St. Pölten University of Applied Sciences

/ soziales /fh/// st. pölten

Das Spannungsfeld Sozialpädagogik

Bedingungen und Auswirkungen des sozialpädagogischen Praxisfeldes auf die Arbeitsfähigkeit von Sozialpädagog*innen

Baidinger Katrin, BEd

Pilz Magdalena, B.A.

Prammer Jasmin

Stangl Clemens

Wagner Claudia

Masterthese

Eingereicht zur Erlangung des Grades

Master of Arts in Social Sciences

an der Fachhochschule St. Pölten

Im **Jänner** 2018

Erstbegutachterin: FH-Prof. DSA Mag. Dr. Elizabeth Baum-Breuer

Zweitbegutachterin: FH-Doz. Dr. Andrea Nagy

Abstract

Ziel dieser Masterarbeit ist es Aufschluss darüber zu geben, wie Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Handlungsfeld langfristig arbeitsfähig bleiben. Im Rahmen einer qualitativen Forschung standen zehn Personen aus dem sozialpädagogischen Praxisfeld für biographische Interviews zur Verfügung. Gegliedert ist die Arbeit in fünf Schwerpunkte. So werden Motivation und Beweggründe der Berufswahl analysiert. Darüber hinaus werden persönliche Ressourcen und organisatorische Faktoren beleuchtet, die eindeutig Einfluss auf die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter*innen nehmen. Um sich dann der Bedeutung von Resilienz und psychischen Belastungsfaktoren in diesem Zusammenhang zu widmen. Entgegen der Annahmen der Forschungsgruppe, spielen finanzielle Faktoren aus Sicht der Mitarbeiter*innen keine wesentliche Rolle für deren Arbeitsfähigkeit. Bestätigt wird hingegen, dass es im sozialpädagogischen Handlungsfeld eine Vielzahl an psychischen Belastungsfaktoren gibt, die einerseits durch persönliche Strategien und andererseits durch organisatorische Rahmenbedingungen abgefangen werden können. Neben einer Darstellung der Problemlagen werden zusätzlich Lösungsansätze geboten. Die Masterarbeit ist nicht nur für Studierende der Sozialpädagogik, Sozialen Arbeit und Sozialwissenschaften interessant, sondern bietet darüber hinaus Erkenntnisse für Mitarbeiter*innen und Arbeitgeber*innen aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld.

The aim of this thesis is to provide information on how employees in the field of social pedagogy remain able to work in the long term. Ten social pedagogues gave in-depth interviews during the course of this qualitative study. The thesis is divided into five main areas, which also allows for the analysis of the motivations the respondents have for a career in the field. In addition, personal resources such as the ability to withstand pressure, maintain high levels of self-organisation, capability of dealing with stressful situations and a high level of resilience – factors which have a decisive influence on the success of a career in the field – are also examined. Contrary to the assumptions of the research group, financial remuneration plays no important role from the point of view of the social pedagogue in the ability to do the job. However, the fact that there is a wide variety of psychological stress factors inherent in the field is confirmed, which can

be tempered on the one hand by personal resilience and on the other by a good organisational framework. Alongside a presentation of these potential problems, additional solutions are offered. The thesis is intended to be of interest not only for students of social pedagogy, social work or social sciences, but also offers insights for workers in the field of social pedagogy.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

2 Aktueller Forschungsstand 4

3 Forschungsinteresse 6

4 Empirische Forschungsmethode 8

5 Untersuchungsdesign 10

5.1 Methodenwahl 10
5.2 Entwicklung des Interviewleitfadens 11
5.3 Stichprobenbeschreibung 13
5.4 Analyseverfahren 14

6 Motiv und Motivation 15

6.1 Forschungsinteresse 15
6.2 Motiv 16
6.2.1 Psychologische Ansätze und Einflussfaktoren auf das Motiv der Berufswahl 17
6.2.2 Soziologische Ansätze und Einflussfaktoren auf das Motiv der Berufswahl 18
6.3 Motivation 19
6.3.1 Allgemeine und spezifische Motivation 19
6.3.2 Intrinsische Motivation 20
6.3.3 Extrinsische Motivation 21
6.4 Interviewleitfaden 21
6.5 Aktueller Forschungsstand 22
6.5.1 Studien zu Motive der Berufswahl Sozialpädagog*in 22
6.5.1.1 Auswertungskategorien 26
6.5.2 Forschungsstand zu Motivation im sozialpädagogischem Alltag 26
6.6 Motive zur Berufswahl Sozialpädagog*in 28
6.6.1 Einordnung der Motive in vorhandene Kategorien 28
6.6.1.1 Neurotische Disposition 28
6.6.1.2 Altruistische Grundhaltung 29
6.6.1.3 Ethische Überzeugungen 30
6.6.1.4 Andere Gründe 31
6.6.2 Erkenntnisse 36

6.7 Motivation im sozialpädagogischem Alltag ... 38
6.7.1 Auswertung und Kategorisierung ... 38
6.7.1.1 Sinnhaftigkeit ... 39
6.7.1.2 Anerkennung ... 42
6.7.1.3 Abwechslung & Teamarbeit ... 45
6.7.1.4 Gestaltungsfreiheit ... 46
6.7.2 Erkenntnisse ... 48
6.8 Resümee ... 49

7 Resilienz ... 52

7.1 Einleitung ... 52
7.2 Forschungsinteresse ... 53
7.3 Vorannahmen ... 54
7.4 Geschichte der Resilienz und Resilienzforschung ... 55
7.5 Aktueller Forschungsstand ... 57
7.6 Operationalisierung von Resilienz ... 58
7.7 Charakteristika von Resilienz ... 61
7.7.1 Resilienz als Eigenschaft oder Prozess ... 61
7.7.2 Resilienz als angeborene Ressource oder sozial erlernte Kompetenz 62
7.7.3 Resilienz als Gegenstück zur Vulnerabilität ... 62
7.7.4 Resilienz als eine variable Größe ... 63
7.7.5 Resilienz als situationsspezifische und multidimensionale Kompetenz 63
7.8 Risiko- und Schutzfaktoren ... 64
7.9 Abgrenzung zu verwandten Konzepten ... 66
7.9.1 Der „ressourcenorientierte Ansatz“ ... 66
7.9.2 „Coping“ und „Coping-Strategien“ ... 66
7.9.3 Das „Life skills-Konzept“ der Weltgesundheitsorganisation ... 66
7.9.4 Die „Life-Event-Forschung“ ... 67
7.9.5 Das „Hardiness-Konzept“ ... 67
7.9.6 „Salutogenese“ und „Kohärenzsinn“ ... 67
7.9.7 „Posttraumatische Reifung“ ... 68
7.10 Begriffsklärung ... 68
7.11 Methodisches Vorgehen ... 69
7.12 Qualitative Auswertung der Bedingungen für Resilienz ... 69
7.12.1 Traumatische Krisen ... 71
7.12.2 Veränderungskrisen ... 73
7.12.3 Entwicklungskrisen ... 76
7.13 Qualitative Auswertung von Resilienz-Kompetenzen und Resilienz-Faktoren 79
7.13.1 Qualitative Auswertung von Resilienz-Kompetenzen nach Schulze und Sejkora (2015) ... 79

7.13.2 Qualitative Auswertung von Resilienz-Faktoren nach Bengel und Lyssenko (2012) ... 86
7.14 Ergebnisse der Forschungsarbeit ... 91
7.15 Resümee ... 97

8 Psychische Belastungen ... 99

8.1 Einleitung ... 99
8.2 Stress ... 100
8.2.1 Zwei Stresssysteme ... 101
8.2.2 Das klassische Stresssystem ... 102
8.2.3 Eustress vs. Disstress ... 103
8.2.4 Transaktionales Stressmodell ... 103
8.2.5 Das Unruhe - Stresssystem (“Default Mode Network“) ... 104
8.3 Psychische Belastung ... 104
8.3.1 Aktueller Forschungsstand bezüglich psychischer Arbeitsbelastung, dargestellt anhand des Entwurfs der ÖNORN EN ISO 10075 - 1: 2015 - 12 ... 105
8.3.2 Begriffsklärung von psychischer Belastung ... 105
8.3.3 Psychische Beanspruchung und deren Folgen ... 106
8.3.4 Förderliche Auswirkungen psychischer Beanspruchung mit kurzfristigem Potenzial ... 107
8.3.5 Förderliche Auswirkungen psychischer Beanspruchung mit langfristigen Potenzial ... 107
8.3.6 Beeinträchtigende Auswirkungen psychische Beanspruchung mit kurzfristigen Potenzial ... 107
8.3.7 Beeinträchtigende Auswirkungen psychische Beanspruchung mit langfristigen Potenzial ... 109
8.4 Das Burn-out-Syndrom ... 109
8.4.1 Begriffsklärung von Burn-out ... 109
8.4.2 Das „Maslach Burnout Inventory“ ... 111
8.4.3 Prozess und Verlauf dieser Erkrankung ... 112
8.5 Vor der Auswertung der Forschung ... 113
8.6 Auswertung und Ergebnisse der Forschung ... 114
8.6.1 Fehlende Abgrenzung und Work - Life - Balance ... 115
8.6.2 Fehlende Wertschätzung und Anerkennung durch die Vorgesetzten 118
8.6.3 Strukturen ... 122
8.6.4 Klient*innen ... 127
8.6.5 Kolleg*innen ... 129
8.6.6 Persönlichkeitsmerkmale ... 130
8.7 Nach der Auswertung der Forschung ... 133

8.8 Resümee ... 135

9 Persönliche Ressourcen ... 137

9.1 Ausgangslage und aktueller Forschungsstand ... 137
9.2 Forschungsinteresse und Ziele ... 138
9.3 Methodisches Vorgehen ... 139
9.4 Begriffsklärung von (persönlichen) Ressourcen ... 140
9.4.1 Individuelle Ressourcen ... 141
9.4.2 Soziale Ressourcen ... 141
9.4.3 Materielle Ressourcen ... 142
9.5 Qualitative Auswertung sozialer Ressourcen ... 143
9.5.1 Familiärer Hintergrund und persönliches Umfeld ... 144
9.5.2 Soziale Kontakte ... 147
9.5.3 Kolleg*innen und Arbeiten im Team ... 149
9.6 Qualitative Auswertung individueller Ressourcen ... 154
9.6.1 Selbstachtung ... 154
9.6.2 Selbstreflexion ... 157
9.6.3 Aus- und Weiterbildungen ... 160
9.6.4 Charaktereigenschaften ... 164
9.6.4.1 Offenheit ... 164
9.6.4.2 Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ... 169
9.6.4.3 Empathie ... 171
9.7 Qualitative Auswertung materieller Ressourcen ... 175
9.8 Resümee ... 177

10 Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen ... 182

10.1 Die Organisation ... 183
10.1.1 Organisationsstruktur ... 185
10.1.2 Organisationsziele ... 186
10.1.3 Organisationskultur ... 188
10.2 Rahmenbedingungen und Arbeitsgestaltung ... 188
10.2.1 Arbeitsplatz und Arbeitsmaterial ... 190
10.2.2 Arbeitszeit und Pausen ... 192
10.2.3 Tätigkeitsspielraum ... 197
10.2.4 Entgelt ... 199
10.3 Soziale Beziehungen ... 201
10.3.1 Das Team ... 201
10.3.1.1 Teamentwicklung ... 202
10.3.1.2 Funktion und Zusammensetzung eines Teams ... 204
10.3.1.3 Einschulung von neuen Mitarbeiter*innen ... 208

10.3.2 Führen und Leiten 209
10.3.2.1 Leiten von Teambesprechungen 211
10.3.2.2 Einblick durch Austausch und Beobachtung 213
10.3.2.3 Eigendynamik der Person 216
10.4 Gesundheitsfördernde Angebote für Mitarbeiter*innen 217
10.4.1 Supervision, Coaching und Beratung 218
10.4.2 Fehlerkultur 222
10.4.3 Im Interesse der Mitarbeiter*innen 224
10.5 Resümee 227

11 Fazit und Ausblick 231

12 Literatur 234

13 Daten 249

14 Abbildungsverzeichnis 250

15 Tabellenverzeichnis 250

1 Einleitung

Wie der Titel „Das Spannungsfeld Sozialpädagogik“ vermuten lässt, prallen in dem Berufsfeld der Sozialpädagogik gegensätzliche Kräfte aufeinander, die sich wechselseitig beeinflussen. Auf den ersten Blick entsteht möglicherweise der Eindruck, dass hier die verschiedensten Lebenswelten der Klient*innen gemeint sind, denn im Sozialbereich werden meist Klient*innen und ihre Lebenswelten in den Mittelpunkt gerückt. Doch die vorliegende Masterarbeit schlägt einen anderen Weg ein und fokussiert gezielt Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld und beleuchtet ihre Position im Praxisbereich Sozialpädagogik. Damit das gelingen kann, orientiert sich die Masterarbeit an folgender Forschungsfrage:

„Wie beeinflussen persönliche und organisatorische Faktoren die langjährige Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld?“

Dabei wird dargestellt, warum sich Personen dazu entscheiden, im sozialpädagogischen Bereich tätig zu werden (vgl. Motiv und Motivation) und was sie dazu motiviert in diesem Bereich zu bleiben (vgl. Persönliche Ressourcen). Ein anderer Blickwinkel beleuchtet die Bedeutung von Resilienz (vgl. Resilienz) sowie die Auswirkung von psychischen Belastungen (vgl. Psychische Belastungen) in diesem Berufsfeld. Das 10. Kapitel gibt Aufschluss über die Einflüsse von organisatorischen Rahmenbedingungen auf Mitarbeiter*innen und deren Arbeitsfähigkeit (vgl. Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen).
Um qualitativ hochwertige Forschungsergebnisse zu erzielen, wird hier biographische Forschung (vgl. Empirische Forschungsmethode) eingesetzt. Dabei stehen der Forschungsgruppe zehn Interviewpartner*innen, zur Verfügung. Die ausgewählten Personen können unterschiedlichste Erfahrungen im sozialpädagogischen Praxisfeld vorweisen und berichten davon in biografischen, leitfadengestützten Interviews. Sowohl auf die Auswahl der Interviewpartner*innen, als auch auf den Interviewleitfaden wird im vierten Kapitel (vgl. Empirische Forschungsmethode) genauer eingegangen.

Nun wurde mehrmals von Sozialpädagogik und sozialpädagogischen Handlungsfeld gesprochen. Eine Abklärung dieser Begrifflichkeiten scheint vorab notwendig, um auf die Thematik der Forschungsarbeit genauer eingehen zu können.

> "Die Identität der Sozialpädagogik scheint, bis zum heutigen Tag ihre Nicht-Identität zu sein: sie hat keinen eindeutigen, klar zu benennenden Ort in der Praxis, kein einheitliches Profil der Ausbildung, keine stabilen theoretischen, wissenschaftlichen und professionellen Grundannahmen." (Thole 2002:26)

Eigentlich wäre es einfach, von der Definition von Thole (2002) auszugehen, da sie viel Spielraum lässt und somit wenig Einschränkung bietet. Aber das wäre nicht im Sinne dieser Forschungsarbeit.

In der Literatur gibt es eine Vielzahl an Begriffserklärungen von Sozialpädagogik, wodurch davon auszugehen ist, dass beim Gegenüber unterschiedliche Bilder dazu entstehen. Aus diesem Grund ist es notwendig kurz auf den geschichtlichen Hintergrund der Sozialpädagogik einzugehen. Es braucht für diese Forschungsarbeit sozusagen einen gemeinsamen Nenner, der Laien und Fachpersonal zum selben Ausgangspunkt bringt.

Der Begriff Sozialpädagogik hat seinen Ursprung im 19. Jahrhundert und meinte eine Sozialerziehung oder auch eine gemeinschaftliche Erziehung. Eine wichtige Rolle spielten in diesem Zusammenhang die Sozialpolitik aber auch die individuellen Lebenssituationen. (vgl. Freigang 2010:68) Zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist Paul Natorp ein bedeutender Vertreter der Sozialpädagogik. Er beschreibt sie als „Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Gemeinschaft" (Natorp 1909:91 zit. in Freigang 2010:69). Ein weiterer wichtiger Vertreter aus dieser Zeit ist Klaus Mollenhauer, der Sozialpädagogik als „Lehre von besonderen Erziehungszielen" (Mollenhauer 1998:308) definiert. Diese sollten nicht nur moralisch und ethisch vertretbar, sondern auch wissenschaftlich untermauert sein. (vgl. ebd.:307-309)

Das Forschungsteam lehnt die Forschungsarbeit an Mollenhauers Beschreibung von Sozialpädagogik an und spricht darüber hinaus von sozialer Haltung, die sozialen Problemen gegenübertritt und Alternativen aufzeigt (vgl. ebd.:307-309).
Zudem wird in der Forschungsarbeit das „sozialpädagogischen Handlungsfeld bzw. Praxisfeld" thematisiert. Eine Erläuterung dieses Begriffs kann unmöglich erfolgen, ohne Mollenhauers Werk „Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme

und Begriffe der Jugendhilfe“ (1993) zu nennen, welches die Sozialpädagogik maßgebend beeinflusst. Angelehnt an seine Theorien wird unter „sozialpädagogischem Handlungsfeld“ der Ort verstanden, an dem Menschen jeden Alters Sozialisationshilfen zur Konflikt- und Problemlösung bekommen. Diese Hilfen sollen Individuen dabei unterstützen sich ganzheitlich (persönlich, emotional, kognitiv, psychomotorisch) weiterzuentwickeln. Um das zu ermöglichen wird den Ursachen des Problems / Konflikts auf den Grund gegangen, um diese, wenn notwendig zu beseitigen. (vgl. Brandau 2004:133) Dabei ist anzumerken, dass das Unterstützungsangebot nicht ausnahmslos auf Freiwilligkeit der Klient*innen basiert, sondern gegebenenfalls auch im Zwangskontext (beispielsweise Fremdunterbringung, wenn notwendig zur Sicherung des Kindeswohls) gearbeitet wird. Dadurch entsteht sozialpädagogisches Handeln, das laut Mollenhauer in vier Felder unterteilt wird: Generationen, Armut, Interkulturalität und Normalitätsbalancen. (vgl. Rauschenbach / Thole 1998:34-40)

Um das Spannungsfeld Sozialpädagogik konkret in Bezug auf langjährige Arbeitsfähigkeit von Mitarbeiter*innen fassbar und analysierbar zu machen, bedarf es der Operationalisierung von langjähriger Arbeitsfähigkeit. Das Forschungsteam versteht unter langfristiger Arbeitsfähigkeit die beständige physische und psychische Gesundheit von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld. Darunter ist nicht nur das Ausbleiben psychischer und physischer Belastungssymptome zu verstehen, sondern auch eine gewisse Lebenszufriedenheit der Sozialpädagog*innen. Die Lebensqualität von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld soll und kann im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht erhoben werden. Bedeutend ist die Erhebung von Faktoren, die Einfluss auf die Lebenszufriedenheit nehmen können und die Ausarbeitung daraus resultierender Konsequenzen für die Ausbildung, die Praxis und die Weiterbildung von Sozialpädagog*innen. Die im Folgenden beschriebenen Faktoren ergeben sich aus den leitfadengestützten Interviews mit Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld, den festgehaltenen Vorannahmen und den individuellen Zugängen des Forschungsteams zur Thematik.

Daraus resultiert im Fazit nicht nur die Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Forschungsarbeit, sondern auch die Diskussion ihrer Relevanz und einer

möglichen Umsetzung im sozialpädagogischen Praxisfeld und der Ausbildung von Sozialpädagog*innen.

2 Aktueller Forschungsstand

„Die Wissenspräsentation in der Sozialpädagogik stellt sich […] meist weniger als „state fo[sic!] the art report“ als empirisch breit angelegte Vergewisserung über den Stand der Dinge und als Suche nach Orientierung und Sicherheit dar.“, (Schefold 2012:1125). Schefold (2012) kategorisiert die sozialpädagogische Forschung in unterschiedliche Formen. Unter jener der „Forschung als Selbstbeobachtung der Praxis“ (Schefold 2012:1134) ist diese Forschungsarbeit einzuordnen. Dieser Bereich der sozialpädagogischen Forschung nimmt an Ausmaß, als auch an Qualität zu. Schweppe (2003) und Thole (2003) publizierten zwei der aktuellsten Werke zum Thema „Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik“. Inhaltlich überschneidet sich diese Forschungsarbeit mit Literaturquellen besonders beim Thema Biographiearbeit im Kontext sozialpädagogischer Forschung. Stakeholder und Träger*innen des sozialpädagogischen Praxisfeldes lassen sich ebenfalls mit zahlreicher Literatur diskutieren. Sozialpädagogik als Profession und die Handlungsfähigkeit sowie der Habitus der Professionellen stellt inhaltlich einen weiteren Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit dar.

Franz Beetmer (2012) diskutiert beispielsweise die rechtliche Grundlage für die Existenz öffentlicher Träger der Sozialen Arbeit. Er behandelt zudem deren Geschichte und Entstehung sowie die Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe. Er geht dabei aber nicht auf persönliche Ressourcen oder die Mitarbeiter*innen der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik ein (vgl. Betmeer 2012:795-812). Bock (2003) hingegen konzentriert sich auf „Erleidensprozesse im Berufsalltag eines Sozialbeamten.“ Dabei beleuchtet sie eine Fallgeschichte näher. Erforscht wird, wie sich der berufliche Alltag durch eine Krise oder den schleichenden Ausfall von Handlungsoptionen der Professionellen verändert (vgl. Bock 2003:207-208).

Diese grundlegenden Forschungen und deren Ergebnisse zeigen auf, dass es im Bereich der sozialpädagogischen Forschung, trotz der verstärkten Zunahme in

Quantität und Qualität deutliche Forschungslücken gibt. Die vorliegende Forschungsarbeit wird sich auf die Diskussion bereits vorhandener Forschung und Literatur und erhobenem Datenmaterial mit Schwerpunktthemen der beruflichen Arbeitspraxis von Sozialpädagog*innen beschäftigen. Dabei treten Inhalte zu den Themen Motivation und Motiv, Resilienz, psychische Belastungsfaktoren, Persönliche Ressourcen und Organisationsstrukturen und Arbeitsbedingungen in den Vordergrund.

Aktuelle Ergebnisse zu „Motiv und Motivation“ im weitesten Sinn beschreibt beispielsweise Nadine Hauswald (2011). Sie erforscht die Bedeutung des Helfersyndroms in Bezug zur Wahl des Studiums im sozialen Bereich (vgl. Hauswald 2011). Die weitere Recherche der einschlägigen Literatur zum Thema lässt darauf schließen, dass die Motivation beziehungsweise das Motiv des Berufsergreifens im sozialpädagogischen Arbeitsfeld einen bislang beinahe unbeachteten Aspekt der Forschung darstellt.

Dem ähnlich präsentiert sich auch die Literatur in Bezug auf „Persönliche Ressourcen“ von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld. Sie sind rar erforscht und belegt. Christoph Flückinger und Günther Wüsten (2009) verschriftlichen Möglichkeiten zur Ressourcenaktivierung. Diese bezieht sich allerdings nicht explizit auf Ressourcen im sozialpädagogischen Arbeitsbereich (vgl. Flückinger / Wüsten 2009).

Bengel und Lyssenko (2012) fassen zum Thema „Resilienz“ wichtige Grundlagen und Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte zusammen. Die Unüberschaubarkeit und die unscharfe Abgrenzung des Begriffs prägen die Forschungslandschaft. Dabei ist auffällig, dass sich Studien vor allem auf Resilienz im Kindes- und Jugendalter konzentrieren. Erhebungen und Forschungen mit dem Schwerpunkt professioneller Sozialpädagog*innen im Erwachsenenalter lagen bislang kaum im Fokus der Resilienzforschung (vgl. Bengel / Lyssenko 2012).

Übereinstimmend dazu fallen auch Literatur und Forschung zum inhaltlichen Thema „Arbeitsbedingungen“ gleichermaßen ausgiebig aus. Günther Bauer (2013) erarbeitet das systemische Sozialmanagement. Dies zählt zu einem der aktuellsten Werken in diesem Bereich (vgl. Bauer 2013). Mangelhaft erforscht ist wiederum die Situation im sozialpädagogischen Tätigkeitsbereich.

Auch zum Thema „psychische Belastungsfaktoren“ gibt es umfangreiche Literatur und Forschung. Beispielsweise erforschen Jerry Edelwich und Archie Brodsky (1984) das „Burn-out“-Syndrom in Sozialberufen. Allerdings lässt sich auch in diesem Schwerpunkt die Erforschung des sozialpädagogischen Aspekts in Zusammenhang mit psychischer Belastung nicht eindeutig mit literarischen Werken belegen. Quantitativ kaum erhoben blieben bisher auch Belastungsfaktoren im sozialpädagogischen Praxisfeld (vgl. Edelwich / Brodsky 1984).

3 Forschungsinteresse

„Forschung zielt letztlich immer auf die Aufdeckung von Sachverhalten und deren Zusammenhang, zielt also auf Theorie […]“. (Hornstein 1998:48). Der Aussage von Hornstein will auch diese Forschungsarbeit entsprechen. Dabei wird der Typus, wie es Rauschenbach und Thole (1998) beschreiben, dem der sozialpädagogischen Export-Forschung entsprechen. Eine „aus sozialpädagogischer Sicht entwickelte Forschungsfrage“ (Rauschenbach / Thole 1998:19) bezieht sich auf einen nicht explizit sozialpädagogischen Handlungsaspekt. Das bedeutet, dass sich das Forschungsinteresse aus sozialpädagogischer Sicht heraus auf das direkte Arbeitsfeld der Sozialpädagogik bezieht. Diese Typisierung der vorliegenden Forschungsarbeit begründet sich darin, dass die Forschungsfrage, als auch die Methodik gleichermaßen sozialpädagogisch angelegt sind. Der Gegenstandsbereich stellt jedoch einen Teil des Arbeitsmarktes und seiner Bedingungen dar. Die Lebens- und Arbeitsbedingungen im sozialpädagogischen Praxisfeld bilden den interessierenden Aspekt.

Die Sozialpädagogik als berufliches Tätigkeitsfeld wird unter anderem auch von Schweppe (2003) unter dem Aspekt der qualitativen Forschung beleuchtet. Sie verweist darauf, dass es bereits einige wenige empirische Studien zum professionellen Handeln in der Sozialpädagogik gibt. Diese thematisieren allerdings kaum die berufliche Praxis und das sozialpädagogische Handeln der Professionellen. Beispielhaft sind in ihren Erläuterungen Studien von Thole und

Klüster-Schlapfl (1997), Nagel (1997) oder Ackermann und Seeck (1999) aufgezählt und deren Fokus erläutert (vgl. Schweppe 2003:145-146). Einen notwendigen, aber bislang ausstehenden Forschungsaspekt beschreibt Schweppe als „[…] die Frage, wie Sozialpädagog*innen ihre alltägliche sozialpädagogische Praxis gestalten und deuten, […] und welches berufliche Selbstverständnis zu erkennen ist.“ (Schweppe 2003:146)

Ein Teil dieser Forschungsarbeit wird in Richtung Erhebung Letzteren abzielen und mündet schlussendlich in den Versuch einer praxisnahen Analyse von Rahmenbedingungen und Arbeitsfähigkeit im sozialpädagogischen Praxisfeld. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass diese Forschungsarbeit nicht darauf abzielt, eine allgemeingültige Begriffsklärung des Wortes „Sozialpädagogik“ oder eine Erklärung ihres Selbstverständnisses zu geben. Dargestellt wird eine Sicht der Praktiker*innen. Das Aufzeigen notwendiger Gegebenheiten und Rahmenbedingungen des praktischen Arbeitsfeldes der Sozialpädagogik ist mitunter Ziel dieser Forschungsarbeit. Auch die Darstellung und das Hervorheben der Ansprüche und Anforderungen an Sozialpädagog*innen im Praxisfeld wird fokussiert. Verstärkt liegt das Interesse dieser Forschungsarbeit auf der Thematisierung förderlicher Bedingungen, Zugängen, Haltungen, Kompetenzen und Handlungsweisen für den sozialpädagogischen Arbeitsalltag.

Die Vielschichtigkeit, Mehrdimensionalität und unklare Begriffsbestimmungen der Sozialpädagogik unterstreichen abermals die Notwendigkeit sozialpädagogischer, empirischer Forschung. Sie verdeutlicht zu dem die Bedeutung - der subjektiven Wahrnehmung entsprechenden - Erhebung von Rahmenbedingungen der sozialpädagogischen Praxis. Die daraus resultierenden stabilisierenden und förderlichen Strategien, Ressourcen, Kompetenzen oder Handlungs- und Arbeitsweisen stellen einen Schwerpunkt des Forschungsinteresses dieser Masterthese dar. Eine vollständige Auflistung oder Bewertung gegebener und vorkommender Rahmenbedingungen oder Anforderungen kann an dieser Stelle weder erhoben noch bewertet werden. Ziel ist die Darstellung und Diskussion, der von Interviewpartner*innen erwähnten und somit als bedeutend eingestuften Themen und Ansätzen.

Wie bedeutend die empirische, sozialpädagogische Forschung im Hinblick darauf ist, betont Thiersch:

> „[…] es [braucht] intensivere und breitere Forschung, wenn Soziale Arbeit [gemeint ist auch Sozialpädagogik, d. Verf.] nicht unter ihrem Selbstanspruch, soziale Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft zu befördern, zurückbleiben will.“ (1998:94)

Das Forschungsinteresse bezieht sich dieser Aussage entsprechend spezifisch auf „[…] Fragen der allgemeinen Bewältigungsmuster, also der Kultur in der Sozialen Arbeit, […].“ (ebd.:93). Der Gegenstand dieser Forschungsarbeit sind „Strukturen professionellen und ehrenamtlichen Handelns sowie Abläufe in Einrichtungen und Institutionen sozialer Arbeit“ (Lüders 1998:119). Um sich diesem und dem Forschungsinteresse anzunähern beschäftigt sich diese Forschungsarbeit mit der in Kapitel 1 genannten Forschungsfrage. Diese soll neue Zugänge und Erkenntnisse in den Schwerpunktthemen Motiv und Motivation, Resilienz, psychische Belastungsfaktoren, persönliche Ressourcen und Rahmenbedingungen augenscheinlich machen. Sie beziehen sich auf das sozialpädagogische Praxisfeld.

4 Empirische Forschungsmethode

Als Methode für die vorliegende Masterarbeit dient die Biographische Forschung. Diese Forschungsmethode ist in sämtlichen Disziplinen bekannt und kann nicht einer bestimmten Fachrichtung zugeordnet werden (vgl. Fuchs-Heinritz 2000:11).

> „In der Biographieforschung geht es darum, subjektive Sinnstrukturen vor dem Hintergrund relevanter Kontexte (z.B. Zeitgeschichte, Soziale Teilhabe, Szene, Milieu, Kultur, Alltag) systematisch (anhand qualitativer Forschungsinstrumente) als Verdichtungen und Relevanzstrukturen herauszuarbeiten und sichtbar zu machen.“ (Jansen 2011:20).

Die Lebensgeschichte des Menschen ist von Bedeutung und somit beschäftigt sich die Biographische Forschung mit dem gesamten Leben des einzelnen Menschen (vgl. Fuchs-Heinritz 2000:22-24). Dennoch ist sie problemzentriert und unter Berücksichtigung des individuellen Lebens wird der Fokus auf einen bestimmten Abschnitt gerichtet. Für die vorliegende Masterthesis liegt der Schwerpunkt im sozialpädagogischen Praxisfeld der Professionist*innen. „Die Verfahren der Erhebung von Lebensgeschichten schließen an alltägliche Praktiken an, an kulturelle Formtraditionen, an Gewohnheiten des sozialen Lebens“ (ebd.:13). Oft scheint es, als wüsste man, wie der Lebensweg gestaltet

ist. Man glaubt zu wissen, welche Stationen man erreichen und durchleben wird, was uns vorwiegend positiv der Zukunft entgegenblicken lässt. Im Alltag werden regelmäßig Lebensgeschichten in Form von gewohnten Gesprächen erzählt (vgl. ebd.:13-14).

Bei der biographischen Forschung werden meist mithilfe von Interviews benötigte Daten erhoben. Hierbei ist es wichtig, dass die forschende Person sein oder ihr Interesse behält und stets aufmerksam ist (vgl. Fuchs-Heinritz 2000:205-206). Fuchs-Heinritz ist der Meinung, dass viele Forscher*innen den Aufwand einer biographischen Forschung unterschätzen. Man soll sich dessen bewusst sein, dass diese eine Forschungsmethode reichlich Anstrengung und Zeit bedeutet, vor allem auch nach Erhebung der Daten, wenn Auswertung und Interpretation bevorstehen (vgl. ebd.:207-208). Demnach scheint eine empirische Datenerhebung mittels leitfadengestützten Interviews für die vorliegende Masterthese als sinnvoll, weshalb als empirische Forschungsmethode das qualitative Interview gewählt wurde.

5 Untersuchungsdesign

Im nachfolgenden Kapitel wird ein umfassender Überblick über das Untersuchungsdesign dieser Forschung gegeben. Es wird auf die Wahl der Methode eingegangen, eine Stichprobenbeschreibung aufgezeigt und das Analyseverfahren beschrieben.

Das Forschungsteam dieser Arbeit, bestehend aus fünf Personen, beschäftigte sich mit dem Thema zu persönlichen und organisatorischen Faktoren in Bezug auf die Arbeitsfähigkeit von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld.
Um dieses umfangreiche Thema analysieren zu können, entschied sich das Forschungsteam, das Forschungsgebiet in fünf Schwerpunkte zu unterteilen.

1. Motiv und Motivation (Baidinger Katrin)
2. Resilienz (Prammer Jasmin)
3. Psychische Belastungen (Stangl Clemens)
4. Persönliche Ressourcen (Pilz Magdalena)
5. Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen (Wagner Claudia)

5.1 Methodenwahl

Als Methode für die qualitative Forschung wurde das leitfadengestützte Interview gewählt.
Die qualitative Forschung zielt darauf ab, zu erfahren, wie und warum in einem sozialen Kontext gehandelt wird. Begleitet wird diese Form der Forschung von Hypothesen (vgl. Froschauer / Lueger 2013:17). Durch die geführten, leitfadengestützten Interviews wurde der Versuch unternommen, die Hauptthemen (vgl. Kapitel 2 und 4) dieser Masterthesis anhand der biographischen Erzählungen der befragen Personen zu erfahren. Essentiell ist, dass nicht gezielt nach den erhofften Themen gefragt wurde, sondern, dass die Fragen durch ihre Offenheit die Möglichkeit boten, Inhalte in unterschiedlichsten Kontexten zu nennen, da diese differenziert von den Personen definiert (vgl. Herriger 1997:99), aber auch als ungleich wichtig auftreten können. Die beschriebene Form der Interviewführung soll deutlich aufzeigen, wen oder was

die Interviewpartner*innen als nennenswert, und somit als essentiell für die vorliegende Arbeit, in ihrem Leben betrachten.

> „Qualitative, leitfadengestützte Interviews sind eine verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen. Leitfadeninterviews gestalten die Führung im Interview über einen vorbereiteten Leitfaden.“ (Baur / Blasius 39:2014)

Die Methode dieser Art des Interviews wurde deshalb gewählt, da die Forschungsgruppe bestimmte Ergebnisse anstrebte. Durch den Leitfaden war es möglich in eine bestimmte Richtung zu lenken und somit gewünschte Ergebnisse zu erhalten. Trotzdem war es möglich, die interviewte Person erzählen zu lassen.

5.2 Entwicklung des Interviewleitfadens

Die Fragen, die für das leitfadengestützte Interview entwickelt worden sind, wurden durch die gesamte Arbeitsgruppe erarbeitet. Dabei war es wichtig, die Fragen so zu stellen, um die Interviewten zum Erzählen anzuregen. Hierfür wurden sehr viel Zeit und auch einige Probedurchläufe investiert, um letztendlich die Fragen zu finalisieren.
Bei Entwicklung der Fragen wurden vor allem folgende Faktoren beachtet:

- „Welche konkreten Fragen sollen gestellt werden?“
  Hierbei wurde darauf geachtet, dass die gestellten Fragen Bezug zu mindestens einer unserer Säulen nehmen.
- „Wie können die Fragen/Erzählaufforderungen konkret formuliert werden, damit der Interviewpartner zum Erzählen angeregt wird?“
  Die interviewten Personen sollen ins Erzählen kommen und somit musste hier darauf geachtet werden, keine Ja/Nein-Fragen zu stellen.
- „Da der Leitfaden auf den Interviewpartner*innen ausgerichtet ist, sollte für die Formulierung der Fragen eine angemessene Sprache verwendet werden.“
  Um eine angenehme Atmosphäre beim Interview zu erreichen und die interviewten Personen in keine Art der Prüfungssituation zu bringen, wurde darauf Wert gelegt, keine komplizierten Fachbegriffe zu verwenden.

- „Die Fragen sollten in einer thematischen Reihenfolge angeordnet werden." Um den ganzen Interview einen gewissen roten Faden zu verleihen, wurde auch bei der Reihenfolge darauf geachtet, zusammenhängende Fragen zu stellen.

(Bundeszentrale für politische Bildung o.A.)

Als Ergebnis der Fragenentwicklung werden die Fragen, die in den Interviews gestellt worden sind hier angeführt:

1) Erzähl ein wenig über dich: [Wie heißt du? Was machst du? Was war deine Ausbildung?]
2) Du arbeitest im sozialpädagogischen Feld, wie bist du dazu gekommen?
3) Überleg mal, ob es vielleicht Stationen oder Situationen in deinem Leben gegeben hat, die dich dazu bewegt haben im sozialpädagogischen Feld zu arbeiten? Könntest du mir dazu etwas erzählen?
4) Beschreibe mir jetzt bitte, welche Werte dich in der Arbeit leiten, welche dir besonders wichtig sind!
5) Wenn du dich in die Lage einer/eines Arbeitskolleg*in versetzt: Wie würden sie dich beschreiben?
6) Und was glaubst du sind Charaktereigenschaften von dir, die für dich in der Arbeit hilfreich sind?
7) Wenn du deinen Freunden*innen erklären müsstest, was Sozialpädagogik für dich ist, was würdest du sagen?
8) Beschreibe deinen bisherigen „worst-case"/schlechtesten Tag in der Arbeit!
9) Beschreibe deinen bisherigen „best-case"/besten Tag in der Arbeit!
10) Wenn du an deinen Arbeitsalltag denkst, hast du schon mal daran gedacht, dich beruflich zu verändern?
11) Wie hat deine bisherige Tätigkeit im sozialpädagogischen Bereich dich persönlich und dein Leben beeinflusst?

Zur Durchführung der Interviews gab es keine weiteren Richtlinien. Die Interviews wurden demnach an unterschiedlichen Orten realisiert. Pausen waren ebenso erlaubt, wenn es von der interviewten Person verlangt worden war.

5.3 Stichprobenbeschreibung

Um Daten zu sammeln wurden insgesamt zehn Personen interviewt. Voraussetzung dabei war, dass die Personen in einem sozialpädagogischen Feld arbeiten, gearbeitet haben oder sich dafür in Ausbildung befinden. Der Zugang zu den in Frage kommenden Befragten stellte hier keine Schwierigkeit dar, da diese aus den Bekanntenkreisen des Forschungsteams kamen.

Bei der Auswahl der zu interviewenden Personen wurde ebenso folgendes beachtet:

- Geschlecht
- Beruf
- Berufserfahrung
- Burn-out: Ja oder nein? (nach eigener Angabe)

Personenregister

Kürzel	Geschlecht	Ausbildung(en)	Alter	Berufserfahrung in Jahren	derzeitiger Arbeitsplatz/Beruf	Burn-out (nach eigenen Angaben)
A.	weiblich	HLW - BAKIP Kolleg	22	0.5	Sozialpädagogin in einer Wohngruppe für Kinder und Jugendliche	Nein
B.	weiblich	Volkschullehrerin	33	7	Sozialpädagogin in einer Wohngruppe für Kinder und Jugendliche	Nein
C.	weiblich	Gebärdensprach-dolmetscherin; Jugend-und Sozialpädagogin	31	9	Sprachtrainerin im Kindergarten	Nein
D.	weiblich	Dipl. Ergotherapeutin	57	32	Päd. Leitung Therapiewerkstatt (Tagesstruktur)	Nein
E.	weiblich	DSP	16	3 in Ausbildung	in Ausbildung	Nein
F.	weiblich	DSP	22	3.5	Sozialpädagogische Einrichtung (Fremd-unterbringung) im HSP-Bereich	Nein
G.	weiblich	Gestaltpädagogin	57	20	Pensionistin	Ja
H.	männlich	Klinische Sozialarbeit	27	7	Streetworker	Ja
I.	weiblich	MA Sozialpädagogik	27	9	Sozialpädagogin im Hort	Nein
J.	weiblich	DSP	28	9	Berufliche Integration	Nein

Abbildung 1: Personenregister

5.4 Analyseverfahren

Nachdem die Interviews durchgeführt worden sind, wurden diese transkribiert, um mit der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger fortzufahren. Um das umfangreiche Datenmaterial zu analysieren, wurde das sogenannte Codierverfahren angewandt. Das Codierverfahren nimmt seinen Ausgangspunkt aus dem gesammelten Gesprächstext der Interviews und bildet nachfolgend bestimmte, für die Forschung relevante Kategorien. Es werden bestimmte Begriffshierarchien erstellt. (vgl. Froschauer / Lueger 2003:163)

Als erster Schritt wurden alle zehn Interviews durch das gesamte Forschungsteam in die, wie oben ersichtlich, festgelegten fünf Schwerpunkte eingeteilt. Da an diesem Schritt das gesamte Forschungsteam arbeitete und somit verschiedene Sichtweisen und Interpretationen entstanden, war es möglich, das vorhandene Datenmaterial in so gut wie gleicher Gewichtung aufzuteilen.

Als nächsten Schritt verlangte das Verfahren, dass jede*r Einzelne sich in seinen Schwerpunkt vertiefte und sogenannte „Subkategorien“ herausfilterte. Hierbei wurden die zugeteilten Textpassagen von mehreren, doch immer mindestens zwei Mitgliedern aus der Forschungsgruppe, analysiert und interpretiert und weitere Unterkategorien erstellt. Wichtig in diesem Schritt war es, sich nicht auf ein einzelnes Interview zu konzentrieren, sondern alle zehn Interviews miteinander zu vergleichen, um eventuelle Gemeinsamkeiten oder auch Widersprüche zu finden. Wurden die Subkategorien der einzelnen Schwerpunkte herausgefiltert, so wurde das Forschungsteam darauf aufmerksam, sich auch mit den anderen Schwerpunkten zu verlinken. Vor allem im Bereich Resilienz und persönliche Ressourcen forderte dies das Forschungsteam auf eine weitere intensive Zusammenarbeit, um keine Überschneidungen oder Wiederholungen in der Forschungsarbeit zu haben.

Nach dieser zeitintensiven Forschungsphase wurden die Ergebnisse verschriftlicht. Die einzelnen Mitglieder des Forschungsteams arbeiteten hier an ihrem Schwerpunkt. Dabei wurde vorhandene Literatur herangezogen, um diese mit den Erkenntnissen zu vergleichen, zu widerlegen oder zu ergänzen. Nach dieser Phase des Schreibens wurden die Ergebnisse im gesamten Forschungsteam präsentiert, um der gesamten Arbeit einen roten Faden zu

verleihen. Gemeinsam wurden die einzelnen Schwerpunkte besprochen, um eventuelle Verbesserungen aber auch Erkenntnisse anzustreben.

6 Motiv und Motivation

Katrin Baidinger

6.1 Forschungsinteresse

Das nachstehende Kapitel „Motiv und Motivation von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld“ beschäftigt sich zum einen mit der Frage,
welche Motive haben einen dazu bewegt, sich für den Beruf des*der Sozialpädagog*in zu entscheiden,
zum anderen möchte geklärt werden,
welche Faktoren motivieren einen im beruflichen Alltag diesen Beruf auszuüben bzw. auch in Zukunft weiter auszuüben.

In der Arbeit werden die zwei Begriffe, Motiv und Motivation, getrennt voneinander behandelt.
Motive beschäftigen sich mit den Motiven bzw. den Einflussfaktoren zur Wahl des Berufes.
Motivation hingegen beschreibt die Motivation im alltäglichen sozialpädagogischen Berufsleben.

„Während das Verhalten, in diesem Zusammenhang die Motivation eines Menschen beobachtbar ist, sind Motive nicht unmittelbar zu erkennen.“ (Rosenstiel, 2001:o.A. zit. in. Schenk 2013:o.A.)

Um die Unterscheidung deutlicher zu machen, werden die beiden Begriffe, Motiv und Motivation, kurz genauer definiert.

6.2 Motiv

Ein Motiv stellt immer einen isolierten Beweggrund eines Verhaltens dar, zum Beispiel Hunger, Durst oder Machtbedürfnisse. Ein Motiv klar festzustellen ist nicht einfach, da es schwer zu beobachten ist. Zu betonen ist, dass ein Motiv immer an Ziele und Werte gerichtet ist. (vgl. Schenk 2013:o.A.)

„Motive richten sich auf Ziele und Werte der Außenwelt." (Lersch, 1956:o.A. zit. in Schenk 2013:o.A.)

> „Werden diese Ziele und Werte nicht erreicht, so wird das erlebte Motiv in der Regel stärker, werden sie hingegen erreicht, so wird das Motiv befriedigt und ist erlebnismäßig nicht mehr vorhanden. Wenn ein Gegenstand gut der Motivbefriedigung gedient hat, wird ihm gegenüber eine positivere Einstellung entwickelt."
> (Krech / Crutchfield / Ballachey, 1962:o.A. zit. in Schenk 2013:o.A.)

Da in dieser Arbeit das Merkmal auf das Motiv der Berufswahl gelegt wird, wird anschließend ein Überblick gegeben, was unter den Begriffen „Beruf" und „Berufswahl" verstanden wird und welche wesentlichen Einflussfaktoren bei diesen bestehen.

Schlägt man im Duden nach, so werden für den Begriff „Beruf" folgende Erklärungen geliefert:

- „Erlernte Arbeit, Tätigkeit mit der jemand sein Geld verdient; Erwerbstätigkeit"
- „(gehoben veraltend) Berufung, innere Bestimmung"

(Duden online)

Busshoff (1992) beschreibt den Begriff „Berufswahl" folgendermaßen:

> „…eine in lebenslange berufliche Entwicklung eingebundene und unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen stehende sowie in der Regel wiederholt sich einstellende interaktive Lern- und Entscheidungsphase deren jeweiliges Ergebnis dazu beiträgt, dass Menschen unterschiedliche berufliche Tätigkeiten ausüben." (Busshoff 1992: 88 zit. in Mosberger u. A. 2012:6).

Bei der Klärung der Einflussfaktoren, bzw. dem Motiv bei der Wahl des Berufes, beschäftigen sich unterschiedliche Professionen damit. So setzen sich vor allem die Psychologie und die Soziologie damit intensiv auseinander und liefern wesentliche Ansätze dazu.

Bei den psychologischen Ansätzen wird das Augenmerk auf die persönlichen und individuellen Merkmale gelegt. Soziologische Theorien beschäftigen sich gegensätzlich mehr mit den Umwelteinflüssen. (vgl. Mosberger u.A. 2012:6)

6.2.1 Psychologische Ansätze und Einflussfaktoren auf das Motiv der Berufswahl

Einen der bedeutendsten Schritte der Berufswahltheorie stellt Ginzberg (1951) vor. Seinem Modell liegen folgende Annahmen bei dem Motiv der Berufswahl zugrunde:

1. Der Prozess bei der Berufswahl setzt sich aus einer Kette von Entscheidungen zusammen.
2. Dieser Prozess wird als irreversibel beschrieben. Getroffene Entscheidungen lassen sich nicht rückgängig machen, sodass frühere Entscheidungen den Spielraum für weitere Entscheidungen einschränken.
3. Beeinflusst wird der Berufswahlprozess von inneren und äußeren Faktoren. (vgl. Mosberger u.A. 2012:7)

Aufbauend auf diversen Untersuchungen, die diese Annahmen bestätigten, entwickelte Ginzberg ein Phasenmodell, welches unter Einfluss von persönlichen Faktoren bei der Berufswahl durchlaufen wird:

- Interessensphase
- Fähigkeitsphase
- Wertephase
- Übergangsphase

(vgl. ebd.:7)

Dieses Phasenmodell beschreibt, dass das Motiv der Berufswahl anfangs von Interessen geprägt ist, dann von Fähigkeiten und letztendlich von Wertevorstellungen. Bei der Übergangsphase kommt es zu einer Beruhigung der Persönlichkeitsentwicklung.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass wesentliche Einflussfaktoren aus Sicht von psychologischen Ansätzen vor allem individuelle

Persönlichkeitsinteressen sind. Interessen, Fähigkeiten, Neigungen und Fertigkeiten zählen dabei zu den wichtigsten Einflussfaktoren bei der Berufswahlentscheidung. (vgl. ebd.:7)

6.2.2 Soziologische Ansätze und Einflussfaktoren auf das Motiv der Berufswahl

Wie bereits erwähnt, beschäftigt sich die Soziologie vorrangig mit Umwelt- und Kontextfaktoren, die die Berufswahl beeinflussen.
In diesem Zusammenhang betont Scharmann (1965), „dass der Vorgang der Berufswahl zwar den Eindruck einer subjektiven Entscheidung macht, im Realen jedoch von einer Vielzahl von kulturellen und sozialen Bedingungen abhängt.“ (Scharmann 1965:o.A. zit. in Mosberger u.A. 2012:11)

Äußere Einflussfaktoren spielen bei soziologischen Ansätzen die wesentlichste Rolle. Dabei haben folgende Faktoren bei der Wahl des Berufes einen wichtigen Einfluss:

■ Erziehung/Sozialisation	Hierbei spielen vor allem die Eltern eine entscheidende Rolle für die Wahl des Berufes. Vor allem haben hier vermittelte Fertigkeiten, Werte und Verhalten einen wesentlichen Einfluss.
■ Peer-Group	Die Gruppe der Gleichaltrigen und Freunde stellt einen großen Einflussfaktor für die Berufswahl dar.
■ Soziale Herkunft	Bei der sozialen Herkunft spielen vor allem Bildungsgrad, Beruf und Einkommen und auch die Werteorientierung der Eltern eine wichtige Rolle.

■ Kulturelle Herkunft	Soziokulturelle Werte und Normen lassen sich auch als Einflussfaktor der Berufswahl bestimmen.
■ Schulisches Umfeld	Die Schule prägt die Berufswahl indem sie bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten fördert. Auch spezifische Rollenbilder werden in diesem Umfeld vermittelt.
■ Ökonomische Situation	Zu diesem Einflussfaktor zählen die allgemeine Wirtschaftslage, die Arbeitsmarktlage und das Einkommen.

(vgl. Mosberger u.A. 2012:14)

Tabelle 1: Äußere Einflussfaktoren auf die Berufswahl

Zusammengefasst, aus psychologischer und soziologischer Sicht, kann festgestellt werden, dass die Berufswahl zum einen persönlichkeitsorientierten (psychologischer Ansatz) zum anderen gesellschaftsorientierten (soziologischer Ansatz) Ansätzen unterliegt.

6.3 Motivation

Unterscheidend vom Motiv kann zur Motivation festgestellt werden, dass Motivation ein Verhalten ist, das aus verschiedenen, zusammenspielenden Motiven entsteht. (vgl. Schenk 2009:9)

Ganz allgemein gesagt, ist die Motivation, die Kraft, die uns antreibt. In diesem Fall, die Kraft, die uns im beruflichem Alltag antreibt und versorgt. Diese seelische und geistige Kraft steuert und aktiviert das Handeln einer Person. (vgl. Eidenbenz 2001:o.A.)

