nur körperliche, sondern vor allem seelische Anwesenheit und Aufmerksamkeit
prekär	in schwierigen Lebensverhältnissen lebend, von sozialem Abstieg bedroht sein
Profession	Ein Beruf, der sich mit lebensweltlichen Problemen, Krisensituationen und deren Lösungen beschäftigt.
Professionalisierung	Entwicklung einer ehrenamtlichen Tätigkeit zu einem Beruf. Mit Professionalisierung geht Entwicklung von Qualitätsstandards, Verwissenschaftlichung, Entwicklung einer Berufsethik und einer Standesorganisation einher.
Psychodynamik	das Wirken innerpsychischer Kräfte
Reflexive Moderne	Auch zweite Moderne genannt: Zeitalter, das mit den Nebenfolgen der industriellen Moderne konfrontiert ist und institutionelle Grundlagen der nationalstaatlichen Moderne infrage stellt.
Reichsbürger	Reichsbürger lehnen die Legitimität und Souveränität der Bundesrepublik fundamental ab.
Repräsentanz	Affektbesetzte, innere Vorstellung, die Erinnerungsspuren von Wahrnehmungen einer Bezugsperson und des Selbst sowie deren Interaktion oder Fantasie darüber beinhaltet.
Setting	Umgebung, Räumlichkeit, Atmosphäre, Zusammensetzung der Personen in einer Beratung
Sozialmanagement	Management von Organisationen der Sozialwirtschaft und Non-Profit-Bereichen (z.B. Kommunalverwaltung, Wohlfahrtsverband, Jugendamt, kirchlicher Träger, Verein)

Tools	Werkzeuge oder Methoden
Übertragung	Begriff aus der Psychoanalyse, der beschreibt, dass eine Person alte, meist verdrängte Gefühle, Wünsche oder Befürchtungen aus der Kindheit auf neue soziale Beziehungen überträgt.
Verfahrensbeistand	Vom Gericht bestellter Beistand für minderjährige Kinder, um ihre Interessen zu vertreten.

E. Literaturverzeichnis

- Allen, J.G., Fonagy, P. & Bateman, W. (2011). *Mentalisieren in der Psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.
- Belardi, N. (1992). *Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung*. Paderborn: Junfermann.
- Brockmann, J. & Kirsch, H. (n.d.). *Was ist neu am Mentalisierungskonzept?* Verfügbar am 01.02.2021 unter <https://mentalisierung.net/mentalisierung/was-ist-neu-am-mentalisierungskonzept/>
- Bundeszentrale für politische Bildung. (n.d.). *Definition Gastarbeiter*. Verfügbar am 01.02.2021 unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/270369/gastarbeiter>
- Busse, S. (1998). Supervision im Osten – eine eigene Kultur? In S. Busse & J. Fellermann (Hrsg.), *Gemeinsam in der Differenz* (S. 132–153). Münster: Votum Verlag.
- Busse, S. (2021). Supervision und Soziale Arbeit – auf ewig verbunden? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (2)³. Wiesbaden: Springer.
- Busse, S. & Tietel, E. (2018). Mit dem Dritten sieht man besser. In S. Busse, R. Haubl & H. Möller (Hrsg.), *Beraten in der Arbeitswelt* (Reihe). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Corriveau, K.H. et al. (2009). Young Children's Trust in their mother's claims: Longitudinal links with attachment security in infancy. *Child Development* 80(3), 750-761.
- Deutsche Gesellschaft für Palliativmedizin e.V. (2014). *Ärztlich assistierter Suizid. Reflexionen der Deutschen Gesellschaft für Palliativmedizin* [Broschüre]. Verfügbar am 01.02.2021 unter https://www.dgpalliativmedizin.de/images/stories/140128_%C3%A4rzt-suizid_online.pdf
- Dewe, B. & Stüwe, G. (2016). *Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes für die soziale Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (n.d.). *Definition Coaching*. Verfügbar am 01.02.2021 unter <https://www.dbvc.de/der-verband/ueber-uns/definition-coaching>
- DGS [Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching] (n.d.). *Konzept*. Verfügbar am 01.02.2021 unter <https://www.dgsv.de/dgsv/supervision/konzept/>
- Drüge, M. & Schleider, K. (2016). Psychosoziale Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Fachkräften der Sozialen Arbeit und Lehrkräften. *Soziale Passagen* (8), 293–310. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Effinger, H. (2018). Beratung in der Sozialwirtschaft. In S. Busse, R. Haubl & H. Möller (Hrsg.), *Beraten in der Arbeitswelt* (Reihe). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