6.3.1 Allgemeine und spezifische Motivation

Jeder Mensch besitzt ein gewisses Maß an Motivation. Gewisse Themen, Wünsche und Ziele, die jede Person hat, wirken motivierend. Hier wird von der allgemeinen Motivation gesprochen. (vgl. Niermeyer 2009:12)

> „Als allgemeine Motivation bezeichnen wir den Wunsch etwas zu gestalten, etwas zu erreichen und zu bewirken. Dieser Wunsch ist, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, grundsätzlich in jedem Menschen vorhanden.“ (Niermeyer 2009:12)

Gegenüber der allgemeinen Motivation soll auch die spezifische Motivation genannt werden. Die spezifische Motivation ist durchaus nicht unabhängig von der allgemeinen Motivation. Diese unterscheidet sich in Bezug auf eine ganz konkrete Zielsetzung. (vgl. Niermeyer 2009:13)

> „Die spezifische Motivation ist der Grund dafür, dass ein Mensch sich für ein bestimmtes Ziel engagiert. Sie entspringt der subjektiven Bedeutung, die das Ziel für die Person hat und entscheidet über Ausdauer und Energieeinsatz bei der Zielverfolgung.“ (Niermeyer 2009:13)

Diese spezifische Motivation ist der entscheidende Faktor sich für seine beruflichen Tätigkeiten einzusetzen und zu engagieren. (vgl. ebd.:13)

Im sozialpädagogischen Kontext, wird bei der Motivation zwischen zwei Arten unterschieden, die schon von Aristoteles beschrieben wurden, nämlich der intrinsischen Motivation und der extrinsischen Motivation.

> „Eine Motivation, bei der der Anreiz in der Tätigkeit selbst und nicht in ihren ergebnisabhängigen Faktoren liegt, wird häufig mit intrinsisch bezeichnet und einer extrinsischen Motivation gegenübergestellt.“ (Heckhausen 2006:352 zit. in Scheel 2011:25)

6.3.2 Intrinsische Motivation

Die intrinsische Motivation vereint die Neugier und die positive Emotion. Das Handeln selbst, ist Belohnung genug.
„Intrinsisches Verhalten ist also jenes Verhalten, das Zweck an sich selbst ist bzw. sich selbst zum Zweck hat, also „autotelisch“ ist. (Stangl 2017:o.A.)
Dass diesem Verhalten ein „Gefühl der Wirksamkeit“ unterliegt, beschreibt White (1959). Csikszentmihalya (1975) erklärt die intrinsische Motivation als ein „Flow Erlebnis“. Dieses Erlebnis wird als freie Hingabe einer Sache beschrieben.
Heckhausen (1977) beschreibt eine Motivation als intrinsisch, wenn Mittel und Zweck im Thema übereinstimmend sind. (vgl. ebd.:o.A.)

6.3.3 Extrinsische Motivation

Bei der extrinsischen Motivation bedarf es einer positiven Verstärkung oder auch einer negativen Verstärkung. Positive Verstärkungen sind Belohnungen, wobei bei negativen Verstärkungen von Zwängen gesprochen wird. Bei der extrinsischen Motivation spielen Emotionen eine wichtige Rolle. Menschen wiederholen Handlungen und Aktionen, bei denen sie positive Gefühle empfunden haben und vermeiden solche, bei denen sie negative Gefühle verspürt haben.
Ebenso spielen Kognitionen eine Rolle, da sie das Verhalten aufgrund von wahrgenommenen Realisierungschancen beeinflussen. (vgl. ebd.:o.A.)

6.4 Interviewleitfaden

Um Ergebnisse zu diesem Forschungsinteresse, nämlich der Frage nach den Motiven der Berufswahl und der Motivation im sozialpädagogischem Berufsalltag, zu bekommen, wurde in den Interviews, die leitfadengestützt durchgeführt wurden, gezielt nach den Motiven der Berufswahl gefragt.
Es wurde nach bestimmten Ereignissen oder Stationen im Leben gefragt, welche die interviewten Personen dazu bewegt haben, sich für diesen Beruf zu entscheiden.

„Wenn du zurückdenkst, gab es in deinem Leben Stationen oder Situationen, die dich dazu bewegt haben im sozialpädagogischen Feld zu arbeiten? Könntest du mir etwas dazu erzählen?“

Des Weiteren wurde im Interview nach dem „best-case“ in der Arbeit gefragt, wodurch das Forschungsteam interpretieren konnte, welche Situationen im sozialpädagogischen Berufsalltag vorhanden sind, die stärkend und motivierend wirken.
Durch die Antworten auf diese Frage, soll herausgefunden werden, welche Faktoren „Kraft“ und somit Motivation geben, diesen Beruf als Sozialpädagoge*in auszuüben bzw. weiterhin auszuüben.

„Beschreibe deinen bisherigen „best-case“/deinen besten Tag in der Arbeit!“

> „Für viele Sozialarbeiter und Sozialpädagogen steht die Motivation eines „helfenden Umgang mit anderen Menschen“ im Vordergrund und im Zentrum ihrer Berufswahl und darin auch die Erwartung einer weniger „entfremdeten“, sinnvollen, an realen Bedürfnissen orientierten Berufstätigkeit.“
> (Gildemeister 1983 o.A. zit. in Podorf 2011:4)

Weit verbreitet ist dieser Inhalt des Zitates, nämlich, dass Sozialpädagog*innen sich für diesen Beruf entscheiden oder entschieden haben, um eines zu wollen, nämlich helfen.
Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, herauszufinden, ob es denn, wie weit verbreitet angenommen wird, wirklich das „Helfen-wollen“ ist, dass einem dazu bewegt in diesem Bereich arbeiten zu wollen bzw. zu arbeiten. Oder gibt es auch andere ausschlaggebende Gründe, die einem dazu motivieren?
Ebenso soll durch die Arbeit klar erkenntlich sein, welche Faktoren, sowohl organisatorische als auch persönliche, ausschlaggebend für die Motivation im beruflichen Alltag sind.

6.5 Aktueller Forschungsstand

In Anlehnung an bereits vorhandene Literatur wird nun als erstes ein Überblick gegeben, welche Annahmen bzw. Forschungsergebnisse es bereits über die Motive der Wahl des Berufes des Sozialpädagog*in gibt. Anschließend wird über den aktuellen Forschungsstand zur Motivation im sozialpädagogischen Berufsalltag ein Überblick gegeben.

6.5.1 Studien zu Motive der Berufswahl Sozialpädagog*in

Motive, einen Beruf im sozialpädagogischen Feld zu wählen, sind unterschiedlicher Natur.
Einen Überblick über die Motive gibt Silke Müller Hermann (2012). Müller Hermann unterscheidet in ihrem Buch „Berufswahl und Bewährung – Fallrekonstruktionen zu den Motivlagen von Studierenden der Sozialen Arbeit“ vier unterschiedliche Gruppen:

- Eine neurotische Disposition

Unweigerlich stößt man hier auf den Begriff des „Helfer-Syndroms“. Geprägt wurde dieser Begriff durch Wolfgang Schmidbauer. Schmidbauer identifizierte dieses „Helfer-Syndrom“ bei helfenden Berufen, zum Beispiel Sozialpädagog*innen, aber auch bei Ärzt*innen, Therapeut*innen, Krankenpfleger*innen. (vgl. Müller-Hermann 2012:37)
Schmidbauer definiert den Begriff wie folgt:

> „Das Helfersyndrom ist die zu einem Teil der Persönlichkeitsstruktur gewordenen Unfähigkeit, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu äußern, verbunden mit einer scheinbar unangreifbaren Fassade im Bereich sozialer Dienste und latenten Allmachtsphantasien“ (Schmidbauer 1977:o.A. zit. in Podorf 2011:34)

Das Helfen steht hierbei im Vordergrund und Schmidbauer bezeichnet dieses Bedürfnis auch als gewisse Sucht. (vgl. Müller-Hermann 2012:37)

- Ethische Überzeugungen unterschiedlicher Ausprägung

Hierbei spielt zum einen der christliche Glaube, vor allem aber die Nächstenliebe die größte Rolle. Die Hinwendung zu schwachen und hilfsbedürftigen Personen kristallisiert sich hier als entscheidender Faktor für die Berufswahl als Sozialpädagog*in heraus.

Aber nicht nur religiöse Werte, sondern auch humanistische Werte, wie Menschenwürde und freie Persönlichkeit, können ausschlaggebend dafür sein, sich zu entscheiden, im sozialen Feld zu arbeiten. Der Gesellschaft etwas beizutragen und sich persönlich für die Humanität einzusetzen wird in diesem Beruf als Chance gesehen.
Zu guter Letzt lassen sich auch politische Überzeugungen und damit verbundene Ziele zu den ethischen Überzeugungen einordnen. (vgl. Müller-Hermann 2012:38)

- Eine altruistische Grundhaltung

Der Begriff „Altruismus“ wurde in der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts von Auguste Comte eingeführt und beschreibt das Gegenteil zum Egoismus.

> „Während egoistische Handlungsweisen die Förderung des eigenen Wohls zum Ziel haben, dient altruistisches Handeln der Förderung fremden Wohls.“ (Gusti 1903:10 zit. in Müller-Hermann 2012:40)

- Andere Gründe, aus denen die Soziale Arbeit attraktiv erscheint.

Nicht außer Acht zu lassen sind dennoch andere Gründe, aus denen das sozialpädagogische Arbeitsfeld attraktiv erscheint. Vielmehr persönliche Erwartungen oder Wünsche finden hier ihren Platz.
Dabei definieren Ackermann und Seeck (1999) vier Motivlagen, die sich von den oben genannten Faktoren unterscheiden und somit in die Kategorie „andere Gründe“ fallen. Dazu zählen:

1. „Die Wahl dieses Berufes als bewusste Entscheidung
2. Die Ausbildung als Aufstieg und berufliche Weiterbildung
3. Arbeiten im sozialen Bereich als Selbstverwirklichung
4. Zufälligkeit der Berufswahl“ (Ackermann / Seeck1999:o.A. zit. in Müller-Hermann 2012:29)

Für das Forschungsteam dieser Arbeit ist letzteres am interessantesten.

Eine weitere Einteilung der Motive für die Berufswahl als Sozialpädagog*in führte Laura Podorf (2011) in ihrem Buch zum Thema „Helfersyndrom und Soziale Arbeit“ durch. Dabei teilt auch sie in vier verschiedene Kategorien ein.

- Humanistisch psychologisch begründete Motivation

> „Aktuell bedeutet Humanismus das Streben nach Humanität, also Menschlichkeit, nach Freiheit, Toleranz, Respekt vor anderen Menschen u-Ä. Es geht um eine der Menschenwürde und der freien Persönlichkeitsentfaltung angemessene Gestaltung des Lebens und der Gesellschaft“ (Möller 1998-2011:o.A. zit. in Podorf 2011:17)

In dieser begründeten Motivation geht es vor allem nicht um sich selbst, sondern, sich um das Wohlergehen der anderen Menschen zu kümmern und sich für diese einzusetzen. Verantwortung für andere zu übernehmen und anderen Menschen zu helfen. Diese Motivation findet man im sogenannten Helfersyndrom wieder.

- Christlich religiös begründete Motivation

Wie schon oben in einer Beschreibung der Motivation der Berufswahl erwähnt, geht es hier in erster Linie um den christlichen Glauben und das Gleichnis des barmherzigen Samariters, nämlich der Nächstenliebe.
Liegt das Motiv der Berufswahl an der christlich religiös begründeten Motivation, so lässt sich festhalten, dass es sich durchaus um ein bewusstes Motiv der Hilfestellung handelt. Bewusst hat sich die Person dafür entschieden, nach dem Beispiel Jesu zu leben und zu handeln. Ebenso geht es hier um den „Sinn“ der Arbeit. Selbstlos handelt der*die Sozialpädagog*in im Sinne der Menschheit. (vgl. Podorf 2011:19-20)

- Evolutionsbiologisch/sozialpsychologisch begründete Motivation

Charles Darwin, Begründer der Evolutionstheorie beschreibt das Verhalten des Menschen diene weitgehend dazu, seine eigenen Erbanlagen an die nächste Generation weiterzugeben. Überspitzt gesagt, handelt es sich hier um eine Motivation, die sich nicht nur an sich selbst orientiert, sondern vor allem an anderen Menschen. Nachgewiesen wurde diese Feststellung vom britischen Forscher Hamillton. (vgl. ebd.:21)

> „…Menschen sind nicht nur an ihrem eigenen Vorteil interessiert, sondern auch am Vorteil der Menschen, mit denen sie eine hohe genetische Übereinstimmung aufweisen. Denn die Tatsache führt dazu, dass die eigenen Gene in zukünftigen Generationen bestehen bleiben“ (Podorf 2011:21)

- Persönliche Motivation des Helfens

An dieser Stelle kann gesagt werden, dass die Berufswahlmotivation nicht nur humanistisch-psychologisch, christlich-religiös, oder evolutionsbiologisch/sozialpsychologisch begründet sein muss. Durchaus gibt es auch persönliche Aspekte, die zu der Entscheidung führen, den Beruf des Sozialpädagogen*der Sozialpädagogin zu wählen. Diese können vielseitig und unterschiedlich sein.
Wie bereits oben erwähnt, ist genau dieser Bereich für das Forschungsteam von besonderem Interesse.

Rosemarie Karges und Ilse M. Lehner (2003) führen in einer kurzen Stellungnahme in ihrem Artikel „Soziale Arbeit ist „mehr als nur ein Job …“ – zu Motivation und Arbeitsgestaltung“, der im Buch Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat veröffentlicht wurde, verschiedene Aspekte an, warum der Beruf des*der Sozialpädagog*in gewählt wird.
Dabei führen sie als wichtigstes Motiv für die Berufswahl, die direkte Arbeit mit Menschen an. Gleich darauffolgend spielt die soziale Motivation eine der wichtigsten Rollen bei der Berufswahl in diesem Bereich.
Weiteres Motiv, wird die gesellschaftliche Motivation genannt, aber zugleich auch die Chance auf persönliche Veränderung. (vgl. Karges u.a. 2003:335)

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass all die erwähnten Kategorien und Einteilungen zum Motiv, einen Beruf im sozialpädagogischen Berufsfeld zu wählen, sehr ähnlich sind. Durch das Betrachten jeder einzelnen Kategorie der oben genannten Studien, werden für diese Arbeit eigene Kategorien festgelegt um eine gewisse Übersicht bei der Auswertung zu erlangen. Dabei werden Aspekte der oben erläuterten Kategorien, die Gemeinsamkeiten aufweisen, zusammengefasst.

6.5.1.1 Auswertungskategorien

Um im Kapitel 6.6.1 „Einordnung der Motive in vorhandene Kategorien“, das erhobene Datenmaterial in klar definierte Kategorien einzuteilen, wird sich in Bezug auf die Motive der Berufswahl, auf folgende vier Kategorien beschränkt:

- Neurotische Disposition
- Altruistische Grundhaltung
- Ethische Überzeugungen
- Andere Gründe

6.5.2 Forschungsstand zu Motivation im sozialpädagogischem Alltag

Im Rahmen der Recherche zu Motivation im sozialpädagogischen Berufsalltag, wurde festgestellt, dass es kaum Forschungen oder Studien dazu gibt. Einen Überblick über Faktoren, die zur Motivation im Berufsalltag als

Sozialpädagoge*Sozialpädagogin beitragen, gibt Eidenbenz (2001) im Rahmen einer sozialpädagogischen Fachtagung 2001.

Eidenbenz (2001) erläutert in diesem Vortrag einige Umstände, die Sozialpädagog*innen in ihrer alltäglichen Arbeit motivieren. Fast schon klischeehaft beschreibt Eidenbenz (2001), die Motivation von Sozialpädagog*innen entstehe vor allem durch den Wunsch anderen Menschen zu helfen, soziales Engagement zu zeigen und Kontakt zu Menschen zu haben. Ebenso werden die Freiheit und die Kreativität im Arbeitsfeld genannt. (vgl. Eidenbenz 2001:1)

Nach Eidenbenz (2001), motiviert es den*die Sozialpädagog*in, dass der Beruf so gut wie kein Erstarren in der Routine zulässt. Jeder Tag ist anders und stellt den*die Sozialpädagog*in vor neue Herausforderungen. Abwechslungsreiche Aufgaben sollen für die Mitarbeiter*innen motivierend sein. Sichtbare Arbeitserfolge stellen ebenso einen großen Faktor dar, der die Motivation im alltäglichen Arbeiten beeinflussen kann. Natürlich gibt es, wie in jedem Beruf auch Misserfolge, aber sichtbare Erfolge steigern vor allem die Motivation.
Der Beruf des*der Sozialpädagog*in verlangt von einem, der in diesem Bereich arbeitet, sich immer wieder selbst zu reflektieren. Dieser Bedarf bzw. diese Möglichkeit zur Selbstreflexion wirkt auf die im beruflichen Alltag stehenden Sozialpädag*innen motivierend. Die Selbstreflexion wird von den Mitarbeiter*innen als sehr positiv angesehen, aber vor allem auch als notwendig.
Ein gut funktionierendes Team ist ebenso ein sehr wichtiger Punkt um weiterhin motiviert zu sein und motiviert zu arbeiten. Kommt es im Team zu Spannungen oder Konflikten, so kann dies sehr wohl, im negativen Sinne, zur Motivation beitragen. (vgl. ebd:1)
In diesem Kapitel wird nicht weiter auf das Thema „Team“ eingegangen. Deshalb wird hier auf das Kapitel 10.3.1 „Das Team“ verwiesen.

Weitere wichtige Punkte, die zur Motivationsbeibehaltung bzw. Motivationssteigerung beitragen, sind die Ressourcen. Um als Sozialpädagog*in motiviert zu arbeiten und motiviert zu bleiben, ist es vor allem wichtig, genug Ressourcen zur Verfügung zu haben. (vgl. ebd:1)
Hier wird auf das Kapitel 9 „Persönliche Ressourcen“ verwiesen.

Inwieweit sich diese Aussagen bzw. Annahmen von Eidenbenz bestätigen lassen, wird im Kapitel 6.6.1 „Einordnung der Motive in vorhandene Kategorien“ ersichtlich.

6.6 Motive zur Berufswahl Sozialpädagog*in

Motive zur Berufswahl beschreiben den Grund, warum sich eine Person für den Beruf als Sozialpädagog*in entschieden hat. Um einen besseren Überblick zu bekommen, werden, wie schon erwähnt, die Motive, die ausschlaggebend für die Berufswahl waren, in Kategorien eingeteilt.
In erster Linie wird hier der Frage nach Stationen oder Ereignissen im Leben die einem dazu bewegt haben, sich für einen Beruf im sozialpädagogischen Feld zu entscheiden, nachgegangen.

6.6.1 Einordnung der Motive in vorhandene Kategorien

Im Vorfeld wurden bestimmte Kategorien mit Hilfe vorhandener Literatur festgelegt:

- Neurotische Disposition
- Altruistische Grundhaltung
- Ethische Überzeugungen
- Andere Gründe

Im Folgenden wird versucht, die in den Interviews getätigten Aussagen in die vom Forschungsteam erstellten Kategorien (Neurotische Disposition, Altruistische Grundhaltung, Ethische Überzeugungen und andere Gründe) einzuordnen. Hierbei soll nochmal erwähnt werden, dass vor allem die Kategorie „Andere Gründe“ für das Forschungsteam von hohem Interesse ist.

6.6.1.1 Neurotische Disposition

In dieser Einteilung vereint sich zugleich die neurotische Disposition als Grundhaltung/Motivation mit der humanistisch/psychologisch gegründeten Motivation. Hierbei geht es in erster Linie um das Motiv des „Helfen-wollens“.
Schmidbauer (1977) beschreibt dieses „Helfen-wollen“ als Sucht. Helfer*innen können auf ihre Arbeit nicht verzichten und vermeiden jegliche Art der Freizeit.

Ebenso möchte der*die Helfer*in die wichtigste Person im Leben des*der Klient*in sein. (vgl. Müller-Hermann 2012:37)

Von den durchgeführten Interviews weist keines davon Merkmale auf, die erkennen lassen, den Beruf des*der Sozialpädagog*in aufgrund neurotischer Disposition gewählt zu haben.
Keiner der interviewten Personen erwähnte als Motiv, helfen zu wollen.
Daher kann diese Annahme in vorhandener Literatur nicht bestätigt werden.

6.6.1.2 Altruistische Grundhaltung

Die altruistische Grundhaltung, die sich durch das Handeln für fremdes Wohl auszeichnet, wird hier mit der oben genannten evolutionsbiologischen/sozialpsychologischen begründeten Motivation vereint. Denn beide Kategorien haben das Wohl des Fremden und nicht des Eigenen zum Ziel.
„Während egoistische Handlungsweisen die Förderung des eigenen Wohls zum Ziel haben, dient altruistisches Handelnder Förderung des fremden Wohls.“ (Müller Hermann 2012:40)

Diese Annahme des Motivs der Berufswahl, aufgrund altruistischer Grundhaltung, kann nicht bestätigt werden. Keiner der Interviewten erwähnte diese Art des Motivs.
Eine der interviewten Personen erwähnt im Interview das Gegenteil zur altruistischen Grundhaltung. Nämlich die egoistische Grundhaltung.

„Ich hatte eine wirklich zerrüttete Familie.“ (I7:138)

> „Und natürlich sagen wir, ich habe eine Kindheit gehabt, die nicht ganz störungsfrei war (.) ja und ich konnte natürlich in meiner Tätigkeit auf viele eigene Erfahrungen zurückgreifen. Wie es jungen Menschen eigentlich geht, ja (…) also war es natürlich bis zu einem gewissen Grad auch die Aufarbeitung meiner eigenen Kindheit.“ (I7:125-131)

Diese Aussage beschreibt genau das Gegenteil. Denn dieser Person geht bzw. ging es nicht um das Wohl der Klient*innen, sondern zur Aufarbeitung ihrer eigenen Kindheit. Die interviewte Person nimmt eine egoistische Grundhaltung und keine altruistische Grundhaltung ein.

6.6.1.3 Ethische Überzeugungen

Zu den ethischen Überzeugungen zählen in dieser Arbeit die religiösen und politischen Werte.
Hierbei kann vor allem die „Nächstenliebe“ erwähnt werden. Dieses Gebot scheint geeignet ein Motiv der Berufswahl im sozialpädagogischen Bereich zu sein. (vgl. Müller-Hermann 2012:38)
Ebenso spielen politische Überzeugungen eine Rolle. Staub-Bernasconi vertritt, dass die Soziale Arbeit eine Menschenrechtprofession ist. Durch die Tätigkeit in diesem Bereich ist es möglich, politische Ziele zu verfolgen. (vgl. ebd.:39)
Das Motiv der Berufswahl aufgrund religiöser Überzeugungen kann anhand der durchgeführten Interviews nicht festgestellt werden.

In Bezug auf politische Ansichten und Werte erwähnte eine der interviewten Personen folgende Aussage, die sich in die Kategorie „ethische Überzeugungen“ einordnen lässt.

> „U N D D A N N A H ja, bin ich einfach ein Mensch der sehr gerne so soziale Kontakte hat und halt einfach auch, ja ich glaub auch, seit dem ich 14 bin, bin ich politisch aktiv. Das heißt ich bin auch immer wieder in politischen Organisationen tätig und viel auf Demonstrationen und schau dass ich sozusagen für die Gerechtigkeit kämpfe. Das glaub ich ist somit ein ein Teil warum es bei mir der Soziale Bereich geworden ist.“ (I10:53-60)

> „Mein Papa der hat sich auch immer in sozialen Organisationen engagiert und das hab ich sicher ein bisschen in die Wiege gelegt. Mein Bruder war teilweise ein großes Vorbild ah der war sozusagen, der ist sieben Jahre älter als ich. Und der war damals schon politisch aktiv? hat mich immer wieder mitgenommen?“ (I10:66-70)

Frau J. ist, wie sie im Interview erwähnt, schon seit ihrer Jugend politisch aktiv. Als ausschlaggebendes Motiv, kann diese ethische Überzeugung nicht festgestellt werden. Jedoch hatte es einen hohen Beeinflussungsanteil bei der Wahl ihres Berufes. Durch die Vorerfahrungen in diesem Bereich, ist Frau J. weiterhin aktiv und, wie sie sagt, kämpft weiterhin für Gerechtigkeit. Dies lässt darauf schließen, dass Frau J. davon überzeugt ist, durch ihren Einsatz und durch ihre Berufstätigkeit im sozialpädagogischen Bereich, Veränderungen im politischen Bereich zu erzielen.

6.6.1.4 Andere Gründe

Andere Gründe für das Motiv den Beruf des*der Sozialpädagog*in zu wählen, werden hier im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigt.
In den Interviews wurden vorrangig andere Gründe erwähnt und fast keine der oben festgelegten anderen Kategorien.
Deshalb kommt es hier zu einer neuen Einteilung, die andere Gründe der Motive zur Berufswahl erläutern.
Durch die Auswertung der Interviews wurden Folgende festgestellt:

- Vorerfahrung
- Zufall
- Alternative
- Soziales Umfeld

■ Berufswahl aufgrund von Vorerfahrung

Viele der interviewten Personen berichten, dass die Wahl des Berufes aufgrund verschiedener Vorerfahrungen getroffen wurde.

Frau A. beschreibt im Interview, dass sie den Beruf des*der Sozialpädagog*in gewählt hat, da sie Vorerfahrungen im schulischen Kontext gemacht hat.

Zwar war Frau A. schon immer davon überzeugt, etwas mit Kindern machen zu wollen. Trotzdem entschied sie sich bei der schulischen Ausbildung für einen wirtschaftlichen Zweig. Wohl fühlte sie sich jedoch in diesem Bereich nicht und daher entschied sie sich ein Kolleg im Kindergartenbereich zu absolvieren. Zu diesem Zeitpunkt war für Frau A. nicht das Ziel, in einer sozialpädagogischen Einrichtung zu arbeiten. Durch die dort gemachten Praktika und Erfahrungen wurde Frau A. auf den sozialpädagogischen Bereich aufmerksam, da sie, wie sie in den Interviews betont, immer wieder mit benachteiligten Kindern zu tun hatte. (vgl. I1:20-35)

Auch Frau C. berichtet ähnliches. Sie kam durch Vorerfahrung, in diesem Fall durch Babysitterjobs und Ferialjobs, in den sozialpädagogischen Bereich.
„Ich hab eigentlich schon recht bald gewusst, dass ich gerne etwas mit Kindern machen MÖCHT? Das war schon in der Schulzeit so, dass ich (.) Babysitterjobs angenommen hab…“ (I3:26-28).

Auch eine weitere interviewte Person berichtete ähnliches.

„Ja, das war eigentlich hauptsächlich dadurch, dass ich schon während der Schulzeit im, also dass ich Ferialjobs gemacht habe.“ (I9:26-27)
„Und zwar in WGs, da bin ich durch eine Freundin dazu gekommen. Und dann hab ich mir gedacht, OK ich will eben etwas im sozialen Bereich machen.“ (I9:29-31)

> „Also es war einfach das, dass mir das Arbeiten dort total Spaß gemacht hat und ich eben gerne in die WG gegangen bin. In den Ferien zum Arbeiten. Da hab ich mir gedacht, JA das daugt mir, dass ist schön wenn es einem Spaß macht, Arbeiten gehen. Und das war so der Beweggrund.“ (I9:38-42)

Ein weiteres Beispiel erzählte Herr H., der sich in einem ganz anderen Berufsbereich sah, durch Erfahrungen aber in den sozialpädagogischen Bereich kam.

„Es war anfangs eigentlich nicht so geplant. Ich wollte eigentlich immer eher in die mediale Richtung gehen …“ (I8:38-39).

Durch den zu absolvierenden Zivildienst wurde Herr H. im pädagogischen Bereich eingesetzt. Durch diesen Einsatz konnte er erste Erfahrungen in diesem Feld machen und vor allem, so berichtet Herr H. wurde er mit psychischen und sozialen Themen konfrontiert. Diese Ereignisse die er während dem Zivildienst mitgemacht hat, waren auch für ihn selbst sehr hilfreich und Herr H. wusste somit, dass dieser Bereich seine berufliche Zukunft sein wird. (vgl. I8:26-53)

Es kann festgestellt werden, dass verschiedene Vorerfahrungen, jedoch vor allem Praktika und Ferialjobs ein ausschlaggebendes Motiv dafür sind, sich für den Beruf des*der Sozialpädagog*in zu entscheiden. Wichtig hierfür ist zu betonen, dass die interviewten Personen, diesen Beruf nicht zum Ziel hatten, sich jedoch aufgrund von Erfahrungen dafür entschieden haben.

- Berufswahl durch Zufall

Ähnlich zum Motiv der Berufswahl durch Erfahrungen bzw. Vorerfahrungen, kann das Motiv durch Zufall beschrieben werden.
Frau B. wählte ihren Beruf, wie sie im Interview beschreibt, durch Zufall.

> „… das war eigentlich Zufall. Ich war zuerst in der Nachmittagsbetreuung und habe dann zufällig diese Stelle ausgeschrieben gesehen. Habe in meiner Ausbildung einen Tag in einer sozialpädagogischen Einrichtung ähm hospitiert? Mir das angeschaut und habe das ganz nett und interessant gefunden…“ (I2:10-14)

Ähnlich, jedoch im schulischen Kontext, beschreiben Frau F. und Frau G. ihre Berufswahlentscheidungen durch Zufall.

> „… und da bin ich neben dieser Kindergartenpädagogenschule, auf den Zweig Sozialpädagogik gekommen, hab dann auch wen kennengelernt, der das macht ähm (.) und hab den Bereich einfach viel spannender und interessanter gefunden, weil er einfach viel breitgefächerter ist und hab mich deswegen dann so dazu entschieden, das zu machen.“ (I6:40-46)

Durch Zufall konnte Frau G. auch die Chance einer Ausbildung als Jugendleiterin absolvieren. (vgl. I:18-25)

„Anschließend (.) äh (.) bin ich dann gemeinsam mit meinem Freund aufs Land gezogen und habe hier draußen einen Job gesucht und habe dann in einer Institution im Waldviertel die Leitung von einer Wohngemeinschaft übernommen.“ (I7:33-37)

All die erwähnten Aussagen zur Kategorie „Zufall“ belegen, dass die Schritte zu Ausbildungen oder Jobs durch Zufall entstanden sind und keineswegs geplant waren.

Unterscheidend zum Bereich Berufswahlentscheidung aufgrund „Vorerfahrungen“ kann festgestellt werden, dass die interviewten Personen, die in die Kategorie „Zufall“ eingeordnet wurden, nicht erwähnt haben, dass sie aufgrund von Erfahrungen den Beruf ergriffen haben. Die Entscheidung eine spezielle Ausbildung im sozialpädagogischen Bereich zu absolvieren, passierte zufällig.
Unterscheidend dazu kann zum Bereich „Vorerfahrungen“ darauf zurückgegriffen werden, dass die interviewten Personen explizit diese Erfahrungen erwähnen und diese als Einflussfaktor zur Berufswahl sehen.

- Berufswahl als Alternative

Viele der vom Forschungsteam interviewten Personen, wählten den Beruf des*der Sozialpädagog*in als Alternative. Es war für einige Interviewte nicht der

Plan gewesen, diesen Beruf zu ergreifen. Durch Scheitern in anderen Berufen, wurde er aber als Alternative gewählt.

Wie zum Beispiel Frau B. beschreibt, war ihr Wunsch Pädagogik zu studieren und Lehrerin für höhere Schulen zu werden. Dies scheiterte jedoch an Prüfungen und alternativ entschied sie sich als Sozialpädagogin tätig zu werden.
„…Ich habe ja als erstes Pädagogik studiert.“ (I2:26)

> „weil ich in eine Prüfung nicht hineingekommen bin, war dann ein bisschen frustriert u n d hab eigentlich während dem Studium habe ich in (.) genau einerseits habe ich in der Therme gearbeitet als Kinderanimationsbetreuerin und dann gleichzeitig im Jugendzentrum…“ (I2:32-36)

Auch Frau C. hatte zu Beginn ein anderes Ziel vor Augen. Aber auch hier scheiterte es und sie ergriff einen alternativen Weg, nämlich den im sozialpädagogischen Berufsfeld.

Ursprüngliches Ziel von Frau C. war es, Ergotherapeutin zu werden. Jedoch konnte sie diesen Plan nicht durchsetzen, da sie an der Aufnahmeprüfung scheiterte. Anschließend absolvierte sie ein freiwilliges soziales Jahr in einem Kindergarten und einem Hort. (vgl. I3:40-45)
Trotz der gescheiterten Prüfung betont Frau C., den Plan Ergotherapeutin, speziell für gehörlose Kinder, zu werden, nie aufgegeben zu haben. (vgl. I3:46-48)

Frau E., die sich noch in Ausbildung befindet, sieht den Beruf als Sozialpädagogin bereits während ihrer Ausbildung als Alternative. Denn ihr Wunsch ist es, Psychologie zu studieren. Als Ausweichmöglichkeit, sollte etwas im Studium schiefgehen, sieht sie das sozialpädagogische Berufsfeld als Ausweichmöglichkeit.

„… ich würd gern Psychologie studieren, w e i l mir das teilweise leicht fällt mich in andere hineinzuversetzen, was die empfinden, wenn ich das oder das sag.“ (I5:35-37)
„… ich wollt halt Psychologie studieren und die passendste Schule davor war irgendwie die BASOP“ (I5: 42-44)

„u n d wenn ich dann keine Lust mehr hab zu studieren, kann ich immer noch Sozialpädagoge sein beziehungsweise kann ich mir gut vorstellen einfach in dem Feld zu arbeiten, weil ma das voll daugt bis jetzt.“ (I5:50-53)

- Berufswahl aufgrund des sozialen Umfeldes

Hier muss betont werden, dass sich das Umfeld ausschließlich auf die Familie bezieht. Einige der interviewten Personen erwähnen, dass sie sich aufgrund des familiären Umfelds für den Beruf entschieden haben.
Das Interesse an der Sozialpädagogik gewann Frau D. durch ihr familiäres Umfeld von Kindheit an.

„.hhh (…) wie bin ich dort hingekommen? Also ich denke ich bin in seinem (.) ausgesprochen (.) s o z i al pädagogischen Umfeld groß geworden.“ (I4:36-38)

„…meine Eltern haben ein Heim geleitet.“ (I4: 42)
In diesem Heim hat Frau D. mit ihrer Familie auch gewohnt. Dieses Umfeld, sprich das gemeinsame Wohnen, mit Personen, die Hilfe und Unterstützung brauchen, war für sie von Anfang an ein selbstverständlicher Lebensumstand. (vgl. I4:47-52)

Auch Frau F. berichtet, dass vor allem ihre Mutter einen großen Einfluss auf ihre Berufswahl hatte.

> „Meine Mama ist Krankenschwester (.) und wie fast jedes Kind will man das werden, was die Mama macht, ich wollt zuerst immer Krankenschwester machen, bin dann irgendwie (.) im Laufe der Jahre zur Kindergärtnerin gekommen…“ (I6:34-37)

Durch die Entscheidung Kindergärtnerin zu werden, die sie aufgrund ihrer Mutter traf, kam Frau F. auf den Zweig Sozialpädagogik. Wichtiger Einflussfaktor war hier ihre Familie, in diesem Fall ihre Mutter.

Ein weiteres Beispiel gibt Frau J., die die Familie als den wichtigsten Einflussfaktor für die Entscheidung ihrer Berufswahl erwähnt.

„Also ich wollt ursprünglich eigentlich immer schon mit 15, 16 in den Sozialbereich.“ (I10:10-11)

„Also sozusagen ist mir das ein bisschen in die Wiege gelegt worden, natürlich sind meine Eltern beide auch [Pädagogen].“ (I10:44-46)
Beide Elternteile von Frau J. sind Pädagogen und daher waren soziale Themen immer präsent. Des Weiteren nahm ihre Familie eine Flüchtlingsfamilie in ihr Haus auf. Somit, so erzählt Frau J., ist sie mit solchen Themen aufgewachsen. (vgl. I10:48-51)

Es kann festgestellt werden, dass die Familie einen wesentlichen Teil bei der Entscheidung des Berufes beiträgt.
Andere soziale Umfelder wurden von keinen der Befragten genannt.

6.6.2 Erkenntnisse

Bei der Auswertung der Interviews und beim Versuch diese in die erstellten Kategorien einzuordnen, wurde festgestellt, dass es nicht bzw. nur sehr schwierig, oder auch gar nicht möglich ist sie einzuordnen.

Die Annahme, eine neurotische Disposition sei ein Motiv zur Berufswahl des*der Sozialpädagog*in konnte nicht bestätigt werden. Keine der interviewten Personen gab dies als Motiv bzw. Grund der Berufswahlentscheidung an. Auch andere Aussagen, die eventuell auf dieses Motiv zurückzuführen sind, konnten nicht festgestellt werden. Der verbreitete Grund des „Helfen-wollens“ konnte in dieser Forschungsarbeit nicht bestätigt werden und wird somit widerlegt.

Ebenso kann das Motiv aufgrund einer altruistischen Grundhaltung nicht bestimmt werden. Keine der interviewten Personen gab dies als Grund für die Berufswahl an. Interessant ist jedoch, dass von einer Person genau das Gegenteil erwähnt wurde.
Bei der altruistischen Grundhaltung geht es, wie schon erwähnt, um das Wohl des Anderen. Bei einer interviewten Person geht es jedoch genau um das Gegenteil, warum sie den Beruf als Sozialpädagog*in gewählt hat. Nämlich um ihre eigene Kindheit aufzuarbeiten. Es kann also von keiner altruistischen Grundhaltung, sondern von einer egoistischen Grundhaltung gesprochen werden.

Religiöse Motive spielen bei der Berufswahl der interviewten Personen gar keine Rolle.
Politische Veränderungswünsche aufgrund des Berufes waren jedoch von einer der Befragten sehr wohl ein Thema. Die interviewte Person berichtet im Interview von politischem Engagement und einem Veränderungswunsch durch ihre politische Aktivität.

Bei der Auswertung der Interviews kamen vielmehr Motive aufgrund anderer Gründe zum Vorschein.
Diese wurden in Kategorien eingeteilt. Einen großen Einflussfaktor auf die Berufswahlentscheidung spielen Erfahrungen bzw. Vorerfahrungen im sozialpädagogischen Bereich. Durch verschiedene Praktika, Ferialjobs etc. wurden einige der Interviewpartner*innen auf den Beruf aufmerksam.
Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass der Zufall eine große Rolle spielt. Viele unserer interviewten Personen hatten andere Zukunftspläne, kamen durch Zufall in das sozialpädagogische Berufsfeld.
Den Beruf als Sozialpädagog*in zu wählen schien für viele der Interviewpartner*innen eine gute Alternative zu sein. Aus verschiedenen Gründen, meist jedoch aufgrund von Versagen von Aufnahmeprüfungen bzw. Prüfungen für andere Berufe, entschieden sich die Personen für den Beruf als Sozialpädagog*in.

Einen weiteren wesentlichen Einfluss auf die Berufswahl hat das soziale Umfeld. Hier wurde jedoch ausschließlich das familiäre Umfeld erwähnt. Die Berufswahlentscheidung wurde von Einigen aufgrund der Familie getroffen.

Zusammenfassend werden hier die einflussreichsten Faktoren auf das Motiv der Berufswahl aufgrund „anderer Gründe“ aufgezeigt.

Motive aufgrund „andere Gründe“
• Erfahrungen bzw. Vorerfahrungen im sozialpädagogischen Kontext
• Zufall
• Alternative bzw. Ausweichlösung
• Soziales bzw. familiäres Umfeld

Tabelle 2: Motive aufgrund "anderer Gründe" (eigene Darstellung)

6.7 Motivation im sozialpädagogischem Alltag

Da es zu dieser Thematik so gut wie keine für diese Arbeit nützliche Literatur gibt, wurden bei der Auswertung der Interviews eigene Kategorien erstellt.
Diese erstellten Kategorien werden im nächsten Kapitel erläutert und mit Hilfe von Aussagen, die aus den Interviews hervorgehen, kategorisiert.

6.7.1 Auswertung und Kategorisierung

Im Folgenden werden die in den Interviews getroffenen Aussagen zu der gestellten Frage:
„Beschreibe deinen bisherigen „best-case"/deinen besten Tag in der Arbeit!", aber auch andere wesentliche Aussagen zur Motivation, die im Interview vorkommen, aufgezeigt, um Aufschluss über die wesentlichen Faktoren, die zur Motivation beitragen, zu bekommen.

Bei der Auswertung der Interviews, kristallisierten sich dabei fünf Kategorien heraus, die zur Motivation im sozialpädagogischen Berufsalltag beitragen.

- Sinnhaftigkeit
- Anerkennung
- Abwechslung
- Gestaltungsfreiheit
- Teamarbeit

Nachstehend wird nun hierarchisch und mit Hilfe von Interviewaussagen aufgezeigt, in welcher Art und Weise diese Faktoren zur Motivation beitragen.

6.7.1.1 Sinnhaftigkeit

An erster Stelle steht am deutlichsten, nämlich neun von zehn der interviewten Personen betonen diesen Faktor, die Sinnhaftigkeit. Dabei lassen sich aber verschiedene Ansichten der Sinnhaftigkeit festhalten.

Zum einen ist es die Sinnhaftigkeit, die man in der Arbeit in der Sozialpädagogik sieht, nämlich allgemein gehalten, mit Menschen zu arbeiten.

„Und das ist voll schön, man merkt einfach ahm dass man wichtig für die Kinder ist, dass es einen Sinn hat, dass man jetzt mit diesen Kindern arbeitet.“ (I9:246-249)

„Dass es einen Sinn hat“, Frau I. erwähnt hier kurz, aber doch sehr aussagekräftig, die Bedeutung der Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit, als einen hohen Motivationsfaktor.

Auch Frau J. erwähnt die Sinnhaftigkeit in ihrer Arbeit als einen wichtigen Faktor, der zur Motivation beiträgt. Dies kann in folgender Aussage festgestellt werden.
„Es ist halt nicht, für mich braucht jeder Job einen SINN sozusagen. Und das macht für mich einfach einen unglaublichen Sinn mit Menschen zu arbeiten.“ (I10:1094-1096)

Konkreter wird es durch folgende Beschreibungen, die in den Interviews getroffen wurden, die den Sinn der Arbeit erläutern.
„MIR ist zum Beispiel wichtig, dass ich den Kindern (.) vermittel eine gewisse Selbständigkeit.“ (I2:78-79)
„Die Kreativität möchte ich ihnen auch irgendwie nahe legen.“ (I2:89-90)
„… Möglichkeiten zu finden vielleicht mit Stress umzugehen (.) Was zu schaffen das was einem dann gefällt das was einem eine Freude macht…“ (I2:91-94)

Frau B. beschreibt in diesen Aufzählungen, wie wichtig ihr es ist, den Klient*innen, in diesem Fall Kindern und Jugendlichen, etwas beizubringen bzw. etwas mitzugeben. Den Kindern und Jugendlichen Werte und Einstellungen zu vermitteln sieht Frau B. als den Sinn ihrer Arbeit.

Ebenso für Frau C. hat ihre Arbeit, durch die Einflussmöglichkeiten eine gewisse Sinnhaftigkeit.

Diese Sinnhaftigkeit spiegelt sich in folgender Aussage im Interview wider:
„… dass die ruhig auch ihre Entscheidungen treffen sollen…“ (I3:525-526)
„… dass mans, als sinnvoll und wichtig erlebt.“ (I3:172)

Werte und Einstellungen zu vermitteln, Menschen zum Denken zu bewegen, Menschen zur Selbstständigkeit zu erziehen, diese Aussagen stammen aus den durchgeführten Interviews und veranschaulichen die Sinnhaftigkeit, indem man Einfluss auf Menschen hat bzw. haben kann, nämlich einen sinnhaften Einfluss.

Des Weiteren werden hier einige Aussagen aufgezeigt, die verschiedene Interviewpartner*innen zum Thema Sinnhaftigkeit getroffen haben:

„… Wenn ich einfach so eine Gruppe vor mir habe und ich sagen kann, ja ich hab dazu beigetragen, dass die so überlegt denken und so reflektiert denken.“ (I5:791 – 793)
„…dass man da eben den Kindern lernt einen Konflikt zu lösen.“ (I9:256-257)

> „(.) ich glaub ich wär glücklich einfach nur, weil ich ähm, weil wenn ich mir so generell die Menschen anschau, hab ich das Gefühl, dass viele eben nIcht darüber nachdenken, was sie tun und da wär ich dann auf diese kleine Runde stolz. Und das wär irgendwie so ein Aufputsch dann für mich. So, J A, ich kAnn was verändern.“ (I5:797-801)

> „… für mich ist das eine sehr WERTVOLLE Arbeit? (…) u n d, a h m, schön, dass man so das, immer so das Leben ein Stückchen (…) beeinflusst ODER, dass man diese Einflussmöglichkeit die wir haben, ahm, versuchen wir zu nutzen, würd ich sagen.“ (I3:516-519)

Diese Chance zu haben, Menschen zu beeinflussen bzw. zu bereichern hat Auswirkungen auf deren Handeln und Tun.
Ein weiterer Punkt, der die Sinnhaftigkeit sichtbar macht, ist folgender, nämlich Entwicklungen festzustellen. Positive Entwicklungen, die durch den*die Sozialpädagog*in beeinflusst und erweitert werden bzw. wurden.

> „… und die Kinder sind da und dann singst du mit ihnen, dann machst du irgendwas, wo du einfach merkst, das findet voll Anklang bei den Kindern (…) Oder (.) was ich voll großartig finde, ist, wenn du Entwicklungsschritte bei den Kindern merkst. Das ist so dieses (…) OBERglücksgefühl …“ (I6:558- 562)

Auch bei diesen Aussagen, bei denen es in erster Linie um die Klienten*innen, in diesem Fall um Kinder geht, ist Frau F. sehr klar in ihren Aussagen. Sie beschreibt, dass ihre Motivation vor allem durch die Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit,

nämlich die Kinder auf ihrer Entwicklung zu begleiten und zu stärken, gesteigert wird. Arbeitserfolge werden sichtbar und diese stärken das positive Gefühl.

„… Entwicklungsschritte, die der Jugendliche mit meiner Unterstützung zwar, aber s e l b s t geschafft hat, war eigentlich einer der schönsten Erfolge, die ich bis jetzt verzeichnen konnte …“ (I8:374-376)

Auch hier lässt sich die Sinnhaftigkeit als Motivationsfaktor erkennen. Herr H. betont, dass durch seine Unterstützung ein Erfolg zu verzeichnen war. All die Arbeit, die Herr H. in seine Klient*innen investiert hat, verzeichnete einen Erfolg. Durch dieses Ereignis fühlte sich Herr H. voller Stolz bestärkt.
„.., dass die Kinder um/ ahm eine positive Entwicklung machen.“ (I9:258-259)

Aber nicht nur die Entwicklungen in Bezug auf den*die Klient*in zählen zu der Sinnhaftigkeit des Berufs. Auch die organisatorischen Entwicklungen werden als Sinn der Arbeit beschrieben. Ergebnisse durch den Einsatz in der Arbeit zu sehen, wird als Sinnhaftigkeit beschrieben.

„.. habe das natürlich im Kollegium … bei allen natürlich begeistert erzählt.“ (I8:401-402)
„.. es war einfach ein Exempel für gelungene und vor allem sinnvolle Sozialpädagogik.“ (I8:405-406)

Wie Herr H. in der letzten angeführten Aussage selbst sagt: „sinnvolle Sozialpädagogik“ lässt sich der oben beschriebene Motivationsfaktor der Sinnhaftigkeit nochmal bestätigen. Herr H. sieht die Sinnhaftigkeit in solchen Ergebnissen und fühlt sich dadurch bestätigt und somit motiviert weiterhin in diesem Feld tätig zu sein.

> „Ja also wir haben sehr viel und haben ja auch kleinere Events gemacht, ja und wir haben viel Pressearbeit gemacht, wir haben Leute eingeladen, ja. Also wir haben schon für unsere Bekanntheit in den ersten Jahren sehr viele gute Grundsteine gelegt, um ähm (…) uns einen guten Ruf zu erarbeiten, ja. Und, das sind schon Sachen, auf die ich sehr stolz, was ich da geleistet habe.“ (I7:847-853)

„… wenn wir das damals nicht gemacht hätten, dann gäbe es den Verein heute nicht mehr.“ (I7:842-843)

Frau G. hat sich nach ihren Schilderungen intensiv für ihre Arbeit bzw. für ihre Organisation eingesetzt und demnach auch einiges erreicht. Für sie ist es ein Motivationsfaktor, Ergebnisse ihrer Arbeit bzw. ihres Einsatzes zu sehen.

6.7.1.2 Anerkennung

Der nächste und somit zweitwichtigste Faktor, der für die Motivation im Berufsalltag sorgt, ist die Anerkennung.
Hier wird die Anerkennung seitens der Vorgesetzten genannt. Für die Interviewten wurde Lob von der Geschäftsführung als ein sehr seltenes und deshalb wahrscheinlich auch als ein sehr motivierendes Ereignis genannt.
Das Thema Vorgesetzte wird im Kapitel 10.3.2 „Führen und Leiten“ näher erläutert.

„…du machst das echt super, schön dass du wieder/also schön, dass du dich gefunden hast in diesem Beruf und so weiter und das sind dann halt auch schon Sätze, die dich bestärken und wo du weiter machen willst.“ (I1:467-470)

In dieser Aussage wird deutlich, dass es für Frau A. sehr motivierend ist, wenn ihre Arbeitserfolge offen an sie gerichtet werden und anerkannt werden.

„(…) und er sagt zu mir: Geh, du machst das wirklich mit einem Herzblut, das ist unglaublich, ja. Und, das war so eine wunderbare ähm das war für mich ein LOB. Also ich habe das, das ist so, er hat das wahrgenommen, was ich tue.“ (I7:808-811)

„Und, der hat das halt wahrgenommen und das war einer der schönsten Tage, also, dass ich das Lob krieg´ oder die Anerkennung krieg´ dafür, was ich da oben geleistet habe, eigentlich, ja.“ (I7:817-820)

Diese Aussagen, allen voran die letztere macht sichtbar, dass es das Lob, die Anerkennung war, die Frau G. motiviert hat. Nach der Aussage von Frau G. „…er hat das wahrgenommen“ lässt sich daraus schließen, dass Frau G. im beruflichen Alltag nicht sehr viel Anerkennung bekommen hat und dies für sie etwas ganz besonderes war.

Aber durchaus gleichgestellt ist die Anerkennung von Seiten der Klienten*innen. Sei es verbal oder durch bestimmte Gesten, hierbei ist kein Unterschied zu machen. Anerkennung von Klient*innen zu bekommen kommt öfter vor als von Seiten des*der Vorgesetzten, dies geht vor allem aus den Interviews hervor.
Dieser Umstand bedeutet jedoch nicht, dass es weniger wert für die Befragten ist. In den Interviews wird durchaus deutlich, dass diese Wertschätzung eine genauso wichtige Rolle spielt.

„Ä h m (…) Bester Tag? (räuspert sich) Ja es hat/es gibt ein KIND, ähm das hat lange eine Bezugsbetreuerin gehabt (.) (I1:402-403)

> „Genau, und (.) irgendwann, nach glaube ich circa zwei Monaten, also hat dann schon ja, wann war/ es waren schon fast Sommerferien, Mai, Juni irgendwas herum war das u n d ähm ist er zu mir gekommen und hat gesagt ENDLICH habe ich jetzt jemanden der wieder für mich da ist.“ (I1:409-4013)

„Und da hab ich mir gedacht, OK irgendwie WOW…“ (I1:415)

> „…wenn alles passt, wenn keine Streiterei ist dann sehe ich das auch als schönen Tag oder BESTE Tage. Aber dieser eine Tag an dem dieser Bursch das zu mir gesagt hat und wo ich auch jetzt noch eine ganz eine enge Beziehung habe, zum Glück, also da bin ich echt froh… (I1:428-432)

Frau A. beschreibt in ihrem „best-case“ in erster Linie die zu Stande gekommene Beziehung zu eines der schwierigen Kinder. Sie erzählt, dass sie sehr verwundert war, dass der Bub gerade sie als neue Bezugsperson ausgewählt hat. Der erste Schritt, für diese sehr enge Beziehung kam laut Frau A. vom Buben.
Für Frau A. ist es ein Stück Anerkennung und nachfolgend auch Stolz, was auf sie eine motivierende Wirkung im Berufsalltag hat.

„… wenn ich mir vorher was überlegt habe und dann daugt ihnen das…“ (I3:432-433)
„… und wenn das vielleicht sogar so in die Richtung geht, die ICH mir auch überlegt hab.“ (I3:434-436)

Frau C. möchte die Kinder zu etwas motivieren, dass sie sich selbst vorher überlegt hat. Sie möchte sie begeistern können und somit eine angenehme Atmosphäre, wie sie beschreibt, eine stimmige Atmosphäre erzeugen.

Ihre Aussagen klingen sehr nach dem Wunsch nach Anerkennung von Seiten der Kinder. Sie möchte sie von Ideen überzeugen und sich somit von den Kindern anerkannt fühlen.

> „WEIL, was mich grundsätzlich einfach TOTAL motiviert und F R E U T, wenn ein Tag sozusagen (.) wenn ich so eine Ehrlichkeit von meinen Kun/ Klienten spüre. Also wenn ein Klient, das sind Kleinigkeiten, ein Klient sagt Danke, dass du mich begleitest, ja? Danke, dass du M I R die Chance gibst, ja? Oder danke, dass du an mich glaubst, ja?“ (I10:933-938)

Von einem „best-case“ Tag spricht Frau J., wenn sie Anerkennung bekommt. Anerkennung von ihren Klient*innen. Wie Frau J. selbst schon gesagt hat, ist dieser Faktor sehr motivierend.

„… AHM dann selber dagesessen sind und haben gesagt, danke, dass Sie uns das so vorgeführt haben und gezeigt haben.“ (I10:963-965)

Auch in dieser Aussage von Frau J. wird die Anerkennung von Seiten der Klient*innen sichtbar.

„… und wenn man dann am Schluss das Ergebnis hat und jemand zu dir sagt DANKE, dass du an mich geglaubt hast, dann ist das für mich einer der der SCHÖNSTEN MOMENTE eigentlich, ja?“ (I10:1002-1005)

Für Frau J. ist vor allem das Wort „Danke“ ein sehr Wichtiges. Wie schon in den oben angeführten Aussagen, kommt auch im weiteren Interview immer wieder die Anerkennung durch ein „Danke“ vor.

Ebenso, aber nicht so hochgestellt wie von Vorgesetzten und/oder Klient*innen, soll hier die Anerkennung von den Kolleg*innen genannt werden.

…und wo auch meine Kollegen und Kolleginnen sagen, dass das super ist, das er jetzt wieder jemanden gefunden hat, weil er ein sehr schwieriges Kind ist, a b e r sie sind auch dankbar… (I1:432-434)
„Und das schätzen die Kollegen sehr…“ (I1:448)

Fakt ist, dass Anerkennung, sei es von Seiten des*der Vorgesetzten, der Klient*innen oder der Kolleg*innen, eine wichtige Rolle für die Motivation im sozialpädagogischen Berufsalltag spielt.

6.7.1.3 Abwechslung & Teamarbeit

Die nächsten Faktoren, Abwechslung und Teamarbeit, werden von den Interviewten in gleicher Gewichtung genannt.

Zur Abwechslung kann gesagt werden, dass es sich für die Befragten motivierend auswirkt, dass jeder Tag anders ist und keiner gleich abläuft.
„…ich brauche irgendwas, irgendwas was mich reizt, wo ich denke, ok, jeder Tag ist anders, jeder Tag kann anders verlaufen und so weiter und das ist halt/ich bin lieber (ähm) aktiv…“ (I1:499-502)
Hier wird deutlich, dass Frau A. die Abwechslung im Beruf sehr wichtig ist und es sie motiviert, keine Routine in ihrem Beruf zu haben.

„… was nützlich ist, ist eine Abwechslung im Alltag (…) weil sie wissen, w e n n (…) wenn ich komme dann wird´s (…) SPANNEND (.) o d e r dann ist das und das und das zu erwarten oder dann mach ich das und das mit ihnen?“ (I4:380-382)
Was hier deutlich zum Vorschein kommt ist, dass Frau D. vor allem durch die Freiheit und durch das eigenständige Arbeiten motiviert ist. Ihre Klient*innen freuen sich auf sie und das spürt sie.

„… weil ich einfach die Veränderung brauch, die Herausforderung, die Challenge hhh (.) Ja, es ist zwar nie das selbe, es ist eh jeden Tag was anderes und das ist auch gut so…“ (I6:674 – 676)

Hier wird deutlich, dass Frau F. die Abwechslung in ihrem Berufsalltag braucht bzw. diese für sie motivierend ist. Kein Tag ist der Selbe und das empfindet Frau F. als positiv.

Mit verschiedenen Charakteren zu arbeiten, die zudem Abwechslung in den Alltag bringen hat ebenso einen Einfluss auf diesen motivierenden Faktor.
„Ah, ich spreche jetzt nicht von Klienten, sondern V O N Leuten mit denen ich zusammengearbeitet habe! Also das seh ich als WAHNSINNIGE Bereicherung, ja?“ (I10:1192-1195)

Ein Faktor, der für Frau J. sehr motivierend wirkt, ist Arbeit mit unterschiedlichen Personen. Frau J. erzählt von vielen sozialen Kontakten, in diesem Fall

Kolleg*innen und nicht Klient*innen, die für sie bereichernd und motivierend waren und weiterhin sind.
Hier kann auf das Kapitel 10.3.1.2 „Funktion und Zusammensetzung des Teams“ verwiesen werden.

In einem gut funktionierenden Team zu arbeiten, ist für die Befragten ein ebenso wichtiger Faktor in Bezug auf die Motivation. Hierbei soll kein Unterschied bei der Teamgröße gemacht werden. Es macht keinen Unterschied ob in einem kleinen Team oder in einem großen Team gearbeitet wird. Die offene Kommunikation nimmt die wesentlichste Rolle ein.

„…mit einer großartigen Kollegin im Dienst sein.“ (I6:554)
„Dadurch, dass ich mich in meiner Arbeit so wohl fühle (.) äh (.) sind die meisten Tage best-case…“ (I6:650-651)

Frau F. beschreibt ihren Arbeitsalltag durch die gute Teamarbeit als sehr angenehm und dass sie sich dabei sehr wohl fühlt. Somit kann das positive Arbeitsklima als ein sehr einflussreicher Faktor auf die Motivation im sozialpädagogischen Alltag festgehalten werden.

„… ja mir ist, mir ist Harmonie im Team sehr wichtig.“ (I8:451-452)

6.7.1.4 Gestaltungsfreiheit

Als letzter Faktor wurde die Gestaltungsfreiheit im Berufsalltag genannt. Hierbei muss beachtet werden, dass Organisationen unterschiedliche Strukturen haben und somit auch in Bezug auf die Gestaltungsfreiheit verschieden arbeiten. Hat man als Mitarbeiter*in eine gewisse Freiheit in der Gestaltung des Arbeitens, so wird das als motivierend empfunden. Hierbei wird vor allem über die Gestaltung der Tagesstruktur gesprochen.
Zum Thema Gestaltungsfreiheit kann an dieser Stelle auf das Kapitel 10.2.3. „Tätigkeitsspielraum“ verwiesen werden.

Frau B. beschreibt ihren besten Tag als einen, der vor allem für die Kinder als schön empfunden wird. Mit einem guten Gefühl geht sie nach Hause, wenn etwas gemeinsam erreicht wurde. Das kann etwas Kreatives, ein lustiges Spiel

oder der gleichen sein. Sehr banale Dinge, die jedoch vor allem gemeinsam erlebt wurden. (vgl. I2:265-270)

> „Das sind gar nicht großartige Ereignisse die sich an dem Tag ergeben, das sind/ und wenn ich nur einen Kuchen mit jemanden gebacken habe und es war einfach eine super Stimmung, war das für mich eigentlich ein super Tag.“ (I2:271 – 275)

Bei Frau B. wird deutlich, dass für sie ein enormer Einflussfaktor auf ihre Motivation, die Freiheit in der Arbeitsgestaltung ist. Man kann es mit der „nicht-bestehenden-Routine“ in diesem Beruf vergleichen. Mit den Kindern zu sein und selbst über sich und Alltag zu entscheiden wirken auf Frau B. sehr motivierend.

Auch Frau C. beschreibt ähnliche Szenarien als ihre besten Tage. Auch bei ihr steht das Miteinander im Mittelpunkt. Etwas gemeinsam zu erfahren und zu erleben, zählen zu den bereichernden Momenten. Vor allem versucht Frau C. die Ideen der Kinder aufzugreifen und diese mit ihnen gemeinsam umzusetzen. (vgl. I3:419-426)

Hier wird sichtbar, dass Frau C. eine gewisse Gestaltungsfreiheit in ihrer Arbeit hat und diese sehr schätzt. Kein Tag ist wie der andere und vor allem kann sich Frau C. jeden Tag auf die Kinder einlassen und den Tag nach deren Wünschen/Bedürfnissen gestalten.

„…also ich hab das Glück, dass ich Dinge anBIETE, worauf sich die Leute total freuEn...“ (I4:377-378)
Was hier deutlich zum Vorschein kommt ist, dass Frau D. vor allem durch die Freiheit und durch das eigenständige Arbeiten motiviert ist.

„Ich glaub wenn das eine (???) oder coole Einrichtung ist, dass dann jeder Tag gut sein kann…“ (I5:766 – 768)
In dieser Aussage, in der die Einrichtung erwähnt wird, macht Frau E. deutlich, dass es ihrer Meinung nach von der Einrichtung selbst abhängt, ob es gute bzw. „best-case“ Tage gibt. Was sie genau mit „cooler“ Einrichtung meint, ist hier nicht deutlich erkennbar. Setzt man diese aber in Zusammenhang mit den vorangegangenen Aussagen, sprich, Ausflüge machen oder andere Aktivitäten, so scheint es, als ob Frau E. damit die Gestaltungsfreiheit, die die Einrichtung zulässt, meint.

6.7.2 Erkenntnisse

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bestimmte Faktoren für Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Berufsfeld eine motivierende Wirkung haben.

Sinnhaftigkeit
Anerkennung
Abwechslung & Teamarbeit
Gestaltungsfreiheit

Tabelle 3:Motivationsfaktoren (eigene Darstellung)

Als wichtigster Motivationsfaktor dient die Sinnhaftigkeit. Hier soll betont werden, dass es unterschiedliche Ansichten von Sinnhaftigkeit gibt und diese Ansichten auch unterschiedlich stark ausgeprägt sind.
Von ganz allgemeinen Beschreibungen, dass es motivierend wirkt, die Arbeit im sozialpädagogischen Berufsfeld als sinnvoll zu sehen, bis hin zu sehr konkreten Aussagen, die vor allem für die Wertevermittlung stehen, wurde die Sinnhaftigkeit beschrieben.

Des Weiteren hat Anerkennung einen sehr hohen Einfluss auf die Motivation im Arbeitsalltag. Hier konnte festgestellt werden, dass sich Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Berufsfeld mehr Anerkennung von ihren Vorgesetzten wünschen. In den durchgeführten Interviews wurde diese Anerkennung von Vorgesetzten als sehr selten beschrieben. Wird diese Anerkennung doch ausgesprochen, wirkt diese sehr motivierend. Es lässt vermuten, dass es einen sehr hohen Einfluss auf die Motivation hat, da es, wie eben erwähnt, ein sehr seltenes Erlebnis ist.
Kolleg*innen tragen durch Anerkennung ebenso zur Motivation bei. Genauso wie Klient*innen.

Abwechslung und gute Teamarbeit, wurden von den interviewten Personen im gleichen Ausmaß erwähnt.
Durch einen sehr abwechslungsreichen Arbeitsalltag und die nicht vorhandene Routine, fühlen sich die Mitarbeiter*innen in ihrem Arbeitsalltag motiviert.

Ebenso hat eine gut funktionierende Teamarbeit einen positiven Einfluss auf die Motivation im beruflichen Alltag. Hier ist vor allem die offene Kommunikation ein wichtiger Faktor.
Die Gestaltungsfreiheit im Alltag ist für die interviewten Personen ein Faktor, der motivierende Auswirkungen hat. Hierbei muss beachtet werden, dass es in jeder Organisation ein unterschiedliches Ausmaß an dieser Entscheidungsfreiheit bei der Gestaltung der Alltagsabläufe gibt. Ist es den Mitarbeiter*innen möglich, einen gewissen Freiraum in der Gestaltung zu haben und selbst entscheiden zu können wie etwas gestaltet werden kann bzw. soll, so wirkt dies motivierend.

6.8 Resümee

Zu Beginn der Arbeit wurden die Begriffe Motiv und Motivation als ein Faktor im sozialpädagogischen Praxisfeld bezeichnet. Bei der Phase der Auswertung der Interviews, wurde bewusst, dass diese beiden Begriffe voneinander zu unterscheiden sind und somit in diesem Kapitel zwei voneinander getrennte Auswertungen erfolgen müssen.

Das Motiv beschreibt in der Arbeit, warum sich für den Beruf des*der Sozialpädagog*in entschieden wurde. Diese Berufswahlentscheidung wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst.
Die Wahl des Berufes ist vor allem von Interessen, Fähigkeiten, Werten und Neigungen geprägt. (vgl. Mosberger u.A. 2012:7)
Aber auch äußere Einflussfaktoren haben einen wesentlichen Einfluss auf die Berufswahl. Neben Erziehung und Sozialisation spielt auch die soziale und kulturelle Herkunft, die Peer-Group, das schulische Umfeld und die ökonomische Situation eine wichtige Rolle. (vgl. ebd.: 2012:14)
Es kann festgehalten werden, dass die Wahl des Berufes von psychologischen und sozioloschen Faktoren beeinflusst wird und sich diese an der eigenen Persönlichkeit, aber auch an der Gesellschaft orientieren.

Durch die bereits vorhandene Literatur, die sich auf das Thema „Motiv zur Berufswahl Sozialpädagog*in“ bezieht, wurden verschiedene Beweggründe erkenntlich gemacht. Da sich diese verschiedenen Faktoren sehr ähnlich in ihrer Struktur sind, wurde sich dazu entschieden, diese zusammenzufassen, um eine übersichtlichere Auswertung anzustreben. Insgesamt wurden vier Kategorien

(neurotische Disposition, altruistische Grundhaltung, ethische Überzeugungen und andere Gründe) bestimmt.

Für die Forschungsgruppe war vor allem die Kategorie „andere Gründe“ am interessantesten. Bei der Auswertung stellte sich auch heraus, dass sehr wenige Aussagen der Interviewten in die Kategorien neurotische Disposition, altruistische Grundhaltung und ethische Überzeugungen eingeordnet werden konnten.
Daher ergab sich eine weitere Unterteilung zu „andere Gründe“. Vorerfahrungen, Zufall, Alternative und soziales Umfeld stellten sich als die wesentlichsten Faktoren heraus, die einem dazu bewegen, den Beruf des*der Sozialpädagog*in zu ergreifen.
Zur Motivation als Sozialpädagog*in wurde sich die Frage gestellt, welche Faktoren zur Motivation im sozialpädagogischen Alltag beitragen. Durch die gezielte Fragestellung in den Interviews, nämlich nach dem besten Tag in der Arbeit, konnten diese Beschreibungen zur Auswertung herangezogen werden.
Eine allgemeine Motivation besitzt jeder Mensch. (vgl. Niermeyer 2009:12.) Es ist die Kraft, die einem dazu bewegt und antreibt, bestimmte Wünsche und Ziele zu verfolgen. (vgl. Eidenbenz 2001:o.A.)

Durch diese allgemeine Motivation entsteht eine spezifische Motivation. Diese ist vor allem für die Tätigkeiten im beruflichen Kontext verantwortlich. Sie verfolgt nämlich ein bestimmtes Ziel. (vgl. Niermeyer 2009:13)
Vor allem die extrinsische Motivation lässt sich bei unseren Interviewten wiederfinden. Diese Art der Motivation bedarf nämlich einer positiven Verstärkung. Diese Erfolgserlebnisse lösen Glücksgefühle aus und veranlassen einem dazu sie zu wiederholen. (vgl. Stangl 2017:o.A.)

Literatur zum Thema „Motivation im sozialpädagogischen Alltag“ wurde so gut wie keine gefunden, daher wurde man vor eine Herausforderung bei der Auswertung gestellt. Durch die verschiedenen Interviews und den dort erwähnten Faktoren, die zur Entscheidung des Berufes einen wesentlichen Einfluss haben, wurden eigene Kategorien definiert. Diese Kategorien wurden während der Auswertung festgestellt und danach versucht einzuordnen.

Dabei kristallisierten sich fünf Faktoren heraus, die zur Steigerung bzw. Beibehaltung der Motivation dienen. Bei der Auswertung konnten diese Faktoren

auch hierarchisch gegliedert werden, da die Aussagen in den verschiedenen Interviews ähnliche Merkmale aufwiesen.

Als wichtigster Motivationsfaktor wurde die Sinnhaftigkeit genannt. Neun von zehn Interviewten erwähnen, dass dies der wichtigste Punkt im beruflichen Alltag ist, der sie weiterhin motiviert.

Des Weiteren konnte herausgefunden werden, dass Anerkennung von Seiten der Klient*innen und des*der Vorgesetzten einen Einfluss auf die Motivation im sozialpädagogischen Berufsalltag haben.

Auch eine gute Teamarbeit und die Abwechslung, die der Beruf mit sich bringt, werden als Faktoren gesehen, die motivierend wirken.

Zudem ist es auch die Gestaltungsfreiheit während dem Arbeiten, die Mitarbeiter*innen positiv beeinflusst.

7 Resilienz

Jasmin Prammer

7.1 Einleitung

Resilienz – die Fähigkeit des „Stehaufmännchens“, die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und Krisen und das wichtigste Element für beruflichen und privaten Erfolg. So und so ähnlich klingen die Schlagzeilen und populärwissenschaftlichen Ratgeber seit einigen Jahren. Seit der Jahrtausendwende steigt die Präsenz und Bekanntheit des Begriffs „Resilienz“ deutlich an. Die Zahl der wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Beiträge zum Thema nimmt rasant zu (vgl. Freyberg 2012:219).

Die Entdeckung, dass sich vereinzelte Individuen entgegen aller Erwartungen unter widrigen Lebensumständen positiv entwickeln, stellt die Grundlage der Resilienzforschung dar (vgl. Schmidthermes 2009:29-42). Nach der Beleuchtung allgemeiner Kriterien und Dimensionen von Resilienz folgte die weitere Präzisierung des Resilienz-Konzeptes. Resilienz wurde zu einem komplexen Thema, geprägt von Wechselwirkungen und Prozessen. Auch die Resilienzförderung trat in den Fokus. Pädagogische Prävention und Intervention stellten den Schwerpunkt dar. Die drei Forschungsphasen sind nicht unabhängig voneinander entstanden. Sie sind als zeitlich überlappende, sich ergänzende und teils widersprechende Prozesse zu verstehen. Kinder als Zielgruppe der Erforschung von Resilienz nahmen lange Zeit eine bedeutende Position ein. Seit einigen Jahren wird der Fokus empirischer Studien und der Forschung auch auf Resilienz im Erwachsenenalter und Alter gelegt. (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2009:14)

Im Jahr 2017 lassen sich bei Google ungefähr 1.040.000 Ergebnisse zu „Resilienz“ finden. Das verstärkte Auftreten des Begriffs lässt sich durch eine wachsende Sensibilisierung für oder vermehrte Wahrnehmung von Krisen der einzelnen Individuen erklären (vgl. Bonß 2011:29). Die steigenden Herausforderungen im Alltag der Menschen und der Gesellschaft führt zu einem Gefühl der Unsicherheit des Individuums (vgl. Marg 2016:86). Das Konzept der

Resilienz soll hierfür einen angemessenen Umgang mit diesem Gefühl und den täglichen Herausforderungen bereitstellen. Bedeutend ist, dass das komplexe Konstrukt keine Grundlage für eine einheitliche Definition von Resilienz bietet. (vgl. Halberkann / Stamm 2013:116) So nutzen unterschiedliche Disziplinen den Begriff, dessen Definition unklar ist und messen ihm je nach Arbeitskontext passende Bedeutungen bei (vgl. Welter-Enderlin / Hildenbrand 2012:9). Der „flexible“ Einsatz des Resilienz-Begriffs führt dazu, dass sich Resilienz populärwissenschaftlich „gut verkauft“ (Zander 2010:19). Wenn die Entstehungsgründe und die Kontextualisierung unklar sind, dann wird aus dem Begriff ein „schillerndes Phänomen“ (ebd.:19).
Die breite Interpretation des Begriffs ermöglicht eine Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven und bietet womöglich dem Individuum vielfältige Ansätze zur persönlichen positiven Nutzung der Idee von Resilienz.

Um dieser Forschungsarbeit ihre Wissenschaftlichkeit zusprechen zu können, bedarf es darum im ersten Schritt einer Darstellung der wichtigsten Dimensionen der Resilienz, ihrer Entstehungsgeschichte sowie ihrer Komplexität. Im Weiteren wird versucht die Komplexität zu reduzieren und Resilienz mit dem Kontext der Forschungsarbeit in Bezug zu setzen. Diese fokussiert Resilienz im Bereich der Sozialpädagogik. Darunter ist nicht die Ausarbeitung sozialpädagogischer (Präventions-)Maßnahmen oder ein „Trainingsplan“ zur Förderung der Widerstandsfähigkeit als Sozialpädagog*in zu verstehen. Erforscht wird anhand der individuellen Biographien, ob Sozialpädagog*innen Merkmale von Resilienz zeigen. Die Ergebnisse werden schlussendlich diskutiert und die Relevanz beziehungsweise ein möglicher Nutzen für die Ausbildung und Gestaltung des beruflichen Praxisfeldes von Sozialpädagog*innen dargestellt.

7.2 Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse dieser Forschungsarbeit fokussiert in diesem Kapitel das Schwerpunktthema „Resilienz“. Aufbauend auf der Forschungsfrage beleuchtet dieser Teil der Forschungsarbeit den Einfluss von Resilienz auf die langjährige Arbeitsfähigkeit von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld. Das Forschungsinteresse liegt zumal darin, zu ergründen wie Resilienz zu beschreiben ist. Zudem stellt sich die Frage wie sich diese im Leben und Arbeiten der Professionist*innen im sozialpädagogischen Bereich äußert.

Dabei ist ein interessierender Aspekt das Vorhandensein, das Vorliegen von Resilienz. Erforscht wird, ob Sozialpädagog*innen sich selbst als resilient beschreiben, oder ihnen dies aufgrund der ausgewerteten Interviews zugeschrieben werden kann. Das Forschungsinteresse dehnt sich zudem weiter auf Präventions- und Förderungsmaßnahmen von Resilienz aus. Da der Arbeitsbereich der Sozialpädagogik als besonders gefährdet für Burn-out, Depression und psychische Belastungen gilt (vgl. BKK 2013), könnte Resilienzförderung hier präventiv ansetzen.
Mit der Forschungsfrage:

„Inwiefern beeinflusst Resilienz die langjährige Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld?“

wird sich dem Forschungsinteresse angenähert. Darüber hinaus wird die Bedeutung der Resilienz von Sozialpädagog*innen zur Bewältigung des beruflichen (und privaten) Alltags in Diskussion mit bereits vorhandener Literatur erforscht und dargestellt.

7.3 Vorannahmen

Das Arbeitsfeld der Sozialpädagog*innen stellt sich als ein herausforderndes dar, wie dies beispielsweise Online-Artikel (vgl. Stiftung digitale Chancen o.A.) belegen. Weiter untermauert wird diese Annahme durch persönliche Erfahrungen des Forschungsteams, welche zeigten, dass das sozialpädagogische Praxisfeld im sozialen Umfeld als ein tendenziell belastendes angesehen wird. Da trotz dieser Zuschreibungen nicht alle Sozialpädagog*innen ein Burn-outerleben oder psychische Belastungssymptome zeigen, entsteht die Vermutung, dass sie eine innere Widerstandskraft besitzen. Als solche wird Resilienz bezeichnet und populärwissenschaftlich als das Rezept für ein glückliches Leben (trotz beruflicher Belastungen) dargestellt. (vgl. Siegrist / Luitjens 2011:7; Amann 2015:6)

Zusätzlich zur Einstufung des Berufsfeldes als Herausforderung wird die Sozialpädagogik (und Soziale Arbeit) als „Hilfe zur Selbsthilfe“ verstanden. Unweigerlich bringt das mit sich, dass Sozialpädaog*innen Einzelheiten zur Lebens- beziehungsweise Leidensgeschichte der Klient*innen erfahren. Grundsätzlich bedingt diese Tatsache nicht unbedingt die Annahme, dass Sozialpädagog*innen Resilienz besitzen beziehungsweise in einer Form

widerstandsfähiger sind, als andere Menschen. Geht man allerdings davon aus, dass für eine gelingende sozialpädagogische Arbeit hinreichende Empathie eine wichtige Kompetenz darstellt, liegt es nahe eine Tendenz zur Vulnerabilität zu vermuten. Zusätzlich werden Sozialpädagog*innengesellschaftlich auch andere Phänomene zugeschrieben, welche diese Annahme verstärken, beispielsweise das „Helfer-Syndrom“, welches im Kapitel der Motivation und des Motivs bereits diskutiert wurde.

Die Tatsache, dass allerdings nicht alle Sozialpädagog*innen an ihren beruflichen Herausforderungen scheitern und Belastungssymptome zeigen, lässt eine gewisse „innere Widerstandsfähigkeit“ einzelner vermuten. Sie könnte den Mitarbeiter*innen zusätzlich zur Professionalität helfen, berufliche Herausforderungen zu bewältigen. Der folgende Teil der vorliegenden Forschungsarbeit wird Ergebnisse produzieren und diskutieren, welche das Reflektieren zuvor formulierter Vorannahmen möglich machen.

7.4 Geschichte der Resilienz und Resilienzforschung

Der Begriff „Resilienz“ stammt aus dem Englischen und bedeutet so viel wie „Spannkraft“ oder „Widerstandsfähigkeit“. Auch eine Ableitung vom lateinischen Wort „resiliere“, welches „zurückprallen“ meint, ist denkbar, allerdings wird dieser mögliche Ursprung in der Resilienzforschung kaum beachtet. Auch in der Physik wird der Begriff verwendet und meint hier die Elastizität eines Körpers, also die Fähigkeit nach Verformung in seine Ursprungsform zurückzukehren. (vgl. Schmidthermes 2009:11) Naheliegend ist aus diesem Verständnis heraus die Definition von Resilienz als die „[…] „seelische Widerstandsfähigkeit“ in sehr belastenden, risikobehafteten und traumatischen Situationen […].“ (Zander 2009:12).

Seit den 1950er Jahren steigt die Aufmerksamkeit um diesen Begriff und das Konzept, welches er zu beschreiben versucht. Dabei ist auffällig, dass es zahlreiche Publikationen mit wissenschaftlichem als auch mit populärwissenschaftlichem Zugang gibt. Besonders seit 2000 nimmt die Anzahl der populärwissenschaftlichen Beiträge zum Thema zu. (vgl. Bonß 2011:15) Im Verhältnis dazu mangelt es an wissenschaftlicher, qualitativer Forschung und empirischen Studien, besonders an Längsschnittstudien (vgl. Leipold 2015:34).

Diese Tatsache hat den unreflektierten, häufig verkürzten Gebrauch des Begriffs zur Folge. Die inflationäre Verwendung und mangelhafte wissenschaftliche Präzisierung prägen sowohl populärwissenschaftliche Zugänge als auch die Resilienzforschung. (vgl. Stamm / Halberkann 2013:116-117)

Die Wurzeln des Begriffs Resilienz, als auch der Resilienzforschung liegen im Bereich der Psychologie beziehungsweise der Entwicklungspsychologie. Emmy E. Werner, eine amerikanische Psychologin und ihre Kollegin Ruth S. Smith (1977) erforschten erstmals Resilienz in einer Längsschnittstudie. Untersucht wurden bei dieser Pionierstudie 698 Kinder auf der Insel Kauai. Resultat der Studie war die erste empirische Erhebung von Schutz- und Risikofaktoren, die Resilienz beeinflussen. Die Autorinnen erfassten Merkmale, welche sie resilienten Kindern und Jugendlichen zuordneten. Zudem konnten auch positive Bedingungen innerhalb der Familie und unterstützende Faktoren des sozialen Umfeldes bei resilienten Kindern festgestellt werden. Die protektiven Faktoren werden nach E. Werner und R. Smith in personale, familiäre und soziale Faktoren unterteilt. Es wird in der Studie davon ausgegangen, dass die inneren Positionen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen die Grundlage für positive Reaktionen aus ihrem Umfeld sind. (vgl. Schmidthermes 2009:29-42) Weitere Studien, die sich unter diesem Aspekt der Resilienz annäherten sind beispielsweise das „Projekt-Kompetenz“ (1984) oder die „Rostocker-Längsschnittstudie“ (1999) (vgl. Schmidthermes 2009:42-61).

In der weiteren Erforschung und Differenzierung des Begriffs Resilienz wurde eine zweite Traditionslinie der Resilienzforschung gegründet. Diese stellt eine ökologische Sichtweise auf Resilienz dar. Diese Forschungsrichtung versteht Resilienz als die Fähigkeit eines Systems, alle prägenden Merkmale und Funktionen in Veränderungsprozessen zu erhalten. Diese Fähigkeit wird als „Selbstheilungsfähigkeit der Natur“ (Bonß 2015:18) verstanden. (vgl. Bonß 2015:17-18)

Nach Bonß (2015) entwickelte sich als dritter Ansatz der Resilienzforschung der Diskurs zur „Vulnerabilität“. Der als „Verletzbarkeit“ übersetzbare Begriff, versteht mangelnde Resilienz als Angriffsfläche für negative, zerstörerische Kräfte von außen. Dieser Zweig der Resilienzforschung beschäftigt sich vor allem mit der „Angreifbarkeit“ von sozialen Systemen vor allem im Rahmen traumatischer Ereignisse, wie Umweltkatastrophen oder Terroranschläge. (vgl. Bonß 2015:18)

Die Geschichte der Resilienzforschung versteht Resilienz als Fähigkeit innerhalb beziehungsweise Merkmal einer Person oder eines Systems. Diese kann zwar gefördert, aber nicht durch Förderung hergestellt werden. Einheitlich beschreiben auch alle vorgestellten Zugänge einen (Veränderungs-) Prozess als relevant für die Resilienzforschung. Unterschiede in den jeweiligen Ansätzen finden sich zum einen in der Bedingung für die Ausbildung der Resilienz, zum anderen in deren Bewältigung. Widrige Lebensbedingungen, chronisch belastende Lebensumstände sowie tendenziell traumatische Erfahrungen werden zum Ausgangspunkt der Forschung. Zudem unterscheiden sich auch die Formen der Bewältigung dieser. Beschrieben werden sowohl die positive Entwicklung des Individuums, das Erhalten von Kompetenz und Handlungsfähigkeit und der grundlegende Wandel bekannter Strukturen. (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015:14-16)

7.5 Aktueller Forschungsstand

Die unterschiedlichen Phasen der Resilienzforschung und die starke Präsenz des Begriffs in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen bringt Literatur in hoher Anzahl und unterschiedlichen Qualitäten hervor.

Der Forschungsphase zur Identifikation wesentlicher Elemente von Resilienz entsprechen zahlreiche Längsschnittstudien, die vorrangig in den USA, Europa, Australien und Neuseeland durchgeführt wurden. (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2009:14) Prägend für diese Phasen waren beispielsweise Autor*innen wie Werner und Smith (1872), Kumpfer (1999), Masten und Garmezy (2001) oder Wustmann (2004) in Bezug zur individuellen Resilienz. Darauf folgte die Phase der Konkretisierung und Präzisierung und gleichzeitig die Phase der interdisziplinären Verwendung des Begriffs. Ein aktuelles Werk dieser Forschungslinie ist der Sammelband, herausgegeben von Wink (2016) mit dem Titel „Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung“. Kritische Würdigung fasst unter anderem der Sammelband „Resilienz im Sozialen“, herausgegeben von Endreß und Maurer (2015) zusammen. Auch „Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände“ kann als einer der neuesten Bände zur interdisziplinären Verwendung des Resilienz-Begriffs zugeordnet werden. (vgl. Welter-Enderlin / Hildenbrand 2012) Häufig wurden und werden auch Metaanalysen des Resilienz-

Konzeptes aufgrund der Komplexität verfasst. Diese wurden beispielsweise von Schmidthermes (2009) oder Bengel und Lyssenko (2012) erstellt.

Die Resilienzförderung ist die jüngste der drei Forschungsphasen. Trotzdem fällt ein hoher Anteil der Literatur zum Thema unter diese Kategorie. Resilienzförderung bezieht sich nicht nur auf individuelle Resilienz, die beispielsweise Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2009) oder Zander (2009) besonders fokussieren. Sie schließt auch organisationale Resilienz, soziale Resilienz und ökologische Resilienz mit ein. Hoffmann (2016), Lietaer (2010) oder Götze (2013) verschriftlichen konkrete Handlungsleitlinien und Methoden zur Resilienzförderung in unterschiedlichen Kontexten. Eine relativ junge Entwicklung der Resilienzforschung bezieht sich auf die biologischen und genetischen Faktoren der Resilienz. Vertreter*innen sind beispielsweise Garralda (2006) oder Carlton (2006). (vgl. Bengel / Meinders-Lücking / Rottmann 2006:51)

Von Bedeutung sind im Zusammenhang mit Resilienz auch Literatur und Forschungsergebnisse aus der „Krisen-“ und „Risikoforschung“. Konzepte, wie jenes der „Salutogenese“, oder dem der „Coping“-Strategien nehmen ebenfalls Einfluss auf den aktuellen Diskurs zur Resilienz. Die Themen seien an dieser Stelle nur exemplarisch erwähnt.

7.6 Operationalisierung von Resilienz

Das komplexe Konstrukt der Resilienz und ihrer Erforschung erfordert die explizite Beschreibung der Indikatoren für Resilienz. Das komplexe Verständnis des Begriffs scheint mitunter ein Produkt der Schwerpunktsetzung in der Zielgruppe der Resilienzforschung zu sein. Resilienz kann und wird spezifisch auf Individuen, Paare, Familien, Teams, Organisationen, Gesellschaften und Kulturen angewandt und erforscht. (vgl. Welter-Enderlin / Hildenbrand 2012; Bonß 2011, Soucek / Ziegler / Schlett / Pauls 2016) In der vorliegenden Forschungsarbeit wird im Weiteren besonders auf die individuelle Resilienz eingegangen. Auch unter diesem konkreten Zugang lassen sich unterschiedliche Zielgruppen und davon abhängige Kriterien und Theorien identifizieren.
Der allgemeine Konsens der Forschung ist, dass Resilienz bei Kindern als positive Entwicklung zu verantwortungsbewussten, selbstbestimmten Erwachsenen verstanden wird. Die Resilienzforschung im Kindesalter orientiert

sich an bereits erforschten und empirisch belegten Risikofaktoren. Hierzu zählen beispielsweise Komplikationen während der Schwangerschaft oder inadäquate Wohnverhältnisse. Zur Identifikation von positiver Entwicklung werden Fertigkeiten wie Grobmotorik, Sprache oder altersentsprechende soziale Interaktion herangezogen. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:28)

Resilienzforschung im Erwachsenenalter präsentiert sich allerdings wesentlich weniger eindeutig. Als Bedingungen herangezogen werden nicht nur kritische und traumatische Lebensereignisse, sondern auch „Alltagsstressoren“ (Bengel / Lyssenko 2012:28). Darunter werden andauernde belastende Lebensumstände wie finanzielle Schwierigkeiten oder beruflicher Stress verstanden. Unter kritischen Lebensereignissen fassen die Autor*innen „subjektiv belastende Lebensumstände“ (ebd.:29) zusammen, die zeitlich begrenzt sind. Im Unterschied dazu wird unter traumatischem Ereignis eine Bedrohung oder ein Verlust in katastrophenartigem Ausmaß verstanden (vgl. ebd.:29). Auch andere krisentheoretische Zugänge, wie beispielsweise die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1948), finden in der Resilienzforschung im Erwachsenenalter Verwendung (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015:15).

Eine weitere relevante und stark diskutierte Dimension der Resilienzforschung im Erwachsenenalter ist jene der Messbarkeit von Resilienz. Hierfür werden Symptome psychischer Belastung als Kriterien herangezogen. Darunter fallen zum Beispiel Angststörungen oder Depressionen. Die An- oder Abwesenheit dieser Symptome stellt die Bewertungsgrundlage für das Vorliegen von Resilienz in einigen wissenschaftlichen Studien dar. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:35-37)

Eine weitere Möglichkeit um Resilienz zu messen ist die Erhebung des psychischen Wohlbefindens, das als Lebenszufriedenheit oder Lebensqualität beschrieben wird (vgl. ebd.:35-37). Einen eindeutigen Befund hierfür zu stellen, liegt nicht in den Möglichkeiten dieser Forschungsarbeit. Lebensqualität und Lebenszufriedenheit sind subjektive Wahrnehmungen einer Person. Messinstrumente zur Fremdbewertung dieser liegen vor, doch die Lebensqualitätsforschung tendiert nicht nur aus ethischen Gründen verstärkt zu Selbstbewertungsverfahren. Dem individuellen Wert des Wohlbefindens und der Lebenszufriedenheit wird - empirisch erhoben - deutlich mehr Bedeutung zugeschrieben als sozialökonomischen Bedingungen. Das bedeutet, dass Menschen, die aus objektiver, außenstehender Sicht tendenziell wenig zufrieden

mit ihrem Leben sein „müssten“, sich selbst als zufrieden damit beschreiben. (vgl. Schumacher / Klaiberg / Brähler 2003:3-5) Diese Forschungsarbeit wird versuchen, sich der individuellen Beschreibung der Lebenszufriedenheit der Interviewpartner*innen anzunähern, kann allerdings aufgrund des begrenzten Umfanges keine adäquate Erhebung derer garantieren.

Resilienz ermöglicht „den erfolgreichen Umgang mit einem Stressor“ (Bengel / Lyssenko 2012:35). Unter Stressoren sind psychosoziale Risiken zu verstehen (vgl. Petermann / Kusch / Niebank 1998:209-214). Die Autor*innen diskutieren die Beschreibung von Bewältigung als „erfolgreich“ (vgl. ebd.:35), da dieser Begriff schwer zu fassen ist. Als Anhaltspunkt für eine derartige Bewertung wird häufig die Form des Umganges mit einem Stressor als Grundlage herangezogen.

Resilienz als „Resistenz“, „Regeneration“ und „Rekonfiguration“ sind wissenschaftlich anerkannte Umgangsformen mit einem Stressor und erfolgreiche Bewältigungsmuster. Unter „Resistenz“ bilden die Autor*innen die psychische Stabilität eines resilienten Individuums ab. Dies bedeutet, dass Individuen trotz belastender Umstände keine Belastungssymptome zeigen. „Regeneration“ umfasst die kurzzeitige Erschütterung stabiler Strukturen – sei es im Alltag oder im Individuum selbst – und die darauffolgende (rasche) Wiederherstellung eines stabilen Zustandes. Als „Rekonfiguration“ wird die aktive und grundlegende Veränderung persönlicher Verhaltensweisen oder Einstellungen verstanden. Dies tritt häufig im Kontext traumatischer Erfahrungen auf. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:25)

Diese drei Formen von Resilienz beschreiben konkret die möglichen Formen einer „erfolgreichen Bewältigung“. Das Aufrechterhalten von Funktionen, Strukturen oder dem Alltag als Maßstab für erfolgreiche Bewältigung stellt eine Möglichkeit des Ergebnisses positiver Bewältigung dar. Das Wachstum, die Erweiterung oder Verbesserung von Lebensqualität, Kompetenzen oder Situationen als Ergebnis einer positiven Bewältigung bildet eine weitere Kategorie ab. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:25-26) Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist der Form der Erweiterung und des Wachstums zuzuordnen (vgl. Leipold 2013:56). Der grundlegende Wandel der persönlichen Einstellungen oder bisher bekannten und verwendeten Handlungsweisen wird ebenfalls als erfolgreiche Bewältigung angesehen (vgl. Marg 2013:113).

Die unterschiedlichen Diskurse, Forschungstraditionen, Zugänge und Schwerpunkte zur Resilienz begründen sich vor allem in verschiedenen Definitionen des Begriffs. Auch verkürzte Verwendungen des Resilienz-Konzeptes und nicht explizit gemachte Hintergründe erklären die willkürlich erscheinende Verwendung des Begriffs Resilienz. Den begrifflichen Kern von Resilienz stellt „der Prozess, die Fähigkeit oder das Ergebnis der gelungenen Bewältigung belastender Lebensumstände“ (Gabriel 2005 zit. in Halberkann / Stamm 2013:116) dar. Dieser Kern liegt jedem Verständnis von Resilienz und auch jeder Forschungstradition zugrunde. Um Resilienz für diese Forschungsarbeit zu konkretisieren werden die unklaren Bezugspunkte und Theorien im Folgenden diskutiert.

7.7 Charakteristika von Resilienz

Resilienz ist ein dynamischer Anpassungsprozess, eine variable Größe, situationsspezifisch und multidimensional (vgl. Schmidthermes 2009:16). Diese Merkmale scheinen durchwegs den Anspruch auf allgemeine Gültigkeit in der Resilienzforschung zu stellen. Andere Merkmale hingegen erfahren unterschiedliche Interpretation und Auslegung. Ein Überblick der bedeutsamsten Charakteristika von Resilienz für diese Forschungsarbeit wird in Folge erstellt. Dieser erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

7.7.1 Resilienz als Eigenschaft oder Prozess

Aus den Pionierstudien zur Resilienz ging die Annahme hervor Resilienz sei eine Art Persönlichkeitsmerkmal, die von Geburt an gegeben oder eben nicht gegeben sei (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015:10). „Resilienz liegt vor, wenn jemand eine extrem bedrohliche, d.h. hoch riskante Situation unerwartet gut bewältigt“ (Wieland 2011:185). Mit der zunehmenden Erforschung und wissenschaftlichen Differenzierung setzte sich das Verständnis über Resilienz als Prozess beziehungsweise das „Ergebnis eines Prozesses“ (Zander 2010:19) durch. Als Fähigkeit oder Kompetenz definiert, entwickelt sich Resilienz „in einem Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt.“ (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2009:10). Nach Bonß gäbe es bislang nicht zufriedenstellende Forschungsergebnisse auf die Frage „inwiefern Resilienz als Widerstandskraft natürlich und vorgängig vorhanden und inwiefern sie sozial produziert und somit

veränderbar und sozial generierbar ist.“ (Bonß 2011:27). Theorien in Bezug darauf sollen nun vorgestellt werden.

7.7.2 Resilienz als angeborene Ressource oder sozial erlernte Kompetenz

Bonß (2011) unterteilt hinsichtlich dieser Diskussion Resilienz in Ebenen. Seiner Meinung nach sei es nachvollziehbar die individuelle Resilienz (individuelle Ebene) als angeborene „Naturkraft“ anzusehen. Wesentlich schwieriger sei dieser Ansatz auf die soziale Resilienz (soziale Ebene) umzulegen. Die soziale Resilienz bezieht der Autor auf aktive Leistungen oder Effekte von Gemeinschaft. (vgl. Bonß 2011:26) Schmidthermes schreibt, dass individuelle Resilienz „[…] primär als das Produkt protektiver Faktoren zu verstehen [ist], die individuelle Entwicklung im sozialen Nahraum begleiten.“ (Gabriel 2005 in Schmidthermes 2009:13). Welter-Enderlin (2012) formuliert eine Begriffsbestimmung, die sowohl das Element der Disposition von Resilienz im Individuum, als auch jenes der sozial erlernten/erlernbaren Kompetenz beinhaltet. „Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“ (Welter-Enderlin / Hildenbrand 2012:13). Unter Anbetracht dessen bedarf es der begrifflichen Klärung von Ressourcen und Kompetenzen. „Ressource“ wird als individuelle Kraftquelle angesehen, welche das Leben positiv beeinflusst (vgl. Vogt 2000:6). Als Kompetenz werden Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person verstanden, die auf vorhandenem Wissen basieren (vgl. Duden online 2017:o.A.). Eine detaillierte Differenzierung von Resilienz und Ressourcen wird im Kapitel „persönliche Ressourcen“ dieser Forschungsarbeit erörtert.

7.7.3 Resilienz als Gegenstück zur Vulnerabilität

Im wissenschaftlichen Diskurs wird Resilienz häufig als das Gegenteil von Vulnerabilität, was übersetzt „Empfindlichkeit“ oder „Verletzlichkeit“ bedeutet, verstanden (vgl. Schmidthermes 2009:13). Der Begriff gibt an „wie stark die Entwicklung eines Kindes durch Risikofaktoren ungünstig beeinflußt werden kann.“ (Petermann et al 1998:222). Vulnerabilität soll unter anderem aus genetisch geprägten und geerbten Merkmalen und den daraus folgenden Verhaltensweisen resultieren. Je höher das Vorliegen von Vulnerabilität im

Individuum ist, desto wahrscheinlicher ist das Auftreten psychischer Belastungssymptome. (vgl. Petermann et al 1998:222) Resilienz und Vulnerabilität werden im Diskurs als sich gegenseitig bedingende Faktoren dargestellt. Wobei die Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung von Vulnerabilität höher ist als die der Entwicklung von Resilienz, wenn chronisch widrige Lebensumstände vorliegen. (vgl. Fooken 2016:15) Die Entstehung beider Konzepte verlief relativ unabhängig voneinander. Ein Paradigmenwechsel in der Forschungstradition der Psychologie und der Medizin führte dazu, dass anstatt der Risiken vermehrt Ressourcen und Schutzfaktoren in den Fokus genommen wurden. (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2009:13) Diese Tendenz zur ressourcenorientierten Forschung birgt die Gefahr des „Immunisierungs-Gedanken“ (vgl. Gabriel 2005 zit. in Schmidthermes 2009:14). Grundlage dafür wäre Resilienz als erlernbare Fähigkeit zu verstehen und absoluter Widerstandskraft gleichzusetzen. Gabriel (2005) hält fest, dass es keine vollkommene Unverletzbarkeit der Menschen gibt. Der „Immunitäts-Hoffnung“ beziehungsweise dem „Invulnerabilitäts-Begriff“ wurde das Konzept der Resilienz entgegengestellt und ersetzt in neueren wissenschaftlichen Diskursen beide Begriffe. (ebd.:14)

7.7.4 Resilienz als eine variable Größe

Resilienz ist in ihrem Auftreten, in ihrem Ausmaß variabel. Das bedeutet, dass Resilienz keine Immunität gegenüber Risikofaktoren und Belastungen darstellt. Dies bringt mit sich, dass Individuen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens resilient sein können und zu einem anderen Zeitpunkt nicht. Einmal resilient zu sein gewährleistet keine Resilienz über die gesamte Lebenszeit. Neue Schutzfaktoren oder Vulnerabilitäten beeinflussen die individuelle Resilienz maßgeblich und machen sie zu einer variablen Größe. (vgl. Wustmann 2005:194) In diesem Zusammenhang muss zur Präzisierung vom Verständnis über Resilienz von einer „elastischen“ Resilienz gesprochen werden (vgl. Bender / Lösel 1998 in ebd.:194).

7.7.5 Resilienz als situationsspezifische und multidimensionale Kompetenz

Zusätzlich zum Merkmal der variablen Größe ist Resilienz auch situations- und bereichsspezifisch. Folglich kann Resilienz nicht auf unterschiedliche Situationen angewandt werden. Beispielsweise kann ein Individuum Resilienz in Bezug zu

beruflicher Belastung zeigen und zeitgleich vulnerabel für Krisen im privaten Bereich sein. (vgl. Wustmann 2005:194) Um demzufolge ein präzises Verständnis von Resilienz zu schaffen wird die Formulierung bereichsspezifischer Resilienzen diskutiert. Beispiele dafür sind die „Emotionale“ oder „Soziale“ Resilienz. (vgl. ebd.:194) Als „multidimensional“ wird Resilienz aufgrund zahlreicher beeinflussender Faktoren bezeichnet. Biologische Einflüsse, psychologische Faktoren oder psychosoziale Bedingungen seien an dieser Stelle erwähnt. (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2009:11) Der Zusammenschluss dieser Merkmale beschreibt Resilienz insgesamt als „domänenspezifisch“ (vgl. Schmidthermes 2009:18).

7.8 Risiko- und Schutzfaktoren

Bedeutend für die Resilienzforschung und die Beschreibung des Resilienz-Konzeptes sind Risiko- und Schutzfaktoren. Die Theorie dieser wird aufgrund der Komplexität weiter unterteilt in Risikofaktoren, Schutzfaktoren und die Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren. (vgl. Petermann et al 1998:204-227)

Risikofaktoren werden je nach Kontextualisierung auch als Vulnerabilitätsfaktoren oder Stressoren bezeichnet. Ersteres bezieht sich auf Risiken, die im Zusammenhang mit genetischen oder biologischen Dispositionen stehen, zum Beispiel chronische Erkrankungen. Der Begriff Stressoren fasst psychosoziale Risiken zusammen, wie beispielsweise chronische Armut. Risikofaktoren sind grundsätzlich risikoerhöhend und entwicklungshemmend. (vgl. Petermann et al 1998:204-219) Die Kenntnis von Risikofaktoren lässt die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung psychischer Störungen vorhersagen und gezielt vulnerable Gruppen identifizieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2009:23). Risikofaktoren können in ihrer Wirkung unterschiedliches Ausmaß annehmen. Ausschlaggebend dafür sind Wirkmechanismen wie beispielsweise die Kombination von Risikofaktoren, ihre zeitliche Abfolge und Phasen erhöhter Vulnerabilität. (vgl. Schmidthermes 2009:25) Risikofaktoren sind zudem in ihrer Wirkung abhängig vom Alter und Geschlecht des Individuums und vom Kontext in dem sie auftreten. Gleiches gilt auch für Schutzfaktoren (vgl. Bengel / Meinders-Lücking / Rottmann 2009:50).

Schutzfaktoren werden auch als protektive Faktoren, Resilienzfaktoren, Ressourcen oder förderliche Bedingungen bezeichnet. Sie wirken grundsätzlich risikomindernd und entwicklungsfördernd (vgl. Petermann et al 1998:220-221). Schutzfaktoren werden ihrer Kontextualisierung nach in personale, familiäre und soziale Faktoren unterteilt. In der Resilienzforschung gibt es mehrfache Auflistungen protektiver Faktoren, die je nach Forschungsdesign unterschiedlich ausfallen. (vgl. Bengel et al 2009:48-49) Eine Differenzierung protektiver Faktoren und förderlicher Bedingungen ist hierbei bedeutend. Förderliche Bedingungen wirken ohne das Auftreten eines Risikofaktors, während Schutzfaktoren ihre Wirkung erst in Kombination mit einem Risikofaktor zeigen. (vgl. Fröhlich-Grildhoff / Rönnau-Böse 2009:27) Schutzfaktoren sind beispielsweise soziale Unterstützung, stabile Bezugspersonen oder das Geschlecht, wenn sie gemeinsam mit einem Risikofaktor auftreten (vgl. Bengel et al 2009:49).