3. Die Seitenzahlen lagen zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Studienhefts noch nicht final vor.

- Gingelmaier, S. & Schwarzer, N.-H. (2019). Die Bedeutung von Mentalisierung und epistemischem Vertrauen für die Förderung psychischer Gesundheit durch Supervision – theoretische Zusammenhänge und erste Befunde einer empirischen Pilotstudie. In E.-C. Reinfelder, R. Jahn & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Supervision und psychische Gesundheit* (S. 125–137). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Grieser, J. (2003). Von der Triade zum triangulären Raum. *Forum der Psychoanalyse*, 19(2–3), 99–115.
- Haubl, R. & Voß, G. (Hrsg.). (2011). Eine Studie zu den psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit. *Riskante Arbeitswelt im Spiegel der Supervision*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R., Voß, G., Alsdorf, N. & Handrich, C. (2013). Die zweite Studie zur psychosozialen Situation in deutschen Organisationen. *Belastungsstörung mit System*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klöpfer, M. (2005). Die Bedeutung der Säuglingsforschung, Bindungstheorie und Neurowissenschaften für den psychoanalytischen Prozess. *Forum der Psychoanalyse*, 21(1–4), 184–200.
- Lohl, J. (2019). ... und ging ins pralle Leben. (Band 15 der Reihe „Interdisziplinäre Beratungsforschung“). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marx, K. & Engels, F. (1969). *Marx Engels Werke* (Band 3). Berlin: Dietz Verlag.
- Mittag, M. (2018). *Die Hattie-Studie*. Verfügbar am 01.02.2021 unter <https://youtu.be/hhvA5v8gbOA>
- Netzwerk Welt der Kinder. (2019). *Kinder, die Systeme sprengen: Was tun, wenn wir nicht mehr weiter wissen ...?* Keynote-Referat von Menno Baumann beim Kongress „Kindheit, Jugend und Gesellschaft IX“ 2018 im Festspielhaus Bregenz veranstaltet vom Netzwerk Welt der Kinder. Verfügbar am 01.02.2021 unter <https://www.youtube.com/watch?v=WQ96CaCAHRM>
- Paradoxon (n.d.). Auf Duden online. Verfügbar am 01.02.2021 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Paradoxon>
- Reflexion. (n.d.). Auf Duden online. Verfügbar am 01.02.2021 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Reflexion>
- Rogers, C. (1981). *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Schmidbauer, W. (1992). Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. *Hilflose Helfer* (21. Auflage, erweiterte Neuausgabe). Hamburg: rororo.
- Schmidbauer, W. (2003). *Das Helfersyndrom*. Verfügbar am 01.02.2021 unter <https://www.widulle.ch/media/attachments/2021/02/01/skript-widulle-2003-helfer-syndrom.pdf>
- Schmidbauer, W. (2017). *Helfen als Beruf. Die Ware Nächstenliebe*. Reinbek: Rowohlt repertoire.
- Schneider, S. (2006). *Sozialpädagogische Beratung. Praxisrekonstruktionen und Theoriediskurse*. Tübingen: dgvt-Verlag.