Die Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren nimmt eine bedeutende Rolle in der Resilienzforschung ein. Grundsätzlich gilt, dass ein fehlender Schutzfaktor ein Risikofaktor sein kann, aber ein fehlender Risikofaktor nicht automatisch zum Schutzfaktor wird. (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2009:32) Zudem beeinflussen sich Risiko- und Schutzfaktoren in einem wechselseitigen Verhältnis. Nicht allein das Vorhandensein eines Risiko- oder Schutzfaktors bestimmt über das Ausbleiben oder Auftreten von psychischen Belastungssymptomen. Bedeutend ist der dadurch ausgelöste Wirkmechanismus. Damit ist das konkrete Auftreten und Zusammenspiel der vorhandenen Faktoren und die subjektive Bedeutung für das Individuum gemeint. (vgl. Wustmann 2005:199) Ein Beispiel dafür ist die stabile Beziehung zur Bezugsperson, welche grundsätzlich als Schutzfaktor angesehen werden kann. Fehlt dieser Faktor oder wird vom Individuum als negativ gewertet wird das gleiche Merkmal allerdings zum Risikofaktor. Deutlich wird anhand des Beispiels, dass Risiko- und Schutzfaktoren zum einen kontextgebunden, zum anderen abhängig von subjektiven Empfinden sind. Die subjektive Wahrnehmung und Interpretation der Individuen macht einen Risiko- oder Schutzfaktor erst zu einem dementsprechenden Konstrukt. (vgl. Schmidthermes 2009:24-25)

Das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren ist mitunter ein ausschlaggebender Grund für die Annahme, dass Resilienz präventiv gefördert werden kann. Das Wissen über protektiv wirkende Faktoren und Bedingungen ermöglicht Ansätze

präventiver Maßnahmen. Es bedarf weiteren empirischen Erhebungen, die sowohl die konkreten Prozesse und Wirkmechanismen des Konzepts der Risiko- und Schutzfaktoren, als auch deren kulturellen, kontextgebundenen und individuellen (Be-)Deutungen belegen. (vgl. Bengel et al 2009:46)

7.9 Abgrenzung zu verwandten Konzepten

7.9.1 Der „ressourcenorientierte Ansatz“

Vergleicht man das Resilienz-Konzept mit dem ressourcenorientierten Ansatz für pädagogische und sozialpädagogische beziehungsweise sozialarbeiterische Interventionen, scheint es, als würden beide Konzepte inhaltlich Gleiches behandeln. Der ressourcenorientierten Sichtweise entsprechen beide Ansätze, jedoch wird Resilienz zusätzlich als psychologisches Phänomen untersucht. (vgl. Fooken 2016:14)

7.9.2 „Coping“ und „Coping-Strategien“

„Coping“ lässt sich als „[…] die Gesamtheit aller Bemühungen und Anstrengungen einer Person, die sich in einer wichtigen und auch überfordernden sowie belastenden Situation befindet […]“ (Stangl 2017:o.A.) verstehen. Hierbei unterscheidet sich der Coping-Ansatz dahingehend vom Resilienz-Ansatz, als dass die Bewältigung der Situation nicht zwingend positiv beziehungsweise problemlösend sein muss (vgl. Leipold 2015:28). Weiters lässt sich unterscheiden, dass beim Coping-Ansatz Strategien fokussiert werden, welche zur Belastungsbewältigung herangezogen werden. Die Resilienzforschung untersucht verstärkt in die Richtung des Ergebnisses der erfolgreichen Verwendung dieser Strategien. Dabei wird die Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren berücksichtigt. (vgl. Wustmann 2005:201)

7.9.3 Das „Life skills-Konzept“ der Weltgesundheitsorganisation

„Alltagskompetenzen und -fähigkeiten sind Kompetenzen und Fähigkeiten zur Anpassung und zu positivem Handeln, welche es Individuen ermöglichen, mit den Anforderungen und Herausforderungen des Lebens wirksam umzugehen.“ (WHO 1998:11) "Life skills are defined as psychosocial abilities for adaptive and

positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life." (UNICEF 2003:o.A.). Weiters beschreibt die Definition eine Unterteilung in personale und interpersonale Fähigkeiten. Ersteres umfasst Fertigkeiten, welche dem Individuum, der Selbstregulation, -reflexion und -organisation dienen, letzteres jene zur Interaktion im sozialen Umfeld. (vgl. UNICEF 2013:o.A.)

7.9.4 Die „Life-Event-Forschung"

Einen Aspekt der Risikoforschung stellt die „Life-Event-Forschung" dar.
„Die Life-Event-Forschung befaßt sich mit dem Einfluß kritischer Lebensereignisse sowie alltäglicher Stressoren auf die Entwicklung und das psychosoziale Funktionsniveau von Individuen." (Petermann et al 1998:213).
Die Resilienzforschung bezieht sich häufig auf die empirisch belegten Ergebnisse der Risikoforschung, besonders jener der Life-Event-Forschung.

7.9.5 Das „Hardiness-Konzept"

Der Begriff „Hardiness" wurde definiert von Kobasa (1979). Darunter wird ein Persönlichkeitsmerkmal verstanden, welches drei Haltungen identifiziert, die es Menschen „[…] facilitate turning stressful circumstances from potential disasters into growth opportunities." (Maddie 2013:8). Der Unterschied zum Resilienz-Konzept liegt demnach darin, dass „Hardiness" Kompetenzen eines Individuums zu einem Persönlichkeitsmerkmal zusammenfasst. Resilienz hingegen wird allgemein als Bewältigungsprozess beziehungsweise als Ergebnis desselben verstanden, welcher/s Persönlichkeitsmerkmale miteinschließt, allerdings nicht ausschließlich auf diesen beruht. (vgl. Schmidthermes 2009:14)

7.9.6 „Salutogenese" und „Kohärenzsinn"

Antonovsky (1991) definierte beide Begriffe und deren Konzepte. Salutogenese fordert auf „positiv nach den Entstehungsbedingungen und Entwicklungsfaktoren von Gesundheit zu fragen." (Reinshagen 2008:147). Der Kohärenzsinn wird beschrieben als Einheit dreier ausschlaggebender Faktoren: die Verstehbarkeit, die Bewältigbarkeit und die Sinnhaftigkeit von Situationen (vgl. Leipold 2015:31). Beide Ansätze können als resilienzverwandte Konzepte angesehen werden, da

sie den Paradigmenwechsel von defizitorientierten Zugängen hin zu ressourcenorientierten charakterisieren (vgl. Reinshagen 2008:144).

7.9.7 „Posttraumatische Reifung“

Das Resilienz-Konzept und das Konzept der posttraumatischen Reifung überschneiden sich in der Annahme, dass ein Bewältigungsprozess mit einer Wachstumserfahrung einhergeht beziehungsweise einhergehen kann. Diese Wachstumserfahrung stellt eine subjektiv als positiv empfundene Veränderung dar. Wird Resilienz ausschließlich als Rekonfiguration angesehen, sind beide Konzepte nahezu kongruent. Resilienz als Resistenz und Regeneration verstanden, fasst die posttraumatische Reifung als Schutzfaktor auf. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:39-43)

7.10 Begriffsklärung

Das komplexe Konstrukt Resilienz, die Vielfältigkeit der Resilienzforschung und die inhaltliche Nähe zu zahlreichen anderen Konzepten machen eine explizite Begriffsbestimmung für die vorliegende Forschungsarbeit notwendig. Dabei werden die bedeutenden Bezugspunkte der Resilienz konkretisiert und ein Verständnis von Resilienz als Grundlage für diese Erhebung verschriftlicht.
Grundlegend ist die vorliegende Arbeit der Forschungsphase der Konkretisierung und der interdisziplinären Verwendung des Resilienz-Konzepts zuzuordnen. Die individuelle Resilienz steht aufgrund der Methode der Biographie-Forschung im Mittelpunkt der Erhebung. Eine sozialpädagogische Sichtweise wird hergestellt. Die Annahme, dass Resilienz gefördert und gesteigert werden kann, stellt die Verbindung zum sozialpädagogischen Kontext dar (vgl. Zander 2009:12).

Resilienz bezieht sich in dieser Forschungsarbeit auf die Resilienz im Erwachsenenalter. Die Bedingungen für diese stellen in Anlehnung an Schmidthermes (vgl. 2009:12) das Vorliegen einer Bedrohung und deren positive Bewältigung dar. Als Bedrohung werden sowohl traumatische Krisen, krisenhafte Situationen, Alltagsstressoren und Entwicklungsaufgaben verstanden. Kategorisiert werden diese Stressoren als „Traumatische Krise“, „Veränderungskrise“ und „Entwicklungskrise“. Unter positiver Bewältigung ist sowohl der Erhalt, die Verbesserung als auch der grundlegende Wandel

bisheriger Fähigkeiten, Strukturen und Lebenszufriedenheit zu verstehen. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:25-35; Marg 2013:13)

Resilienz wird in dieser Forschungsarbeit operationalisiert als Kompetenz, welche sich aus der Bewältigung bedrohlicher Situationen in der Interaktion zwischen Individuum und sozialem Umfeld entwickelt.

Diese Kompetenz entspricht den Charakteristika von Resilienz als variable, situations-, bereichsspezifische und multidimensionale Größe. (vgl. Schmidthermes 2009:18) Resilienz ist unter diesem Verständnis dynamisch und kann gefördert werden. Bedeutend sind gleichermaßen Dispositionen im Individuum, wie beispielsweise eine optimistische Grundeinstellung, als auch sozial erlernte Fähigkeiten, wie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit.

7.11 Methodisches Vorgehen

Ergänzend zur bereits beschriebenen methodischen Vorgehensweise zur Erstellung dieser Forschungsarbeit wurden in dieser Säule zwei weitere Schritte zur systematischen Erhebung durchgeführt. Nach dem ersten Schritt der Themenanalyse – das Erarbeiten inhaltlicher Themen, die im Rahmen der Interviews vorkamen – wurde das Datenmaterial explizit auf erwähnte Krisen untersucht. Dies dient der Einschätzung darüber, bei welchen Interviewpersonen möglicherweise bereits ein Resilienz-Prozess im Laufe ihres Lebens stattgefunden hat. Im nächsten Schritt wurden die zuvor gefilterten Themen mit entsprechender Literatur zur Thematik verglichen. Darauf basierend folgte eine neuerliche Durchsicht des Datenmaterials unter Anbetracht der wissenschaftlich bereits belegten Kompetenzen, die resiliente Menschen aufweisen. Im nächsten Schritt wurden die relevanten Aussagen erfasst und diskutiert.

7.12 Qualitative Auswertung der Bedingungen für Resilienz

Der Begriff Resilienz wird, wie bereits beschrieben, unterschiedlich weit erfasst und definiert. Aufbauend auf der vorausgegangenen Begriffsklärung wird im ersten Teil der Auswertung eine Erhebung erwähnter Krisen im Lebenslauf der befragten Personen unternommen. Dieser Vorgang bedarf einer Begriffsklärung

der Bezeichnung „Krise“. Das Wort Krise kommt aus dem Griechischen und bedeutet „Entscheidung“. Verstanden wird im allgemeinen Sprachgebrauch der Höhepunkt eines gefährlichen Prozesses, der sich in einer Entscheidungssituation äußert. Bisher angewandte Strategien und Methoden zur Problemlösung reichen nicht aus, um die Krise zu überwinden. Dies bringt mit sich, dass eine Krise als bedrohlich und/oder schmerzlich empfunden wird, „[…] weil das Erreichen wichtiger Lebensziele oder die Bewältigung des Alltags gefährdet sind […].“ (Tenorth / Tippelt 2012:426).
Zur Identifizierung von Krisen der Interviewpartner*innen muss zwischen normativen und nicht-normativen Krisen unterschieden werden. Die weitere Unterteilung erfolgt in Kategorien: normativ-altersbezogen, normativ-historisch und nonnormativ. (vgl. Faltermaier / Mayring / Saup / Strehmel 1992:23) Normativ-altersbezogene Krisen betreffen die meisten Personen einer Gesellschaft und stehen in Verbindung mit dem Alter des Individuums, beispielsweise die Pensionierung. Normativ-historische Krisen treten ebenfalls bei einem Großteil der Gesellschaft auf und beziehen sich stark auf die Zeit einer Generation, zum Beispiel die zwei Weltkriege. Nicht-normative Krisen betreffen nur einzelne Individuen und deren Lebenslauf. Beispiele dafür sind eine schwere Erkrankung oder die Scheidung vom*n Ehepartner*in. (vgl. ebd.:23)

Bedeutendes Merkmal normativer und nicht-normativer Krisen ist ihre Vorhersagbarkeit und die Möglichkeit sich darauf vorbereiten zu können, oder nicht. Dabei steht dem Versuch dieser Differenzierung allerdings entgegen, dass nicht-normative Krisen zu normativen werden können. Der Tod des oder der Lebenspartner*in wird mit dem ansteigenden Alter des erlebenden Individuums wahrscheinlicher und so zur normativen Krise. (vgl. ebd.:67) Krisen können auch anhand ihrer Auslöser kategorisiert werden. Die Unterteilung erfolgt in „Verlust oder Schädigung“ (Oritz-Müller 2010:71) und „Bedrohung oder Überforderung“ (ebd.:71). Der Verlust oder die Schädigung kann sowohl das Individuum selbst, als auch nahestehende Personen betreffen. Bedrohung und Überforderung kann im familiären oder beruflichen Kontext auftreten. Bedeutend ist das Merkmal der Irr- oder Reversibilität, welches „Umkehrbarkeit“ bedeutet. (vgl. ebd.:71) Zusätzlich folgt die für diese Forschungsarbeit relevante Unterteilung in – unter anderem - „traumatische Krisen und Veränderungskrisen“ (Oritz-Müller 2010:69).
Aufbauend auf diesem Verständnis der Krise werden die Daten der Interviews gesichtet und erhoben, ob nicht-normative Krisen im Lebenslauf der befragten Personen auftreten. Angenommen wird, dass Krisenbeschreibungen der

Interviewpartner*innen der subjektiven Wirklichkeit entsprechen. Das Erwähnen von krisenhaften Situationen oder Erlebnissen bestätigt deren empfundene Bedrohlichkeit und belegt die Einstufung als Krise. Im zweiten Schritt wird aus den Aussagen und dem Kontext in dem diese beschrieben werden erhoben, ob eine positive Bewältigung der Krise gelungen ist.

7.12.1 Traumatische Krisen

Aufbauend auf dem Verständnis darüber, welchen Zustand eine Krise umfasst gilt die traumatische Krise als eine Form von psychosozialer Krise. Diese Kategorisierung sei empirisch nicht belegbar, wodurch die Auslöser zur Präzisierung zusätzlich herangezogen werden. (vgl. Oritz-Müller 2010:69) Beide theoretischen Ansätze werden in Diskussion zum Konzept der normativen und nicht-normativen Krisen gestellt. Es folgt daraus die Kategorie der traumatischen, nicht-normativen Krisen, die durch einen Verlust oder eine erlittene Schädigung der eigenen oder nahestehenden Personen ausgelöst werden und irreversibel sind. (vgl. Lang / Martin / Pinquart 2012:155-159) Zur Vereinfachung wird im Folgenden vorausgegangener Erklärungsversuch unter dem Begriff „traumatische Krise“ zusammengefasst. Im erhobenen Datenmaterial finden sich zehn Erzählungen über krisenhaften Situationen, die den genannten Voraussetzungen nahekommen.

Frau A. erzählt in ihrem Interview von einer Situation in ihrem Leben aus dem beruflichen Kontext, die als erlittene psychische Gewalt dieser Kategorie zugeteilt wird. Sie wurde laut ihren Aussagen vor den von ihr zu betreuenden Kindern von ihrer Leitung bloßgestellt und verbal attackiert (vgl. I1:334-335). Die Situation löste sich in Richtung lebensqualität-erhaltende Tendenz auf (vgl. I1:326-329). Individuen werden in der Resilienzforschung allerdings als selbstwirksame*r Gestalter*innen des eigenen Lebens angesehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2009:12-13). Somit entspricht diese Krise nicht den Bedingungen für die Entwicklung von Resilienz, da für die Bewältigung der Situation nicht Frau A., sondern eine Leitungsperson verantwortlich war (vgl. I1:326-329).

Ebenfalls erwähnt Frau A. eine traumatische Krise, ausgelöst durch körperliche Gewalt, ausgeübt durch eine*n Klient*in gegenüber einer Arbeitskollegin im beruflichen Setting (vgl. I1:397-399). Frau A. konnte diese Situation durch aktive Anpassung positiv bewältigen (vgl. I1:409-419).

Gleiches schaffte auch Frau F., die in drei Aussagen über körperliche Gewalt, die gegen ihre Person gerichtet ist, spricht (vgl. I6:210-212; I6:476-485; I6:496-498). Trotz emotionaler Betroffenheit erklärt Frau F., dass sie ausreichend Ressourcen hat und hatte, um die Situationen positiv zu bewältigen (vgl. I6:493-495; I6:527-529).

Auch Frau B. erwähnt eine Situation in der sie Opfer von körperlicher Gewalt im beruflichen Kontext wurde (vgl. I2:170-174). In ihrer weiteren Erklärung kann keine eindeutig positive oder negative Bewältigung der Krisensituation ausgemacht werden. Somit fällt die getätigte Aussage von Frau B., als für diese Forschungsarbeit relevante, weg.

Frau J. stellt in ihren Erzählungen ebenfalls eine Krise im Zusammenhang mit körperlicher Gewalt, die gegen sie gerichtet wird, dar (vgl. I10:618-621). Auch hier bleiben konkrete Aussagen zur Bewältigung der Situation aus und die Situation kann nicht für weiterführende Bearbeitung in dieser Forschungsarbeit herangezogen werden.

Die erwähnte Krise aus dem beruflichen Kontext von Herrn H. kann im Gegensatz zu vorausgegangenen Darstellungen als positiv bewältigt verstanden werden (vgl. I8:301-315). Die Erschütterung seines Grundvertrauens in andere Menschen setzte ihm stark zu (vgl. I8:260-264). Herr H. entschied sich aktiv dazu, seinen Arbeitsplatz zu wechseln, was seitens der Resilienzforschung als positive Bewältigung angesehen wird (vgl. Schmidthermes 2009:73).

Frau C. beschreibt eine positiv bewältigte traumatische Krise in ihrem Lebenslauf aufgrund einer nicht bestandenen und somit irreversiblen Prüfungssituation (vgl. I3:42-43; I3:57-58). Die adäquate Anpassung an besagtes Erlebnis belegen ihre weiteren Erzählungen über den alternativen Bildungsweg welchen sie einschlägt, um ihr Ziel zu verwirklichen (vgl. I3:58-61).

Die Aussage von Frau I., in welcher sie ihren Migrationshintergrund thematisiert (vgl. I9:195), wird durch den Auslöser „Verlust“ zur traumatischen Krise. Eine Kategorisierung zum Auslöser „Bedrohung“ wäre ebenfalls denkbar, lässt sich aber nicht durch die empirisch erhobenen Daten belegen. Frau I. erwähnt im weiteren Verlauf des Interviews keine weiteren Krisen, keinen

Substanzmissbrauch und keine gesundheitlichen Belastungen. Hingegen berichtet sie über gelingende soziale Kontakte, beruflich befriedigende Leistungen und von Zielen und Visionen (vgl. I9:20-30; I9:343-344). Unter der Sammlung dieser Leistungen wird gelungene Integration verstanden (vgl. Welter-Enderlin / Hildenbrand 2012:126-127). Aufbauend darauf wird von positiver Bewältigung der traumatischen Krise von Frau I. ausgegangen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zehn Aussagen gefunden werden konnten, die den Hauptkriterien der traumatischen Krise entsprechen. Die Diskussion dieser zeigt, dass traumatische Krisen, ausgelöst durch körperliche Gewalt am häufigsten von den Interviewpartner*innen erwähnt werden. Vier dieser Beschreibungen weisen die Kriterien zur Entwicklung von Resilienz auf. Eine nicht-normative traumatische Krise behandelt die irreversible Situation einer nicht bestandenen Prüfung, welche ebenfalls positiv bewältigt wurde. Gleichermaßen wurde auch die in einem Interview erwähnte Migration positiv bewältigt und entspricht den Kriterien von Resilienz. Auch der grundlegende Wandel bekannter Strukturen von Herrn H. wird als Grundlage von Resilienz verstanden. Somit lässt sich bislang in den Interviews mit Frau A., Frau C., Frau F., Herrn H. und Frau I. die Basis für Resilienz identifizieren. Aufgrund fehlender Angaben zur Bewältigung oder der negativen Bewältigung der Krise präsentieren sich drei der zuvor erhobenen Aussagen als nicht relevant für diese Forschungsarbeit.
Im weiteren Vorgehen werden ebenfalls nicht-normative Krisen, allerdings unter einem anderen Aspekt thematisiert.

7.12.2 Veränderungskrisen

Wiederum ausgehend vom bereits bestimmten Verständnis über den Begriff Krise, baut die nachstehende Forschungsarbeit auf dem Begriff der „Veränderungskrise“ (Oritz-Müller 2010:69). Es folgt die Unterteilung von psychosozialen Krisen in die nicht-normative Krise, ausgelöst durch „eine Bedrohung oder Überforderung“ der eigenen Person im beruflichen oder privaten Setting, die bis zu einem gewissen Grad reversibel sind (vgl. ebd:69; Lang et al 2012:155-159). Im Folgenden werden diese Kriterien vereinfacht als „Veränderungskrise“ zusammengefasst. Im erhobenen Datenmaterial lassen sich hierzu acht Situationen filtern, welche den Anforderungen möglicherweise entsprechen werden.

Frau D. beschreibt in dem mit ihr geführten Interview eine Phase der beruflichen Tätigkeit, in der sie zunehmend unglücklicher wurde (vgl. I4:126-127). Diese Beschreibung lässt sich der Veränderungskrise „Beruflicher Stress“ zuordnen. Durch eine aktive Veränderung ihrer professionellen Zuständigkeiten wird davon ausgegangen, dass diese Krise positiv bewältigt wurde und eindeutig zu einer Verbesserung der Lebensqualität beigetragen hat.

Ebenfalls beruflichem Stress und präziser dem „drohenden Verlust des Arbeitsplatzes“ zuzuordnen ist die Aussage von Frau J.. Sie nimmt die Angst von Arbeitskolleg*innen wahr, die um ihren Arbeitsplatz fürchten. Die Krise für Frau J. entsteht aus dem beruflichen Stress heraus, dass ihre Kolleg*innen bei heiklen Themen und Anliegen ihrerseits nicht solidarisch sind oder sein können (vgl. I10:883-890). Über eine positive Bewältigung wird keine konkrete Aussage von Frau J. getroffen, wodurch diese Krise für das weitere Vorgehen in dieser Forschungsarbeit nicht herangezogen werden kann.

Deutlicher äußert sich Frau F. zur Bewältigung von beruflichem Stress. Dazu beschreibt sie zum einen schwierige Tage im Berufsalltag (vgl. I6:103; I6:466). Zum anderen geht sie ausdrücklich auf die Belastung ein, wenn Kinder, die sie lange Zeit betreute, aus der Einrichtung in der Frau F. arbeitet, ausziehen (vgl. I6:628-629; I6:641). Die positive Bewältigung dieser beruflichen Krisen beschreibt sie humorvoll, als: „[…] man muss sich halt manchmal das raus picken, was man braucht (lacht). Das man nicht untergeht (lacht).“ (I6:316-317).

Frau J. erwähnt im Kontext beruflichem Stress: „Man ist halt in der Früh schon gestartet mit einem scheiß Gefühlt, ja? Und hat sich gedacht, wie kann ich den Dienst in meinem Leben nur ÜBERSTEHEN […].“ (I10:648-650). Frau J. scheint diese Situation als deutliche Überforderung empfunden zu haben. Durch einen Arbeitsplatzwechsel schaffte Frau J. den Erhalt beziehungsweise die Verbesserung ihrer Lebensqualität (vgl. I10:27-28). Diese Veränderungskrise kann somit als Grundlage für die weitere Erhebung zum Thema herangezogen werden.

In ihrem Interview erzählt Frau B. über tägliche Herausforderungen in ihrer Rolle als alleinerziehende Mutter (vgl. I2:281-283). Diese Interview-Passage und deren inhaltliches Problem lassen sich unter familiärem Stress zusammenfassen.

Dieser kann als bislang positiv bewältigt bewertet werden, da Frau B. ihre Familie als das Wichtigste im Leben beschreibt und trotz Belastung, im sozialpädagogischen Praxisfeld tätig ist (vgl. I2:468-477).

Hier steht die Überlegung im Raum, die einer aktuellen Studie und der Überarbeitung von Entwicklungsaufgaben des 21. Jahrhunderts bedarf. Unumstritten ist in zahlreicher Literatur, wie dies Brand und Hammer (vgl. 2002:13) erläutern, die steigende Anzahl von Alleinerzieher*innen im deutschsprachigen Raum. Diese Tatsache lässt die Überlegung gedeihen diese Form der Veränderung im Lebenslauf als Entwicklungsaufgabe nach Havinghurst (1948) zu verstehen.

Im Interview mit Frau G. schildert sie traumatische Erfahrungen aus ihrem Leben (vgl. I7:125-126; I7:138). Sie beziehen sich auf ihre Kindheit. „Und natürlich sagen wir, ich habe eine Kindheit gehabt die nicht ganz störungsfrei war […].“ (I7:125-126). Diese Aussage verweist auf eine Bedrohung und Überforderung, welche Auslöser von Veränderungskrisen sind. Zudem lassen sich diese Erfahrungen unter familiärem Stress zusammenfassend verstehen. Frau G. beschreibt ihren beruflichen Alltag als die Aufarbeitung ihrer traumatischen Erfahrungen, was als Indiz positiver Bewältigung herangezogen wird. Zudem kann sie auf einen großen Erfahrungsreichtum in diesem Zusammenhang zurückgreifen (vgl. I7:129-130). Dem Gleich tätigt auch Frau E. Aussagen zu traumatischen Kindheitserfahrungen (vgl. I5:69-71; I5:130-132; I5:385-386). Auch sie nutzt diese gesammelten Erfahrungen im Kontakt mit ihren Mitmenschen (vgl. I5:384-388). Das Herausforderungsmodell der Resilienz besagt, dass bewältigte Krisen, die als Herausforderung erlebt wurden, zu neuen Bewältigungsmustern führen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2009:37). Der Erfahrungsschatz an Handlungsweisen von Frau G. und Frau F. ist somit ein eindeutiges Zeichen für die positive Bewältigung der Krisen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Veränderungskrisen häufig im Kontext von beruflichem Stress bei den Interviewpartner*innen auftreten. Es konnten vier positiv bewältigte Veränderungskrisen in diesem Zusammenhang identifiziert werden. Zudem konnten Schwierigkeiten in Verbindung mit familiärem Stress als positiv bewältigte Krisen erhoben werden. Erzählungen zu traumatischen Kindheitserfahrungen und deren positive Bewältigung werden ebenfalls für die

weitere Erhebung als Grundlage für die Entwicklung von Resilienz herangezogen.

Es lassen sich nicht-normative Krisen in jedem Lebenslauf der befragten Personen identifizieren. Bei allen Sozialpädagog*innen, die über Krisen gesprochen haben kann auch eine positive Bewältigung dieser festgestellt werden. Die Grundbedingungen für die Entstehung von Resilienz sind in jedem Exempel vorhanden. Aufgrund unterschiedlich weiter Definitionen von Resilienz werden im folgenden Schritt der Forschungsarbeit auch Entwicklungskrisen erhoben und diskutiert.

7.12.3 Entwicklungskrisen

Welter-Enderlin (2012) versteht unter Resilienz die Fähigkeit von Menschen „[…] Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“ (Welter-Enderlin / Hildenbrand 2012:13).
Basierend darauf lässt sich Resilienz auch als das Ergebnis des positiven Bewältigungsprozesses von Entwicklungsaufgaben verstehen. Unter diesem Aspekt wird von einem anderen Krisenbegriff Gebrauch gemacht. Als „Entwicklungskrise“ werden normative Übergänge im Leben eines Individuums verstanden. Sie sind meist im Voraus erkennbar und dienen der persönlichen Entwicklung. Die Geburt eines Kindes oder der Einstieg ins Berufsleben fallen beispielsweise in diese Kategorie. (vgl. Tenorth / Tippelt 2012:426) Diese Form der Krise lässt sich in Verbindung setzen mit einer Reihe von Entwicklungsaufgaben in den jeweiligen Lebensabschnitten nach der Theorie von Havinghurst (1948). Auf eine Aufzählung dieser muss hier aufgrund der Ausführlichkeit zur Nachlese verwiesen werden (vgl. Rothgang / Bach 2015:99-100). Die angegebene Auflistung von Entwicklungsaufgaben wird als Grundlage zur weiteren Vorgehensweise herangezogen. Die Aufzählung der normativen Krisen nach Havinghurst (1948) ist nicht als vollständig und unveränderbar anzusehen. Der Bedarf an Änderungen der einzelnen Aufgaben und Ergänzung der Liste ist durch gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen durchaus vorstellbar. Empirische Studien dazu wurden vor allem für die Altersspanne der Adoleszenz durchgeführt. Bislang lässt sich allerdings keine Aktualisierung der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1948) in wissenschaftlicher Literatur finden. (vgl. Rothgang / Bach 2010:104) Wie bereits erwähnt, wird Resilienz auch

als Ergebnis positiv bewältigter Entwicklungsaufgaben verstanden (vgl. Welter-Enderlin / Hildenbrand 2012:13).
Im Folgenden werden Aussagen der Interviewpartner*innen gesammelt, welche auf eine positiv bewältigte Entwicklungsaufgabe schließen lassen. Dies dient der weiteren Abklärung dessen, ob die Bedingungen für Resilienz bei Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld gegeben sind.

„[…] das hat zweieinhalb Jahre gedauert. War eigentlich ziemlich stressig, weil das alles in zweieinhalb Jahren zu lernen, die ganzen Fächer, Gitarre und Flöte und ja, das war ziemlich heftig, aber geschafft ist geschafft und ja.“ (I1:14-17). Nach Havinghurst (1948) lässt sich diese Aussage der interviewten Person Frau A. der Entwicklungsaufgabe „Vorbereitung auf eine berufliche Laufbahn“ zuordnen (vgl. Rothgang / Bach 2010:100). Die nachfolgenden Aussagen des Interviewausschnittes geben zu erkennen, dass die Entwicklungskrise positiv bewältigt wurde.

> „Also das war dann, ok, du machst alles falsch wenn irgendwer irgendwas sagt, du das machst anders vielleicht, dann geht’s besser. Dann hab ich mir immer gedacht, Oh Gott das ist alles falsch was du machst, du bist irgend/ du bist irgendwas eigentlich […].“(I1:173-177).

Frau A. tätigt diese Aussage, die als „Erreichen emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen“ den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenzzugeordnet werden kann (vgl. Rothgang / Bach 2015:100). Frau A. erklärt, dass dies zu Beginn ihrer beruflichen Karriere eine Problematik darstellte und sie später aber lernte, auf sich selbst und in ihre eigenen Fähigkeiten zu vertrauen (vgl. I1:177-178). Dies wird als positiv bewältigte Entwicklungskrise verstanden.

Frau B. erwähnt auch in ihrem Interview krisenhafte Situationen zu Beginn ihrer beruflichen Karriere (vgl. I2:517-520). Vorrangig geht es inhaltlich dabei um ihre Fähigkeit der Abgrenzung zwischen Beruf und Freizeit. Rothgang und Bach (vgl. 2015:100) beschreiben die „Entwicklung angemessener Freizeitaktivitäten“ als normative Krise im Lebenslauf des mittleren Erwachsenenalters. Die Aussage von Frau B. wird dieser zugeteilt und als positiv bewältigt identifiziert, indem sie ihre Arbeitszeit von 40 wöchentlichen Arbeitsstunden auf 20 Stunden reduzierte (vgl. I2:510-511).

Im Gegensatz zu Frau B. erklärt Herr H. „[…], dass ich einfach keine Ressourcen und keine […] Lust und […] auch keine Zeit hatte für andere private Kontakte.“ (I8:683-685). Er beschreibt seine berufliche Tätigkeit als dermaßen fordernd, dass es ihm nicht gelungen ist private Kontakte außerhalb der Arbeitsstelle zu pflegen (vgl. I8:680-685). Nicht nur Herr H. steht vor der Herausforderung einen passenden Freundeskreis zu finden und angemessene Freizeitaktivitäten für sich zu entwickeln. Beides wird als normative Entwicklungskrise beziehungsweise Entwicklungsaufgabe verstanden (vgl. Rothgang / Bach 2010:100). Wie bereits beschrieben ist es Herrn H. nicht gelungen diese Aufgaben positiv zu bewältigen.

Eine andere Entwicklungsaufgabe, wie sie Rothgang und Bach (vgl. 2010:100) beschreiben, beinhaltet eine berufliche Herausforderung von Frau G.. Sie arbeitete mit viel Engagement an der Gründung und Etablierung einer Wohngemeinschaft für Jugendliche. Aus ihren Erzählungen geht klar hervor, dass diese Phase ihres Lebens eine persönliche Herausforderung darstellte. (vgl. I7:156-162) Diese Situation entspricht dem „Erreichen & Aufrechterhalten befriedigender Leistungen im Beruf“ als normative Entwicklungsaufgabe (vgl. Rothgang / Bach 2010:100). Frau G. beschreibt diese Lebensphase als spannende Zeit, wo Möglichkeiten zur Kreativität und Selbstverwirklichung für sie geboten waren (vgl. I7:153-169). Daraus resultiert die Annahme der positiven Bewältigung der Entwicklungsaufgabe.

Abschließend wird festgestellt, dass sich fünf Aussagen finden ließen, die einer oder mehreren Entwicklungsaufgaben zugeordnet werden können. Vier davon wurden laut Erzählungen der interviewten Personen positiv bewältigt. Ergänzend hierzu, allerdings als Deutung zu verstehen, ist davon auszugehen, dass alle Interviewpartner*innen essen, sprechen, lesen und schreiben können. Ohne diese Grundfertigkeiten könnten die Sozialpädagog*innen beispielsweise nicht ihren derzeitigen Beruf ausüben. Dies bestätigt, dass Entwicklungsaufgaben der frühen und teilweise auch der mittleren Kindheit positiv bewältigt wurden. Nicht auszuschließen ist allerdings, dass vereinzelte Entwicklungsaufgaben sich im Lebenslauf der Interviewpersonen zu Krisen entwickelt haben.

Vergleichend mit den Ergebnissen der Erhebung über nicht-normative Krisen zeigt sich, dass in jedem geführten Interview mit Sozialpädagog*innen Krisen im Lebenslauf erwähnt und positiv bewältigt wurden. Die Grundlage für Resilienz ist bei jeder und jedem Interviewpartner*in gegeben.

Darauf aufbauend erfolgt die Erhebung von Kompetenzen die resilienten Menschen zugesprochen werden aus den Interviews mit Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld. Im weiteren Vorgehen werden Resilienz-Faktoren erfasst, die Sozialpädagog*innen in ihrer Biographie beschreiben.

7.13 Qualitative Auswertung von Resilienz-Kompetenzen und Resilienz-Faktoren

7.13.1 Qualitative Auswertung von Resilienz-Kompetenzen nach Schulze und Sejkora (2015)

Zur Identifikation der Resilienz bei den Interviewpartner*innen werden die Transkripte der leitfadengestützten Interviews auf 18 Dimensionen, bestimmt durch Schulze und Sejkora (vgl. 2015:80-81) untersucht. Anhand dessen soll festgemacht werden, ob sich die befragten Sozialpädagog*innen als resilient beschreiben beziehungsweise beschreiben lassen. Die Dimensionen umfassen:

- „Intuition“
- „Problemidentifikation“
- „Verständnis“
- „Abgrenzen“
- „Loslassen“
- „Kommunikation“
- „Konfliktfähigkeit“
- „Beziehungskompetenz“
- „Emotionale Kompetenz“
- „Stresskompetenz“
- „Problemlösung“
- „Kreativität“
- „Veränderungsbereitschaft“
- „Humor“
- „Persönliche Ethik“
- „Ziele und Visionen“
- „Ausdauer“
- „Flexibilität“

(vgl. Schulze / Sejkora 2015:80-81)

Die Autor*innen definieren diese Ressourcen aufgrund „[…] unserer eigenen Erfahrung und aus den Ergebnissen der Forschung (Klohnen 1996, Masten / Coatsworth 1998, Davis 1999) […].“ (Schulze / Sejkora 2015:80).
Im Detail werden Aussagen erhoben, in welchen sich die Interviewpersonen diesen Kompetenzen entsprechend beschreiben. Auch Aussagen über individuelle Handlungen oder Einstellungen, denen diese Kompetenzen zugrunde liegen werden zur Diskussion gestellt.

Als erste Kompetenz, die Schulze und Sejkora (vgl. 2015:80) resilienten Menschen zuschreiben wird die „Intuition“ genannt. Die Autor*innen verstehen darunter „das extrem rasche, vorwiegend unbewusste Erfassen von Situationen, verbunden mit dem Abgleichen entsprechender Vorerfahrungen und der entsprechenden Reaktion darauf.“ (ebd.:80). Es äußern sich in den Interviews Frau A., Frau E., Frau F. und Frau I. zum Thema.

Unter dem Begriff „Problemidentifikation“ wird „das rasche bewusste und kognitive Ausfiltern von momentan Unwichtigem und das Setzen von lösungsorientierten Prioritäten.“ (Schulze / Sejkora 2015:80) verstanden. In Folge dessen sprechen die Autor*innen von der Kompetenz der „Problemlösung“, welche als „intellektuell und emotional den Überblick wahren und Prioritäten setzen können“ (ebd.:80) beschrieben wird. Durch den aufeinander aufbauenden Charakter beider Dimensionen werden die zwei Kompetenzen zur Analyse im Folgenden zusammengefasst und gemeinsam diskutiert. Frau A. erwähnt in ihrem Interview einen Prozess in ihrer beruflichen Karriere, der diese Fähigkeiten von ihr verlangte (vgl. I1:90-91). Beide Kompetenzen beschreibt sie auch im Gespräch über eine*einen ihrer Kolleg*innen (vgl. I1:267-268). Frau B. betont in ihrem Interview, wie wichtig und ausschlaggebend diese Fähigkeiten für Sozialpädagog*innen, deren berufliche Einstellung und die damit verbundene psychische Gesundheit sind (vgl. I2:238-241; I2:459-462). Frau D. erzählt über eine berufliche Phase in ihrem Leben, welche sie durch die gegebenen Rahmenbedingungen zunehmend unglücklicher werden ließ (vgl. I4:125-126). Ihre Kompetenz der Problemidentifikation ermöglichte es ihr diese Situation zu erkennen und aktiv Schritte in Richtung Problemlösung zu setzen (vgl. I4:130-133). Auch ihren beruflichen Alltag kann sie durch diese Fertigkeit bewusst für sich entscheiden und Prioritäten setzen (vgl. I4:335-338).

Im Zusammenhang mit diesen Fähigkeiten wird von Schulze und Sejkora (vgl. 2015:80) auch „Verständnis“, als „das präzise intellektuelle und emotionale Erfassen von Hintergründen und Motiven“ zu Kompetenzen und Ressourcen resilienter Menschen gezählt. Zum Verständnis im Sinne der Selbstreflektion, präziser auf persönliche Emotionen und Befindlichkeiten bezogen, äußern sich Frau A. und Frau B. (vgl. I1:199-201; I2:568-572). Auch das Verständnis im Zusammenhang mit Herausforderungen im täglichen Arbeiten und Zusammenleben mit den jeweiligen Klient*innen wird in den Interviews mit Frau A., Frau B., Frau F. und Frau J. zum Thema. Dabei hilft die Fähigkeit des intellektuellen und emotionalen Erfassens und Verstehens den Sozialpädagog*innen im verständnisvollen, geduldigen Umgang mit ihren, zu betreuenden, Klient*innen. (vgl. I1:352-353; I2:79-80; I6:226-230; I10:634-636) Frau B., Frau A. und Frau D. zeigen in ihren Aussagen auch Verständnis für Haltungen und Handlungen ihrer Vorgesetzten. Reflektierte Zusammenhänge zwischen der individuellen beruflichen Tätigkeit und jener ihrer Leitungspersonen können die Interviewpersonen erfassen. (vgl. I1:311; I2:202-203; I4:350-351).

Als „Abgrenzung“ wird das Vermögen „“Nein“ sagen und autonome Entscheidungen bei gleichzeitiger Kompromissfähigkeit treffen können“ (Schulze / Sejkora 2015:80) als Merkmal resilienter Menschen zusammengefasst. Hierzu äußert sich Frau B., die bereits eine eigene Familie gegründet hat und sich emotional und gedanklich in ihrer Freizeit stark vom beruflichen Geschehen distanziert (vgl. I2:473-477; I2:489-501). Dies schafft auch Frau I., die zusätzlich erklärt, dass sie gelernt hat einzuschätzen, ab wann ein Problem sich ihren Möglichkeiten und ihrer Verantwortung entzieht und nicht weiter zu beeinflussen ist (vgl. I9:85-86; I9:95-97). Im Interview mit Frau J. geht hervor, dass sie sich auch von ihren Klient*innen abgrenzen kann und wie wichtig das für sie ist (vgl. I10:770-775). Ähnlich sieht das auch Frau D. (vgl. I4:303-305).

In vergleichbarer Form kann einigen Interviewpersonen auch die Kompetenz des „Loslassens“ zugeschrieben werden. „Unveränderbares akzeptieren, Geschehenes bewusst verarbeiten und aus Fehlern lernen können“ (Schulze / Sejkora 2015:80) sind Fähigkeiten, die die Autor*innen dem Loslassen zuordnen. Häufig erwähnt und darum besonders bedeutend ist das Bewusstsein über die Grenzen der eigenen Handlungsfähigkeit. Darunter ist basierend auf den Interviews die Tatsache zu verstehen, dass die Sozialpädagog*innen erst lernen

(müssen) Sozialpädagogik als Hilfe zur Selbsthilfe zu verstehen. Frau B. findet dafür aussagekräftige Worte.

> „Also am Anfang geht man noch recht euphorisch in den Beruf und denkt sich man kann die Welt und jeden retten. Inzwischen bin ich nicht mehr der Meinung. Inzwischen habe ich akzeptiert, dass man nicht jeden retten kann.“ (I2:371-374).

Auch Frau A., Frau C., Frau D., Frau E., Frau G. und Herr H. sind dieser Meinung und erlernten das Loslassen im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit. Die Veränderung oder Aufgabe von individuellen Idealvorstellungen und -bildern beschreiben Frau D. und Frau E.. Sie mussten ihr Idealbild bezogen auf Kolleg*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld aufgeben. (vgl. I4:197-200: I5:27-29) Herr H. versteht unter Loslassen auch das Abschließen und Zurücklassen einer negativen Erfahrung im beruflichen Kontext und den darauffolgenden Arbeitsplatzwechsel (vgl. I8:313-315).

Unter „Kommunikation“ fassen die Autor*innen „die Fähigkeit, Brücken aus meiner Welt in die Welten anderer Menschen zu bauen, um verstehen zu können und verstanden zu werden“ (Schulze / Sejkora 2015:80) zusammen. Dazu lassen sich Aussagen von Frau D., Frau F., Frau I. und Frau J. finden, die den Kriterien entsprechen.

Weiters wird „Konfliktfähigkeit“ – „die Bereitschaft, innere, zwischenmenschliche und organisationale Widersprüche und Ambivalenzen aushalten und austragen zu können“ (Schulze / Sejkora 2015:80) – als ein Merkmal resilienter Personen beschrieben. Als dessen fähig können unter diesem Aspekt Frau F. und Frau I. identifiziert werden, da sie erklären, diese Fähigkeit im beruflichen Kontext schon unter Beweis gestellt zu haben (vgl. I6:106-109; I9:245).

Der Begriff „Beziehungskompetenz“, den die Autor*innen nennen, zeigt sich in der sozialpädagogischen Praxis als stark vertreten und präsent. „[U]nterschiedlich nahe soziale Kontakte, Beziehungen und Bindungen herstellen, sich darauf einlassen und sie halten können“ (Schulze / Sejkora 2015:80), stellt eine Fähigkeit der Interviewpartner*innen dar. Sowohl Frau A., Frau B. und Frau D., als auch Frau E., Frau F. und Frau G. zählen die Beziehungskompetenz zu ihren Stärken.

Auch die „Emotionale Kompetenz“ wird von einigen Interviewpersonen beschrieben und als individuelle Fähigkeit aufgezeigt. „[D]ie kontinuierliche Bewusstheit über eine weite Skala an Gefühlen und die Bereitschaft, sie zur Problemidentifikation und Problemlösung zu nutzen“, (Schulze / Sejkora 2015:80) erwähnen nur Frau B., Frau D. und Herr H. nicht explizit.

Etwas weniger oft lassen sich die Aussagen der Sozialpädagog*innen der „Stresskompetenz“ zuteilen. „Hohen Druck und Anforderungen ausbalancieren, konstruktiv definieren und konstruktiv umsetzen […]“ (Schulze / Sejkora 2015:80) können Frau A., Frau B., Frau C. und Herr H.. Als stressresistent wird Frau I. von ihren Kolleg*innen beschrieben, wie sie erklärt (vgl. I9:68-69).

Als „Kreativität“ wird die Fähigkeit verstanden „neue Wege [zu]finden, quer[zu]denken und eingefahrene Pfade verlassen [zu]können“ (Schulze / Sejkora 2015:81). Diese persönliche Ressource schätzen vor allem Frau C., Frau D., Frau E. und Frau F. an sich selbst (vgl. I3:278-280; I4:217-218; I5:411-416; I6:250-251). Im Interview mit Frau G., sowie Frau B. und Frau C. verstehen die Sozialpädagog*innen Kreativität als die Möglichkeit sich ihren beruflichen und privaten Raum und Rahmen zu verschönern und individuell zu gestalten (vgl. I7:160-166; I2:267-269; I3:678-681).

Auch die „Veränderungsbereitschaft“ wird zu den Merkmalen resilienter Menschen gezählt. „[D]as Leben als permanenten Prozess von Abschied und Neubeginn sehen können“ (Schulze / Sejkora 2015:81) wurde auch in den Interviews zum Thema. Ausschließlich Frau D. und Frau G. äußerten sich nicht explizit dazu. Der Großteil der Sozialpädagog*innen hat diese Fähigkeit im Laufe ihres Lebens entwickelt. Bezugspunkte zur Veränderungsbereitschaft stellen sowohl berufliche als auch private Themen dar.

„[D]ie Fähigkeit und die Bereitschaft zu ironischer, vor allem selbstironischer Brechung und zur inneren Distanzierung“ (Schulze / Sejkora 2015:81), wird von den Autor*innen als „Humor“ in die Liste der Ressourcen resilienter Menschen aufgenommen. Besonders Frau F. erwähnt den Humor und dessen Einsatz im privaten und beruflichen Kontext häufig als ihre Charakterstärke. Auch Frau E., Frau G., Herr H. und Frau I. beschreiben sich selbst als humorvoll.

Unter „Persönlicher Ethik“ werden „verlässliche konstruktive innere Positionen im Umgang mit sich selbst und der Welt“ (Schulze / Sejkora 2015:81) verstanden. Diese machen sich im Interview mit Frau A., Frau D., Frau E. und Frau J. bemerkbar. Die Sozialpädagog*innen erwähnen diese Positionen in den jeweiligen Interviews mehrmals.

Besonders ergiebig sind die Daten der Interviews zum Thema „Ziele und Visionen: lohnende und vorantreibende Bilder und Vorstellungen von der Zukunft haben“ (Schulze / Sejkora 2015:81). Alle befragten Sozialpädagog*innen erzählten von mindestens einem, meist mehreren Zielen.

Deutlich geringer fielen die Aussagen zur „Ausdauer“ aus, welche „das Durchhalten und Ertragen von Frustrationen und Niederlagen und die Konsequenz, Ziele zu erreichen“ (Schulze / Sejkora 2015:81) meint. Frau B. äußert sich hierzu, da sie das Gefühl hatte, bereits kurz vor dem Burn-out zu stehen (vgl. I2:459-462). Sie konnte dies abwenden und ihr Ziel – den Erhalt ihrer psychischen und physischen Gesundheit – erreichen. Aus Frau G.‘s Aussagen lässt sich ebenfalls Ausdauer identifizieren, da sie ihre langjährige Berufspraxis mit all den Höhen und Tiefen ausführlich schildert (vgl. I7:214-215; I7:314-322).

Damit einher geht „das gesunde Anpassen an sich verändernde Bedingungen“ (Schulze / Sejkora 2015:81), die „Flexibilität“. Frau F. fasst die Notwendigkeit dieser Fähigkeit im sozialpädagogischen Bereich zusammen. Sie sagt: „Man muss flexibler werden. Ja, also du musst in unserem Bereich auf jeden Fall flexibel sein [...].“ (I6:737-739). Dem stimmen Frau A., Frau B., Frau C. und Frau D. durch ihre getätigten Aussagen zu und beschreiben sich mitunter als flexibel.

Die Erhebung und Auswertung der getätigten Aussagen in Verbindung zur Kompetenzen-Theorie nach Schulze und Sejkora (vgl. 2015:80-81) zeigt eindeutige Ergebnisse. Jede der angeführten Ressourcen lässt sich aus den Interviews mit zehn Sozialpädagog*innen belegen.

Nicht jede Kompetenz wird von allen Interviewpartner*innen im Gespräch erwähnt.
Am häufigsten fallen Aussagen zur Ressource „Ziele und Visionen“. Diese Erkenntnis macht augenscheinlich, dass Sozialpädagog*innen sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext eine konkrete Vorstellung über ihr

zukünftiges Leben haben. Es zeigt sich auch, dass sowohl jene Personen, die bereits die Krise des Burn-outs durchlebten, gleichermaßen Ziele verfolgen, als Sozialpädagog*innen, die diese Krise nicht aus persönlicher Erfahrung kennen. Die Interpretation dieses Ergebnisses legt nahe, dass Kompetenzen einen Schutzfaktor darstellen, aber keine Resilienz garantieren. Bedeutend wird hier das Resilienz-Merkmal „domänenspezifisch“.

Auch die „Veränderungsbereitschaft“ wird in jedem Interview zum Thema gemacht. Obwohl die Sozialpädagog*innen konkrete Vorstellungen und Ziele haben macht sich eine grundsätzlich veränderungsbereite Einstellung zum Leben bemerkbar. Die Fähigkeit das Leben als permanentes Wechselspiel zwischen Anfang und Ende zu verstehen ist in der Berufsgruppe der Sozialpädagog*innen stark ausgeprägt. Da Sozialpädagogik immer auch als Hilfe zur Selbsthilfe zu verstehen ist, kann die Veränderungsbereitschaft als „im beruflichen Kontext erlernt“ interpretiert werden. Die Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld können die Kompetenz auch im privaten Bereich für sich nutzen.

Besonders stark vertreten ist auch die „Emotionale Kompetenz“ bei den Gesprächen mit Mitarbeiter*innen des sozialpädagogischen Praxisfeldes. Aufgrund der spezifischen Berufsgruppe der Interviewpersonen wird diese Fähigkeit Sozialpädagog*innen als Ergebnis der Forschungsarbeit zugeschrieben. Um das Ergebnis empirisch abzusichern bedarf es einer weiteren Erforschung, die im Rahmen dieser Masterthese nicht durchführbar ist. Sinnvoll wäre die Durchführung des gleichen leitfadengestützten Interviews mit einer anderen Zielgruppe, um Vergleichswerte zu generieren.

Interessante Ergebnisse liefert auch die Erhebung der Ressourcen „Kommunikation“ und „Konfliktfähigkeit“. Schefold bezeichnet die sozialpädagogische „[…] “Praxis“ als Kommunikation und Transaktion von Hilfen zum Lernen und zur Entwicklung von Personen und sozialen, auch gesellschaftlichen Systemen“ (Schefold 2002:879). Es ist somit möglich Sozialpädagog*innen eine ausgeprägte Fähigkeit im Bereich der Kommunikation zuzuschreiben. Dennoch bleiben explizite Aussagen hierzu rar. Der Grund liegt hier womöglich darin, dass die Interviewpersonen Kommunikations- und Konfliktfähigkeit als eine Selbstverständlichkeit ansehen.

Eine vergleichbar wenig erwähnte Kompetenz stellt die „Ausdauer“ dar. Über schwierige Umstände und herausfordernde berufliche Situationen wird in allen geführten Interviews berichtet. Auch länger andauernde Unzufriedenheit wird erwähnt. Trotzdem lassen sich nur zwei Aussagen zur bewusst empfundenen Ausdauer in den Interviews erheben. Das Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass Sozialpädagog*innen dieser Fähigkeit nicht bewusst sind oder sich diese nicht zuschreiben würden.

Ein interessierender Aspekt ist auch der Zusammenhang zwischen Kompetenzen resilienter Menschen und der Krise des Burn-out. Hierzu könnten die mangelnden (beziehungsweise nicht erwähnten) Kompetenzen „Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Ausdauer und Abgrenzung“ als risikoerhöhende Bedingungen angesehen werden. Ausführlicher behandelt wird das Thema „Burn-out“ im Kapitel der psychischen Belastungsfaktoren dieser Forschungsarbeit, worauf an dieser Stelle verwiesen sei.

7.13.2 Qualitative Auswertung von Resilienz-Faktoren nach Bengel und Lyssenko (2012)

Bengel und Lyssenko (2012) haben sich in einer metaanalytischen Arbeit mit den zahlreichen unterschiedlichen Zugängen zum Thema Resilienz beschäftigt und erhobene empirische Befunde diskutiert. Dabei kristallisierten sich

- „positive Emotionen“
- „Optimismus“
- „Hoffnung“
- „Selbstwirksamkeitserwartung“
- „Selbstwertgefühl“
- „Kontrollüberzeugungen“
- „Kohärenzgefühl“
- „Hardiness“
- „Religiosität und Spiritualität“
- „Coping“
- „soziale Unterstützung“

als Schutzfaktoren heraus. (vgl. 2012:45-91) Diese Forschungsarbeit begrenzt sich auf die Bezugspunkte „positive Emotionen“, „Optimismus“, „Selbstwirksamkeitserwartung“ und „soziale Unterstützung“. Hinzugefügt wird „die Fähigkeit Ziele zu definieren und aktiv zu verfolgen“. Die Kategorien werden im

Folgenden als „Resilienzfaktoren“ bezeichnet. Begründet ist die Auswahl darin, dass sich bei genauerer Betrachtung einige Bezugspunkte für diese Forschungsarbeit disqualifizieren.

Wird unter „Hoffnung“ „[…] die positive Erwartung einen – unbeeinflussbaren – Wunscherfüllt zu bekommen […]“ (Bengel / Lyssenko 2012:53) verstanden, kann Hoffnung nicht als Resilienzfaktor bezeichnet werden. In der Resilienzforschung wird das Individuum als aktive*r Gestalter*in seines oder ihres Lebens verstanden (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2009:12). Unter diesem Aspekt wird die Fähigkeit „Ziele zu definieren und diese aktiv zu verfolgen“ (Bengel / Lyssenko 2012:50-53) für diese Forschungsarbeit relevant.

Empirische Studien belegen, dass ein hohes Maß an „Selbstwertgefühl“ kein konsistent wirkender Resilienzfaktor ist. Vielmehr kann ein mangelndes Selbstwertgefühl als Risikofaktor verstanden werden. (vgl. ebd.:58-61)

Auch „Kontrollüberzeugungen“ können nicht als eindeutiger Resilienzfaktor definiert werden. Grund dafür ist, dass Kontrollüberzeugungen internal (die Kontrolle der Situation wird der eigenen Person zugeschrieben), sozio-external (die Kontrolle wird anderen zugeschrieben) oder fatalistisch-external (die Kontrolle wird einer höheren Macht zugeschrieben) sein können. Welche Form der Kontrollüberzeugung allerdings in der Situation hilfreich und entlastend für das Individuum ist, kann unterschiedlich sein. Aufgrund dessen stellen Kontrollüberzeugungen keinen allgemein gültigen Resilienzfaktor dar. (vgl. ebd.:61-65)

Bezüglich dem „Kohärenzgefühl“ befinden die Autor*innen, es gäbe zu wenig Längsschnittstudien, um zu belegen, dass krisenhafte Erlebnisse damit in Verbindung gebracht werden können (vgl. ebd.:65-69). Zudem wird der Kohärenzsinn als verwandtes Konzept, welches als „Ausgangspunkt für die Untersuchung von Resilienz“ (Leipold 2015:31) angesehen wird, beschrieben.

„Hardiness“ wird von Bengel und Lyssenko ebenfalls als Resilienzfaktor diskutiert. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:69-73) Wie bereits beschrieben, wird „Hardiness“ als stabiles Persönlichkeitsmerkmal aufgefasst (vgl. Leipold 2015:28) und in dieser Forschungsarbeit als verwandtes Konzept verortet.

Weiters werden „Religiosität und Spiritualität“ als Bezugspunkte für Resilienz diskutiert. Die Unmöglichkeit beide Aspekte unabhängig vom Kontext der sozialen Umgebung zu untersuchen, bringt nicht ausreichend abgesicherte Forschungsergebnisse. Diese Tatsache schließt Religiosität und Spiritualität als Resilienzfaktor(en) für diese Forschungsarbeit aus. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:73-77)

Auch auf das Konzept „Coping“ wird in der Resilienzforschung häufig verwiesen. Wie bereits beschrieben wird unter Coping im Rahmen dieser Forschungsarbeit ein resilienz-verwandtes Konzept verstanden.

Somit konzentriert sich diese Forschungsarbeit auf die Bezugspunkte „positive Emotionen“, „Optimismus“, „Fähigkeit, Ziele zu formulieren und aktiv zu verfolgen“, „Selbstwirksamkeitserwartung“ und „soziale Unterstützung“ (ebd.:45-91). Aus den Interviews werden Aussagen zu den jeweiligen Dimensionen gefiltert, diskutiert und anschließend interpretiert.

Als erster zu diskutierender Resilienzfaktor werden „positive Emotionen“ herangezogen. Darunter sind Gefühle wie beispielsweise Freude, Stolz, Neugier und Zufriedenheit gemeint. Das häufige und regelmäßige Auftreten positiver Emotionen wirkt stärker protektiv als deren Intensität. Dem dynamischen Affektmodell zufolge ist es schwierig positive Gefühle zu erleben, wenn negative Gefühle überwiegen. Menschen, die häufig positive Gefühle wahrnehmen und artikulieren werden als resilient bezeichnet. (vgl. ebd.:45-46) Dieser Resilienzfaktor ist bei allen Interviewpartner*innen besonders stark ausgeprägt. Die befragten Sozialpädagog*innen äußerten sich in vielfachem Ausmaß zu positiven Emotionen. Dabei traten sowohl Freude, Neugier, Zuversicht, Stolz, Zufriedenheit, Sicherheit und das Gefühl gebraucht zu werden, von Zugehörigkeit und Dankbarkeit auf.

Optimismus wird als „zeitlich und situativ stabile Tendenz zu positiven Ergebniserwartungen“ (ebd.:49) und „als die Tendenz zu aktivem Bewältigungsverhalten“ (ebd.:50) verstanden. Optimismus wird als Persönlichkeitsmerkmal untersucht und auch als solches empirisch belegt (vgl. ebd.:48-50). Die befragten Interviewpersonen tätigen zahlreiche Aussagen zu diesem Resilienzfaktor. Ausschließlich Frau G. und Herr H. äußern sich nicht explizit optimistisch. Der Resilienzfaktor wurde dann als solcher gewertet, wenn

entsprechende Personenbeschreibungen oder positive Erwartungen an die Zukunft oder an Situationen im Interview geäußert wurden. Frau D. beschreibt sich selbst beispielsweise als „Positivdenkerin“ (I4:209).

Auch die „Fähigkeit, Ziele zu definieren und diese aktiv zu verfolgen“ wird als Resilienzfaktor gewertet. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:53) Diese Kompetenz lässt sich in Aussagen von allen Interviewpartner*innen finden. Frau A. setzt sich das Ziel sich bewusst von beruflichen Themen in ihrer Freizeit abzugrenzen (vgl. I1:516-519; I1:533-534). Frau B. und Frau G. stellen diese Fähigkeit bei ihrer bewussten Berufswahl unter Beweis (vgl. I2:65-69; I7:68-69). Um sich im beruflichen Kontext stetig zu verbessern, setzt sich auch Frau G. aber auch Frau C. Ziele, welche sie aktiv verfolgen (vgl. I7:951-952; I3:249-252). Die Fähigkeit spiegelt sich auch im Alltag ihres Berufes wieder. Hier möchte Frau C. den von ihr zu betreuenden Personen die deutsche Sprache lernen. Sie verfolgt dieses Ziel seit mehreren Jahren aktiv. (vgl. I3:504-510) Frau D. verbindet den Resilienzfaktor der Zieldefinierung und -verfolgung mit positiven Emotionen (vgl. I4:209-211). Ähnlich beschreibt das auch Frau E., die in mehreren Aussagen über ihre Zielstrebigkeit und über konkrete Vorstellungen ihrer Zukunft erzählt (vgl. I5:87-89; I5:113-115; I5:143-144). Auch Herr H. und Frau I. sprechen über eine konsequente Verfolgung der persönlichen Lebensziele (vgl. I8:156-158; I9:349-50). Konkrete Vorstellungen formuliert auch Frau F. in Bezug auf das Verhalten ihrer zu betreuenden Kinder in der Wohngruppe und setzt bewusst Schritte zur Zielerreichung (vgl. I6:185-189). Frau I. und Frau J. haben gelernt die Kompetenz bewusst für sich einzusetzen und ihr berufliches Umfeld aktiv zu gestalten (vgl. 9:234-236; I10:1043-1044).

Die „Selbstwirksamkeitserwartung“, welche das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen beschreibt, stellt ebenfalls einen Resilienzfaktor dar (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:54). Sie bezeichnet „die subjektive Erwartung, Anforderungssituationen aus eigener Kraft bewältigen zu können.“ (ebd.:54). Alle befragten Interviewpersonen vertrauen in ihre – vorrangig – berufliche Kompetenz. Im Kapitel „persönliche Ressourcen“ dieser Forschungsarbeit wird verstärkt darauf eingegangen. In den Interviews mit Frau D. und Frau E. sprechen beide Frauen auch über ihre Selbstwirksamkeitserwartungen im privaten Bereich (vgl. I4:205-207; I5:901-902).

Als besonders bedeutend und risikomindernd wird die „soziale Unterstützung“ eines Individuums angesehen. Empirisch gut belegt, kann soziale Unterstützung sowohl ein Schutz- als auch ein Risikofaktor sein. Die individuelle Wahrnehmung und Deutung ist ausschlaggebend für Resilienz. Unterstützung kann tatsächlich stattfinden oder vom Individuum als gegeben empfunden werden, um als Resilienzfaktor wirksam zu werden. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:82-91) Soziale Unterstützung als Risikofaktor wurde bereits in der Erhebung der Krisen aus den Interviews bearbeitet. Somit bezieht sich die nachfolgende Auswertung ausschließlich auf soziale Unterstützung als Resilienzfaktor. Jeder und jede Einzelne*r der befragten Sozialpädagog*innen erhält oder erhielt, empfindet oder empfand soziale Unterstützung. Der Kontext in welchem diese erfahren wurde, reicht von Kolleg*innen im Beruf über Freunde im privaten Umfeld bis hin zur Familie und dem oder der Partner*in. Ein detaillierter Zugang zu diesen Aussagen folgt im Kapitel der „persönlichen Ressourcen“ in dieser Forschungsarbeit. Frau C. betont zusätzlich die Unterstützung im beruflichen Kontext, durch ihre Zusatzausbildung, die sie derzeit absolviert. Sie empfindet den Austausch in der Gruppe als hilfreich. (vgl. I3:280-283)

Resilienz als Ergebnis des erfolgreichen Zusammenspiels mehrerer Schutzfaktoren beziehungsweise Resilienzfaktoren verstanden liegt der vorausgegangenen Untersuchung zu Grunde. Die empfundene Lebensqualität beziehungsweise Lebenszufriedenheit des Individuums wird als Maß für Resilienz herangezogen. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:35) In den Interviews lassen sich Tendenzen zur durchaus hoch empfundenen Lebenszufriedenheit erkennen. Wie bereits erwähnt, kann diese im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht adäquat erhoben werden.

Häufig erlebte positive Emotionen prägen das Leben jeder und jedes Sozialpädagog*in. Positive Gefühle treten sowohl im Kontext der beruflichen Tätigkeit als auch in Aussagen über das private Leben auf. Auch zur Selbstwirksamkeitserwartung äußeren sich alle Interviewpartner*innen konkret. Sie verfolgen private und berufliche Ziele, gestalten ihren Alltag unter diesen Aspekten und setzen bewusste Schritte in Richtung persönliche Zukunftsvorstellungen.

Gleichermaßen spricht auch der Großteil der befragten Personen positiv über soziale Unterstützung in deren privaten Umfeld. Auffallend ist hierbei, dass Frau

G. keine explizite Aussage dazu trifft. Frau G. gibt an, die Krise des Burn-out persönlich erlebt zu haben (vgl. Abb1). Von einem Zusammenhang zwischen zahlreichen Belastungen, potenziell traumatischen Erfahrungen und der Krise des Burn-outs kann in diesem individuellen Fall ausgegangen werden. Frau G. berichtet in ihrem Interview über chronisch zerrüttete Familienverhältnisse in der Kindheit und dauerhaftem beruflichen Stress im Erwachsenenalter in Kombination mit fehlenden Aussagen über soziale Unterstützung.
Auch der Resilienzfaktor „Optimismus“ kann in Verbindung mit der Krise des Burn-out gebracht werden. Aus den Interviews mit Frau G. und Herrn H. kann keine Aussage hierzu gefunden werden. Beide Interviewpartner*innen geben an die Krise des Burn-outs selbst erlebt zu haben (vgl. Abb1).

7.14 Ergebnisse der Forschungsarbeit

Resilienz kann im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht als psychologisches Phänomen untersucht und diskutiert werden. Vielmehr beziehen sich Ergebnisse und Interpretationen dieser auf Möglichkeiten zur Steigerung der individuell empfundenen Lebensqualität von Sozialpädagog*innen.

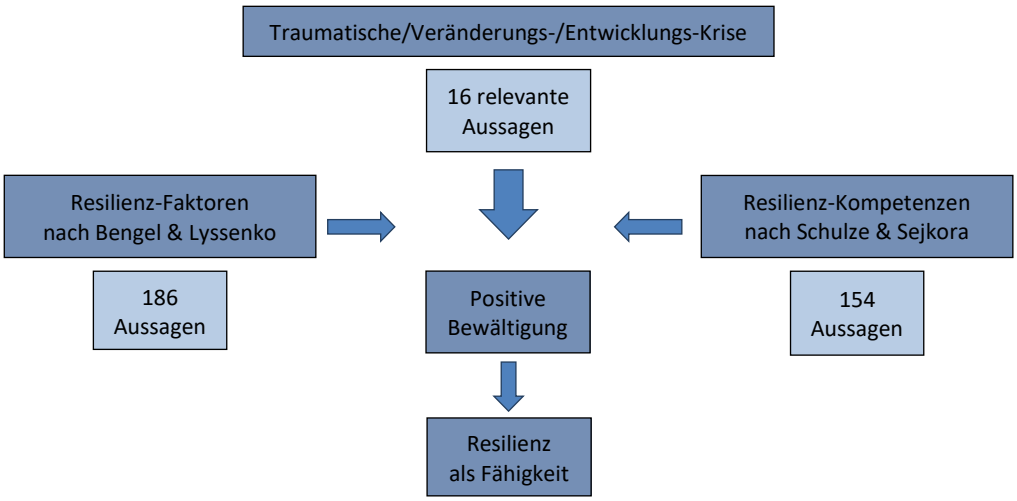

Abbildung 2: Theorie-Konstrukt „Resilienz“ in dieser Forschungsarbeit (eigene Darstellung)

Zu den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit wird das Reflektieren der Vorannahmen gezählt. Eine dieser stellte die Annahme dar, das sozialpädagogische Tätigkeitsfeld sei ein grundsätzlich forderndes und anfälliges für psychische Belastungen der Mitarbeiter*innen. Diese Vorannahme konnte

aufgrund von Literaturrecherche bestätigt werden. (vgl. BKK 2017:o.A.) Weiters konnte auch aus den Interviews erhoben werden, dass Sozialpädagog*innen das Arbeitsfeld in ihrem subjektiven Empfinden als fordernd und anstrengend wahrnehmen.
Als weitere Vorannahme ist die Empathie als durchwegs allgemeine Zuschreibung an Sozialpädagog*innen zu verstehen. Bezugnehmend auf die Auswertung der Beziehungs- und emotionalen Kompetenz zeigt sich, dass sich alle Interviewpartner*innen, mit Ausnahme von Herrn H., als kompetent in diesen Bereichen beschreiben. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld tendenziell empathische Verhaltensweisen zeigen. Zudem bestätigen auch zahlreiche Aussagen zur emotionalen Kompetenz die Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung und Interpretation unterschiedlicher Gefühle im Umgang mit sich selbst, als auch mit Klient*innen.

Es bestand die Vorannahme, dass Sozialpädagog*innen eine innere Widerstandsfähigkeit besitzen. Es lassen sich aus den Interviews mit Sozialpädagog*innen Kompetenzen und Faktoren identifizieren, die grundsätzlich auf individuelle Resilienz der befragten Interviewpartner*innen schließen lassen. Es liegt aber nicht in den Möglichkeiten dieser Forschungsarbeit allgemein gültige Aussagen über Resilienz bei Sozialpädagog*innen zu treffen. Resilienz ist, wie die detaillierte Bezeichnung „individuell“ beschreibt, nicht für eine Personengruppe allgemein gültig. Grund dafür ist, dass Individuen Krisen und Belastungen unterschiedlich wahrnehmen und verarbeiten.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen, dass Resilienz in den unterschiedlichen Disziplinen verschieden definiert und verstanden wird. Dies führt einerseits, wie bereits beschrieben, zu einem unklaren und nicht einheitlichen Terminus, der enorme „Angriffsflächen“ für „missbräuchliche“ Verwendung bietet. Andererseits entstehen dadurch ein ressourcenorientierter Ansatz und eine positive Sichtweise auf verschiedenste Themen. Dies bietet zahlreiche Möglichkeiten zum positiven Einsatz von Resilienzförderung im weitesten Sinne. Als Grundlage ist dabei ein Verständnis von Resilienz gemeint, welches über die ursprünglich entdeckte Fähigkeit von Kindern hinausgeht und verwandte Konzepte und Theorien miteinschließt. Resilienz wird unter anderem auch als Ansatz zur Burn-out-Prävention verwendet, der es nahelegen würde, die Förderung von Resilienz bei Sozialpädagog*innen zu forcieren. Als Beispiel ist

hier der Titel des Buches „Positive Führung – Resilienz statt Burnout“ von Schulze und Sejkora (2015) anzusehen. Grundsätzlich wollen derartige Auslegungen von Resilienz Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden steigern und Individuen helfen Herausforderungen und Krisen zu meistern.

Allerdings ist davon abzuraten, Resilienz als „Heilmittel“ oder „Lösung aller Probleme“ anzusehen. Diesem Trugschluss sollte und kann besonders in der Ausbildung von Sozialpädagog*innen vorgebeugt werden. Bezogen auf die eigenen Befindlichkeiten und Herausforderungen als Sozialpädagog*in, aber auch im täglichen Umgang mit Klient*innensollte eine reflektiere Haltung gegenüber dem Konzept Resilienz bestehen.

Wie bereits erwähnt kann nicht davon ausgegangen werden, dass Sozialpädagog*innen grundsätzlich resilient sind. Es zeigt sich aber, dass Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Tätigkeitsfeld, zahlreiche Resilienz-Faktoren und -Kompetenzen in ihren Interviews erwähnen, diese also aufweisen. Empirisch belegt ist, dass im Leben von Individuen nicht alle Schutzfaktoren vorhanden sein müssen, nicht alle Kompetenzen perfektioniert sein müssen, um resilient zu sein. (vgl. Schulze / Sejkora 2015:80) Daraus folgt, dass eine Förderung von Resilienz möglich ist. (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2009:30) Es lassen sich auch Anwendungsmöglichkeiten des Konzepts der Resilienz und präventive beziehungsweise Förderungsmaßnahmen für die Resilienz-Entwicklung bei Sozialpädagog*innen ableiten. Die Form des Auftretens von Resilienz-Kompetenzen nach Schulze und Sejkora (2015) wurde bereits erfasst und interpretiert. Ihre Relevanz für Resilienzförderung im Erwachsenenalter und in Bezug auf die Zielgruppe der Sozialpädagog*innen wird nun diskutiert.

Bemerkenswert sind rare Erzählungen über die individuelle Kommunikations- und Konfliktfähigkeit der Interviewpartner*innen. Um der Interpretation dessen, als „nicht-erkanntes-Talent“ oder „normale“ Fähigkeit im Sinne der Resilienzforschung fördernd entgegenzutreten braucht es das „Bewusstmachen“ dieser Kompetenz. Als Umsetzer*in dieser Aufgabe kann die Ausbildung von Sozialpädagog*innen angesehen werden. Sowohl die Anerkennung als Fähigkeit, als auch die Befähigung hierzu kann in den Fokus genommen werden. Gesprächsführung als Methode der Sozialpädagogik in den Lehrplan aufzunehmen beziehungsweise zu vertiefen stellt eine Möglichkeit dar.

Ähnlich sind auch die wenigen Äußerungen zu Kompetenzen der „Ausdauer“ und der „Abgrenzung“ (Schulze / Sejkora 2015:80) in die Resilienzförderung von Sozialpädagog*innen zu übertragen. Sollten Mitarbeiter*innen Frustrationen im beruflichen Kontext erlebt und zielstrebig durchgehalten haben (vgl. Schulze / Sejkora 2015:80), sollten Leitungspersonen dies den Mitarbeiter*innen bewusstmachen und nicht „abtun“. Sowohl Lob, als auch finanzielle Entschädigungen für das Durchhalten belastender Umstände können Beispiele dafür sein. Genauer erarbeitet werden die Beispiele im Kapitel der „Organisationsstrukturen und Arbeitsbedingungen“ im Rahmen dieser Forschungsarbeit. Die „Abgrenzung“ im Sinne des Resilienz-Konzepts zu fördern stellt die Auseinandersetzung mit dem Thema im Ausbildungs- und Arbeitskontext dar. Strategien aufzuzeigen sollte der Anspruch beider Bereiche sein.

Eine Erkenntnis dieser Forschungsarbeit stellt auch die Erhebung der „Ziele und Visionen“ (Schulze / Sejkora 2015:81) von Sozialpädagog*innen dar. Sie macht augenscheinlich, dass Sozialpädagog*innen sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext eine konkrete Vorstellung über ihr zukünftiges Leben haben. Die Äußerungen von allen Interviewpartner*innenlässt diesem Thema besondere Bedeutung für Ausbildung und Praxisfeld zukommen. In beiden Bereichen sollte darauf Wert gelegt werden, Sozialpädagog*innen in ihrer persönlichen Lebensplanung zu unterstützen. Als Gelegenheit bietet sich das Mitarbeiter*innengespräch an, wobei in diesem Setting berufliche Ziele zu fokussieren sind. Im Setting der Ausbildung muss die Möglichkeit geschaffen werden sich intensiv mit individuellen Zielen und Visionen auseinanderzusetzen. Dies kann in Form von Einzelaufgaben und methodischen Zugängen, wie beispielsweise der Biographiearbeit, Meditation oder kreativen Methoden die individuellen Lebensziele aufgreifen, stattfinden. Eine weitere Möglichkeit stellt die Auseinandersetzung mit politischen, kulturellen, ethischen und sozialen Ideologien im Gruppensetting dar.

Die wichtigsten Erkenntnisse der Auswertung von Resilienz-Faktoren nach Bengel und Lyssenko (vgl. 2012:45-91) wurden bereits festgehalten und interpretiert. Diese werden wiederum in ihrer Bedeutung und Relevanz für die Resilienzförderung in der Ausbildung und dem Arbeitsfeld von Sozialpädaog*innen diskutiert.

Soziale Unterstützung und stabile Beziehungen zu Vertrauenspersonen werden als besonders wirksamer Resilienzfaktor beschrieben. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:82-91) Um soziale Kontakte im privaten Kontext herzustellen und diese dauerhaft zu halten, sollten Arbeitgeber*innen die arbeitsrechtlichen Bestimmungen für Sozialpädagog*innen beachten und einhalten. Zum anderen müssen auch Team-Förderungsmaßnahmen angeboten und umgesetzt werden, um berufliche Kontakte für Sozialpädagog*innen zu ermöglichen. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesem Thema erfolgt im Kapitel der „Organisationsstrukturen und Arbeitsbedingungen“ dieser Forschungsarbeit. Mitarbeiter*innen als auch Arbeitgeber*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld sind angehalten Maßnahmen des „Work-Live-Balance“-Konzepts, also der Theorie zur Vereinbarkeit von Beruf- und Privatleben (vgl. Collatz / Gudat 2011), umzusetzen.

Positive Emotionen stellen einen weiteren Resilienzfaktor dar. Die protektive Wirkung steigt nicht durch die Intensität der erlebten positiven Gefühle, sondern durch deren häufiges Auftreten (vgl. Bengel / Lyssenko2012:45-48). Alle Interviewpartner*innen tätigen zahlreiche Aussagen zum Thema positive Emotionen. Ihnen werden daraus resultierend eine hohe Bedeutung für die langjährige Arbeitsfähigkeit im sozialpädagogischen Praxisfeld zugeschrieben. Für die Ausbildung von Sozialpädagog*innen entsteht dadurch der Bedarf an Selbstreflexions-Methoden, die gezielt die Artikulation von Gefühlen und das Erleben positiver Emotionen bewusstmachen. Auch Leitungspersonen (Pädagogische Leitung, Teamleitung) sind aufgefordert positive Emotionen regelmäßig in den Fokus zu nehmen. Dies kann beispielsweise ein explizit „Darauf-Aufmerksam-Machen“ oder das Besprechen von erfreulichen Situationen, gelungenen Interventionen und positiven Entwicklungen sein. Sozialpädagog*innen selbst können zur Förderung des Resilienzfaktors ebenfalls aktiv werden. Die bewusste Auseinandersetzung mit den individuellen Gefühlen und das bewusste Fokussieren positiver Emotionen kann resilienzfördernd sein.

Als dritter Resilienzfaktor wird die Zieldefinition und Zielstrebigkeit von Individuen genannt (vgl. Bengel / Lyssenko 2012:53). Im sozialpädagogischen Praxisfeld sind Mitarbeiter*innengespräche eine Möglichkeit diesen Faktor zu fördern. Das gemeinsame Formulieren von Zielen durch die Leitungsperson und den*die Mitarbeiter*in betont die Wichtigkeit von Zielen und gibt Anhaltspunkte für

realistische Zielsetzungen. Zudem kann der*die Mitarbeiter*in in seiner*ihrer Fähigkeit der aktiven Zielverfolgung unterstützt werden. Auch im direkten Arbeiten mit Klient*innen ist diese Fähigkeit von Bedeutung. Ziele – besonders realistische Ziele – zu formulieren ist in zahlreichen Kontexten der Sozialpädagogik bedeutsam, beispielsweise beim „Hilfe-Plan“ (§ 36 SGB VIII) im Setting der Kinder- und Jugendhilfe. Die Fähigkeit kann in diesem Zusammenhang gefördert werden durch die meist team-orientierte Zielfindung und -umsetzung, da von Kolleg*innen und Leitungspersonen in der interdisziplinären Zusammenarbeit gelernt und profitiert wird.

Sowohl in der Ausbildung, als auch im Arbeitsleben kann die Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Bengel / Lyssenko 2015:54-58) von Sozialpädagog*innen gefördert werden. Selbstwirksamkeitserwartung geht aus Erlebnissen hervor, die zeigten, dass die persönlichen Fähigkeiten zur Situationsbewältigung passend sind (vgl. ebd.:58.). In der Ausbildung von Sozialpädagog*innen muss somit die gezielte Herstellung bewältigbarer Praxissituationen vorgenommen werden. Es braucht einen geschützten Rahmen, um erlerntes Wissen sinnvoll und zielführend einzusetzen. Selbstwirksamkeitserwartung entwickelt sich allerdings nicht nur im Zusammenhang mit beruflichen Fertigkeiten. Schulische „Fehlleistungen“ und negative Erfahrungen im sozialen Umfeld nehmen eine bedeutende negative Rolle ein, wie Frau C. und Frau E. in ihren Interviews beschreiben. Sie sind in der Ausbildung von Sozialpädagog*innen zu bedenken. Gleichermaßen tragen auch Leitungspersonen und Arbeitgeber*innen zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung bei, wenn kompetente Arbeitsweisen oder gut „gemeisterte“ Situationen aufgezeigt werden. Eine gute Möglichkeit hierfür ist wiederum das Mitarbeiter*innen-Gespräch, wobei sich auch Einzelgespräch, Teamsituationen und „Gespräche zwischen Tür und Angel“ gut für die Umsetzung eignen. Hierbei sei wiederum auf das Kapitel „Organisationsstrukturen und Arbeitsbedingungen“ verwiesen.

Als weiter zu erforschende Erkenntnis tritt das sozialpädagogische Praxis- beziehungsweise Berufsfeld als mögliches Wirkungsfeld der Sozialpädagogik auf. Sozialpädagogik als „Hilfe zur Selbsthilfe“ verstanden, wird in Erziehung, Beratung und Unterstützung wirksam. Fraglich ist hierbei, ob „die Sozialpädagogik der Sozialpädagogik helfen kann“. Darunter sind Maßnahmen zu verstehen, die zusätzlich zu Supervision, Coaching, Aus- und Weiterbildung,

beispielsweise die Burn-out-Prävention fokussieren. Ein möglicherweise besonderer Wert der Erschließung des Praxis- und Berufsfeldes als Arbeitsfeld für Sozialpädagog*innen liegt im Bereich der Ausbildung derselben.

„Resilienz ist einerseits die Entwicklung von eigenen Fähigkeiten, beschäftigt sich mit dem Sinn vom Leben, greift auf Ressourcen zurück und auf innere „Anlagen“ […]“ (Sedmak 2013:20). Diese Begriffsbestimmung zeigt das komplexe Zusammenwirken von Faktoren zur Resilienz-Entwicklung auf. Sie bringt verschiedene theoretische Ansätze unter diesem Begriff in Verbindung. Diese Forschungsarbeit zeigt auf, dass Sozialpädagog*innen viele dieser Dispositionen, Ressourcen und Kompetenzen erlernt oder bereits „angelegt“ haben. Die Hypothese, dass Sozialpädag*innen gelernt haben auf einen „Methoden-Pool“ zur Problemlösung und Situationsbewältigung zurückzugreifen und diesen laufend zu erweitern liegt nahe. Diese muss in weiteren und differenzierteren Studien bearbeitet werden.

7.15 Resümee

Die Resilienzforschung, entstanden aus einem Paradigmenwechsel von defizitorientierter zu ressourcenorientierter Sichtweisen, gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dies bringt den inflationären Gebrauch des Begriffs „Resilienz“ mit sich. (vgl. Halberkann / Stamm 2013:117) Die vorliegende Forschungsarbeit bezieht sich auf die individuelle Resilienz im Erwachsenenalter und differenziert sich vom populärwissenschaftlichen Verständnis. Die Konzept „Resilienz“ beschreibt die Entwicklung einer Kompetenz aus einem Bewältigungsprozess heraus, die eine Vielfalt an positiven Fähigkeiten, Einstellungen, Dispositionen und Einflüssen zusammenfasst. (vgl. Bengel / Lyssenko 2012) Tendenziell wird Resilienz immer stärker auch als „Anpassungsfähigkeit“ verstanden (vgl. Marg 2016:113). Unter diesem Aspekt lassen sich die wichtigsten Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zusammenfassen. Zum einen präsentieren sich Vorteile aus der Überlegung die Zielgruppe der Sozialpädagog*innen als Tätigkeitsfeld der Sozialpädagogik aufzugreifen.

Weiters wurde auch klar herausgearbeitet, dass der Bedarf einer Überarbeitung der Ausbildung für Sozialpädagog*innen besteht. Im Kontext der beruflichen Tätigkeit ist festzustellen, dass Arbeitgeber*innen und Leitungsebenen oder

Leitungspersonen gezielt zur Resilienzförderung und im weiteren Sinne zur positiven Lebensqualität beitragen können. Dafür müssen Rahmenbedingungen angepasst und Situationen zur bewussten Auseinandersetzung mit dem Thema geschaffen werden. Zu betonen ist, dass Resilienzförderung keine „unverwundbaren Sozialpädagog*innen produzieren“ wird. Die empirische Erhebung identifiziert Resilienz-Kompetenzen und Resilienz-Faktoren in der Biographie von Sozialpädagog*innen, allerdings auch zwei Krisen des Burn-outs. Vielmehr geht es unter dem Aspekt Resilienzförderung um präventive Maßnahmen, die unterstützend wirken können. Diese Forschungsarbeit ist in ihren Möglichkeiten begrenzt und mag den Eindruck erwecken Sozialpädagog*innen besondere Fertigkeiten zusprechen zu wollen. Dem muss an dieser Stelle widersprochen werden.

Es scheint, als hätten Sozialpädagog*innen im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit ein breites Repertoire an Problemlösungsstrategien und Kompetenzen erlernt. Diese helfen im beruflichen, als auch im privaten Kontext Herausforderungen und Krisen positiv zu bewältigen. Die Annahme bedarf weiterer empirischer Erhebungen. Die vorliegende Forschungsarbeit erarbeitet Faktoren, welche beeinflussend auf die langjährige Arbeitsfähigkeit von Sozialpädagog*innen wirken, mit dem Ziel protektive Faktoren darzustellen. Präventiv sollen diese Faktoren, Ressourcen, Kompetenzen und Möglichkeiten Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld und deren Arbeitgeber*innen bewusstgemacht werden. Dabei dürfen gesellschaftliche Rahmenbedingungen nicht außer Acht gelassen werden. Mangelnde Resilienz der Individuen darf nicht die „Ausrede“ gesellschaftlicher Probleme sein. Somit kann abschließend festgehalten werden, dass die Forschungsarbeit im Sinne einer Burn-out-Prävention der langjährigen Arbeitsfähigkeit von Sozialpädagog*innen dienen soll. Die Sozialpädagogik (und Soziale Arbeit) ist dazu angehalten verstärkt auf gesellschaftliche Probleme aufmerksam zu machen. Individuen dürfen nicht aufgrund des Resilienz-Konzeptes verantwortlich gemacht werden für gesellschaftliche Problemlagen und deren Belastungen.

8 Psychische Belastungen

Clemens Stangl

8.1 Einleitung

> „[D]ie soziale Arbeit [...] und die Sozialpädagogik sind [...] unbestritten sehr belastende Berufe, weil man sich [...] mit den Problemen [...] der Menschen auseinandersetzen muss, weil ein Mensch, der keine Probleme und auch keinen Unterstützungsbedarf hat, wird keinen Sozialarbeiter und auch keinen Sozialpädagogen benötigen.“ (I8:489-493)

Psychische Belastung ist im Alltag vieler Berufsgruppen als fixer Bestandteil verankert. So ist sie auch im sozialpädagogischen Kontext häufig anzutreffen und kann zu Stress, mentaler Ermüdung oder in einer extremen Ausprägung zu der Burn-out-Erkrankung führen. Dieses Syndrom gewann in den letzten Jahren und Jahrzehnten ob der Häufigkeit mit der es gerade in diesem beruflichen Kontext auftrat, enorm an Bedeutung.
Fengler (vgl. 1991) deutet auch im Werk „Helfen macht müde“ an, dass es unterschiedliche belastende Faktoren im sozialpädagogischen Kontext gibt und dass diese nicht zwingend von Mitarbeiter*innen in diesem professionellen Kontext ohnmächtig hinzunehmen sind. Diese Annahme führte dazu, dass im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie auch die psychischen Belastungsfaktoren, die im sozialpädagogischen Praxisfeld anzutreffen sind, untersucht werden.

So stellte sich für diesen Abschnitt die Forschungsfrage:

Welche psychischen Belastungsfaktoren beeinflussen die Arbeitsfähigkeit von Sozialpädagog*innen in ihrer beruflichen Praxis?

Um diese Frage jedoch beantworten zu können, müssen zuvor einige Weichen gestellt werden.
In einem ersten Schritt wird deshalb zunächst versucht, den aktuellen wissenschaftlichen Stand oder State of the Art bezüglich dieses Themenkomplexes zu beschreiben. Hier werden in chronologischer Reihenfolge zunächst die Begriffe Stress und psychische Belastung geklärt, um sich im

Anschluss mit einer häufig im sozialpädagogischen Bereich anzutreffenden Erkrankung, dem Burn-out-Syndrom auseinanderzusetzten. Daraufhin wird auf die Vorannahmen in der vorliegenden Arbeit Bezug genommen, ehe es zu den Ergebnissen der Forschung kommt. Hierfür wurden zehn Interviews auf psychische Belastungsfaktoren hin ausgewertet. Abschließend wird diese Arbeit mit einem Fazit beendet.

8.2 Stress

> „ALSO, man muss Strategien lernen, um, um mit Stress oder schwierigen Situationen äh besser umgehen zu können. Also (.) ich bin der Meinung gezwungenermaßen, weil sonst kann man nicht, nicht in dem Feld arbeiten, glaube ich jetzt einmal.“ (I8:60 - 62)

Stress wird gemeinhin im sozialpädagogischen Praxisfeld als allgegenwärtig und gegeben hingenommen. Gemäß der für diese Arbeit durchgeführten Interviews gibt es viele Bereiche im sozialpädagogischen Praxisfeld, die Stress verursachen und demnach als Stressoren, also als psychosoziale Risiken (vgl. Petermann / Kusch / Niebank 1998:209-214) bezeichnet werden können. Hier wurden jedoch keine eindeutigen Aussagen über Stress geliefert. Zum einen wird Stress als psychisch belastend empfunden und zum anderen werden andere psychische Belastungsfaktoren als Stress verursachend bezeichnet.
Aus diesem Grund ist es wichtig, den Begriff zu präzisieren. Was wird unter Stress verstanden?

Stress ist ein häufig bedienter Begriff im Alltagsleben. Er wird in einer Vielzahl unterschiedlicher Lebensbereiche verwendet. Hier kommen die Termini Schulstress, Beziehungsstress, Arbeitsstress oder Freizeitstress in den Sinn. (vgl. Glaser / Molnar 2016:5) Stress ist jedoch nicht gleich Stress. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass zu Beginn dieses Kapitels häufig lediglich von Stress die Rede ist. Präziser wäre jedoch der Begriff Disstress, auf den in einem nachfolgenden Unterkapitel Bezug genommen wird.

Medizinisch betrachtet, bezeichnet Stress eine Reaktion im menschlichen Organismus, die von außen durch die bereits erwähnten Stressoren hervorgerufen wird. (vgl. Glaser / Molnar 2016:5) Der menschliche Körper reagiert also auf die von außen an ihn herangetragenen Reize mit der Ausschüttung von Hormonen, sogenannten Stresshormonen, die das Gefühl

gestresst zu sein auslösen. Der menschliche Organismus wird so in erhöhte Alarmbereitschaft versetzt und leistungsfähiger. Ist der Grund für diese Bereitschaft nicht mehr gegeben, versucht der Körper den Normalzustand wiederherzustellen. Hierfür müssen die Stresshormone langsam wieder abgebaut und ein Entspannungszustand hergestellt werden. (vgl. Glaser / Molnar 2016:6) Gelingt dies nicht, hält die Alarmbereitschaft im menschlichen Organismus weiter an. Stress, der so über einen längeren Zeitraum anhält und aus verschiedenen Gründen nicht abgebaut werden kann, wird als chronischer Stress bezeichnet. In diesem Fall können dementsprechend auch keine Entspannungsmaßnahmen eingeleitet werden. Dies kann nach Glaser und Molnar (vgl. 2016:6) Schäden der physischen, wie psychischen Gesundheit verursachen.

Im sozialpädagogischen Kontext ist psychischer Stress relevant. Dieser entsteht dadurch, dass die an die Person herangetragenen Anforderungen, wie beispielsweise eine große Arbeitsmenge mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, zum Beispiel der gegebenen Arbeitszeit oder finanziellen Ressourcen, als nicht zu bewältigen empfunden wird. Es kommt zu einem gefühlten Kontrollverlust, der wiederum für das Ausschütten von Stresshormonen, ergo für das Entstehen von psychischem Stress verantwortlich ist.

Eine Ausprägung von psychischem Stress ist der sogenannte arbeitsbedingte Stress. „Wenn von arbeitsbedingtem Stress gesprochen wird, dann liegen maßgebliche Ursachen bzw. Stressfaktoren in der beruflichen Situation.“ (Glaser / Molnar 2016:6) In diesem Fall erzeugen arbeitsspezifische Umstände - dies kann sehr vielfältig sein und von zu wenigen finanziellen Mitteln, zu wenig Zeit für die Bewältigung der Arbeitslast bis zu unzureichenden Voraussetzungen für ein angenehmes Arbeitsklima reichen - Stress bei den Arbeitnehmer*innen. Nach Glaser und Molnar (vgl. 2016) haben jedoch die Arbeitgeber*innen die Verantwortung, den beruflichen Kontext so zu gestalten, dass die arbeitsspezifischen Anforderungen in einem stressfreien Rahmen zu bewältigen sind. Hierauf wird im Kapitel der Organisationsstrukturen noch weiter eingegangen.

8.2.1 Zwei Stresssysteme

Joachim Bauer (vgl. 2015) geht davon aus, dass im menschlichen Organismus zwei Stresssysteme existieren. Diese werden jeweils durch ihre Umwelt

ausgelöst und hervorgerufen. Das erste dieser beiden Stresssysteme benennt er als „klassisches Stresssystem“ (Bauer 2015:38) und das zweite als das „Unruhe - Stresssystem“ oder „Default - Mode Network“ (ebd.:42).

8.2.2 Das klassische Stresssystem

Nach Bauer (vgl. Bauer 2015:38) verweilt der menschliche Körper bei Fernbleiben von Anforderungen, die an ihn gestellt werden, in einem Ruhezustand. Dieser wird als „Homöostase“ bezeichnet.
Werden nun jedoch Anforderungen von der Umwelt an den Organismus gestellt, schaltet sich das klassische Stresssystem ein und reagiert mit einem erhöhten Herzschlag, Atmung und Alarmbereitschaft. Der Körper wechselt in die sogenannte „Allostase“. (vgl. ebd.:38)
Dieser Vorgang bzw. dieses Stresssystem hat nach Bauer (vgl. 2015) einen evolutionären Ursprung. Menschen mussten für Gefahren jeglicher Art gewappnet sein und gegebenenfalls auf plötzlich auftretende Umweltfaktoren mit entsprechenden Gegenmaßnahmen, wie einem stark erhöhten Puls und gesteigerter Aufmerksamkeit, reagieren können. Zwar haben sich die Umweltfaktoren seit damals massiv verändert, jedoch ist das System dasselbe geblieben. Das klassische Stresssystem „wird immer dann aktiv, wenn konkrete Leistungen oder Erledigungen gefordert sind, seien sie körperlicher oder geistiger Art.“ (Bauer 2015:38)

Dies bedeutet kurzum, dass bei einem Anstieg der Anforderungen, der Körper von der Homöostase in die Allostase wechselt. Bei diesem Wechsel von der einen Phase in die andere wird im Hypothalamus das Gen „Corticotropin - Releasing - Hormone“, kurz CHR aktiviert. Ein vom CRH produziertes Protein wirkt daraufhin auf die Hypophyse, wodurch das Hormon ACTH freigesetzt wird. Dies führt schließlich in der Nebennierenrinde zur Ausschüttung von dem Stresshormon Cortisol. Dieses verbessert die Bereitstellung von Glucose, das für das Gehirn und die Muskulatur von Nöten ist, um Leistung zu erbringen. (vgl. ebd.:229)

8.2.3 Eustress vs. Disstress

Stress muss nicht per se etwas Negatives sein. Anforderungen, die von der Umwelt an Personen herangetragen werden, können bei ihrer Bewältigung dazu führen, dass die Betroffenen an den Herausforderungen wachsen und sich ihr Selbstwert dadurch erhöht. Genau in dieser Formulierung befindet sich jedoch die grundlegende Unterscheidung zwischen einen für den Organismus zu bewältigenden, positiven Stress und einem für den Organismus schädlichen, negativen Stress.

Beim zu bewältigenden Stress, dem sogenannten „Eustress“ bleibt die „allostatische Last“ auf einem moderaten Niveau, wodurch der Organismus nach Beendigung der Aufgaben wieder in die Homöostase wechseln kann. (vgl. Bauer 2015:39)

Beim negativen, überfordernden Stress, dem sogenannten „Disstress“ ist die allostatische Last zu hoch. Hier wird auch von einer sogenannten „allostatischen Überladung“ (ebd.:40) gesprochen. Diese führt dazu, dass der betroffene Organismus selbst nach Erledigung der Stress verursachenden Anforderungen angespannt bleibt und nicht in die Homöostase wechseln kann. Dies führt zu einer Dauerbelastung, die negative Folgen auf Körper und Psyche haben kann. (vgl. ebd.:39-40)

8.2.4 Transaktionales Stressmodell

Ob nun Anforderungen, die an Personen gestellt werden, als im genau richtigen Ausmaß fordernd oder eben überfordernd empfunden werden, ist individuell unterschiedlich. Hiermit befasst sich das sogenannte Transaktionale Stressmodell nach Richard Lazarus. Dieses beschreibt ein Modell, in dem „Bewertungsprozesse und Bewältigungshandeln der Person im Mittelpunkt stehen.“ (Spektrum 2000:o.A.) Dieses Modell arbeitet mit drei Bewertungskriterien:

- Die primäre Bewertung (”primary appraisal“)
- Die sekundäre Bewertung (“secondary appraisal”)
- Die Neubewertung (“reappraisal”)

Bei der primären Bewertung wird eine Situation nach drei Gesichtspunkten untersucht. Ist diese irrelevant, günstig - positiv oder schädlich. (vgl. ebd.:o.A.) Bei der Einstufung „schädlich“ wird weiter unterschieden in eine schädliche Situation, die eine Schädigung oder Verlust, eine Bedrohung oder eine Herausforderung darstellt. (vgl. ebd.:o.A.)
Die sekundäre Bewertung beschäftigt sich in weiterer Folge mit den Bewältigungsmöglichkeiten, den sogenannten „Coping - Strategien“ in der Stresssituation.
Im Anschluss an die Bewältigungsphase der Stresssituation erfolgt die der Neubewertung. Hier wird die Coping - Phase evaluiert und reflektiert. (vgl. Spektrum 2000:o.A.)

8.2.5 Das Unruhe - Stresssystem (“Default Mode Network“)

Die optimale, also eine der Gesundheit zuträgliche Form von Stress besteht, wenn die an die Personen herangetragene Anforderungen möglichst konkret und beherrschbar scheinen. (vgl. Bauer 2015:42) Joachim Bauer (vgl. 2015) geht davon aus, dass das menschliche Gehirn jedoch nicht nur dieses oben bereits als klassisches Stresssystem bezeichnete Modell besitzt, sondern noch ein zweites. Dieses Unruhe - Stresssystem, das auch Default Mode Network genannt wird, wird dann aktiviert, wenn keine genauen oder konkreten Aufgaben zu erledigen sind, sondern mehrere unterschiedliche, nicht spezifische Anforderungen an die Betroffenen herangetragen werden. Das Gehirn geht dann in einen Zustand unspezifischer Wachsamkeit über. Ein Phänomen der Arbeitswelt, dem mit diesem Stresssystem begegnet wird, ist zum Beispiel das sogenannte „Multi - Tasking“. (vgl. ebd.:44)

8.3 Psychische Belastung

> „Die sich verändernden Lebens-, Arbeits- und Freizeitbedingungen haben entscheidenden Einfluß auf die Gesundheit. Die Art und Weise, wie eine Gesellschaft die Arbeit, die Arbeitsbedingungen und die Freizeit organisiert, sollte eine Quelle der Gesundheit und nicht der Krankheit sein.“ (WHO 1986:2)

Dieses aus der Ottawa Charta der Weltgesundheitsbehörde (WHO), einer Absichtserklärung zur Gesundheitsförderung aus dem Jahr 1986, entnommene Zitat deutet an, dass es aktive Gesundheitsförderung im beruflichen Kontext

benötigt. Gesundheit ist ein Terminus, der viele Aspekte des Wohlbefindens umfasst, darunter auch die der Psyche. Diese ist im beruflichen Kontext oftmals durch Belastungen bedroht. Joachim Bauer (vgl. 2015) berichtet beispielsweise, dass zwölf Prozent aller deutschen Berufstätigen unter einer durch die Arbeit hervorgerufenen psychischen Belastung und der damit einhergehenden Beeinträchtigung des allgemeinen Wohlbefindens leiden.

8.3.1 Aktueller Forschungsstand bezüglich psychischer Arbeitsbelastung, dargestellt anhand des Entwurfs der ÖNORN EN ISO 10075 - 1: 2015 - 12

Die Internationale Organisation für Normierung, auch kurz ISO genannt, ist ein weltweiter Zusammenschluss von ISO - Mitgliedsorganisationen. Diese Organisationen versuchen einheitliche Normierungen in vielen Bereichen durchzuführen. (vgl. ÖNORM EN ISO 10075 - 1 2015:4) Die Bezeichnung „ÖNORM“ bezieht sich auf den Österreich - Bezug dieser vorliegenden Normierung der ISO. In „ÖNORM EN ISO 10075 - 1: 2015 - 12 Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung - Teil 1: Allgemeine Konzepte und Begriffe“ wurde das Phänomen der psychischen Belastung im Arbeitssetting in Österreich untersucht. Dieser Normierungsversuch liefert eine Erklärung der Begriffe „psychisch“, „psychischer Belastung“ und „psychischer Beanspruchung“. Darüber hinaus versucht er die kurz- und langfristigen Auswirkungen von psychischer Belastung im arbeitsbezogenen Kontext und die positiven, wie auch negativen Auswirkungen von psychischer Beanspruchung aufzuzeigen. Aus diesem Grund ist dieser Entwurf sehr geeignet, um den wissenschaftlichen State of the Art auf diesem Themengebiet, das doch nur schwierig zu überblicken ist, zu geben.

8.3.2 Begriffsklärung von psychischer Belastung

Bevor geklärt werden kann, was unter einer psychischen Belastung oder Beanspruchung zu verstehen ist, muss zunächst der Terminus „psychisch“ in diesem Zusammenhang erklärt werden. Mit „psychisch“ sind bei diesem Entwurf Prozesse des menschlichen Verhaltens und Erlebens gemeint. (vgl. ÖNORM EN ISO 10075 - 1 2015:6)

Jedes Handeln - sei es von körperlicher oder kognitiver Natur - ist potenziell für die betroffenen Personen psychisch belastend. (vgl. ebd.:6) Der Begriff „psychische Belastung“ wird nun in diesem Kontext verwendet, weil laut ÖNORM EN ISO 10075 - 1 (vgl. 2015) jegliche kognitiven, emotionalen und informationsverarbeitenden Verläufe im menschlichen Organismus miteinander verbunden sind und es deshalb keinen Sinn ergeben würde, diese gesondert voneinander zu analysieren.
Als psychische Belastung gilt nun die Gesamtheit aller Umwelteinflüsse, die von außen auf die arbeitenden Personen einwirken und auf deren Psyche Einfluss haben. (vgl. ebd.:6) Psychische Belastung ist demnach ein Sammelbegriff für psychische Belastungsfaktoren oder auch Stressoren und führt nach ÖNORM EN ISO 10075 - 1 (vgl. 2015) zu kognitiven, emotionalen und informationsverarbeitenden Prozessen bei den Personen. Die hiervon Betroffenen reagieren jeweils unterschiedlich auf diese Belastung. Dies rührt von den unterschiedlichen Ausprägungen her, die psychische Belastung hervorruft. Diese können in Abhängigkeit der an die Menschen gestellte Aufgabe und anderen situationsspezifischen Gegebenheiten in Quantität und Qualität voneinander abweichen. (vgl. ebd.:6)

> „Eine psychische Belastung, die das menschliche Vermögen zur Informationsverarbeitung übersteigt, wird direkt zu einer fehlerhaften menschlichen Leistung führen. In solchen Fällen erreicht die psychische Belastung eine Stufe, auf der das Erfüllen von Arbeitsaufträgen prinzipiell unmöglich ist. Solcherart dysfunktionale Anforderungen müssen [...] vermieden werden.“ (ebd.:7)

8.3.3 Psychische Beanspruchung und deren Folgen

Allgemein formuliert, führt nach ÖNORM EN ISO 10075 - 1 (vgl. 2015) psychische Belastung unmittelbar zu psychischer Beanspruchung bei den betroffenen Personen. Bestehende psychische Beanspruchung kann hierdurch ebenso vergrößert als auch verkleinert werden.