- Schreyögg, A. (2003). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung* (6., erweiterte Auflage). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Schreyögg, A. (2004). *Supervision. Ein integratives Modell* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 49–96.
- Seel, H.-J. (2014). *Beratung: Reflexivität als Profession*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stangl, W. (2021). Stichwort „Helfersyndrom“ im Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar am 01.02.2021 unter <https://lexikon.stangl.eu/8063/helfersyndrom>
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar am 01.02.2021 unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/indertageseinrichtungen-personalschluessel-5225409199004.pdf?__blob=publicationFile
- Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tietze, K.-O. (2019). Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 26(4), 439–454.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen kollegialer Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trost, A. (2018). *Magnetfeld Bindung. Echo von damals? Lebenslange affektlogische Entwicklung!* Verfügbar am 01.02.2021 unter http://www.bv-efl.de/jahrestexte/S_2018_Prof_Dr_Trost_Magnetfeld_Bindung.pdf
- Trost, A, Bochynek, A., Kreutz, D. & Weisleder, S. (2014). Ein Aachener Bindungsblick auf Herz und Verstand – Bindungsstile von Studierenden des Maschinenbaus und der Sozialen Arbeit – Ergebnisse und Konsequenzen. In A. Trost (Hrsg.), *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen Forschungsergebnisse Anwendungsbereiche* (S. 197-210). Dortmund: Borgmann.
- Weigand, W. (1987). Zur beruflichen Identität des Supervisors. *Supervision*, 11, 19–35.

F. Weiterführende Literatur

- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller-Hermann, S. (2013). Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. *Professionalität in der Sozialen Arbeit* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Heiner, M. (2010). *Soziale Arbeit als Beruf: Fälle – Felder – Fähigkeiten* (2. Auflage). München: Reinhardt.
- Prausa, J. (2018). *Soziale Berufe zwischen Professionalisierung und Prekarisierung. Trendanalysen zu Bildung und Beschäftigung in Pflege, Sozial- und Erziehungswesen*. Opladen: Budrich Unipress.

G. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1	Drei Faktoren professioneller Beziehungsfähigkeit	5
Abb. 1.2	Das Mentalisierungskonzept	10
Abb. 1.3	Triangulierung	16
Abb. 2.1	Kräftefeld professioneller Beziehungsarbeit	21
Abb. 2.2	Tripelmandat	24
Abb. 3.1	Eisbergmodell	37
Abb. 3.2	Dreieckskontrakt	44
Abb. 3.3	Der Gegenstand von Supervision	45

H. Sachwortverzeichnis

A		L	
Akzeptanz	7	Lebenskrise	33
Arbeitsbündnis	22		
B		M	
Belastungsstörungen	35	Mandat	
Beratung		doppeltes	6
kollegiale	39	Mentalisierung	10
Beruf			
beziehungsorientierter	1	P	
Bindungsmuster	32	Prekäre Arbeitsbedingungen	30
Burnout	29	Professionalisierungsdiskurs	3
		Professionalität	1
C		Professionen	
Coaching	49	klassische	3
D			
déformation professionnelle	31	R	
Deutungs- und Handlungsmacht	26	Reflexion	1
		Rogers, Carl	7
E			
Eisbergmodell	37	S	
Empathie	7	Schmidbauer, Wolfgang	32
Empowerment	30	Selbsterfahrung	36
		Sozialwirtschaft	31
F		Spannungsfeld	23
Freud, Sigmund	37	Strukturelle Defizite	34
		Strukturprobleme	28
H		Supervision	43
Handlungsparadoxie	23		
Hattie-Studie	13	T	
Helfersyndrom	32	Triade	14
Hilfesystem	29	Triangulierung	14
		Tripelmandat	24
I			
Intervision	39		
intrapsychisch	14		
K			
Kongruenz	7		
Kräftefeld professioneller			
Beziehungsarbeit	21		

I. Einsendeaufgabe

Reflexion als Kernelement professioneller Beziehungsarbeit

Online-Code:

PREFH-XX01-N01

Name:	Vorname:
Postleitzahl und Ort:	Straße:
Matrikel-Nr.:	Studiengangs-Nr.:
Heftkürzel: PREFH	Druck-Code: 0421N01

Tutor/-in:
Datum:
Note:
Unterschrift:

Zur Einsendung der Lösungen nutzen Sie bitte möglichst die Word-Vorlage auf dem Online-Campus. Geben Sie hierbei bitte in jedem Fall das Heftkürzel und den Druck-Code an.