Psychische Beanspruchung als unmittelbare, sofortige Auswirkung von psychischer Belastung kann entweder positiven als auch negativen Einfluss auf die Betroffenen haben. (vgl. ebd.:6) Die Effekte, die psychische Beanspruchung auf Menschen haben kann, werden von der ÖNORM EN ISO 10075 - 1 (vgl. 2015) in förderliche mit kurz- oder langfristigem Potenzial und beeinträchtigende mit kurz- oder langfristigem Potenzial eingeteilt.

8.3.4 Förderliche Auswirkungen psychischer Beanspruchung mit kurzfristigem Potenzial

Dies können der Aufwärmeffekt, die Aktivierung, das Lernen, oder der Übungseffekt sein. (vgl. ebd.:9-10) Unter einem Aufwärmeffekt wird verstanden, dass Handlungen mit weniger Anstrengung als noch zu Beginn gesetzt werden. Dieser Effekt ist eine sehr häufige Folge psychischer Beanspruchung. Mit Aktivierung ist eine gesteigerte physische und psychische Konstitution gemeint. Unter Lernen wird verstanden, dass ein Prozess durch neue Erfahrungen in Gang gesetzt wird, der zu dauerhaften Verhaltensänderungen führen kann. Der Übungseffekt beschreibt schließlich eine Veränderung der persönlichen Leistungsfähigkeit als Resultat wiederholter psychischer Beanspruchung, die mit Lernprozessen verbunden ist. (vgl. ÖNORM EN ISO 10075 – 1 2015:9-10)

8.3.5 Förderliche Auswirkungen psychischer Beanspruchung mit langfristigen Potenzial

Hier ist nach der ÖNORM (vgl. 2015) besonders die Kompetenzentwicklung zu nennen. Dieser über eine länger anhaltende psychische Beanspruchung hervorgerufene Effekt zeigt sich in Form eines Neuerwerbs, einer Verbesserung oder einer Festigung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie kann auch verschiedene soziale, inhaltliche oder methodologische Aspekte haben. (vgl. ebd.:10)

8.3.6 Beeinträchtigende Auswirkungen psychische Beanspruchung mit kurzfristigen Potenzial

Diese Effekte können von unterschiedlicher Natur sein. Sie werden nach dem Zeitabstand, der benötigt wird, um sich von diesen zu erholen und den Ressourcen, die aufgewendet werden müssen, um sich von ihnen zu erholen, unterschieden. (vgl. ebd.:10)

Diese beeinträchtigenden Auswirkungen können nun sogenannte psychische Ermüdung, ermüdungsähnliche Zustände, eine Art Monotoniezustand, herabgesetzte Wachsamkeit, psychische Sättigung oder Stressreaktionen sein.

Psychische Ermüdung ist, wie der Name vermuten lässt, ein Ermüdungs- oder Erschöpfungszustand, der sich auf die psychische oder physische Konstitution des Menschen auswirkt. Die Stärke dieses Zustands hängt von der Intensität, Dauer und dem Verlauf der zuvor erlebten psychischen Belastung ab. Sich hiervon zu erholen, wird durch Ruhepausen erreicht und nicht mit einem Wechseln der Handlungen. (vgl. ebd.:10)

Ermüdungsähnliche Zustände kommen bei Menschen vor, die in immer gleichen, monotonen Handlungsabläufen verhaftet sind. Diese lassen sich in Unterscheidung zu der Psychischen Ermüdung zumeist durch die Veränderung der Tätigkeiten und Herausforderungen überwinden. (vgl. ÖNORM EN ISO 10075 – 1 2015:10) Ein Monotoniezustand kann entstehen, wenn über einen zu langen Zeitraum dieselben eintönigen Anforderungen von Personen erbracht werden. Ein gängiges Beispiel wäre die Dateneingabe. Bei einem Monotoniezustand entsteht eine herabgesetzte Aktivierung bei den Betroffenen. Dies geht zumeist mit Müdigkeit, Schwankungen in der Leistungsfähigkeit und der Herzfrequenz einher. (vgl. ebd.:10)

Nach ÖNORM (vgl. 2015) unterscheidet sich die sogenannte herabgesetzte Wachsamkeit nur in ihrer Entstehung von dem Monotoniezustand, aber nicht in ihren Auswirkungen. Sie entsteht nämlich durch eine herabgesetzte Aktivierung und Entdeckungsleistung bei monotonen Beobachtungshandlungen, wie zum Beispiel Überwachungsaufgaben.

Die psychische Sättigung tritt bei sich wiederholenden Aufgaben auf. Diese lösen bei den Betroffenen ablehnende Gefühle und einen ruhelosen, affektbetonten Zustand aus. Die hiervon in Mitleidenschaft gezogene Person sieht sich auf der Stelle treten und keinerlei Fortschritte machen. Im Gegensatz zu vorherigen kurzfristigen beeinträchtigenden Auswirkungen psychischer Beanspruchung ist der Grad der Aktivierung bei psychischer Sättigung normal oder sogar gesteigert. (vgl. ebd.:11)

Schließlich beschreibt die Stressreaktion laut diesem Entwurf der ÖNORM EN ISO 10075 - 1 (vgl. 2015) eine Verfassung erhöhter psychischer und oder körperlicher Aktivierung. Bei dieser Reaktion haben die Betroffenen das Gefühl, dass ihre persönlichen Ziele oder auch Werte durch die an sie herangetragenen oftmals beruflichen Aufgaben bedroht sind.

8.3.7 Beeinträchtigende Auswirkungen psychische Beanspruchung mit langfristigen Potenzial

Eine derartige Auswirkung bildet das sogenannte Burn-out-Syndrom. Hierauf wird im nachfolgenden Kapitel ob seiner - vor allem auch für den sozialpädagogischen Bereich - Wichtigkeit gesondert eingegangen.

8.4 Das Burn-out-Syndrom

> „Und (.) es mir zu dieser Zeit nicht gut ging und das der Auslöser für mein (.) ähm (.) mein Burn-out war. Das ich halt vorher schon hatte, aber nicht wahrhaben wollte und ähm, das war dann quasi das Tüpfelchen auf dem I, wo ich dann einen körperlichen Zusammenbruch erlitten habe (.) ähm, wo ich halt geglaubt hab', ich sterbe und der dann mein Leben maßgeblich verändert hat." (I7:641 - 647)

Frau G. hat mit dieser Aussage im Interview bestätigt, dass sie ob ihrer Arbeit am Burn-out-Syndrom erkrankt ist und sich daraufhin sehr viel in ihrem Leben und ihrer beruflichen Situation verändern musste.
Diese Erkrankung ist zu einem großen Problem, zu einer Art negativen Phänomen in vielen Berufsfeldern, darunter auch den Sozialberufen, geworden. Nach Burisch (vgl. 2010) ist Burn-out mittlerweile bei weit mehr als 60 Berufen beschrieben worden und erstreckt sich von den Sozialberufen bis hin zu Journalist*innen, Polizist*innen oder auch zu Pflegepersonal.
Aus diesem Grund ist es von höchster Priorität, sich mit diesem womöglich schlimmsten Ausgang nicht gelingender Prävention bezüglich psychischer Gesundheit im beruflichen Kontext auseinanderzusetzen und dieses Syndrom näher zu beleuchten. Deshalb wird sich dieses Kapitel zunächst an eine wissenschaftliche Begriffsklärung wagen und im Anschluss den Prozess und Verlauf dieser Erkrankung beleuchten.

8.4.1 Begriffsklärung von Burn-out

Für den Begriff „Burn-out" ist es sehr schwierig eine eindeutige Begriffserklärung in der wissenschaftlichen Literatur zu finden. Hier herrschen sehr viele unterschiedliche Definitionsansätze vor und eine einheitliche ist bislang noch nicht verfügbar. Aus diesem Grund werden nun nachfolgend einige Versuche

diese Erkrankung zu beschreiben beleuchtet, um den aktuellen wissenschaftlichen State of the Art bezüglich dieses Begriffs abzubilden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann jedoch aufgrund der Vielfalt der Ansätze und des beschränkten Umfangs dieser Arbeit nicht erhoben werden.

Eine medizinische Begriffsklärung versucht die „Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme“ („International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“) oder kurz ICD - 10 der WHO, welches als das wichtigste Klassifikationssystem für medizinische Diagnosen gilt, zu geben. Es listet jedoch das Burn-out-Syndrom in der aktuellen Version nicht etwa im psychiatrischen Abschnitt V, sondern im Anhang Z des Kapitels XXI. (vgl. Payk 2013:18) Hier werden Faktoren beschrieben, die den allgemeinen Gesundheitszustand beeinflussen und zu einer Inanspruchnahme des Gesundheitssystems führen. Burn-out wird demnach hier unter Z73.0 als ein Problem mit Bezug auf Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung geführt. (vgl. ebd.)
Im Mai 2018 soll jedoch eine überarbeitete Version, die ICD - 11, veröffentlicht werden. Hier ist zu hoffen, dass die Burn-out - Erkrankung eine prominentere Rolle einnehmen wird.

Eine andere mittlerweile historische Definition liefert Susan E. Jackson und Christina Maslach im Journal of Occupational Behaviour vom Jahr 1981.

> “Burnout is a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do ‘people-work’ of some kind. A key aspect of the burnout syndrome is increased feelings of emotional exhaustion. As their emotional resources are depleted, workers feel they are no longer able to give of themselves at a psychological level. Another aspect is the development of negative, cynical attitudes and feelings about one’s clients. Such negative reactions to clients may be linked to the experience of emotional exhaustion, i.e. these two aspects of burnout appear to be somewhat related.” (Jackson / Maslach 1981:99)

Mit dem Ausdruck “people - work“ beziehen sich die beiden Wissenschaftler*innen Jackson und Maslach bereits auf Menschen, die in ihrem Berufsalltag viel Zeit mit anderen Menschen verbringen. Deshalb ist diese Erklärung des Terminus Burn-out auch sehr gut auf das sozialpädagogische Praxisfeld anwendbar.

Eine etwas aktuellere wissenschaftliche Begriffserklärung gibt Jörg Fengler ohne das Syndrom jedoch namentlich zu nennen. Er (vgl. 1991) spricht im Kontext von Belastungen von beruflicher Deformation. Mit diesem Begriff bezeichnet er alle Abnützungs- und Verschleißerscheinungen, Erstarrungen und Realitätsverluste im Erleben, den Verhaltensweisen und Denken einer Person, die durch die Berufstätigkeit bedingt auftreten.

Obwohl die Definitionen von Jackson und Maslach oder auch Fengler als passend erscheinen, wird nachfolgend mit der Begriffsdefinition von Burn-out von Schaufeli und Enzmann (vgl. 1998:36; zit. in Burisch 2010:19) gearbeitet. Diese erscheint - gerade in Bezug auf das sozialpädagogische Praxisfeld - die beste und ausführlichste zu sein.

> Hier ist „Burnout [ ] ein dauerhafter, negativer, arbeitsbezogener Seelenzustand ‚normaler' Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung [ ], einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung disfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entwickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen Menschen aber lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht." (Schaufeli / Enzmann 1998:36; zit. in Burisch 2010:19)

8.4.2 Das „Maslach Burnout Inventory"

Trotz der Begriffserklärungen ist es schwierig das Syndrom nur allein mit diese zu erkennen. Deshalb ist es ratsam Methoden hierfür parat zu haben. Eine Messmethode, die sich im wissenschaftlichen Diskurs bewährt hat, kommt von den bereits erwähnten Susan E. Jackson und Christina Maslach. Sie entwickelten die sogenannte „Maslach Burnout Inventory" (Jackson / Maslach 1981:100) und erlangten hierfür in Wissenschaftskreisen große Bekanntheit. Diese Methode, die mehrfach überarbeitet wurde, ist eine Art Frageboden mit 22 Items, die in drei Skalen unterteilt sind. (vgl. Burisch 2010:34) Diese Skalen sind nach Burisch (vgl. 2010):

- Emotionale Erschöpfung („emotional exhaustion") mit neun Items
- Depersonalisation („depersonalisation") mit fünf Items
- Leistungs(un-)zufriedenheit („personal accomplishment") mit acht Items

> „Ein Beispielitem für EE [„emotional exhaustion“ oder Emotionale Erschöpfung; d. Verf.] ist: ‚Nach der Arbeit bin ich völlig fertig’, für DP [„depersonalisation“ oder Depersonalisation; d. Verf.]: ‚Manche meiner Partner sind mir ziemlich gleichgültig’, für PA [„personal accomplishment“ oder Leistungs(un-)zufriedenheit; d. Verf.]: ‚Ich glaube, ich kann mich in meine Partner gut hineinversetzen’.“ (Burisch 2010:34)

8.4.3 Prozess und Verlauf dieser Erkrankung

Auch, wenn es oftmals - durch zum Beispiel der medialen Berichterstattung darüber oder eines plötzlich anmutenden Ausbruchs dieser Erkrankung im Bekanntenkreis - nicht den Anschein erwecken mag, ist das Burn-out eine prozesshafte Erkrankung. Sie tritt nicht plötzlich auf, ist auch nicht unmittelbar zu kurieren und baut sich über eine individuell unterschiedlich lange Zeitspanne auf, um zumeist durch einen Trigger ausgelöst zu werden. Das Gefühl des „Ausgebrannt - Seins“ ist somit eher als das Endstadium dieser psychischen Erkrankung zu betrachten. (vgl. Payk 2013:17)

> „[ ] Ursachen, die [ ] [zum Burn-out; d. Verf.] geführt haben? Naja, einerseits schon die [ ] Veranlagung oder die Vulnerabilität [ ]. ähm möglicherweise die mangelnde Resilienz, [ ] aber natürlich dann (...) aus mangelnder Resilienz resultiert ja nicht gleich ein Burn-out, sondern da gehört ja auch ein Trigger dazu [ ].“ (I8:586 - 592)

Den prozesshaften Charakter dieser Erkrankung und ihr Verlauf wurden bereits einige Male beschrieben. Diese Versuche sind aber zumeist intuitive und nicht wissenschaftlich systematische geblieben. (vgl. Burisch 2010:39-40)
Für diese Arbeit wurden zwei sehr weit verbreitete Beschreibungen dieses Syndroms ausgewählt. Zum einen der Versuch von Herbert Freudenberger und zum anderen der von Christina Maslach. Nach Burisch (vgl. 2010:39) beschreibt Freudenberger drei Phasen:

- Die erste Phase: „Empfindendes Stadium“ (Burisch 2010:39)
- Die zweite Phase: „Empfindungsloses Stadium“ (ebd.)
- Die dritte Phase: „Defensive Bewältigungsversuche“ (ebd.:40)

In der ersten Phase treten demnach chronische Müdigkeit und zum Beispiel die Verdrängung negativer Emotionen zutage. (vgl. Burisch 2010:39) Eine Steigerung von Langeweile, Reizbarkeit und dem Gefühl unersetzlich zu sein, setzen in der zweiten Phase ein und die dritte Phase mit dem Titel defensive Bewältigungsversuche geht mit einer emotionalen Abkoppelung und Rückzug einher. (vgl. Burisch 2010:40)

Der andere Versuch den Verlauf von Burn-out zu beschreiben, kommt von Christina Maslach. Sie beschreibt nach Burisch (vgl. 2010:40) ebenfalls drei unterschiedliche Phasen, um den Verlauf von Burn-out zu charakterisieren:

- Die erste Phase 1a: „Emotionale Erschöpfung“ (Burisch 2010:40)
- Die erste Phase 1b: „Physische Erschöpfung“ (ebd.)
- Die zweite Phase: „Dehumanisierung“ (ebd.)
- Die dritte Phase: „Terminales Stadium“ (ebd.)

In der ersten Phase treten bei dem Gedanken an Arbeit Müdigkeit und Schlafstörungen gehäuft auf. In der zweiten Phase kommt es bei den Betroffenen vermehrt zu Schuldgefühlen und negativen, oftmals zynischen Gedanken bezüglich Kolleg*innen, Partner*innen und Klient*innen. Auch die Vermeidung von unangenehmen Dingen, sowie die Reduzierung der Arbeitseinstellung auf das absolute Minimum sind bezeichnend für diese Phase. Das sogenannte Terminale Stadium dieser Erkrankung ist gekennzeichnet von allgemeinem Widerwillen gegenüber Kolleg*innen, Klient*innen und allen anderen Menschen inklusive sich selbst. (vgl. Burisch 2010:40)
Wichtig zu erwähnen ist, dass nach Burisch (vgl. 2010) Freudenberger das Burn-out-Syndrom und dessen Verlauf aus der Sicht wirtschaftlicher Berufe und Christina Maslach aus der Sicht der Sozialberufe formuliert hat.

8.5 Vor der Auswertung der Forschung

Bevor diese Studie entstand, wurden einige persönliche Vorannahmen zu diesem komplexen Gebiet der psychischen Belastung in Verbindung mit der Arbeitsfähigkeit im sozialpädagogischen Kontext in einem Forschungstagebuch notiert. Diese Vorannahmen lauteten, wie folgt:

- Die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld ist psychisch belastend, weshalb persönliche Abgrenzung hiervon vielen Sozialpädagog*innen schwerfällt.

- Fehlende Anerkennung und Wertschätzung seitens der Vorgesetzten und Kolleg*innen sind im sozialpädagogischen Kontext häufig anzutreffen und

oftmals ein Grund, warum Sozialpädagog*innen an dem Burn-out-Syndrom erkranken.

- Strukturelle Unklarheiten der Institution, fehlende monetäre Anerkennung und diffuse Rollenverteilungen innerhalb von sozialpädagogischen Teams tragen zur psychischen Belastung bei.

Im Zuge der Auswertung der Forschung, wird nochmals versucht, auf diese Vorannahmen einzugehen, sie zu beleuchten und anhand der Ergebnisse zu bestätigen oder zu widerlegen.

8.6 Auswertung und Ergebnisse der Forschung

Im Zuge der Auswertung der zehn geführten Interviews wurden - gemäß der Methode der Themenanalyse von Froschauer und Lueger (vgl. 2013) - die getätigten Aussagen kategorisiert. Die Einordnung brachte für diese Arbeit insgesamt sechs zentrale Kategorien hervor, die sich aus den Aussagen der Interviewten über psychische Belastung in der sozialpädagogischen Tätigkeit bilden ließen. Die sechs Begriffe wurden, wie folgt, benannt:

- Fehlende Abgrenzung und Work - Life - Balance
- Fehlende Wertschätzung und Anerkennung durch die Vorgesetzten
- Strukturen
- Klient*innen
- Kolleg*innen
- Persönlichkeitsmerkmale

Diese sechs Überbegriffe erlauben es, eine Auswertung in Bezug auf psychische Belastung und Beanspruchung zu gewährleisten und die zuvor erwähnten Vorannahmen entweder zu bestätigen oder zu widerlegen. Die chronologische Reihenfolge der Kategorien ist zufällig gewählt und ist demnach nicht thematisch gewichtet.
Ob ihrer Wichtigkeit wird jedem der Termini nachfolgend ein Unterkapitel gewidmet sein.

8.6.1 Fehlende Abgrenzung und Work - Life - Balance

Die Begriffe „Abgrenzung“ und „Work - Life - Balance“ wurden gemäß der wissenschaftlichen Methode der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (vgl. 2013) für die Kategorisierung der getätigten Aussagen der interviewten Sozialpädagog*innen gewählt. Der Abgrenzungsbegriff wird, wie im folgenden Zitat von Julia Mihalkovits beschrieben, verwendet.

> „Abgrenzung ist das Wahren von einem adäquaten Nähe- und Distanz-Verhältnis. Es bedeutet ein Nicht-Zulassen von überschreitenden verbalen und psychischen Übergriffen im Zusammenhang mit Burnoutprävention und Psychohygiene. Abgrenzung ist die optimale Distanz zu Klienten und Klientinnen“ (Mihalkovits 2012:11)

Der Terminus „Work - Life - Balance“ wird im Zusammenhang dieser Arbeit als Versuch ein gefühltes und erlebtes Gleichgewicht zwischen sozialpädagogischer Praxis und Privatleben herzustellen, verwendet.

Wie bereits oben erwähnt, wurde von den interviewten Sozialpädagog*innen häufig von Problemen sich von den Ereignissen in der Arbeit abzugrenzen, gesprochen. „Was in dem Bereich aber auch schwierig ist, im pädagogischen, du gehst nie heim ohne, dass du an die Arbeit denkst.“ (I1:504-505) Diese stetige kognitive, sozial - emotionale und auch zum Teil physische Arbeit, die von Sozialpädagog*innen täglich abverlangt wird, fordert gemäß Frau A. ihren Tribut. Sie argumentiert, dass - im Unterschied zu anderen Berufsfeldern - die sozialpädagogische Arbeit Spuren bei den in dem Feld agierenden Personen hinterlässt, die bei den sozialpädagogischen Fachkräften psychisch nachwirken. Deshalb ist es für sie auch nicht möglich, unmittelbar nach der Arbeit abzuschalten. Aus Sicht von Frau A. geschieht das, weil Sozialpädagog*innen, wenn Kinder oder Jugendliche Geschehnisse von zuhause schildern oder es Vorfälle gab, nicht ohne einen Gedanken daran nachhause gehen können. (vgl. I1:506-510)

Frau D. sieht es ähnlich und glaubt, dass es „grundsätzlich im SOZIALbereich ein großes Problem ist, [...] weiter abzuschalten u n d (...) äh, das NICHT mit in die Freizeit mitzunehmen.“ (I4:489-491)

Frau J. verortet ebenfalls Schwierigkeiten sich in diesem Bereich abzugrenzen und hält - generell betrachtet - Abgrenzung auch für notwendig, um als

Sozialpädagog*in langfristig arbeiten zu können, nur betont sie die - für sie - große Wichtigkeit der Aufrechterhaltung der Empathie, auf die in einem nachfolgenden Kapitel der persönlichen Ressourcen noch einmal gesondert Bezug genommen wird, als Basiswert, um in dem Bereich arbeiten zu können. (vgl. I10:309-312) „Ich halt [...] [die Fähigkeit sich abgrenzen zu können; d. Verf.] zum großen Teil natürlich auch für wichtig, aber wenn MICH dieser Job irgendwann nicht mehr BERÜHRT“ (I10:313-314), kann nicht mehr in dem Praxisbereich gearbeitet werden. Sie führt auch aus, dass manche Klient*innen hin und wieder nicht erkennen, dass sie zu viel fordern. „Und es gibt Leute, die saugen einen derartig aus, dass man das Gefühl hat und jetzt STOPP, jetzt hörst du mal auf zum Andocken ja?“ (I10:770-772) Anhand dieses Zitats wird ersichtlich, dass Frau J. für sich durch das deutliche Sagen des Wortes „STOPP“ (ebd.) eine Grenze setzt, um ihre psychische Gesundheit zu schützen.

Das Problem der Unvereinbarkeit von Beruf und Privatleben zieht sich jedoch - ähnlich, wie das der schwierigen persönlichen Abgrenzung von dem sozialpädagogischen Beruf - wie ein roter Faden durch die meisten Interviews.

Dies ist für Frau B. ein komplexes Problem und war vor einiger Zeit noch eine konstante psychische Belastung für sie. Frau B. arbeitet in einer Wohngruppe als Sozialpädagog*in. Sie war zuvor Vollzeit beschäftigt und reduzierte ihre wöchentliche Stundenanzahl nach ihrer Karenzierung auf 20 Stunden und dachte - besonders in der Zeit als sie Vollzeit beschäftigt war - über eine berufliche Veränderung nach. Das lag auch vor allem an ihrer privaten Situation. Sie ist alleinerziehende Mutter von zwei Kindern.
In dem geschilderten Fall sind die Anforderungen sozialpädagogischer Berufsfelder oftmals psychisch belastend, wie Frau B. nachfolgend ausführt. Sie gibt hier die Schwierigkeit, sich wöchentlich verändernder Dienstpläne mit unterschiedlichen Dienstzeiten zu unterschiedlichen Diensttagen mit den familiären Verpflichtungen zu vereinen an. (vgl. I2:280-291)

> „Ich KANN mir persönlich nicht vorstellen, dass ich 40 Stunden wieder arbeiten gehen könnte. Weil du da wirklich sehr viel im Einsatz bist. Und ich natürlich jetzt in den nächsten paar Jahren meine Kinder nicht alleine zu Hause schlafen lassen kann.“ (I2:304-307)

Diese Unregelmäßigkeit hat nach Frau B. (vgl. I2:390) auch Auswirkungen auf Partnerschaften. Die Vereinbarkeit von Freizeit in einer Partnerschaft gestaltet

sich ebenfalls ob der bereits erwähnten Unregelmäßigkeit in der Dienstgestaltung schwierig - besonders dann, wenn die jeweiligen Partner*innen geregelte Vollzeitarbeitszeiten haben.
Auch Freizeitaktivitäten sind davon laut Frau B. betroffen.

> „Dadurch dass du deinen unregelmäßigen Dienstplan hast, kannst du jetzt nicht sagen, ich gehe jeden Mittwoch zur Gymnastik, blöd gesagt. [...] Ich merke das jetzt stark bei den Kindern. Wenn ich jetzt sehe, aha da wäre ein Tanzkurs, den würde ich gerne mit ihnen machen, das würde ihnen sicher gut gefallen, denke ich mir, uh, das geht nicht, weil das ist jetzt gerade jeden Mittwoch und jeden Mittwoch kann ich halt nicht [...]." (I2:433-440)

Dieses Fehlen an Balance zwischen Arbeit und Privatleben durch Faktoren, wie unregelmäßige Arbeitszeiten und Vollzeitbeschäftigung, führte auch bei Frau B. zu Ängsten psychischer Belastung nicht standhalten zu können und als langfristige Folge von ihr an dem Burn-out-Syndrom zu erkranken. (vgl. I2:459-462) Hier wird sogar von Seiten von Frau B. vom Verlust des Privatlebens zugunsten der Arbeit gesprochen.

In diesem Kontext gibt Frau D. an, dass die sozialpädagogische Arbeit sehr viel von den in dem Feld arbeitenden Personen abverlangt und dass es auch bei ihr der Fall ist, sie aber keine privaten Verpflichtungen, wie Kinder, um die sie sich kümmern muss, hat. Sie bezeichnet ihre private Situation sogar als „Luxus". (I4:501)

Frau F. sieht zumindest ihr Freizeitverhalten von ihrer Tätigkeit im sozialpädagogischen Bereich beeinflusst, obwohl sie darauf verweist, dass das bei anderen Berufsfeldern wahrscheinlich auch der Fall ist und sie die Beeinflussung nicht als negativ werten würde. (vgl. I6:764-769)

Herr H. spricht in puncto Work - Life - Balance davon, dass sich sein Freizeitverhalten radikal verändert hat. Nicht zuletzt auch deshalb, weil er im Laufe seiner sozialpädagogischen Karriere an dem Burn-out-Syndrom erkrankte und sich etwas für ihn verändern musste.

> „[D]as Freizeitverhalten, das hat das mASSIV - denke ich mir auch - beeinflusst, weil da habe ich persönlich prIVATE persönliche Kontakte eigentlich extrem reduziert, weil ganz einfach in der Arbeit so [...] ein massives Verlangen und Aufkommen an sozialen Kontakten ähm verlangt wird bzw. selbstverständlich ist [...]. Es laugt einen einfach aus mit so vielen Menschen tagtäglich zu sprechen und sich ihre Probleme anzuhören [...]." (I8:677-686)

Dies bedeutet für diesen Fall, dass eine sehr starke Beeinflussung - Abbruch bzw. Verringerung von Freundschaften und sozialen Kontakten - ob der Profession als Sozialpädagog*in vorgenommen wurde, um die Arbeitsfähigkeit in diesem Bereich weiterhin gewährleisten zu können.

Zusammenfassend lassen sich folgende Punkte auflisten, die für diese Kategorie psychisch belastend wirken:

- Psychische Nachwirkung und Verarbeitung von sozialen Kontakten
- Hohe Forderungen durch Klient*innen
- Unregelmäßige Dienstpläne und -zeiten
- Hohes Arbeitspensum
- Hohes Aufkommen an sozialen Kontakten

8.6.2 Fehlende Wertschätzung und Anerkennung durch die Vorgesetzten

Der Wunsch bei den befragten Personen nach mehr Anerkennung und Wertschätzung ihrer Tätigkeit im sozialpädagogischen Kontext durch ihre Vorgesetzten wurde häufig geäußert.

Frau B. schildert auf die Frage nach ihrem beruflichen worst - case oder - anders formuliert - nach ihrem schlimmsten bereits erlebten Tag in der beruflichen Praxis einen Vorfall mit einem Buben. Dieser wird von ihr als aggressiv und sehr impulsiv beschrieben. So schlug der Junge ihr nach einer kurzen Diskussion mit der flachen Hand ins Gesicht und lief im Anschluss von ihr weg. Sie ließ ihn ziehen und überließ die Situation ihren Kolleg*innen, die sich dem Ganzen annahmen. Frau B. versuchte sich daraufhin einige Zeit bezüglich des Jungen zu distanzieren. (vgl. I2:170-184) Auf die Nachfrage nach der Reaktion der Leitung dieser Institution holt Frau B. nach kurzer Nachdenkphase etwas aus. Sie beschreibt ihre Leitung als wenig entschlossen, handlungsfreudig und - für das vorliegende Kapitel am interessantesten - als wenig verständnisvoll für ihre Situation. (vgl. I2:202-223) Dieses fehlende Verständnis und die damit einhergehende fehlende Wertschätzung durch die Leitung begünstigen für Frau B. die Tatsache, dass die ohne Zweifel schwierige und außer Kontrolle geratene Situation als psychisch belastend empfunden wurde. „Das ist in erster Linie einmal GANZ wichtig wenn dir so eine ungute Situation widerfährt dass du ähm

auf alle Fälle einmal auskotzen darfst [...]. U n d ä h m du Verständnis bekommst.“ (I2:225-228) Im Unterschied zu ihrer Leitung empfand Frau B. ihre Kolleg*innen in der für sie beruflich schlimmsten Situation als sehr unterstützend. Sie übernahmen die Betreuung von besagten Buben und unterstützten sie durch Gespräche. (vgl. I2:182-189)

Auch Frau G., die selbst im Laufe ihrer sozialpädagogischen Tätigkeit von psychischer Belastung bis hin zum Burn-out betroffen war, äußert im Laufe der Interviewsituation ihre Frustration bezüglich fehlender Wertschätzung und Anerkennung durch ihre Leitung. Diese Frustration rührt vom Verhalten ihrer Vorgesetzten- Frau G. war über mehrere Jahre bei demselben Verein angestellt und lernte verschiedene Leitungen kennen - her. Die führenden Personen nahmen ihre Leistungen und Ideen zwar unterschiedlich stark, aber doch wahr. Problematisch und psychisch belastend hierbei waren vielmehr die Folgen ihrer Ideenpreisgabe an die unterschiedlichen Leitungen von Frau G. Hier erzählt sie, dass sich ihre Vorgesetzten häufig ihre Ideen zu Eigen machten und sie nach außen als die eigenen ausgaben. Hierdurch fühlte Frau G. ihre Leistung und Ideen zwar anerkannt, aber ohne die hiermit für gewöhnlich einhergehende Anerkennung und Wertschätzung. (vgl. I7:937-939)

Herr H. führt auch die fehlende Anerkennung in den Rahmenbedingungen an. Hier erwähnt er explizit, dass aus seiner Sicht diese Berufssparte zum einen zu wenig monetäre Anerkennung erhält und zum anderen wenig Rückendeckung bei dem institutionellen Rahmen für die Tätigkeit in dem Bereich, wie beispielsweise einen hohen Betreuungsschlüssel, bekommt. (vgl. I8:501-503) Auf diesen Umstand wird nachfolgend im Kapitel Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen weiter eingegangen.
Herr H. lässt zwar Verständnis für seine bisherigen Vorgesetzten in diesen Punkten durchscheinen, weil er das eigentliche Problem woanders - hierauf geht er dann noch ein - sieht, ist jedoch vom fehlenden Verständnis der leitenden Personen enttäuscht. Er meldete seine explizite Überforderung durch den für ihn zu hohen Betreuungsschlüssel - er war zwischenzeitlich für 17 Jugendliche, die einen sehr hohen Förderbedarf aufwiesen, alleine verantwortlich - seiner damaligen Leitung. Er meint auch, dass es nicht wirklich eine Rückmeldung der Leitung zu dem Aufzeigen eines Problems gegeben hat. Als einzige Reaktionen gab es Floskeln und Beschwichtigungen, damit Herr H. bei dieser schwierigen Situation durchhalten würde. Es wurde aber nicht ernsthaft an Lösungen für

diese Probleme gearbeitet, sondern lediglich durch diese Beschwichtigungen versucht, Herrn H. hinzuhalten und auf Zeit zu spielen. (vgl. I8:550-563) Auf die Frage, wie er mit dieser Situation umgegangen ist, antwortet Herr H., dass sie für ihn mit einer Burn-out-Erkrankung geendet hat. „Wobei ich auch dazu sagen muss, [...] also das ist nicht nur resultiert aus den [...] Arbeitsanforderungen, sondern auch aus persönlichen [...] Veranlagungen zu Überforderung und zu viel überzogenen Ehrgeiz [...].“ (I8:571-575)

Er zeigt jedoch auch, wie bereits erwähnt, Verständnis für das Verhalten seines damaligen Vorgesetzten. Er ist nämlich der Überzeugung, dass dieser Umstand nicht unmittelbar auf die Geschäftsführer*innen, fachlichen Leitungen oder anderweitigen Vorgesetzten beruht, sondern auf die Gesellschaft zurück zu führen ist. Hier ist die Wertigkeit der sozialpädagogischen Arbeit aus seiner Sicht nicht genügend verankert, welches sich wiederum in den Gehaltschemata und den Arbeitsstrukturen der Sozialpädagog*innen unmittelbar wiederspiegelt.

Zusammengefasst sieht Herr H. wenig Anerkennung durch Leitungen für missliche Lagen in der sozialpädagogischen Praxis, jedoch zeigt er aufgrund schwieriger Förderbedingungen und finanzieller Verknappung von staatlicher Seite Verständnis für das Verhalten der jeweiligen Führungen.

Auch Frau I. sieht in ihrer Arbeit als Sozialpädagog*in einen schwierigen Umgang mit Anerkennung und Wertschätzung der Mitarbeiter*innen durch die Leitung. Sie entgegnet diesbezüglich, dass sich Anerkennung darin bei ihrer Vorgesetzten widerspiegelt, wenn diese nichts an der Arbeit der Mitarbeiter*innen zu kritisieren oder auszusetzen hat. Gleichzeitig bekräftigt sie, dass es keine Form der verbalen Anerkennung, wie Lob, von ihr zu erwarten gibt. (vgl. I9:315-321)

> „Wenn ich natürlich IMMER [...] volles Engagement zeig und NIE diese Wertschätzung und die BESTÄTIGUNG krieg [...]. [...] Irgendwann sag ich dann mal, tut mir leid aber dann lehn ich mich zurück und mach nur mehr Dienst nach Vorschrift, WEIL es wird so und so nicht wertgeschätzt und gesehen was ich tue, ja?“ (I10:358-363)

So sieht Frau J. die Wertigkeit von Anerkennung und Wertschätzung im sozialpädagogischen Praxisfeld, verweist aber etwas später im Interview darauf, dass sie der Meinung ist, dass Wertschätzung und Anerkennung nicht die richtigen Begriffe sind. Sie geht vielmehr davon aus, dass es ein gewisses Maß an Grundvertrauen von Seiten der Vorgesetzten an die Sozialpädagog*innen geben muss, um psychische Belastung für die Mitarbeiter*innen zu reduzieren und ein gutes Klima für Mitarbeiter*innen und Klient*innen herstellen zu können.

Durch ein grundsätzliches Vertrauen in die Fähigkeiten und Kompetenzen der sozialpädagogischen Mitarbeiter*innen würde auch möglicherweise der Drang nach Kontrolle durch die Vorgesetzten entfallen. Dies würde im Umkehrschluss das Gefühl des „Kontrolliert - Werdens“ bei den Sozialpädagog*innen beseitigen und psychische Belastung, die oftmals auch hierdurch erzeugt wird, vermindern. (vgl. I10:397-399)

Frau J. schildert im Zuge der Frage nach ihren worst - case oder schlimmsten Tag in der Arbeit von einem Vorfall aus dem Krisenzentrum, in dem sie einmal arbeitete. Bei diesem Vorfall ging es um einen Buben, der bereits vier Monate ohne klare Entscheidung, wie es mit ihm weitergehen wird, im Krisenzentrum untergebracht war. Der Junge fiel dann auch durch aggressives Verhalten auf, sodass Frau J. mit einer Art von Hilflosigkeit und Angstgefühl zur Arbeit ging. So fragte sie sich manchmal am Morgen, wie sie ihren Dienst nur überstehen könnte. (vgl. I10:646-650)

Bei besagtem Vorfall wurde der Bub wieder aggressiv, jedoch mit dem Unterschied, dass er handgreiflich wurde. Er trat Frau J. gegen ihren Oberschenkel und verwüstete ein Büro im Krisenzentrum. Frau J. erzählt beiläufig in diesem Zusammenhang, dass sie sich von ihrer damaligen Leitung erwartet hätte, vor solchen Situationen geschützt zu werden oder wenn derartige Geschehnisse sich ereignen, besseren Schutz zu erfahren. (vgl. I10:669-670) Auch hier zeichnen die nicht ausreichenden institutionellen Rahmenbedingungen ein Bild der unzureichenden Wertschätzung der Leitung gegenüber der Mitarbeiter*innen. Wertschätzung der Sozialpädagog*innen hätte in diesem konkreten Fall bessere Unterstützung für Frau J. bedeutet. „Und auf der anderen Seite [...] möchte ICH, dass ich als Mitarbeiterin hald auch geschützt werde, vor solchen Situationen. Also, du weißt ja irgendwann musst du wieder da sein.“ (I10:669-671) Wertschätzung und Unterstützung vermisste Frau J. auch in der Aufarbeitung des konkreten Vorfalls von der Leitung. Sie hätte sich - besonders nach einem Vorfall, wie diesen und eigentlich bereits davor in seiner Entstehung - Unterstützung und ein grundsätzliches Vertrauen von ihren Vorgesetzten gewünscht. Konträr dazu fühlte Frau J. großes Misstrauen in ihre Person und ihre Kompetenzen. (vgl. I10:687-689) Frau J. beschreibt auch, dass sie bei dem geschilderten Fall nicht den Vorfall an sich am schlimmsten empfand, sondern die Reaktion der Leitung. Diese, die sie in ihren Sorgen bezüglich eines erneuten Vorfalls nicht ausreichend hören und unterstützen wollte, förderte mit diesem Verhalten bei Frau J. ein großes Angst- und Ohnmachtsgefühl. (vgl. I10:755-757)

Fehlende Anerkennung und Wertschätzung durch die Vorgesetzten wurde zusammenfassend in folgenden Punkten für die interviewten Sozialpädagog*innen sichtbar und führt gemäß ihren Äußerungen zu psychischer Belastung:

- Fehlen von Verständnis
- Ausnützung von Ideen
- Geringe Bezahlung
- Fehlen von Rückendeckung und Vertrauen
- Unzureichende organisatorische Rahmenbedingungen
- Misstrauen

8.6.3 Strukturen

Die dritte Kategorie wurde bereits in den vorherigen beiden Kategorien gestreift und hat auch mit beiden zumindest am Rande zu tun. Schlechte institutionelle Strukturen und Rahmenbedingungen können die Abgrenzung aufgrund von entstehender psychischer Belastung erschweren und gleichzeitig ein Anzeichen für fehlende Wertschätzung der Mitarbeiter*innen durch die Leitung sein. Probleme mit Strukturen im sozialpädagogischen Kontext können aber auch selbst der Grund für psychische Belastung sein. Aufgrund dieser Wirkung bezüglich psychischer Belastung ist dieses Thema, obwohl es ausführlich im Kapitel 10 „Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen“ behandelt wird, auch in diesem Bereich sehr relevant und wird deshalb nachfolgend für diesen Kontext aufgegriffen.

Frau A. spricht diese Kategorie mit den Problemen, die sie mit der Strukturierung der Dienstzeiten in ihrer Arbeit hat, an. Bezüglich ihres schlimmsten beruflichen Tages, antwortet sie zunächst, dass sie keinen bestimmten hat. Schlechte Tage sind zumeist jene, an denen sie zuvor einen Nachtdienst geleistet und im Anschluss daran noch einen zwölf Stunden - Dienst zu erbringen hat. (vgl. I1:295-302) Hier fällt Frau A. die für diesen Bereich aufzubringende Professionalität schwer zu erbringen, weil sie selbst aufgrund der langen Dienstzeiten psychisch belastet ist.

> „[D]ann liegt das auch in meiner Verantwortung dass ich den Tag mit den Kindern trotzdem irgendwie schön gestalte und [das; d. Verf.] ist aber trotzdem auch schwierig, WEIL (.) ja, du bist müde, du bist genervt, du willst in dein Bett und du

> musst trotzdem Habt Acht stehen und da sein für die Kinder, für sie sorgen [...].“ (I1:297-302)

Bezüglich der Probleme mit Strukturen spricht Frau B. ihre Supervisionen an. Die Möglichkeit an Supervisionen teilzunehmen und an ihren Problemen zu arbeiten, gibt Frau B. im Interview als gute strukturelle Maßnahme an. Sie hat jedoch Probleme mit ihrem aktuellen Supervisor, der aus ihrer Sichtweise zu häufig die Positionen der Leitung vertritt und dem Team nicht genügend Unterstützung zu Teil werden lässt. (vgl. I2:260-262) Der Supervisor wird nach Frau B. auch nur vom Team geduldet, weil der vorherige noch schlimmer gewesen sein soll. (vgl. I2:249-252) Hier sieht Frau B. Handlungsbedarf und kritisiert das System, dass Supervisor*innen von den Institutionen bezahlt werden und sie deshalb nicht vor den Kopf stoßen wollen.

Frau D. arbeitet als pädagogische Leitung mit Menschen mit mehrfachen Behinderungen zusammen. In dieser Funktion kritisiert sie die nach ihrer Erfahrung immer Zeit aufwendiger gewordene Dokumentation und eine stetig wachsende Bedeutung im sozialpädagogischen Praxisbereich. Sie ist deshalb der Überzeugung, dass hier gegengesteuert werden muss.

> „[W]enn ICH [...] zufrieden aus der Arbeit geh und ich dann hinkuck WARUM ich zufrieden aus der Arbeit geh, dann war da irgendein G o l d e n Moment (.) äh da war einfach IntensitÄT in der Arbeit das is ned Computerarbeit.“ (I4:190-195)

Frau D. verortet in ihrer Funktion als pädagogische Leitung auch den Mangel an Zeit, Personal und Reflexion als strukturelle Probleme. Einer baldigen Lösung sieht sie aber die Problematik des Tagesgeschäfts mit seiner Schnelllebigkeit und fehlenden finanziellen Mittel entgegengesetzt. So schildert sie als worst - case einen Tag, an dem sie aufgrund von Personalmangel - es sind ihr kurz zuvor Mitarbeiter*innen ausgefallen - alleine im Dienst war und dementsprechend die Verantwortung für alle Klient*innen hatte. (vgl. I4: 334-337) In diesen Momenten hat sie kaum Zeit zu planen, weil sie wegen der großen Klient*innenanzahl lediglich reagieren kann. Frau D. erzählt zwar, dass ihnen Supervisionen, um über Vorgänge in der Arbeit oder Fälle in der Praxis zu reflektieren, zustehen, diese aber nichts an dem Problem des Personalmangels verändern können. Hierzu würde es größere finanzielle Ressourcen benötigen, die sie von den jeweiligen Fördergeber*innen bislang nicht in Aussicht gestellt bekamen.

Diese Erkenntnis ist aus ihrer Sicht frustrierend und psychisch belastend.

Frau E. meint auch, dass mangelnde Zeit ein strukturelles Problem darstellen. Sie sieht das Problem aus der Sicht der Praktikant*in, die aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen nicht ausreichend eingeschult wurde. Das führte bei ihr zu Verunsicherung und zu psychischer Belastung aufgrund von Überforderung. (vgl. I5:594-602) „Ich hab keine Sicherheiten kabt, so [...] wenn das und das vorbei ist, dann kann ich dort hingehn oder wenn ich irgendwas brauch kann ich zu der Person gehen. [...] [A]lso da war ich sehr unsicher.“ (I5:599-602)

Frau F. findet, wie bereits einige andere Interviewpartner*innen auch, den Engpass an finanziellen Ressourcen zum einen und den Umgang mit den Finanzen zum anderen in diesem Bereich als psychisch belastend. Sie erzählt in dem Zusammenhang von zwei Kindern, die aus ihrer Einrichtung in eine ähnliche übersiedeln mussten, weil dort - nach ihrer Einschätzung - Plätze frei geworden sind, die wiederum Gelder freisetzen. Nicht besetzte Plätze bedeuten auf längere Sicht weniger finanzielle Ressourcen aus Förderungen. Sollten diese Plätze also nicht in Anspruch genommen werden, verfällt Budget und aus diesem Grund und nicht aus sozialpädagogisch gerechtfertigten Gründen mussten die beiden Klient*innen ihre Einrichtung verlassen. (vgl. I6:628-640) „Da sind Plätze frei, die müssen belegt werden und das ist wichtiger als die Kinder, weil sonst geht Geld verloren. (...) Das belastet voll [...].“ (I6:639-641)

Frau G. frustrierte - sie arbeitet mittlerweile nicht mehr dort - an den Strukturen ihrer Institution, dass sie nicht die Möglichkeiten vorfand, um die Kompetenzen, die sie sich in ihrer Ausbildung als Gestaltpädagog*in aneignete, einzusetzen. (vgl. I7:29-31) Sie entwickelte auch über die Jahre das Gefühl, dass eine Theorie - Praxis - Transformation, also das gezielte Einsetzen theoretischen Wissens in der sozialpädagogischen Praxis, als Ziel von sozialpädagogischer Arbeit nur schwer zu erreichen ist. So stellte sie für sich häufig fest, „dass zwischen Theorie und Praxis ein großer, großer Unterschied herrscht.“ (I7:51-52)
Nebst dieser Problematik, spricht Frau G. ihre Probleme und die damit einhergehende psychische Belastung bezüglich des rapiden Wachstums ihrer Arbeitsstätte an. Sie übernahm nämlich eine Stelle als Sozialpädagog*in in einer Wohngemeinschaft, einen Teilbereich, in dieser Einrichtung als diese noch in ihrem Anfangsstadium war. Dort war sie bis zu ihrem Ausscheiden aus dem sozialpädagogischen Beruf angestellt. So sah sie diese Einrichtung wachsen und sich entwickeln.

> „Also [...] nach dieser Anfangszeit und dieser basisdemokratischen Zeit ist natürlich der Betrieb gewachsen, es wurde größer. Wir haben neue Aufträge bekommen, es wurden neue Mitarbeiter eingestellt, die diesen Anfangsenthusiasmus nicht mehr so mitgetragen haben.“ (I7:218-223)

Auf das Verhalten von Kolleg*innen und die psychische Belastung hiervon wird noch gesondert in einer kommenden Kategorie Bezug genommen.
Frau G. sieht jedoch nicht nur Belastendes an dem Wachstum und der Professionalisierung ihrer damaligen Institution. Es wurden beispielsweise geregelte Arbeitszeiten eingeführt. Sie hat lediglich den Eindruck, dass diese Verbesserungen teuer bezahlt wurden. Aufgrund dieses Wachstums und den damit einhergehenden Professionalisierungsversuchen fühlte sich Frau G. immer mehr in ihrer Gestaltungsfreiheit als Pädagog*in im Praxisfeld eingeengt. (vgl. I7:236-240) So schildert Frau G., dass sie sich mit einer immer größer werdenden Anzahl an Regeln auseinandersetzten musste, die ihr aus ihrer Sicht den Handlungsspielraum als Sozialpädagog*in nahmen. Dies erstreckte sich von einer schließlich sehr langen Hausordnung in ihrer damaligen Einrichtung bis hin zu neuen Gesetzen, die diesen Bereich veränderten. (vgl. I7:405-416)
Schließlich zeichnet Frau G. in diesem Punkt ein düsteres Bild. Sie ist der Meinung, dass die Arbeit als Sozialpädagog*in mit den vorhandenen Strukturen schlichtweg psychisch belastend ist und sie deshalb Auswirkungen auf alle, die in diesem Bereich arbeiten, haben wird. So meint sie, dass Pädagog*innen in diesem Feld entweder abstumpfen oder an dieser Arbeit zerbrechen. (vgl. I7:665-668) Aus diesem Grund hat sie sich auch - nach ihrer Burn-out - Diagnose - aus dem sozialpädagogischen Praxisfeld zurückgezogen.

Herr H. wiederum verortet die größten strukturellen Probleme, wie andere Interviewpartner*innen zuvor auch, in den fehlenden finanziellen Ressourcen und dem zu hohen Betreuungsschlüssel für Sozialpädagog*innen. (vgl. I8:500-502) Aus diesem Grund sieht er sich auch selbst in einigen Jahren nicht mehr in dem unmittelbaren Bereich. Er möchte sich beruflich verändern. (vgl. I8:478-484) Als einzige*r der interviewten Personen führt Herr H. jedoch auch Anfahrtszeiten als strukturelle Probleme an. Er hat über einige Jahre eine längere Fahrtstrecke täglich mit dem Auto zurücklegen müssen und dieser Umstand hat ihn - nachträglich betrachtet - psychisch belastet. (vgl. I8:625-628)

Frau I. führt an, dass sie an ihrem bisher schlimmsten Tag in der Arbeit von ihrer Vorgesetzten persönlich verbal angegriffen wurde. Die Vorgesetzte hat das auch auf Frau I.s Migrationshintergrund bezogen. (vgl. I9:195)

> „Das war einfach voll unpassend und da hab ich mich [...] hilflos gefühlt, weil das war einfach ein Niveau, auf dem ich nicht reden wollte. [...] Aber das war so der schlimmste Tag, weil ich so das Gefühl gehabt habe, überhaupt keinen Einfluss darauf zu haben. Weil sie so unprofessionell war.“ (I9:197-205)

Hier wird ein weiteres strukturelles Problem, dass potenziell psychisch belastend wirken könnte, beschrieben. Dieser Vorfall veranschaulicht, wie unklare Strukturen einschüchternd auf die Mitarbeiter*innen wirken können. Aufgrund dieser Unklarheit wusste Frau I. nicht, an wen sie sich mit ihrem Problem wenden konnte bzw. ob sie sich überhaupt an jemanden wenden hätte können. Immerhin ging diese verbale Attacke von ihrer Vorgesetzten aus.

Als vorletzten größeren Kritikpunkt der Strukturen führt Frau J. fehlende Konsequenzen an. Im Anschluss an den Vorfall, den – der wurde bereits bei der letzten Kategorie ausführlich beschrieben - Frau J. als den schlimmsten ihrer bisherigen sozialpädagogischen Laufbahn beschrieben hatte, gab es für den Jungen keinerlei Konsequenzen. Das verärgerte sie und führte zu psychischer Belastung. Sie hätte sich im Anschluss an diesen Vorfall eine umfassende Aufarbeitung mit dem Buben gewünscht und zusätzlich eine eindeutige Konsequenz für ihn. (vgl. I10:816-818)

Zusätzlich zu dem Vorfall spricht Frau J. das strukturelle Problem der fehlenden gesellschaftlichen Wertschätzung der Profession an. Hiermit ist die Unterscheidung in Politik und Gesellschaft zwischen Soziale Arbeit und Sozialpädagogik gemeint. Frau J. fühlt sich als Sozialpädagog*in im Vergleich zu Sozialarbeiter*innen minderwertig. (vgl. I10:1261-1264) „[D]as find ich SCHADE! Weil beides sehr wertvoll ist.“ (I10:1266-1267)

Das Gefühl wird ihr aufgrund der mächtigeren Position, die Sozialarbeiter*innen in ihrer Institution eingeräumt wird, vermittelt. Sie geht davon aus, dass das Wort von Sozialarbeiter*innen in dem Krisenzentrum, in dem sie angestellt ist, im Zweifel mehr Gewicht hat als das von Sozialpädagog*innen dort. Dies sieht sie als ungerechtfertigt an, weil sie die Klient*innen aus der Arbeit an der Basis besser zu kennen und einzuschätzen glaubt. (vgl. I10: 1277-1280)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass folgende Punkte struktureller Begebenheiten im sozialpädagogischen Praxisbereich als psychisch belastend angesehen werden:

- Unregelmäßige Dienstzeiten
- Zu hoher zeitlicher Aufwand für Dokumentation
- Personal-, Zeit- und Geldmangel
- Fehlen von Theorie - Praxis - Transformation
- Fehlen von Konsequenzen für Klient*innen
- Gesellschaftspolitischer Kampf um Anerkennung der Sozialpädagogik im Vergleich zur Sozialen Arbeit

8.6.4 Klient*innen

Probleme mit den Klient*innen wurden bereits in anderen Kategorien als psychisch belastend beschrieben. In den Fällen standen jedoch zumeist andere Gründe dahinter. Bei der Kategorie wird explizit versucht, psychisch belastende Faktoren im Umgang mit den Klient*innen der interviewten Personen aufzuzeigen.

Frau A. meint in ihrer Interviewsituation, dass sie zumindest manchmal im Umgang mit ihren Klient*innen Bedenken bezüglich ihrer Sicherheit hat. Sie richten sich auf das Verhalten der von ihr zu betreuenden Kinder, von denen manche zu gewalttätigen Verhalten neigen. (vgl. I1:387-388) So erzählt sie von einen zehn - jährigen Buben, der mit einem Messer in der Hand in der Wohngemeinschaft herumgelaufen ist. Es war zwar zu einer Zeit, an der Frau A. keinen Dienst hatte, jedoch machte sie sich dennoch ihre Gedanken.

> „[E]r hat jetzt schon viel Kraft [...] und [...] das sind halt schon so Situationen wo ich mir denke ok, vier Jahre später und der gibt dir einen Tritt? Ich meine es gibt Kinder, es hat auch ein fünfjähriges Mädchen gegeben, [...] die hat eine Erzieherin blau geschlagen.“ (I1:388-394)

Gewalttätiges Verhalten von Klient*innen und das damit einhergehende Gefühl, nicht ausreichend geschützt zu sein, ruft hier psychische Belastung hervor.

Auch Frau B. schildert Erfahrungen mit Gewalt, die von ihren Klient*innen ausging. Angesprochen auf ihren worst - case, erzählt sie, wie bereits bei einer anderen Kategorie dargestellt, von einem Vorfall, bei dem ein Bub ohne für sie ersichtlichen Grund einen Impulsausbruch hatte und ihr mit der flachen Hand ins Gesicht schlug. (vgl. I2:172-174)

Frau F. wiederum sieht potenzielle psychische Belastung für Sozialpädagog*innen bei der Trennung von den Klient*innen. Diese Art der psychischen Belastung hält sie jedoch - so paradox es klingen mag - auch für wichtig. Frau F. ist nämlich der Überzeugung, dass Trennungen von Klient*innen schmerzhaft sein dürfen, weil sie die enge Beziehung der Pädagog*innen zu ihnen aufzeigt. Würde es Sozialpädagog*innen nicht belasten, hätten sie womöglich keine gehaltvolle Beziehung zuvor gehabt. (vgl. I6:120-126)
Neben einer oftmals schwierigen Trennung von Klient*innen, wenn sie aus der Wohngemeinschaft ausziehen müssen, spricht Frau F. in der Interviewsituation auch von der psychischen Belastung während der Arbeit mit den Adressat*innen der sozialpädagogischen Tätigkeit. Genauer gesagt, schildert sie einen Fall von schwierigem Beziehungsaufbau mit einem Buben in der Arbeit. (vgl. I6:469-471) Hier kommt der Beziehungsaufbau aus Sicht von Frau F. nur schleppend voran, weil der Junge mit Aggressionen und Wutausbrüchen es ihr schwermacht. So beschreibt sie Situationen, in denen der besagte Bub über mehrere Stunden alleine wütete. Sie war in diesen Situationen nicht körperlich aktiv, fühlte aber aufgrund ihrer beruflichen Involvierung - sie war zu diesem Zeitpunkt die Bezugsbetreuer*in des Jungen - danach körperliche und psychische Erschöpfung. (vgl. I6:479-484) „Und [...] wo ich dann schon ein paar Mal daheim gesessen bin und einfach geweint hab.“ (I6:484-485)

Herr H. sieht psychische Belastung in der Arbeit mit Klient*innen, wenn das von Seiten der Sozialpädagog*innen entgegengebrachte Vertrauen ausgenützt oder gar missbraucht wird. Das ist ihm in einem vom ihm geschilderten Vorfall in seiner Tätigkeit in einer Wohngemeinschaft passiert. Bei dem Fall ging es konkret darum, dass während seines Dienstes von seinen Klient*innen Geld aus dem Büro der Sozialpädagog*innen gestohlen wurde. (vgl. I8:268-270) Hier wurde das „Vertrauen in gewisse Jugendliche etwas erschüttert“. (I8:263) Er meint, dass er das Büro nicht immer versperren wollte und seinen zu betreuenden Jugendlichen auf diese Weise auch Vertrauen entgegengebracht hat, dass sie aber ausnutzten. (vgl. I8:272-276)

Frau J. spricht in ihrem Interview, wie bereits beschrieben, einen Vorfall mit einem Burschen in einem Krisenzentrum an, der sie in einem aggressiven Impulsausbruch attackierte. Fortan ging sie oftmals mit einem Gefühl der Unsicherheit und auch der Angst in die Arbeit. (vgl. I10:648-650) Diese Gefühle sind als psychische Belastung zu interpretieren.

Zusammenfassend lassen sich folgende Punkte, die von den interviewten Personen im Umgang mit Klient*innen als psychisch belastend empfunden wurden, auflisten:

- Angst um die eigene Sicherheit aufgrund aggressiver Klient*innen
- Beziehungsaufbau bzw. -abbau zu den Klient*innen
- Vertrauensmissbrauch durch Klient*innen

8.6.5 Kolleg*innen

Probleme mit Klient*innen und Vorgesetzten können, wie bereits beschrieben, zu psychischer Belastung führen. Wie jedoch aus den Interviews entnommen, sind auch Kolleg*innen und das Team, in dem gearbeitet wird, potenziell psychisch belastend. Aufgrund dieses Ergebnisses wird, obwohl in dem noch folgenden Kapitel „Kolleg*innen und Arbeiten im Team“ unter „Persönliche Ressourcen“ gesondert auf den Umgang mit Kolleg*innen bei der Arbeit eingegangen wird, diese Kategorie auch aus Perspektive der psychischen Belastung beleuchtet.

Frau A. beschreibt Kolleg*innen, die aus ihrer Sicht aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale, auf die in der abschließenden Kategorie gesondert eingegangen wird, nicht für den Beruf als Sozialpädagog*in geeignet sind. (vgl. I1:247-252) „[E]s gibt immer wieder Sozialpädagoginnen [...] wo ich mir denke, du bist hier komplett falsch.“ (I1:247-249)

Besonders Frau G. ging auf diese Kategorie stark ein. Sie erlebte in ihrer beruflichen Praxis als Sozialpädagog*in, die jahrelang in einer Wohngemeinschaft angestellt war, eine starke psychische Belastung, die von einer Kolleg*in ausging. Sie spricht in dem Kontext von „Mobbing“ durch Kolleg*innen. (vgl. I7:749) Hier muss zunächst der Begriff „Mobbing“ geklärt werden, um näher auf die im Interview getätigten Aussagen eingehen zu können.

Bauer (vgl. 2015) unterscheidet das sogenannte „direkte Mobbing“ und das „Cyber - Mobbing“ voneinander. Beim „direkten Mobbing“ kommt es im direkten persönlichen Kontakt mit Kolleg*innen zu systematischen Einschüchterungsversuchen, Beleidigungen, Ausgrenzungen oder Entwertungen. Beim „Cyber - Mobbing“ findet dieses Einschüchtern, Beleidigen, Ausgrenzen oder Entwerten über E - Mails, Social - Media - Kanäle, Internetforen oder andere elektronische Hilfsmittel statt. (vgl. Bauer 2015:66-67) Im weiteren Verlauf wird unter Mobbing die Definition vom direkten Mobbing von Joachim Bauer aufgegriffen.

Um auf die Interviewsituation zurückzukommen, spricht Frau G., wie bereits erwähnt, von Mobbingvorfällen gegen ihre Person, die von einer Kolleg*in ausgingen.

> „Das war damals eigentlich schon nur mehr ein Durchhalten bis eine Person, die [...] eigentlich nur eine Vertretungsfunktion hatte und um jeden Preis dort eine Fixanstellung haben wollte und dafür wirklich alles getan hat [die Einrichtung verlassen musste; d. Verf.].“ (I7:758-761)

Somit lässt sich festhalten, dass Kolleg*innen bzw. das Team, in dem gearbeitet wird nicht nur als eine Ressource, wie nachfolgend unter „Persönliche Ressourcen“ aufgezeigt wird, sondern auch potenziell als psychischer Belastungsfaktor gesehen werden kann.

Als belastend wurden zusammenfassend folgende Punkte empfunden:

- Fehlende charakterliche Eignung von Kolleg*innen für diesen Bereich
- Mobbing durch Kolleg*innen

8.6.6 Persönlichkeitsmerkmale

Persönlichkeitsmerkmale können Quellen der Widerstandsfähigkeit gegen eine psychische Belastung - dies wird das Kapitel 9 „Persönliche Ressourcen“ unter „Charaktereigenschaften“ mit seinen Schwerpunkten auf Offenheit oder Vertrauen aufzeigen - sein, jedoch können sie gemäß der Auswertung der Interviews auch als psychischer Belastungsfaktor im sozialpädagogischen Praxisfeld agieren. Auch hier muss darauf verwiesen werden, dass einiges

hiervon bereits in anderen Kategorien vorkam, jedoch nicht aus dem gesonderten Blickwinkel der Persönlichkeitsmerkmale.

Frau F. meint in diesem Zusammenhang etwa, dass ihr Persönlichkeitsmerkmal oder Charaktereigenschaft, anderen Menschen gefallen zu wollen, es ihnen immer recht machen zu wollen psychisch belastend sein kann. (vgl. I6:360-367) Diese daraus resultierende Unklarheit, ob es gelungen ist, alle Klient*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzten nach der Arbeit zufrieden zurückzulassen, ist ebenso für Frau F. psychisch belastend. (vgl. I6:360-367)
Dies hängt auch mit ihrer nächsten potenziell belastenden Charaktereigenschaft zusammen. Sie meint nämlich, dass sie zu übersteigertem Ehrgeiz und Perfektionismus tendiere. (vgl. I6:377-378) Diese Eigenschaften sind per se nicht als negativ zu beurteilen, nur stellen sie, wenn sie aus welchen Gründen auch immer nicht erreicht werden können, die Betroffen vor Belastungen. So erzählt Frau F., dass sie an sogenannten schlechten Tagen, ihren eigenen Ansprüchen, also ihrem Drang es anderen recht zu machen und dem damit verbundenen hohen Ehrgeiz in Bezug auf die sozialpädagogische Arbeit nicht gerecht werden kann und dies belastend für sie ist. (vgl. I6:458-462) Eine weitere potenziell belastende Charaktereigenschaft für die Arbeit in der sozialpädagogischen Praxis bildet das Merkmal sich nicht von anderen Kolleg*innen oder der Leitung helfen lassen zu wollen. Auch dies hängt eng mit dem oben bereits beschriebenen übersteigerten Ehrgeiz und Perfektionismus zusammen. Diese Eigenschaft schildert Frau F. in der Interviewsituation, war jedoch vom Gegenteil überzeugt. (vgl. I6:488-489) Angesprochen auf das Angebot von Hilfe durch Kolleg*innen oder Vorgesetzten, spricht Frau F., dass sie diese in Situationen, wie nach Vorfällen mit Klient*innen nicht gerne annehmen möchte. Dies wäre ihre Sache. (vgl. I6:488-493)
Herr H. sieht auch seine eigenen hohen persönlichen Ansprüche als potenziell psychisch belastendes Persönlichkeitsmerkmal an. „[W]enn es um mich selber geht, bin ich nicht so locker, also, wenn es um Ansprüche geht, die ich an mich selber stelle [...].“ (I8:157-163) Eine weitere Eigenschaft, die möglicherweise psychisch belastend wirken könnte, lässt sich aus Herrn H.s Aussage ableiten, in der er einen Vorfall schildert. Dieser wurde bereits in der Kategorie „Klient*innen“ näher beschrieben. Es handelt sich um den Fall von Diebstahl durch Klient*innen. Den als Vertrauensbruch gewerteten Vorfall nahm er nach eigenen Angaben persönlich, was ihn psychisch belastete. (vgl. I8:271-272) Die

Belastung führte auch zu einem Jobwechsel von Herrn H., wodurch er mit dem Vorfall abschließen konnte. (vgl. I8:313-315)
Herr H. erkrankte, wie bereits erwähnt, im Laufe seiner Karriere im sozialpädagogischen Praxisfeld an Burn-out und führt als einen der Gründe ein Persönlichkeitsmerkmal von ihm an. So meint er, dass es vor allem aus der Veranlagung zu Überforderung und gleichzeitig gesteigertem Perfektionismus, wenn es um die eigenen Erwartungen geht, gelegen hat, dass er an diesem Syndrom erkrankt ist. (vgl. I8:571-575)
In diesem Zusammenhang nennt er eine Kolleg*in aus einer vergangen Anstellung die er sich als Vorbild für seine sozialpädagogische Praxis nahm. Sie - so beschreib Herr H. (vgl. I8:598-606) - wusste genau, welche Dinge sie verändern konnte und welche nicht. Dieses Persönlichkeitsmerkmal, welches nach Einschätzungen von Herrn H. auf Erfahrung beruht, half ihr bis heute in diesem Praxisfeld bestehen zu können. Diese Eigenschaft hat Herr H. jedoch noch nicht verinnerlicht oder erlernt. „Vielleicht bin ich dafür zu idealistisch, zu jung oder zu [...] keine Ahnung, ich kann mich mit so etwas nur schwer zufriedengeben.“ (I8:612-614)

Frau J. beschreibt als Charaktereigenschaften, die potenziell für sie und andere Kolleg*innen psychisch belastend wirken können, ihre Probleme, Gefühle kontrollieren zu können. Dies kann zwar auch positiv sein, jedoch sich ebenso ins Negative verkehren und andere Kolleg*innen, die nicht wissen, warum Frau J. schlecht gelaunt ist, irritieren und belasten. (vgl. I10:454-459)
Darüber hinaus verbreitet Frau J. manchmal Hektik in ihrer Arbeitsstätte. Das beruht auf einer manchmal erlebten inneren Unruhe, bei der es ihr nicht gelingt alle Gedanken, die sie gerade denkt, zu ordnen. (vgl. I10:460-461) „[I]ch kann so manche Leute ein bisschen anstecken mit dem Stress, den ich gerade so empfinde.“ (I10:463-464)
Sie empfindet auch die Fähigkeit oder das Persönlichkeitsmerkmal sich mit Leichtigkeit in andere Personen einfühlen zu können und die gewissermaßen Opferbereitschaft für Klient*innen zu zeigen als psychisch belastend. (vgl. I10:1133-1138) Diese Charaktereigenschaft kollidiert mit dem Thema der persönlichen Abgrenzung, welche bereits als fundamental wichtig eingestuft wurde, um in diesem Bereich arbeiten zu können. „Wo ich mir gedacht hab, [...] ich will mein Leben nicht opfern nur für Arbeit und für andere.“ (I10:1142-1143)
Einen entscheidenden letzten Punkt in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale, die psychisch belastend wirken können, spricht Frau J. das Merkmal mancher

Sozialpädagog*innen an, sich als „WUNDERWUZZI“ (I10:1165), also als Alleskönner*innen vor ihren Klient*innen darzustellen. Es ist aus ihrer Sicht nicht realistisch und potenziell für die Psyche gefährlich, weil diese Fassade nur schwierig aufrecht zu erhalten ist. (vgl. I10:1160-1168)

So lassen sich aus dieser Kategorie folgende Charaktereigenschaften zusammenfassen, die von den interviewten Personen als potenziell psychisch belastend eingestuft wurden:

- Perfektionismus
- Übersteigerter Ehrgeiz
- Ausschlagen von Hilfe
- Abgrenzungsschwierigkeiten von Klient*innenverhalten
- Veranlagung zu Überforderung
- Idealismus
- Schwierigkeiten beim Kontrollieren der aufkommenden Gefühle

8.7 Nach der Auswertung der Forschung

Dieses Kapitel wird sich nochmals mit den Vorannahmen, die vor der Auswertung der Interviews zu dem komplexen Feld der psychischen Belastung bestanden, widmen. Hierzu wird anhand der Ergebnisse der einzelnen sechs Kategorien, die sich aufgrund der Interviews gebildet haben, versucht die Vorannahmen entweder zu bestätigen oder zu widerlegen.

Die erste Vorannahme lautete, wie folgt:

- Die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld ist psychisch belastend, weshalb eine persönliche Abgrenzung vielen Sozialpädagog*innen schwerfällt.

Diese Vorannahme lässt sich nach Auswertung der Interviews und der Berücksichtigung der daraus resultierenden Ergebnisse bestätigen.
Es wurden von den interviewten Personen insgesamt 28 unterschiedliche Punkte genannt, die auf Sozialpädagog*innen psychisch belastend wirken und Abgrenzung erschweren können. Für diese Annahme jedoch am wichtigsten sind die Ergebnisse der Kategorie „Abgrenzung und Work - Life - Balance“.

Hier lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass aufgrund des hohen Aufkommens an sozialen Kontakten, die wiederum oftmals nur sehr schwer emotional zu verarbeiten sind, den allgemein hohen Forderungen des Berufsfeldes und den unregelmäßigen Dienstzeiten, persönliche emotionale und kognitive Abgrenzung von der Arbeit in diesem Praxisfeld zwingend notwendig ist, um in den Bereich arbeiten zu können.

Die zweite Vorannahme zu der Forschungsfrage und dem Gebiet der psychischen Belastung im Kontext sozialpädagogischer Praxis lautete:

- Fehlende Anerkennung und Wertschätzung seitens der Vorgesetzten und Kolleg*innen sind im sozialpädagogischen Kontext häufig anzutreffen und oftmals einer der Gründe, warum Sozialpädagog*innen an dem Burn-out-Syndrom erkranken.

Diese These lässt sich - nach Berücksichtigung der gebildeten Kategorien und Ergebnisse, die sich ergeben haben - zum Teil bestätigen.
Als fehlende Anerkennung und Wertschätzung von Vorgesetzten ließen sich nach Auswertung der Interviews das Fehlen von Verständnis, Vertrauen und Rückendeckung sowie die Ausnützung von Ideen der Sozialpädagog*innen, unzureichende organisatorische Rahmenbedingungen und Bezahlung ausmachen. Nebst der psychischen Belastung durch Vorgesetzte, ließ sich auch die Kategorie „Kolleg*innen“ bilden. Das bedeutet, dass auch die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen potenziell als psychisch belastend eingestuft werden kann. Eindeutige Hinweise darauf, ob diese beiden Belastungsfaktoren unmittelbar zu einer Burn-out - Erkrankung führen, sind nicht nachzuweisen.

Die letzte der drei Annahmen, die vor der Auswertung der Forschung in einem sogenannten Forschungstagebuch notiert wurde, hat mit den Strukturen innerhalb von sozialpädagogischen Einrichtungen zu tun und lautet, wie folgt:

- Strukturelle Unklarheiten der Institution, fehlende monetäre Anerkennung und diffuse Rollenverteilungen innerhalb von sozialpädagogischen Teams tragen zur psychischen Belastung bei.

Auch diese These ist nicht ohne Weiteres zu beantworten und muss in drei Teile unterteilt werden.

„Strukturelle Unklarheiten“, wie in der Annahme beschrieben, lassen sich in der Kategorie „Probleme mit Strukturen“ und deren Ergebnissen verorten. Hieraus geht hervor, dass Strukturen, die in sozialpädagogischen Organisationen vorherrschen, zu psychischer Belastung führen können. Als Ergebnisse ließen sich hier unregelmäßige Dienstzeiten, hoher zeitlicher Aufwand für Dokumentation, Mangel an personellen, zeitlichen und monetären Ressourcen sowie das Fehlen von sogenannter Theorie - Praxis - Transformation und keine Konsequenzen für Klient*innen bei Fehlverhalten, nennen. Darüber hinaus ist auch der gesellschaftspolitische Kampf um die Anerkennung von Sozialpädagogik im Vergleich zur Sozialen Arbeit zu berücksichtigen. Die Unklarheit in Bezug auf Strukturen in diesem Bereich wurde jedoch nicht als psychisch belastend empfunden. Dieser Teilbereich ist somit zu widerlegen.

Der zweite Teilbereich dieser These betrifft die Anerkennung sozialpädagogischer Arbeit durch eine entsprechende finanzielle Entlohnung. Unter der Kategorie „Fehlende Anerkennung und Wertschätzung durch die Vorgesetzten“ ist diese Annahme als ein Ergebnis eindeutig bestätigt worden und somit zu bestätigen.

Der dritte Teilbereich dieser Vorannahme zur Forschungsfrage richtet sich an diffuse Rollenverteilungen innerhalb sozialpädagogischer Institutionen. Aus Sicht der Ergebnisse der Studie ist das nicht zu bestätigen und demnach widerlegt. Diese Teilannahme wurde nicht in einem der zehn Interviews erwähnt und auch dementsprechend nicht als psychisch belastend empfunden.
Was bedeutet, dass die letzte Vorannahme zu diesem Abschnitt der Gesamtstudie sich weder eindeutig bestätigen noch widerlegen lässt.

8.8 Resümee

Die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld ist, wie bereits von Herrn H. im Eröffnungszitat dieses Abschnitts erwähnt, psychisch belastend. (vgl. I8:489-493) Dieser Aussage ist nun nach Fertigstellung der vorliegenden Studie - jedoch mit einigen Zusätzen - zu bejahen.

Die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld ist psychisch belastend, wenn persönliche Abgrenzung der Sozialpädagog*innen aufgrund der bei dieser

Kategorie aufgelisteten Ergebnisse misslingt und eine Ausgeglichenheit zwischen Arbeit im sozialpädagogischen Kontext und Privatleben nicht gewährleistet werden kann.

Die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld ist psychisch belastend, wenn Anerkennung und Wertschätzung durch die Vorgesetzten innerhalb dieses anspruchsvollen Berufsfeldes ausbleiben.

Die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld ist psychisch belastend, wenn die organisatorischen Strukturen von sozialpädagogischen Einrichtungen die Arbeitsfähigkeit der Pädagog*innen beeinträchtigt.

Die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld ist psychisch belastend, wenn Probleme mit Adressat*innen der Sozialpädagogik den beruflichen Alltag dominieren und nur wenig Lösungswege gefunden werden.

Die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld ist psychisch belastend, wenn Kolleg*innen die Zusammenarbeit in diesem Bereich erschweren.

Die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld ist psychisch belastend, wenn gewisse Persönlichkeitsmerkmale die berufliche Praxis und persönliche Abgrenzung von dieser, für Sozialpädagog*innen gefährden.

Sind diese Zusätze nicht gegeben, steht aus Sicht dieser Studie einer unbelasteten, gesunden und langjährigen Mitarbeit in diesem spannenden und wertvollen Berufsfeld nichts im Weg.

9 Persönliche Ressourcen

Magdalena Pilz

9.1 Ausgangslage und aktueller Forschungsstand

Die lebensweltorientierte Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld ist abwechslungsreich und bereichernd, aber auch fordernd, ermüdend und belastend. Die Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch (1998) besagt, dass der Alltag die Leitformel der sozialpädagogischen Praxis darstellt. Der Tag der Klient*innen wird thematisiert und strukturiert. Die sozialpädagogische Beratung versucht alltagsorientiert zu sein und die Klient*innen aufzuklären, zu motivieren und aktivieren. (vgl. Thiersch 1998:443)
Wichtig hierbei ist das (sozial-)pädagogische Handeln, also das Unterstützen, Helfen und Beraten wie auch das Erziehen und Ressourcen finden und fördern. (vgl. Thiersch / Böhnisch 2014:63) Dieses praktische Handeln erfolgt am effektivsten im Alltag der Klient*innen, weil das Leben dadurch angeregt wird und „sinnmenschliche Tätigkeit“ ist (Thiersch 1998:446). Alltag zeichnet sich durch den Raum aus, den das Individuum kennt und die Möglichkeiten, Erfahrungen und Aktivitäten, die er mit sich bringt. Er ist überschaubar und beinhaltet all jene Personen, mit denen das Einzelwesen in Kontakt steht, wie beispielsweise Familie, Freund*innen oder Kolleg*innen. Das individuelle Wissen, welches auf Erfahrungen in der Vergangenheit zurückzuführen ist, strukturiert hier, was wichtig ist und was nicht. Es gibt sogenannte „Zonen unterschiedlicher Relevanz“ (ebd.:448). Im Alltag müssen Probleme gelöst werden. Schafft man dies von sich aus nicht, benötigt man Hilfe von außen. (vgl. ebd.) Dies gilt für Klient*innen, jedoch auch für die Fachkräfte im sozialpädagogischen Arbeitsfeld.

Als Sozialpädagog*in muss viel geleistet werden und Fachwissen als auch eine persönliche Stärke werden vorausgesetzt. Eine gut gelingende Praxis kann vermutlich nur durch diese starke Persönlichkeit und ein stabiles Umfeld gelingen. Eine klare Trennung von Berufs- und Privatleben ist teilweise schwierig, da die Gedanken der Fachkräfte oftmals bei den Klient*innen bleiben. Somit ist es essentiell, dass auch Sozialpädagog*innen einen Weg finden, um gute Arbeit zu leisten und dennoch ein ausgewogenes Privatleben führen zu

können. Jede*r hat persönliche Ressourcen, auch wenn diese oft unbewusst oder unbekannt sind. Es ist wesentlich, dass man selbst die individuellen Stärken und persönlichen Ressourcen kennt, wertschätzt und pflegt, um somit negative Einflüsse, vor allem auf das berufliche Praxisfeld, zu vermindern oder zu vermeiden.

Eine gründliche Literaturrecherche zur Thematik „persönliche Ressourcen“ in Zusammenhang mit dem sozialpädagogischen Praxisfeld erweist sich als schwierig, da keinerlei explizite Publikationen hierzu existieren. Zwar sind Werke, die sich mit dem Menschen und dessen Befindlichkeiten, Denkweisen, Handlungsfähigkeiten oder Ähnlichem beschäftigen auffindbar, jedoch zeigen sich „persönliche Ressourcen bei Sozialpädagog*innen“ als eine definitive Forschungslücke.
Literatur wie beispielsweise „Ressourcenorientiert Arbeiten“ von Möbius und Friedrich (2010) werden für die vorliegende Masterarbeit vor allem für Begriffserklärungen dienen, bieten jedoch keinerlei Erkenntnisse über eine gelingende Praxis seitens der Sozialpädagog*innen, sondern lediglich darüber, wie man mit Klient*innen und deren Ressourcen arbeiten kann. Werke, wie „Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung“ von Laireiter (1993) gewähren einen ausführlichen Überblick über zwischenmenschliche Beziehungen, sind aber dennoch auf die problematische Arbeit mit Klient*innen fokussiert und thematisieren die Fachkräfte, die Sozialpädagog*innen, kaum.
Auch konnten keinerlei Masterthesen, Dissertationen oder Studien zur genannten Thematik aufgezeigt werden, was umso mehr die Dringlichkeit einer Forschung und Analyse des Themas „persönliche Ressourcen bei Sozialpädagog*innen“ verdeutlicht, da dies als weißer Fleck in der Sozialwissenschaft bezeichnet werden kann.

9.2 Forschungsinteresse und Ziele

Ziel dieses Kapitels ist es, zu erforschen, was persönliche Ressourcen bei Sozialpädagog*innen sind, wie diese sich aufzeigen und welchen positiven aber auch welchen negativen Einfluss solche Ressourcen auf die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld haben können. Die vorliegende Arbeit soll (angehenden) Sozialpädagog*innen eine Hilfestellung bieten, beziehungsweise

einen Denkanstoß liefern und bewusstmachen, dass man auf sich selbst achten muss, um eine gewisse Balance zwischen Alltag und Beruf zu finden. Weiters soll beleuchtet werden, was individuelle Ressourcen der Sozialpädagog*innen sein können und wie man sich persönliche Ressourcen anschaffen und pflegen kann. Es wird angenommen, dass nur durch eine gesunde Selbstachtung und einer Abwechslung zwischen Berufs- und Privatleben, eine gelingende Praxis im sozialpädagogischen Feld möglich ist.
Hieraus ergibt sich folgende Forschungsfrage für das vorliegende Kapitel zum Thema „persönliche Ressourcen“:

Was sind persönliche Ressourcen und welche Auswirkungen haben diese auf die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld?

9.3 Methodisches Vorgehen

Die verwendete qualitative Forschungsmethode sowie die Entstehung der vorliegenden Arbeit wurde in den Kapiteln 4 "Empirische Forschungsmethode" und 5"Untersuchungsdesign" bereits detailliert erläutert. Dennoch bedarf es einer näheren Erklärung, worauf die qualitative Forschung zielte, um ein aussagekräftiges Datenmaterial für diese Masterthese zum Thema „persönliche Ressourcen“ bieten zu können.

Im Vorfeld wurden Annahmen und Vermutungen zur genannten Thematik gestellt, welche sich darauf beschränkten, dass Sozialpädagog*innen ein gewisses Maß an Empathie in den Arbeitsalltag mitbringen, bereit sind zur Selbstreflexion und berufstätige Professionist*innen in den ersten Berufsjahren anfälliger für psychische Belastungen sind, da ihnen die eigenen Ressourcen noch wenig bewusst und bekannt sind. All diese Vermutungen stehen in engem Zusammenhang mit Persönlichkeit und Ressourcen. Diese Annahmen sind ein wichtiger Teil der Forschung, wie auch Froschauer und Lueger es betrachten (vgl. 2013:17).

Durch die qualitative Forschung wurde es möglich, zu erfahren, weshalb und wie in einem sozialen Kontext gehandelt wird (ebd.). Die geführten Interviews ermöglichten eine offene Gesprächsführung, bei welcher die Interviewpartner*innen unbewusst aber auch teils bewusst ihre persönlichen

Ressourcen offenbarten. Somit war die Themenanalyse für dieses Kapitel darauf fokussiert zu erfahren, was persönliche Ressourcen bei Personen, die im sozialpädagogischen Praxisfeld tätig sind oder waren, sein können. Anhand der Ergebnisse der Themenanalyse konnte der weitere Aufbau und Ablauf der vorliegenden Arbeit, welche ein Fünftel der gesamten Arbeit darstellt, angefertigt werden. Aufgrund der analysierten Interviews konnte das Thema „persönliche Ressourcen“, mithilfe der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2013), in drei Kategorien geteilt werden, welche sich in dieser Arbeit als „individuelle Ressourcen“, „soziale Ressourcen“ und „materielle Ressourcen“ wiederfinden werden. Demnach bedarf es im Hauptteil dieser Arbeit einer Analyse der Interviews und schlussendlich einer Beantwortung der bereits genannten Forschungsfrage.

Nachdem die angewandte qualitative Methodik mit Fokus auf das genannte Thema erläutert wurde, ist eine prägnante Begriffsklärung der aufgestellten Ressourcenkategorien notwendig, um ein absolutes Verständnis dieser Masterthesis zu ermöglichen.

9.4 Begriffsklärung von (persönlichen) Ressourcen

Bereits Ende des 20. Jahrhunderts sprach Nestmann (1996) von einer unklaren und vagen Definition des Ressourcenbegriffs. Für ihn scheint alles, was für das Individuum als unterstützend oder positiv empfunden wird, als Ressource bezeichnet werden kann (vgl. Nestmann 1996:362). Herriger (1997) versteht unter dem Ausdruck „Ressourcen“ eine individuelle Kraftreserve, welche

> „zur Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse, […] zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, […] zur gelingenden Bearbeitung von belastenden Alltagsanforderungen sowie […] zur Realisierung von langfristigen Identitätszielen genutzt werden können und damit zur Sicherung ihrer psychischen Integrität, zur Kontrolle von Selbst und Umwelt sowie zu einem umfassenden biopsychosozialen Wohlbefinden beitragen.“ (Herriger 1997:95).

Alexander Redlich setzt den Begriff „Ressourcen“ mit „Kraftquellen“ (Vogt et al. 2000:6) gleich. Diese können sich gegenseitig und somit das Leben des Individuums positiv beeinflussen. Unterteilt werden die „Kraftquellen“ oder „Ressourcen“ in mehrere Kategorien (vgl. ebd.). Aufgrund des begrenzten Umfanges dieser Masterthesis wird sich das vorliegende Kapitel auf drei Bereiche von Ressourcen beschränken, welche nun detaillierter erläutert und in den Kapiteln 9.5 bis 9.7 anhand der geführten Interviews analysiert und interpretiert werden.

9.4.1 Individuelle Ressourcen

Zu den sogenannten „individuellen Ressourcen“ zählt man sowohl persönliche Kompetenzen als auch beispielsweise Talente oder Fertigkeiten. Hierbei ist es essentiell, die eigenen Stärken zu erkennen und zu fördern, sodass das Leben der Person einen positiven Verlauf nehmen kann. Individuelle Ressourcen sind beispielsweise Gefühle, Charaktereigenschaften aber auch Fähigkeiten, die ein Mensch besitzt oder sich bewusst aneignet, um im Leben erfolgreich zu sein. Somit kann man individuelle Ressourcen als „versteckte Ressourcen“ betrachten, die nicht offensichtlich sind, sondern erst entdeckt oder angeeignet werden müssen. (vgl. Möbius / Friedrich 2010:107)
Individuelle Ressourcen können auch Formen von Freizeitgestaltung sein, schulische Aus- und Weiterbildungen oder aber auch routinierte Tagesabläufe. Sie beschreiben Eigenschaften und Tätigkeiten, die Freude bereiten, einen Ausgleich bieten, leicht für das Individuum durchführbar sind oder sie beschreiben etwas, dass man noch erreichen oder schaffen will. (vgl. ebd.:115)
Auch stehen die individuellen Ressourcen meist in enger Beziehung mit den sozialen Ressourcen. Somit ist es möglich, dass eine Charaktereigenschaft in mehreren Menschengruppen unterschiedlich empfunden wird. Scheint in einer Gruppe ein Verhalten oder eine Eigenschaft als sinnvoll und positiv, kann dies in einer anderen Gruppe auch gegensätzlich sein. Somit stellt beispielsweise nicht das Verhalten oder die Fertigkeit selbst ein Problem dar, sondern das Erkennen der Sinnhaftigkeit innerhalb der sozialen Gruppe. (vgl. ebd.:54) Um dieser Aussage von Möbius und Friedrich eine Bedeutung zu geben, bedarf es einer Klärung des Begriffes „soziale Ressourcen“.

9.4.2 Soziale Ressourcen

Soziale Ressourcen können laut Möbius als „Unterstützungssysteme“ oder aber auch als „Netzwerke“ (ebd.:107) betrachtet werden. Hierbei handelt es sich um soziale Kontakte und Beziehungen zu anderen Personen und Menschengruppen, egal ob diese Berührungspunkte aus einem Familien- oder Arbeitsverhältnis oder aus einer zufälligen Bekanntschaft entstehen. (vgl. ebd.:63) Individuell definierbar sind beispielsweise Familienmitglieder. Hier stellt sich die Frage, ob für das Individuum nur Mitglieder der Kernfamilie oder aber auch entfernte Verwandte zählen, ob nur lebende oder aber auch bereits verstorbene Personen zur Familie

gehören oder, ob dies all jene Personen sind, die im selben Haushalt leben. Weiters gilt es allgemein zu beachten, wie die Personen zueinanderstehen, welche Beziehung sie pflegen und wie ihr Umfeld sich gestaltet. (vgl. Möbius / Friedrich 2010:53) Somit muss zwar berücksichtig werden, dass der Begriff „Familie“ unterschiedliche Menschen beinhalten kann, eine Verallgemeinerung ist hier nicht möglich. In den durchgeführten Interviews wurde die jeweilige Definition des Familienbegriffes nicht hinterfragt und ist somit für die vorliegende Arbeit irrelevant.

Laireiter spricht davon, dass es einen Zusammenhang zwischen sozialen Netzwerken und der psychischen Gesundheit gibt. Ausschlaggebend für die Zufriedenheit und das Wohlbefinden des Individuums sei demnach die eigene Wahrnehmung des sozialen Umfeldes. Dies lässt vermuten, dass psychische Probleme durch die eigene Persönlichkeit und dazugehörige Faktoren beeinflusst werden. (vgl. Laireiter 1993:78) Der Mensch kann sein soziales Umfeld als hilfreich, also als Ressource betrachten, aber auch als weniger hilfreich empfinden. Werden soziale Kontakte als „wenig hilfreich“ betrachtet, kann dies zu erhöhter Unzufriedenheit oder aber auch zu einem sozialen Verzicht führen. (vgl. ebd.:80)

9.4.3 Materielle Ressourcen

Der Begriff „materielle Ressourcen“ umfasst beispielsweise das finanzielle Einkommen, eine Wohnraumsicherung oder aber auch die Grundversorgung des Individuums. Diese Ressourcen müssen gegeben sein, um das Bestehen im Alltag zu gewährleisten. (vgl. Möbius / Friedrich 2010:107) Solche Ressourcen beschreiben materielle Dinge und Finanzen und Eigenbesitz. Materielle Ressourcen werden vom Menschen selbst erschaffen und sind daher nicht natürlich. Dies bedeutet ebenso, dass man materielle Ressourcen nicht als selbstverständlich betrachten kann, sondern als Möglichkeit, welche durch gewisse Voraussetzungen bedingt ist. Ein wichtiges Merkmal ist auch, dass materielle Ressourcen einer Person (an)gehören und somit als Besitz bezeichnet werden können. (vgl. Bünder 2002:22-23)
Nach Schneider besteht ein eindeutiger „Zusammenhang zwischen der Verfügbarkeit materieller Ressourcen und der empfundenen Zufriedenheit“ (Schneider 2016:343). Es wird vermutet, dass Menschen ihre Ressourcen

optimal für sich selbst nutzen und einsetzen können. (vgl. Schneider 2016:343) Des Weiteren führen materielle Ressourcen und die dadurch entstehende Zufriedenheit auch zu einer Leistungsmotivation. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass es dem Menschen möglich ist, einen Ressourcenverlust durch neue Interessen oder Neuanschaffung von Ressourcen zu kompensieren. (vgl. ebd.)

9.5 Qualitative Auswertung sozialer Ressourcen

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Lebensumständen, Taktiken der Bewältigung dieser Umstände und sozialen Netzwerken. Die Persönlichkeit einer Person wird durch „physiologische, psychologische und soziale Faktoren beeinflußt […]“ (Hurrelmann 1990:93). Dies bedeutet, dass der Mensch sich gesund fühlt, wenn sowohl die geistigen, körperlichen aber auch die sozialen Bedürfnisse zufriedengestellt sind. (vgl. ebd.:93) Ist diese Befriedigung nicht gegeben, verspürt der Mensch ein Unwohlsein, ein Gefühl von Krankheit, welche eine starke Auswirkung auf den Alltag der Person haben könnte. Diese Empfindung von Gesundheit wird individuell erlebt und ist ein Hinweis dafür, wie der Mensch in der eigenen sozialen Umgebung handelt (vgl. ebd.). Nach Hurrelmann ist ein Mensch dann gesund, wenn eine Zugehörigkeit einer sozialen Gruppe besteht und Beziehungen gepflegt werden. (vgl. ebd.) Daraus entsteht die Vermutung, dass ein Gefühl von Krankheit durch fehlende soziale Kontakte ausgelöst werden kann. Was sich auf das Individuum selbst, aber auch auf das persönliche Umfeld und somit auch auf die berufliche Arbeit auswirken kann.

In diesem Kapitel wird anhand der geführten Interviews versucht die Aussagen von Hurrelmann zu untersuchen und durch Argumente und Hinzuziehen von weiterer Fachliteratur zu bestätigen oder zu widerlegen. Aufgrund der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger ergeben sich drei Kategorien der „sozialen Ressourcen“, welche sich aus „familiären Background und persönlichem Umfeld“, „soziale Kontakte“ und „Kolleg*innen und Arbeiten im Team“ zusammensetzen und im Folgenden differenziert behandelt und analysiert werden. Ziel ist es, zu erforschen, ob die genannten Kategorien als persönliche Ressource betrachtet werden und warum es sich um persönliche Ressourcen handeln könnte.

9.5.1 Familiärer Hintergrund und persönliches Umfeld

„[…] es war trotzdem irgendwie immer wer da der mir zugehört hat und auch die Mama war daheim und na, ERZÄHL. (.) Red dir alles aus der Seele was ist, egal was es ist. Und das ist schon super, wenn du jemanden hast […]“ (I1:539-542)
Diese Aussage von Frau A. zeigt, dass die Mutter als persönliche Ressource wahrgenommen wird. Die Mutter biete eine offene Kommunikation an und gibt dadurch ein Gefühl von Zuneigung und Solidarität. (vgl. Kabat vel Job 1997:65) Frau A. scheint dieses Angebot als positiv zu empfinden und anzunehmen. Aus dem Interview mit Frau A. wird deutlich, dass es sich um eine 22-jährige junge Frau handelt, welche noch bei ihren Eltern wohnt. (vgl. I1:3) Durch das angeführte Zitat kann angenommen werden, dass die Mutter als primäre Beraterin von Frau A. fungiert, da diese explizit genannt wird und die persönlichen Meinungen, Werte und Einstellungen beider Personen vermutlich ähnlich sind (vgl. Kabat vel Job 1997:66), da ansonsten eine offene Kommunikation über beispielsweise heikle Themen nur erschwert möglich wäre.

> „[…] Also ich hab meiner Meinung nach eine super Erziehung gehabt. Ich kann noch immer Bitte und Danke sagen […] auf das lege ich auch ganz viel Wert […]. Und das ist halt mein Ziel, das zu vermitteln. […] es gibt Grenzen, es gibt Regeln und die andere Seite, es gibt die liebevolle Erziehung mit Umarmungen und du bist SUPER und du schaffst das und […] das ist wichtig.“ (I1:155-163)

Ebenso bestätigt diese Aussage von Frau A., dass sie ihre Familie und ihr Elternhaus als wichtig und prägend empfindet. Es besteht die Vermutung, dass Frau A. durch ihre Familie und deren Einfluss in ihrer Identitätsfindung geleitet wurde. (vgl. Kabat vel Job 1997:63) Es wirkt, als hätte sich Frau A. gewisse Werte und Einstellungen durch Selbsterfahrung beibehalten und versucht nun, dies auch im beruflichen Alltag zu leben und weiterzugeben. Für sie ist eine Mischung aus Struktur und Zuneigung scheinbar die ideale Form von Erziehung. Dies hat sie im eigenen Elternhaus gelernt und diese Werte möchte sie aufgrund ihrer positiven Erfahrungen in der Arbeit als Sozialpädagogin weitervermitteln.

Frau F. ist im gleichen Alter wie Frau A. und erwähnt ebenfalls ihre Mutter, aber nicht als prägend für ihre Wertevorstellung, sondern als Kindheitsidol und durch den sozialen Beruf der Mutter als beeinflussend für die eigene Berufswahl (vgl. I6:34-35). Ebenso wie Frau A., ist auch Frau F. von bestimmten Werten überzeugt und vermittelt diese auch als Sozialpädagogin im Arbeitsfeld. Für Frau F. ist Höflichkeit auch ein wichtiger Teil der Erziehung (vgl. I6:80-81). Somit kann

auch hier die Annahme gestellt werden, dass Frau F. durch die eigene Kindheit und die erfahrene Erziehung eine Persönlichkeit mit Wertevorstellung entwickelt hat, welche sie nun auch von den Klient*innen erwartet. (vgl. I5:80-81)

Auch im Interview mit Frau D. wird deutlich, dass auch sie durch Herkunft und Elternhaus geprägt wurde. „Also ich denke ich bin in einem (.) ausgesprochen (.) s o z i al pädagogischen Umfeld groß geworden“ (I4:36-38). Sie erzählt von dem betreuten Wohnheim, welches ihre Eltern geleitet haben und dass sie mit ihrer Familie mittendrin gewohnt hat (vgl. I4:42-47). Teilweise waren die Bewohner*innen der Wohneinrichtung ihre Freunde und Spielkammeraden (vgl. I4:54), weshalb sie keinesfalls Hemmungen vor schwererziehbaren oder geistig beeinträchtigten Menschen (vgl. I4:44-45) hatte. Diese Kindheit deutet klar auf eine Prägung durch die Eltern und das soziale Umfeld hin und kann als Indikator für die eigene Berufswahl und somit als Ressource der eigenen Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden.

Frau J. erzählt ebenfalls von einem sozialen und pädagogisch wertvollen Elternhaus (vgl. I10:48-60). Sie spricht sogar davon, dass ihr das Soziale „in die Wiege gelegt worden“ (I10:45) sei, dadurch, dass ihre Eltern beide im sozialen Bereich arbeiten und soziale Themen im Alltag normal waren (vgl. I10:48-49). Es besteht somit die Vermutung, dass auch bei Frau J. die Eltern einen großen Einfluss auf den beruflichen Werdegang hatten.
Demnach kann festgehalten werden, dass persönliche Lebensziele und Werte oftmals ihren Ursprung in der Herkunftsfamilie haben (vgl. Schulz 2010:369). Familie kann jedoch auch auf einer anderen Ebene als hilfreich und als Ressource verstanden werden. Beispielsweise wurde im Interview mit Frau B. deutlich, dass die eigene Familie als Möglichkeit der Ablenkung dienen kann:

> „Spätestens, wenn ich ins Auto einsteige, denke ich nicht mehr darüber nach. […] ich bin zu Hause, meine Kinder sind da, ich bin eigentlich mit dem Kopf […] schon komplett bei meinen Kindern, bei meinem Haus und denke über d i e Arbeit eigentlich gar nicht mehr nach, also das hat sich KOMPLETT gewandelt. Es ist vielleicht wirklich nur […] der Lebensumstand, dass sich der geändert hat, dass einfach jetzt wirklich Wichtigeres für mich gibt und das ist halt einfach meine Familie und deswegen muss ich sagen, […] inzwischen kann ich echt gut abschalten.“(I2:468-477)

Frau B. zeigt mit dieser Aussage, dass sie sich durch ihre Selbstbestimmung und ihre Persönlichkeit dazu befähigt hat, die Arbeit hinter sich zu lassen und am Heimweg nicht mehr an die Arbeit denken zu müssen. Dies deutet darauf hin,

dass Frau B. durch ihre eigene Familie und vermutlich durch ihr Elternhaus das Bedürfnis nach ihrer Individualität und ihrer Selbstverwirklichung befriedigen konnte. (vgl. Kabat vel Job 1997:67;69) Sie konzentriert sich nach der Arbeit auf ihre Familie und ihr Zuhause, da dies ihr Lebensmittelpunkt ist. Familie und Heim sind für sie Freizeit und ihre „primäre Sozialisationsinstanz“ (Kabat vel Job 1997:71). Bestätigt wird dies auch mit der Aussage „Wegen den Kindern. Weil das jetzt einfach wichtiger ist […] da kommt einfach nichts anderes Wichtigeres“ (I2:496-497).

Dies wird auch im Interview mit Frau C. deutlich, da sie von Unterbrechungen durch private Ereignisse und Beeinflussung durch das Familienleben spricht (I3:477-486; 709-710). Auch schätzt Frau C. ihr soziales Umfeld und die sozialen Kontakte, die sie pflegt. Durch die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld wurde ihr bewusst, dass sie ein positives Leben führen kann und darf (vgl. I3:611-615). Nennenswert ist, dass Frau C. einerseits Vorbereitungen und Ideen für die Arbeit zuhause mit ihrem Neffen ausprobiert (vgl. I3:720-721). Andererseits kommt sie zu der Erkenntnis, dass das Vorhaben für die Arbeit suboptimal ist, jedoch für ihre Familie und die Kinder Zuhause funktioniert (vgl. I3:725-727). Somit ist auch für Frau C. die Familie im Mittelpunkt ihres Lebens.

Jedoch ist hier ein deutlicher Unterschied zu Frau B. zu bemerken. Frau B. trennt Beruf und Familie klar voneinander ab, da sie dies als notwendig und positiv für das eigene Wohlbefinden erachtet, hingegen bezeichnet Frau C. die Mischung aus Arbeit und Zuhause als „gute Ergänzung“ (I3:728). Somit ist dies abhängig von der individuellen Persönlichkeit und dem Umgang mit Arbeit und Privatleben, dennoch können beide Formen von Familie als Ressource betrachtet werden, da sie die Sozialpädagog*innen unterstützen und stärken.

Interessanterweise spricht Frau D. ihre eigene Familie nur kurz an, geht darauf aber nicht näher ein, sondern erwähnt nur, dass sie bei ihren erwachsenen Kindern keine Pflichten mehr hat. (vgl. I4:448-449) Somit kann hier die Familie nicht als Ressource bezeichnet werden, da diese für Frau D. zwar nennenswert ist, jedoch nicht als essentiell für das eigene Wohlbefinden beschrieben wird. Ob sich die Prioritäten im Laufe der Jahre umgestaltet haben und welchen Stellenwert Familie vor mehreren Jahren für Frau D. hatte, bleibt offen und kann somit nur vermutet werden.

> „[A]ber ich muss sagen, seitdem ich weniger gestresst bin durch die Reduktion von vielen anderen sozialen Kontakten, habe ich lieber auch wieder Kontakt zur Familie. Wie soll ich sagen? Die Netzwerkkarte hat sich […] verkleinert und […] hat sich zentriert […] zu den sehr nahestehenden verwandten Personen, […] was Vor- und Nachteile hat, was ich manchmal auch bedauere und […] wenn ich einmal nicht mehr im sozialen Bereich arbeiten sollte, […] dass sich das dann wieder ändern könnte.“ (I8:712-720)

Diese Aussage von Herrn H. ist ein Hinweis auf die wiederentdeckte Ressource „Familie“. Auch lässt sich vermuten, dass es eine Zeit gab, in der Herr H. weniger Kontakt zur Familie hatte. Inzwischen hat er scheinbar den Wunsch, die Zusammentreffen mit seiner Familie und mit Verwandten in Zukunft auszubauen. Somit wurde ihm möglicherweise der positive Effekt der Familie auf sein Wohlbefinden bewusst, weshalb auch der Wunsch nach mehr Kontakt und intensiveren Beziehungen bestehen könnte. Er hat hier für sich selbst Prioritäten gesetzt, indem er allgemein soziale Kontakte abgebrochen hat (vgl. I8:712-720), um wieder mehr Zeit und Raum für seine Familie zu haben. Hier kann Familie als ein essentieller Bestandteil des persönlichen Wohlbefindens bezeichnet werden (vgl. Bruns 2013:92).