1. a) Beschreiben Sie, welche biografischen und berufsbiografischen Erlebnisse Sie dazu gebracht haben, dieses Studium aufzunehmen, und begründen Sie, warum Sie sich für professionelle Beziehungsarbeit für geeignet halten.
10 Pkt.
- b) Entwerfen Sie eine Vision, wie Sie als Professionelle*r erlebt und beschrieben werden wollen aus der Sicht potenzieller Adressat*innen/Klient*innen/Kolleg*innen/Kund*innen. Wählen Sie dafür gerne eine besondere Form, z.B. einen Brief, eine Beurteilung, ein Gespräch zwischen Adressat*innen etc.
10 Pkt.
- c) Beschreiben Sie kurz und prägnant, was mit Mentalisierungsfähigkeit und Triangulierungsfähigkeit gemeint ist und nennen Sie jeweils ein Beispiel aus Ihrer eigenen Praxis.
12 Pkt.
2. Nennen Sie vier Herausforderungen und Belastungen professioneller Beziehungsarbeit, die Ihnen persönlich in Ihrer bisherigen Berufstätigkeit oder Ihrem Studium begegnet sind. Welche Umgangsformen haben Sie damit persönlich, welche im Team, welche werden von Ihrem Arbeitgeber oder der Institution, an der Sie lernen/arbeiten angeboten? Nehmen Sie dabei auch Bezug zu Kapitel 2 des Studienhefts!
12. Pkt.
3. a) Welche Formen der Reflexion sind Ihnen geläufig und welche erleben Sie als hilfreich im Sinne Ihrer Professionalisierung? Achtung: Sie sind hier frei in Ihrer Wahl, es sind nicht nur professionelle, strukturierte Reflexionsformate gemeint, sondern auch Gespräche, Meditationen, Spaziergänge usw.!
12 Pkt.
- b) Benennen und beschreiben Sie in ein bis drei Sätzen zwei professionelle strukturierte Reflexionsformate.
12 Pkt.

- c) Was erleben oder glauben Sie, ist an diesen Formaten hilfreich für die Abwendung gesundheitlicher Gefährdungen? Nennen Sie auch jeweils ein erlebtes oder antizipiertes Hindernis.

12 Pkt.

4. Kreuzen Sie an, ob die Aussagen wahr oder falsch sind:

Aussage	wahr	falsch
Carl Rogers hat das Konzept der Triangulierung entwickelt.		
Mentalisierung bedeutet unter anderem, die inneren Vorgänge von Personen verstehen und interpretieren.		
Triangulierungsfähigkeit unterstützt professionelle Beziehungsarbeiter*innen bei der innerpsychischen Regulation starker Emotionen.		
Das Kräftefeld professioneller Beziehungsarbeit besteht aus dem gesellschaftlichen Auftrag, den Bedürfnissen der Klient*innen und dem externen und internen Leistungssystem.		
Das Tripelmandat im pädagogischen Kontext besteht aus Adressat*innen, Fachaufsicht und Elterninteressen.		
Fachkräfte freuen sich in der Regel, wenn sie nicht so viel Zeit zur Verfügung haben, um sich das Gejammer der Adressat*innen anzuhören.		
Professionelle Reflexionsformate sollten nur bei dringendem Bedarf in Anspruch genommen werden.		
Kollegiale Beratung mindert langfristig berufliche Belastungen und baut Stressfolgen ab.		
Der Gegenstand von Supervision ist die Fachkraft als Person und ihr Unterbewusstsein. Sie ist eine Art Therapie für Teams.		
Coaching richtet sich an Sozialarbeiter*innen, die nach einem Burnout wieder in den Arbeitsprozess eingegliedert werden.		

20 Pkt.

Gesamt: 100 Pkt.