Familie kann allgemein betrachtet eindeutig als persönliche Ressource angeführt werden. Die Mehrheit der Interviewpartner*innen empfindet die eigene Familie als förderlich für das persönliche Wohlbefinden. Familie wird als positiv, stützend und hilfreich angesehen und angenommen. Herr H. hatte beispielsweise jedoch in einer Lebensphase weniger Kontakt zur Familie, änderte dies jedoch bewusst selbst, um auch seine Lebensqualität wieder zu verbessern. Familie wird deshalb als unterstützend und positiv fördernd empfunden, da sie als „Klagemauer“, Ablenkung oder aber auch als Motivation für die befragten Sozialpädagog*innen dienen kann. Hierbei hat die individuelle Wahrnehmung einen wichtigen Stellenwert, wie bereits im Kapitel 7.8 „Risiko- und Schutzfaktoren“ beschrieben wurde.

9.5.2 Soziale Kontakte

Allgemein haben soziale Kontakte oder ein sozialer Rückhalt einen signifikanten Einfluss auf das Individuum, welche sich durchaus positiv auswirken können. (vgl. ebd.:93).

> „[D]ass ich irgendwas (.) meinen Freund erzähl und der kommt aus einen ganz anderen Bereich […], der so richtig Struktur u n d […] Klarheit [bringt]. Wenn ich mich schon im Kreis dreh, dass man da dann mit irgendwem redet, der da ein bisschen strukturierter vielleicht in seinem Denken ist.“ (I3:284-293)

Hier wird der Partner als hilfreiche Unterstützung beschrieben. In diesem Zitat zeigt sich ein großes Vertrauen und es wird deutlich, dass sich Frau C. ernstgenommen fühlt. Sie weiß, dass sie sich auf ihren Partner verlassen und er ihr einen positiven Rückhalt bieten kann. Ebenso erzählt Frau A. von ihrem Partner, welchen sie als große Hilfe empfindet, da sie ihm alles vom Berufsalltag erzählen kann und er als Zuhörer und Berater fungiert. (vgl. I1:535-539)
Sowohl bei Frau F. als auch bei Frau A. wird das soziale Umfeld als Ratgeber oder emotionale Unterstützung betrachtet und in Anspruch genommen. Beide scheinen problematische oder unsichere Situationen im beruflichen Alltag zu kennen und suchen bewusst nach Hilfe. Zudem können sie sich selbst eingestehen, dass sich ihr Wohlbefinden durch äußere Faktoren nachhaltig verbessern lässt. Beide akzeptieren die Tatsache, dass es Situationen gibt, in denen man als Einzelperson machtlos ist. Die Hilfestellung von sozialen Kontakten wird von beiden Frauen an- und ernstgenommen. (vgl. Laireiter 1993:144; Friedrich 2012:30-31)

Frau I. hatte zu Beginn ihrer Arbeitslaufbahn im sozialpädagogischen Bereich Schwierigkeiten, Arbeit von Privatleben zu trennen (vgl. I9:83-86). Ein Freund war zu dieser Zeit als Unterstützung an ihrer Seite und öffnete ihr mit den Worten „verwechsle die Arbeit nicht mit dem richtigen Leben!“ (I9:92) die Augen. Scheinbar hat der Freund die Dringlichkeit einer nachhaltigen Veränderung wahrgenommen und konnte durch diese Worte Frau I. positiv beeinflussen. Durch das Gespräch wurde ihr bewusst, dass sie gewisse Dinge und Verhaltensmuster der Klient*innen nicht ändern kann und akzeptieren muss. Sie konnte für sich die Erkenntnis gewinnen, dass sich trotz ihrer gewissenhaften Arbeit Umstände ereignen, auf die sie keinen Einfluss nehmen kann und sich deswegen auch keine Vorwürfe machen muss. Der Weg zu dieser Erkenntnis war für Frau I. lange und schwierig, jedoch durch die emotionale Unterstützung des Freundes möglich. (vgl. I9:94-115)
Freundschaften und Beziehungen können variieren und werden vom Individuum selbst in ihrer Intensität bestimmt (vgl. Bruns 2013:99). Das Individuum selbst hat ein subjektives Verständnis darüber, wie nützlich soziale Kontakte empfunden werden (vgl. ebd.). Obwohl sich bei den befragten Personen eine klare Tendenz

zeigt, dass Freundschaften für einen positiven Ausgleich zum Arbeitsalltag dienen, scheint es ebenso wertvoll, alleine sein zu können.

9.5.3 Kolleg*innen und Arbeiten im Team

Einige Freund*innen hat Frau D. bei der Arbeit kennen gelernt. Sie ist immer noch mit ehemaligen Kolleg*innen in Kontakt, jedoch im privaten Kontext. Hier wird bei Treffen oftmals über den Arbeitgeber und gemeinsame Bekanntschaften gesprochen. Ansonsten spricht sie ungern über die Arbeit, da ihr die Schweigepflicht am Herzen liegt und sie es für sich als wesentlich empfindet, die Arbeit mit dem Privatleben nicht zu vermischen. (I4:453-457)

Diese Trennung von Arbeit und Privatleben scheint bei weiteren Interviewpartner*innen nicht eindeutig zu sein, wie beispielsweise dieses Zitat vermuten lässt: „Und (.) ich habe dann auch privat meine Leute, wo ich dann drüber reden kann und wo das dann wieder funktioniert, das sogenannte pädagogisch wertvolle Bier (lacht).“ (I6:493-495) Frau F. ist sich über die vorhandene Ressource ihrer sozialen Kontakte bewusst. Indem sie aktiv das Gespräch sucht und sich mit Freund*innen austauscht, scheint sie zu wissen, dass diese einen gesundheitsfördernden Effekt auf sie ausüben können. (vgl. Bruns 2013:89) Dieses Zitat erweckt den Eindruck, als würde sich Frau F. mit Freund*innen treffen, welche ebenso im sozialpädagogischen Praxisfeld tätig sind und Themen aus der Arbeit besprechen, da sie die Zusammenkünfte als pädagogisch wertvoll bezeichnet. (vgl. I6:495)

Im zweiten Interview erwähnt Frau B. dass ihre Arbeitskolleg*innen auch ihre Freund*innen im Privatleben sind (vgl. I2:482-483). Hier besteht ein regelmäßiger, fachlicher Austausch auch nach der Dienstzeit (vgl. I2:452-455). Mit weiteren sozialen Kontakten wird seltener über die Arbeit gesprochen, vor allem deswegen, da Frau B. die Schweigepflicht und den persönlichen Datenschutz der Klient*innen ernst nimmt und respektiert. Wenn Geschichten aus dem beruflichen Alltag ausgetauscht werden, dann wird dies allgemein gehalten und geht nicht ins Detail. (vgl. I2:480-492) Demnach kann der Freundeskreis beziehungsweise das soziale Umfeld als weniger unterstützend betrachtet werden. Hier sind es die Arbeitskolleg*innen oder Freund*innen,

welche ebenfalls im sozialpädagogischen Praxisfeld tätig sind, die Frau B. als Ressource dienen können.

Auch für Frau J. scheint es eine klare Mischform von Berufs- und Privatleben zu geben:

> „V I E L E Menschen die ich kennengelernt habe, UNGLAUBLICH! Also […] viele soziale Kontakte, […] Leuten mit denen ich zusammengearbeitet habe! Also das seh ich als WAHNSINNIGE Bereicherung […]. Wenn ich mir denke, wie viele liebe Leute ich kennengelernt habe und […] mit denen ich immer noch im Kontakt bin, weil mich mit denen einfach Situationen verbunden haben! Das sehe ich [als] eine wahnsinnige Bereicherung!“ (I10:1190-1199)

Personen, die sie im beruflichen Kontext kennengelernt hat, sind zu ihren Freund*innen geworden, welche sie in ihrer Freizeit begleiten. Auch Frau A. empfindet es als hilfreich, Kontakte mit Freund*innen und Bekannten zu pflegen, die ebenso im sozialpädagogischen Bereich tätig sind. Sie ist dankbar für den fachlichen Austausch, auch nach der Arbeitszeit, da sie sich hier Informationen über andere Einrichtungen und Arbeitsbedingungen holen, durch Fallbesprechungen Ideen für eine positive Weiterarbeit gewinnen kann. (vgl. I1:543-548) Hier ist ebenso eine Überschneidung von Arbeit und Privatleben ersichtlich. Zwar scheint sich Frau A. nicht mit Kolleg*innen in ihrer Freizeit zu treffen, dennoch ist die Arbeit im sozialen Praxisfeld oft ein wichtiger Teil ihrer sozialen Kontakte.

Für Frau J. stellen ältere, teils pensionierte Kolleg*innen eine deutliche Ressource dar. Diese werden von ihr für das Durchhaltevermögen, die Grundeinstellung im Arbeitsfeld, für die vorhandene Energie und das Engagement in der Arbeit, bewundert. Jene Kolleg*innen stellen für sie ein Vorbild dar, das sie anstrebt zu erreichen. (vgl. I10:1205-1212) Im Interview wird nicht explizit von Gesprächen erzählt, sondern eher eine nonverbale soziale Beziehung und Achtung beschrieben, welche sich scheinbar positiv auf das Wohlbefinden von Frau J. auswirkt und somit als Ressource bezeichnet werden kann. Bestätigt werden kann dies mit der Annahme, dass es auch einen sogenannten „indirekte[n] Einfluss innerhalb eines Netzwerkes […]“ (Bruns 2013:91) gibt. Ähnlich scheint dies bei Herrn H. zu sein. So hat er, wie schon erwähnt, viele soziale Kontakte bewusst abgebrochen um sich selbst mehr Zeit geben zu können (vgl. I8:679-688). Den fachlichen Austausch mit Kolleg*innen und Mitarbeiter*innen empfindet er allerdings als hilfreich und positiv, da diese

die Klient*innen ebenso kennen und er sich dadurch besser verstanden fühlt. (vgl. I8:301-307) Ihm ist zudem eine kompetente fachliche Leitung wichtig, da viele nachhaltige Veränderungen und Arbeitsschritte ermöglicht werden können (vgl. I8:429), was zu zufriedenen und motivierten Mitarbeiter*innen führen soll.

Auch Frau B. empfindet ihre Arbeitskolleg*innen als positive Ressource.

> „Es ist irgendwie eine kleine Zweitfamilie was man hat [...]. […] Die Kollegen sind […] toll und das lässt einen dann doch dortbleiben und mich immer irgendwie dieser Herausforderung zu stellen und das dann doch irgendwie zu managen.“ (I2:294-299)

Weiters erzählt sie, dass Vorfälle im Arbeitsalltag mit Kolleg*innen besprochen und reflektiert werden. Aufgrund dessen, dass sich das Team gut versteht ist dies ein harmonisches und hilfreiches Ritual (vgl. I2:464-468). Es scheint, als würden relevante Themen abgesprochen und dann umgesetzt und somit der Zusammenhalt und die soziale Integration im Team gefördert werden (vgl. Bruns 2013:94). Wichtig scheint auch ein wertschätzender Umgang im Team zu sein. Frau C. begründet dies mit der Vorbildwirkung, die man im sozialpädagogischen Arbeitsfeld gegenüber den Klient*innen hat. (vgl. I3:160-163)

Das Team kann auch in Krisensituationen unterstützend und somit als Ressource dienen, wie auch Frau C. erfahren durfte. In einem schwierigen Moment mit einem Klienten wurde es ihr durch eine Kollegin ermöglicht, sich kurz eine Auszeit zu nehmen, Kräfte zu sammeln und wieder mit klarem Kopf und gestärkt zurück in die Situation zu gehen. Sie ist der Meinung, dass dieser Personalwechsel auch für die Klient*innen vorteilhaft sein kann. Nach Frau C. konnte dieser heikle Zustand optimal gelöst werden, da die Unterstützung von ihren Kolleg*innen enorm war. (vgl. I3:353-373) Eine ähnliche Erfahrung durfte Frau I. machen, da auch sie in einer schwierigen Sachlage von ihren Kolleg*innen unterstützt und gestärkt wurde (vgl. I9:224-229).

Für Frau E. trägt das interne Arbeitsklima zum allgemeinen Wohlbefinden bei. Sie ist überzeugt, wenn die Beziehung zum Team gestärkt ist, sind es auch die Mitarbeiter*innen. Ihrer Meinung nach ist die Zufriedenheit mit der Arbeit eine Einstellung, die darauf beruht, ob das Umfeld und die Strukturen oder Bedingungen angenehm sind. (vgl. I5:767-775)

Näheres zu dieser Thematik ist dem Kapitel 10.10 „Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen“ zu entnehmen.

Vor allem in heiklen Situationen scheint der Rückhalt vom Team und von der Leitung wesentlich zu sein. Für Frau F. ist es vor allem wichtig, dass ihre Kolleg*innen wissen, dass sie ihre Arbeit gerne und bemüht erledigt. Eine positive Rückmeldung der Leitung motiviert und bestätigt sie in ihrem Tun. Sie selbst hat den Eindruck, dass ihre Arbeit geschätzt wird, würde dies jedoch gerne des Öfteren von ihren Kolleg*innen hören. (vgl. I6:300-315) Für sie sind auch Kleinigkeiten im Arbeitsalltag von großer Bedeutung. Beispielsweise erzählt sie von einer Kollegin, die ihr einen Kaffee so zubereitet, wie sie ihn am liebsten trinkt und ihr somit ein gutes Gefühl und einen schönen Tag ermöglicht (vgl. I6:554-558). Da ein gewisses Lob für Frau F. scheinbar eine Motivation und auch eine Ressource sein kann, fordert sie dies teilweise selbst ein: „man muss sich halt manchmal das rauspicken, was man braucht (lacht). Das man nicht untergeht (lacht).“ (I6:316-317) Hierbei ist anzumerken, dass Frau F. gerne Dank und Anerkennung für ihre Arbeit möchte, sie selbst jedoch nur schwer Kritik anbringen kann, wobei ein Gleichgewicht zwischen Unterstützung erfahren und bieten vorteilhaft wäre (vgl. Friedrich 2012:34). Der Grund hierfür liegt laut Frau F. beim guten Arbeitsklima und dem freundschaftlichen Verhältnis zu den Kolleg*innen. Ihr sei es beinahe unmöglich, eine berufliche Kritik auf einer persönlichen Ebene kund zu tun, obwohl es gewisse Dinge gäbe, die sie gerne anmerken möchte (I6:343-354), „tu ich mir einfach schwer damit. […], weil ich immer die Angst habe, jemanden persönlich zu verletzen.“ (I6:354-356) Hier lässt sich die Vermutung aufstellen, dass auch Frau F. selbst eher selten Kritik von den Kolleg*innen erfährt, da sie ansonsten eventuell weniger Besorgnis vor einem Konfliktgespräch hätte. Im Gegenzug hierzu hat sie mit Kritik von und an Klient*innen keinerlei Probleme. (vgl. I6:590-593) Konträr zu Frau F., ist es für Frau I. keine Option, sich von der Leitung oder vom Team Ruhm einzuholen. Sie schätzt viel mehr die Bestätigung durch die minderjährigen Klient*innen oder deren Erziehungsberechtigten. (vgl. I9:319-321)

Ein unharmonisches Team oder eine weniger kompetente Leitung, aber auch die Geschäftsführung und gewisse Bedingungen können zu Unzufriedenheit und einem fehlenden Wohlbefinden führen, wie auch Herr H. persönlich durch psychische Belastungen erfahren musste (vgl. I8:451-453; 554-563). Wie sich das Arbeiten im Team auch negativ auf die Arbeitsfähigkeit im

sozialpädagogischen Bereich auswirken kann, wird in der Masterthesis „Psychische Belastungen“ im Kapitel 8.6.5 „Kolleg*innen“ thematisiert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich soziale Kontakte im Privat- oder auch im Berufsleben durchaus positiv auf das Individuum auswirken, womit die Aussage von Hurrelmann bestätigt werden kann und soziale Beziehungen als persönliche Ressourcen betrachtet werden können. Jedoch muss beachtet werden, dass soziale Beziehungen aber auch fehlende soziale Ressourcen ebenso gesundheitliche Ungleichmäßigkeiten hervorrufen können (vgl. Bruns 2013:91; 104; Friedrich 2012:30). Wesentlich ist auch, dass soziale Kontakte variabel sind und von diversen Faktoren des persönlichen Lebens, oder der wechselnden Lebenssituationen, abhängig sein können und somit auch der Einfluss auf das persönliche Wohlbefinden variieren kann (vgl. Bruns 2013:95). Dennoch scheinen Freundschaften und Beziehungen als hilfreiche Ressource dienen zu können, egal in welcher Lebenslage man sich befindet.

Eine neue Erkenntnis der Forschung von sozialen Kontakten als persönliche Ressource ist es, dass die Mehrheit der befragten Personen Freundschaften mit Personen aus ähnlichen beruflichen Schwerpunkten pflegt und Kolleg*innen zu privaten Freund*innen werden, da der regelmäßige Austausch über die Arbeit als wertvolle Hilfe dienen und den Professionist*innen zu einer positiven Weiterarbeit und einem gesunden Wohlbefinden verhelfen kann. Ebenso ist es nennenswert, dass die Interviewpartner*innen scheinbar eine Mischung aus familiären und freundschaftlichen Beziehungen bevorzugen, da diese den optimalen Rückhalt bilden kann. (vgl. Bruns 2013:102) Zudem folgt die Erkenntnis, dass zwischen mehreren Formen der Unterstützung unterschieden werden kann. Soziale Kontakte können sowohl als emotionale, beratende, informative oder aber auch wertschätzende Hilfestellung dienen. (vgl. Bruns 2013:105)

Soziale Ressourcen setzen sich aus Freund*innen, Familie, Bekannten und Helfer*innen zusammen, was auch als Unterstützungssystem bezeichnet werden kann (vgl. Möbius / Friedrich 2010:108). Einhergehend mit den sozialen Ressourcen sind auch die sogenannten „individuellen Ressourcen“, welche im nächsten Kapitel analysiert werden.

9.6 Qualitative Auswertung individueller Ressourcen

Eine komplexe Form von persönlichen Ressourcen stellen die „individuellen Ressourcen“ dar. Generell benötigt man für die Erhebung individueller Ressourcen Gespräche, Problemstellungen und Zielfindungen (vgl. ebd.:109). In der Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld sind die Professionist*innen regelmäßig mit der Erhebung der individuellen Ressourcen konfrontiert. Jedoch handelt es sich fast ausschließlich um die Findung der genannten Ressourcen der Klient*innen und nicht jene der Sozialpädagog*innen. Die essentielle Aufgabe der individuellen Ressourcen ist es, als Kraftreserve und Lösung für anstehende Probleme zu dienen (vgl. Möbius / Friedrich 2010:108). Zur Findung dieser Ressourcen können Fragen dienen, die man in der Praxis sowohl den Klient*innen als auch sich selbst als Fachkraft stellen kann. Es bedarf an Zielfindungen und Perspektiven für die Zukunft. (vgl. ebd.:110) Hierfür ist ein Blick in die Vergangenheit notwendig, um bereits erfahrene, negative Ereignisse zu reflektieren und mögliche Verbesserungsansätze für die Zukunft, als auch zirkuläre Ziele zu finden, an denen das Individuum selbst immer wieder arbeiten und sich verbessern kann. (vgl. ebd.:109)

9.6.1 Selbstachtung

> „weil da habe ich […], persönliche Kontakte eigentlich extrem reduziert, weil ganz einfach in der Arbeit so […] ein massives Verlangen und Aufkommen an sozialen Kontakten […] verlangt wird bzw. selbstverständlich ist […], dass ich einfach keine Ressourcen und keine […] Lust und […] auch keine Zeit hatte für andere private Kontakte. Es laugte einen einfach aus mit so vielen Menschen tagtäglich zu sprechen und sich die Probleme anzuhören […]. Ich bin dann eigentlich immer froh, wenn ich meine Ruhe habe […].“ (I8:679-688)

Generell werden Beziehungen und soziale Kontakte als positiv beschrieben, vor allem in Stresssituationen oder Lebenskrisen, da Gefühle von Gemeinsamkeit, Verstanden werden und Wertschätzung erfolgen können und sich dies wiederum auf unser Wohlbefinden auswirkt. (vgl. Laireiter 1993:141) Auch wenn sämtliche Autor*innen soziale Kontakte als eine wichtige „Bewältigungsform“ (ebd.:145) bezeichnen, wiederlegt Herr H. diese These, da er sich bewusst gegen mehrere Kontakte und Beziehungen entschloss, um somit mehr Zeit für sich selbst zu gewinnen. Diese Entscheidung kann als eine Form von Selbstachtung betrachtet werden, da die getätigte Handlung einen positiven Effekt auf das Leben und Wohlbefinden von Herr H. hatte. Somit bedarf es einer Analyse der

Selbstachtung und dem Erforschen, ob Selbstachtung als persönliche Ressource betrachtet werden kann.

Allgemein kann Selbstachtung als „Achtsamkeit gegenüber der eigenen Person“ (Schmidt 2015:36) verstanden werden. Diese Achtsamkeit ist essentiell, um den Ansprüchen im Berufsleben gerecht zu werden und die eigene Berufung als wertvoll zu erleben. Selbstachtung kann nur dann erfolgen, wenn ein gewisses Selbstwertgefühl vorhanden ist, welches durch individuelle Erlebnisse entsteht. Zudem braucht Selbstachtung ein gewisses Maß an Wohlbehagen mit dem eigenen Leben. Die bestätigt auch Frau J. welche durch die Aussage

> „Also ich geh auch manchmal bewusst hin und sage (.) Ah du ich hab heute auch keinen guten Tag […] Oder du es tut mir leid […] MIR GEHT es persönlich nicht gut! […] nicht dieses sich als WUNDERWUZZI darzustellen!“ (I10:1160-1165)

deutlich aufzeigt, dass sie ihr Wohlbefinden in der Arbeit öffentlich macht und sich dadurch auch selbst eingesteht, dass es schlechte Zeiten gibt. Sie ist sich ihren Gefühlen bewusst und lässt diese auch zu. Wichtig hierbei ist auch das Selbstmanagement, welches auf die eigene Person und gewisse Wertegefühle achtet und somit Stress und psychische Belastung verhindern kann. (vgl. Schmidt 2015:36) Es ist wesentlich zu erkennen, was sich auf das eigene Wohlbefinden positiv auswirkt, jedoch auch zu wissen, was negative Einflüsse und Stresssituationen im Leben sind. Sich, wie Frau J., einzugestehen, wenn die eigene Arbeitshaltung schlecht ist und dies auch begründen und zugeben zu können (vgl. I10:1228-1232) und sich bewusst zu machen, dass man „kein ROBOTER“ (I10: 1171) ist und auch Gefühle zeigen darf (vgl. ebd.), ist legitim und ein Zeichen von persönlicher Stärke und Selbstachtung. Um zu einer ausreichenden Selbstachtung zu gelangen, bedarf es scheinbar auch Negativerfahrungen, wie durch das angeführte Zitat von Herrn H. vermutet wird.

Ein weiteres Beispiel berichtet Frau A., die von Freundschaften erzählt, welche unter den flexiblen Arbeitszeiten leiden oder sogar beendet wurden. Dennoch empfindet Frau A. es als positiv, durch die Unregelmäßigkeit der Dienste zu erfahren, welchen Personen die vorhandene Freundschaft wichtig ist. Demnach werden Treffen und Termine verschoben und dem Dienstplan der Freund*innen angepasst. (vgl. I1:658-662) Dadurch konnten sich im Laufe der Zeit Beziehungen verfestigen, wodurch für Frau A. deutlich wurde, welche Personen sich angenehm auf ihr Leben und ihr Wohlbefinden auswirken. Sie hat ihre

Prioritäten, wie Herr H. geändert und genießt intensiv die Zeit, die sie für sich selbst hat. (vgl. I1:646-649) Dies wird mit den Worten „Du bist dann lieber daheim im Bett […] und freust dich dass du endlich mal eine Ruhe hast.“ (I1:653-654) deutlich. Allgemein hat sich das Leben von Frau A. in Hinblick auf ihr Sozialverhalten verändert. So hat sie in früheren Zeiten viel unternommen und genoss den ständigen sozialen Kontakt zu anderen Personen. Nun nimmt sie die Zeit für sich bewusst wahr und schafft sich selbst die benötigten Rahmenbedingungen, um sich dies auch ermöglichen zu können. (vgl. I1:608-617)

Frau C. berichtet, dass sich durch die Arbeit ihr Freizeitverhalten insofern verändert hat, dass sie nun Sachen mit Genuss alleine und in Ruhe erledigt. Sie empfindet es als Ausgleich vom Arbeitsalltag, wenn man Dinge ohne Stress und ohne anwesende Personen machen kann. (vgl. I3:648-659) Auch im Interview mit Frau D. wird deutlich, dass sie ebenso als Ausgleich zur Arbeit „sehr viele Dinge in [ihrer] Freizeit gern alleine mach[t].“ (I4:421-423) Sie bezeichnet dies bewusst als Egoismus, den sie anwendet, um sich selbst etwas Gutes zu tun. Beispielsweise genießt Frau D. es, alleine ins Kino oder in die Sauna zu gehen, wenn sie weiß, dass wenige Personen anwesend sein werden oder zuhause zu bleiben und die Zeit alleine genießen zu können. Ihr ist es wichtig, in ihrer Freizeit nur das zu machen worauf sie gerade Lust hat. Hier ist sie sich selbst am Wichtigsten, Selbstachtung ist somit gegeben. Freund*innen sind für sie dennoch ein wesentlicher Bestandteil ihres Lebens, jedoch nach der Arbeit Energie schöpfen funktioniert für sie nur, wenn sie alleine sein kann. Wenn sie soziale Beziehungen pflegt, dann geschieht dies bewusst. (I4:427-451) Vor allem ist es für sie von Bedeutung, Freundschaften intensiv zu pflegen (vgl. Bruns 2013:100).

Frau I. erzählt im Interview, dass sie sich die Fähigkeit des „Abschalten können“ im Laufe der Berufsjahre angeeignet hat. Selbst hat sie sich es ermöglicht, die Arbeit nicht mit nach Hause zu nehmen, sondern sich abzugrenzen (vgl. I9:81-86) und sich selbst zu achten. An dieser Stelle wird auf das Kapitel 7 „Resilienz“ verwiesen, da hier Abgrenzung als auch Soziale Unterstützung als Resilienzfaktor erhoben werden.

Auch wird eine gewisse Selbstachtung sichtbar, als Frau I. berichtet, dass sie im privaten Leben teilweise ein anderes Verhalten aufzeigt als im beruflichen Kontext. (vgl. I9:365-369) Dies kann als eine Form von Abgrenzung und somit als

Selbstachtung bezeichnet werden, indem sie sich durch unterschiedliche Verhaltensweisen ihrer Arbeit und ihrem Privatleben anpasst.

Bei den angeführten Beispielen wird deutlich, dass die Sozialpädagog*innen ein gewisses Zeitmanagement aufbringen, welches eine „Demotivation durch Überforderung“ (Schmidt 2015:36) im Alltag vermeidet. Ihnen wurde durch gesammelte Erfahrungen bewusst, was für ein ausgewogenes Leben notwendig ist, was sie motiviert und was ihre persönlichen Stärken sind, um dem beruflichen Alltag gewachsen zu sein. Auch dem Kapitel 7 „Resilienz“ ist diese Annahme zu entnehmen. Hierzu würde es weitere Forschungen benötigen, um dies zu bestätigen oder widerlegen. Ebenso sind die befragten Personen befähigt, die eigenen Bedürfnisse zu erfüllen und sich selbst zu verwöhnen (vgl. ebd.), um den benötigten Ausgleich zwischen Arbeit und Privatleben zu schaffen und Stress sowie psychische Belastungen zu vermeiden. Durch Entspannung wird die Selbstachtung gefördert und auch der achtsame Umgang mit Mitmenschen und Klient*innen. Die Voraussetzung für Selbstachtung ist allerdings Selbstreflexion. (vgl. Schmidt 2015:37)

9.6.2 Selbstreflexion

Selbstreflexion wird als Theorie verstanden, welche das zukünftige Leben thematisiert, indem sie in die Vergangenheit blickt. Um zu verstehen, was passiert ist, muss man eine bereits erfahrene Situation erneut überdenken um Veränderungen oder Verbesserungen für die Zukunft zu ermöglichen. Im Laufe des Lebens verändert sich aufgrund der individuellen Biographie dieses Denken, da Erfahrungen gesammelt und in Folge verstanden werden. (vgl. Meulemann / Birkelbach 2017:131; Schulz 2010:362) Diese Theorie kann durch das folgende Zitat bestätigt werden:

> „ich glaub schon, dass ich REFEKTIERT bin. (.) und dass ich dann […] mir überleg, wenn was ned so gut gelaufen ist, wie könnt ichs das nächste Mal besser machen? Und da bin ich auch schon so ein bissi [großzügiger] mit MIR, dass ich mich nicht s o lang ärgere, wenn was nicht gut gelaufen ist, sondern dass ich schneller in das komm, ja, was braucht es das nächste Mal, dass es b e s s e r geht?“ (I3:248-255)

Frau C. scheint bewusst zu sein, dass sich ihre Selbstreflexion im Laufe der Zeit geändert hat. Sie kann sich inzwischen auf das Essentielle eines Vorfalles oder

einer Situation konzentrieren und schafft es, schnell zu einer alternativen Lösung für zukünftige, ähnliche Handlungsabfolgen zu gelangen. Es ergibt sich die Annahme, dass nur durch Misserfolg ein Erfolg stattfinden kann. Durch die Veränderung der eigenen Haltung ist eine erweiterte und verbesserte Handlungskompetenz gegeben (vgl. Schulz 2010:362). Der Mensch sucht aufgrund von Fehlschlägen nach neuen Möglichkeiten und künftigen Handlungsweisen. Ereignisse müssen verarbeitet werden, indem man über ihren Einfluss und die Auswirkungen nachdenkt (vgl. Meulemann / Birklebach 2017:132-133). Somit kann man berufliche Vorfälle nur durch eine ausreichende Reflexion sowie einer Selbstreflexion über die persönlichen Ressourcen verstehen (vgl. Schulz 2010:362).

Frau E. erzählt, dass sich ihre Vorstellung von Sozialpädagogik durch die Arbeit im Praxisfeld geändert hat. Ihr ist es inzwischen wichtig, reflektiert zu arbeiten und dadurch das Wohl der Klient*innen zu fördern. Durch ihre Selbstreflexion wurde ihr auch bewusst, dass die schulische Ausbildung sie nicht optimal auf das Berufsleben im sozialpädagogischen Feld vorbereiten konnte. Inzwischen ist es ihr möglich, zu reflektieren, was sie gebraucht hätte, um einen angenehmeren Start in das Berufsleben zu erfahren. (vgl. I5:562-579) Die schulische Ausbildung hat dennoch zur Selbstreflexion und zur eigenen Ressourcenreflexion verholfen. So hat sie Vieles über sich selbst lernen können, indem sich ihre Denkmuster geändert haben. Sie hinterfragt nun Sachverhalte kritisch und handelt allgemein reflektierter als vor ihrer Ausbildungszeit. (vgl. I5:930-942) Die Entwicklung zur Selbstreflexion ist ein langer andauernder Prozess, welcher sich erst im individuellen Leben verfestigen muss. Aufgrund von Entscheidungen stellt sich die Frage, wie diese zu Entwicklungen führen können. Sobald die Entscheidungen scheitern oder nicht den erhofften Effekt erbringen, beginnt die Selbstreflexion. Hierfür benötigt es genügend Zeit, als auch einen guten Überblick über die Entscheidung und auch Mut zur Eigenkritik. Erst dann kann ein Erfolg sichtbar werden. (vgl. Meulemann / Birklebach 2017:134)

Diese Eigenkritik kennt auch Frau J. Sie berichtet von einer heiklen Situation im Arbeitsalltag, welche sie im Nachhinein hinterfragte und kritisierte. Ihr ist auch die Selbstreflexion der Kolleg*innen wichtig. Das gesamte Team muss reflektiert arbeiten und sich gegenseitig unterstützen, um zukünftige Krisensituationen zu vermeiden und besser verarbeiten zu können. (vgl. I10:736-746) Somit kann

festgehalten werden, dass sowohl Selbst-, als auch Teamreflexion notwendig für eine gelingende Praxis im sozialpädagogischen Handlungsfeld sein können.
Herr H. berichtet von Selbstkritik und hohen Ansprüchen an sich selbst, aufgrund von bereits gesammelten Erfahrungen und Rückschlägen. Dennoch gelingt es ihm, im Arbeitsalltag und in der direkten Arbeit mit Klient*innen weniger kritisch zu arbeiten und dennoch selbstreflektierend zu bleiben. (vgl. I8:156-163). Dies bedeutet, dass er mit sich selbst kritischer und reflektierter ist als mit seinen Klient*innen.

Frau I. erwähnt ebenso die Selbstreflexion als hilfreich in ihrer Arbeit. Sie bezieht dies auf die Klient*innen und deren Verhalten. Die Selbstreflexion verhilft ihr, zu verstehen, weshalb ihre Klient*innen eine gewisse Haltung haben (vgl. I9:97-99) und welche Position sie selbst einnimmt. Somit nutzt sie die angeeignete Selbstreflexion, um ein besseres Verständnis für ihre Arbeit aufbringen zu können.

Auch Frau F. hat sich die Fähigkeit zur Selbstreflexion angeeignet. Sie berichtet von einem Klienten, dessen Probleme sich erst nach Jahren besserten (vgl. I6:562-576). Durch ihre Entscheidungen und Versuche, dem Klienten zu helfen, durch diverse Ideen und Möglichkeiten, bewirkte sie eine positive Veränderung. Dennoch ist ihr bewusst, dass sie in ihrem Leben noch viele Ereignisse sammeln muss, um für das weitere Berufsleben optimal vorbereitet zu sein (vgl. I6:666-671). Nach Meulemann und Birkelbach wird man durch das Altern reicher an Erfahrung. Entscheidungen können auch zu Misserfolgen führen. Die damit einhergehenden negativen Erfahrungen wiederum führen zu Selbstreflexion und lenken in der Folge neue Entscheidungen. Somit kann man annehmen, dass im hohen Alter die Selbstreflexion weniger wird, da bereits zahlreiche Rückschläge und Fehler verarbeitet und in weiterer Folge verhindert wurden. Dies bedeutet auch, dass sich die biographische Selbstreflexion lediglich aus den individuellen Lebensphasen ergibt (vgl. Meulemann / Birklebach 2017:136) und dieser Prozess zwar weniger wird, jedoch nie zur Gänze beendet ist.

Zusammenfassend scheint Selbstreflexion im sozialpädagogischen Arbeitsfeld ein wichtiger Bestandteil der befragten Personen zu sein. Situationen verlaufen oftmals suboptimal und im Nachhinein wird nach möglichen Gründen oder Auslösern gesucht, das eigene Handeln in Frage gestellt und nach zukünftigen Alternativen gesucht. Hier ist es von Bedeutung, dass Krisen-, oder

Konfliktsituationen auf mehreren Ebenen reflektiert werden. Die Mitarbeiter*innen müssen eine individuelle Selbstreflektion durchführen, sowie die Beziehung zu den Klient*innen und Arbeitskolleg*innen analysieren und die beteiligten Personen in ihrer Art wahrnehmen. Dies bedeutet auch, dass die eigenen Denkmuster erweitert werden müssen und ein subjektiver Blick entwickelt werden muss. Diese umfassende Reflexion soll gefühlsmäßig und mental zugänglich sein und nicht durch Hindernisse blockiert werden. (vgl. Schulz 2010:365) Die berufliche Arbeit ist zu Beginn essentiell für die Entwicklung der Selbstreflexion und scheint immer mehr zu werden, bleibt dann jedoch relativ konstant (vgl. Schulz 2010:15). Aufgrund von vielen neuen Erfahrungen zu Berufsbeginn erfährt man Rückschläge und Situationen, die reflektiert werden müssen. Im Laufe der Arbeitsjahre lernt man Handlungsweisen dazu und kann diverse Lösungsversuche testen. Somit verfügt man im höheren Alter über ein hohes Maß an Erfahrungen, die einen befähigen meist richtig zu handeln. Demnach pendelt sich die Selbstreflexion im Laufe der Zeit ein und kann konstant bleiben.

Nun stellt sich die Frage, ob Aus- und Weiterbildung das Leben und somit auch die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld positiv beeinflussen und dadurch als persönliche Ressource betrachtet werden können.

9.6.3 Aus- und Weiterbildungen

Berufsziele als auch Lebensziele gehören zur beruflichen Identität (vgl. Schulz 2010:369). Um berufliche Fortschritte zu erreichen, bedarf es an ständiger Horizont-, und Fachkompetenzerweiterung. Bildung kann in diesem Zusammenhang auch als „Ressource der Lebensbewältigung“ verstanden werden, wie auch Krappmann (2002) in seinem gleichnamigen Beitrag erläutert. Demnach muss Bildung sowohl junge als auch alte Menschen in ihrer fachlichen Kompetenz fördern. Zudem ist anzumerken, dass Bildung ständig erneuert werden muss, um alleine aber auch im Team an der Verwirklichung der eigenen Lebensziele arbeiten und diese umsetzen zu können. Dadurch kann sich der Mensch selbstverwirklichen und die Kontrolle über die eigenen Handlungen beibehalten. (vgl. Krappmann 2002:33-34) Ob Krappmann mit seiner Annahme Recht behält, wird in diesem Kapitel analysiert.

„Wir verändern uns einfach, das ist halt die Zeit jetzt […] mich interessieren viele Sachen […] generell bedenke ich schon, dass ich irgendwann was anderes machen will.“ (I1:485-488) Durch die Aussage von Frau A. kann vermutet werden, dass sie sich zukünftig für eine weitere Ausbildung entscheiden wird. Ebenso erwähnt sie, dass sie im sozialpädagogischen Bereich bleiben möchte, sich hier aber noch unsicher ist, was die Zukunft für sie bereithält. Sie wünscht sich einen abwechslungsreichen Arbeitsalltag. (vgl. I1:489-497) Somit hat Frau A. die freiwillige Entscheidung getroffen, sich Alternativen zu suchen und durch mögliche Weiterbildungen andere berufliche Schwerpunkte zu erreichen. Dadurch kann sie ihre eigenen Prioritäten umsetzen, wirkt dabei zwanglos und scheint sich nicht von einem Überangebot an Fortbildungen oder einer möglichen Problematik einer Entscheidungsfindung entmutigen zu lassen. (vgl. Krappmann 2002:45-46)

Frau C. erzählt im Interview, dass sie sich bereits während der Schulbildung ein klares berufliches Ziel gesetzt hat (vgl. I3:40-53) Sie hat sich aufgrund ihrer Vorerfahrungen und ihrer Ausbildung entschieden, durch ihre eigenen Leistungen und ihr Engagement erfolgreich zu werden. Nachdem ihr dieser Werdegang aus regulativen Gründen nicht möglich war (vgl. I3:57-58), musste sie nach weiteren Alternativen suchen, hat aus eigener Kraft diesen Rückschlag überwunden und die weiteren Schritte so gestaltet, dass sie dennoch zum Erfolg und dem Abschluss einer weiteren Ausbildung kam, ohne unter einer Verpflichtung zu stehen (vgl. I3:58-63; Krappmann 2002:44). Ihr war damals scheinbar klar, dass eine ungenügende Ausbildung ein Problem bei der Arbeitssuche darstellen könnte. Durch die Auswahl einer alternativen Bildung ist sie nun für die Arbeitswelt attraktiv. (vgl. Krappmann 2002:40). Auch nach Abschluss ihrer Ausbildung spricht sie weiterhin vom Lernen und scheint exakt zu wissen, was sie möchte (vgl. I3:109-111). Trotz negativer Erfahrungen hat sie sich eine Fähigkeit zur Selbstbildung angeeignet, was ihr vermutlich auch durch ihr Umfeld ermöglicht, beziehungsweise erleichtert wurde. (vgl. Liegle 2002:49) Sie hat sich auch durch die bereits getätigten Jahre im sozialpädagogischen Bereich weitergebildet und ist bereit zur erneuten Kompetenzerweiterung in Form von Bildung (vgl. Krappmann 2002:40).
Ebenso ist anzumerken, dass Frau C. weiterhin genaue Ziele vor Augen hat und sich dafür auch einsetzt. Sie möchte beispielsweise mehr räumliche Möglichkeiten am Arbeitsplatz und schafft sich durch ihr Engagement und ihre Kreativität den benötigten Platz für die Betreuung der Klient*innen (vgl. I3:672-

707). Zuerst konnte sie sich mit den vorhandenen Räumlichkeiten zufriedengeben und zurechtfinden, als der Wunsch nach einer Veränderung kam, wurde sie selbst aktiv, erkannte ihre Ressourcen und ermöglichte durch Gespräche und Umgestaltung der Räume den gewünschten Effekt. (vgl. ebd.; Thiersch 2002:59) Wie sich die organisatorischen Voraussetzungen auf die Arbeitsfähigkeit auswirken, kann dem Kapitel 10 „Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen“ entnommen werden.

Im Interview mit Frau E. wird deutlich, dass sie Bildung als Ressource betrachtet. Sie erzählt von ihrem Wunsch, Psychologie zu studieren und nach dem Studium im sozialpädagogischen Arbeitsfeld tätig zu werden. Dennoch behält sie einen realistischen Blick auf ihre Zukunft, indem sie sagt „mir ist bewusst, dass immer Irgendwas dazwischenkommen kann, wo ich dann sag auf einmal, Nein, das ist das was ich unbedingt machen will und das macht mir viel mehr Spaß.“ (I5:874-876) Hierzu ist Frau E. offen für weitere Aus- oder Fortbildungen, aber auch für eine Umschulung, abhängig davon, welche Arbeitsbereiche sie zukünftig interessieren (vgl. I5:868-890). Ebenso war die sozialpädagogische Ausbildung von Frau E. eine Bereicherung, da sie neues pädagogisches als auch wissenschaftliches Fachwissen erlernen konnte. Zudem wurde ihr durch die Ausbildung ein kritisches Arbeiten und Denken ermöglicht und sie habe viel über sich selbst gelernt, was für den beruflichen Alltag vorteilhaft ist. (vgl. I5:917-942) Frau E. durchlebte während ihrer Ausbildung den Prozess der biographischen Selbstreflexion (vgl. Meulemann / Birkelbach 2017). Sie konnte durch das Gelernte über sich selbst und ihre Rolle in der Klassengemeinschaft nachdenken und wurde sich ihrer Persönlichkeit bewusster. Dieser Ablauf der Persönlichkeitsentwicklung wurde im Laufe ihrer Ausbildungszeit immer weniger und verlagert sich von der Bildung auf die Arbeit. (vgl. ebd.:151).

Frau G. ist bereits pensioniert, hat mit Anfang 30 eine Umschulung in den sozialpädagogischen Bereich absolviert und arbeitete den Großteil ihrer beruflichen Laufbahn mit Jugendlichen. Sie berichtet von Ausbildungen, mit denen sie zufrieden war und bei denen sie ergiebig für die praktische Arbeit lernen konnte. Diese Umschulung erfolgt aufgrund eines Ferienjobs, welcher das Interesse an der Arbeit mit Menschen geweckt hat. (vgl. I7:7-28) Somit ist Frau G. zufällig auf den sozialpädagogischen Arbeitsbereich aufmerksam geworden. Dennoch war es ihr möglich, durch Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit (vgl. Liegle 2002:49) ihre Prioritäten und ihre Interessen neu zu ordnen und durch

Eigenaktivität die Entscheidung einer weiteren Ausbildung zu treffen und erfolgreich zu absolvieren (vgl. Krappmann 2002:45).

Ebenso berichtet Frau I. von einem Ferialjob im sozialpädagogischen Bereich, welcher sie dazu bewegt hat, in diesem Praxisfeld bleiben zu wollen. Ihre abgeschlossenen Ausbildungen sind ausschließlich im Sozialbereich, dennoch werden immer wieder Ausbildungen zusätzlich absolviert. Aufgrund von Erfahrungen und Arbeitsstellen wurde ihr Interesse für andere Bereiche oder Themengebiete geweckt, weshalb darauf eine Weiterbildung erfolgte. Durch Bildung folgte Arbeit, durch die Arbeit neue Bildung oder allgemein formuliert: „Das Leben bildet“ (Thiersch 2002:59). Demnach kann angenommen werden, dass durch Bildung und durch Aneignung von Fachkompetenzen (vgl. Krappmann 2002:34) diverse Wege in der Arbeitswelt ermöglicht werden. Essentiell ist hier, dass sich das Individuum freiwillig für eine Bildung entscheidet und die ausgewählten Angebote annimmt. Ebenso wichtig erscheint es, flexibel zu bleiben und durch eigene Kraft unerwartete Situationen zu relativieren und gegebenenfalls nach möglichen Alternativen zu suchen. (vgl. ebd.:43-44) Daher kann zusammenfassend Bildung in jeglicher Form als persönliche Ressource fungieren und die Aussage von Krappmann, dass „Bildung als Ressource der Lebensbewältigung“ (ebd.:33-34) dienen kann, wird durch die geführten Interviews bestätigt.

Um eine Aus- oder Fortbildung zu ermöglichen, ist vorwiegend die eigene Familie gefragt. Ohne die Unterstützung, Flexibilität und das Verständnis dieser ist eine persönliche Weiterbildung nur schwer durchführbar. (vgl. Krappmann 2002:35-36) Auch dient Familie meist als Bildungsinstitution (vgl. ebd.:46), in welcher gewisse Werte und Eigenschaften gelernt werden und die Vorbildwirkung der Erziehungsberechtigten oder der Bezugspersonen den beruflichen Werdegang des Kindes beeinflussen können, da diese von den Eltern primär emotional abhängig sind (vgl. ebd.:46-47). Wie bereits erläutert wurde (vgl. Kapitel 9.5.1), kann Familie als persönliche Ressource betrachtet werden, was auch hier in einem anderen Kontext durch Krappmanns Aussage bestätigt wird.

9.6.4 Charaktereigenschaften

Charaktereigenschaften beschreiben einen Menschen in Form von Merkmalen, Auffälligkeiten und Annahmen. Es handelt sich um Eigenschaften, die eine Person hat oder nicht hat, welche dazu dienen „Erfahrungen zu organisieren, um Menschen einzuordnen, ihr Verhalten zu beschreiben und zu erklären“ (Sader / Weber 1996:95). Menschen mit Eigenschaften zu beschreiben hat auch den Sinn, Vergleiche darzustellen, es wird jedoch auch für das Voraussagen von Verhaltensmuster verwendet. (vgl. ebd.) Dies lässt vermuten, dass eine Beschreibung von Mitmenschen einfacher und schneller passiert, als eine Selbsteinschätzung und eine Darstellung der eigenen Charakteristik, da man andere Personen besser beobachten kann als sich selbst. Für die vorliegende Arbeit wurden die Interviewpartner*innen durch unterschiedliche Fragestellungen dazu geleitet, sich selbst zu analysieren und ihre Charaktereigenschaften zu nennen, wenn dies auch teils indirekt geschah. Mithilfe der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2013) war es möglich, mehrere Charaktereigenschaften der Interviewpartner*innen zu nennen und zu kategorisieren. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Masterthese wird sich dieses Kapitel auf die drei meistgenannten Charaktereigenschaften, „Offenheit“, „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“ und „Empathie“ begrenzen.

9.6.4.1 Offenheit

„ich gehe gerne auf Menschen zu, bin offen […] ich freue mich über […] jede RÜCKmeldung, jedes Feedback.“ (I1:169-170)
„Es war prinzipiell schon immer so, dass ich eigentlich mit (.) allen verschiedenen Typen von Mensch […] gut ausgekommen bin. […] Also war immer irgendwie, dass ich einen ganz guten Draht zu einem Menschen gefunden habe.“ (I2:57-63)
Die Aussagen von Frau A. und von Frau B. lassen vermuten, dass Offenheit anderen Menschen gegenüber ein wichtiger Teil ihres Lebens ist. Diese Offenheit ist ein Verhaltensmuster, welches sich im Laufe der Zeit entwickeln muss (vgl. Sader / Weber 1996:117). Beide können sich scheinbar auf unterschiedliche Persönlichkeiten einlassen und scheuen sich nicht vor Konfrontationen. Diese Charaktereigenschaft beinhaltet eine Bewältigungsstrategie (vgl. ebd.), welche für den beruflichen als auch privaten Alltag essentiell sein kann.

Frau E. hingegen spricht von Vorurteilen, die sie fremden Menschen gegenüber hat. Sie benötigt zuerst ein Gespräch und ein Kennenlernen, um sich auf ihr Gegenüber einlassen zu können. Sobald ihre Skepsis durch einen Austausch gemindert wird, ist sie offen und versucht vorerst zu erfahren, was diese Person will und wer sie oder er ist. (vgl. I5:245-250) Als mögliche Ursache für die, scheinbar gehemmte Offenheit von Frau E. kann das jugendliche Alter genannt werden. Sie ist 16 Jahre alt und hat noch wenig Berufserfahrung, im Vergleich zu Frau A. und B., welche schon viele Jahre im sozialpädagogischen Praxisfeld arbeiten und im Laufe ihres Lebens Zeit hatten, sich Offenheit als Charaktereigenschaft anzueignen. Es wird vermutet, dass Frau E. noch in der Entwicklungsphase ist, in der sich Offenheit noch nicht zur Gänze ausprägen konnte. Um Offenheit als persönliche Ressource bezeichnen zu können, bedarf es Erfahrungen und Bewältigungserfolge (vgl. Sader / Weber 2016:117). Hat Frau E. also noch wenig Berufserfahrung, kann sich Offenheit als Ressource noch nicht vollständig entwickelt haben.

Frau F. stellt selbst den Vergleich zu anderen Personen an, welche in einem anderen Arbeitsfeld tätig sind und weniger Erfahrung mit sich bringen und kommt zu dem Ergebnis, dass sie selbst weniger Vorurteile mitbringt als andere Personen. Sie selbst betrachtet sich aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit im sozialpädagogischen Bereich und der bisherigen Erfahrungen als offener und toleranter als manche ihrer Mitmenschen. (vgl. I6:707-722) Was wiederum die Vermutung bestätigen würde, dass aufgrund von fehlenden Erfahrungen Offenheit als Charaktereigenschaft nicht gegeben sein kann, wie es bei Frau E. zu sein scheint.

Für Frau C. ist es wichtig, den Klient*innen Offenheit spürbar zu zeigen, sodass diese das Gefühl erleben, „das ist jetzt was Gutes was mich erwartet“ (I3:450-451). (vgl. ebd.:449-451) Dieses vermittelte, positive Gefühl soll zu einem erfolgreichen Verhalten der Klient*innen führen. Hier kann vermutet werden, dass durch diese spezielle Form von Offenheit die Klient*innen zu ihren eigenen Gunsten handeln und die gemeinsame Zeit mit Frau C. sinnvoll nutzen. Allgemein kann das Verhalten der Klient*innen hier als Konsequenz der Charaktereigenschaft von Frau C. bezeichnet werden. (vgl. Sader / Weber 1996:116). Ebenso beschreibt Frau C. im Interview, dass die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld ihr Leben durch das Treffen und Kennenlernen von Menschen aus unterschiedlichen Familien ihren Horizont erweitert hat.

Persönlichkeiten in schwierigen Lebenslagen lehrten sie, Situationen zu akzeptieren, gewisse Ansprüche zu reduzieren und durch diese Offenheit gegenüber dem Leben sich selbst weniger Probleme und Sorgen zu schaffen. (vgl. I3:566-578) Auch ist es Frau C. wichtig, dass sie ihren Klient*innen gegenüber offen ist, diese annimmt, so wie sie sind und mit dem arbeitet, was die Klient*innen in die Betreuung oder Beratung mitbringen. Eine gewisse Flexibilität konnte sie sich durch die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld aneignen und hierfür ist sie den Klient*innen dankbar, da sie sich immer wieder auf eine neue Situation freuen kann. (vgl. I3:623-631) Auch wenn sich Frau C. Offenheit in dieser Form als persönliche Eigenschaft erst durch die Arbeit im Sozialbereich aneignen konnte, ist sie nun ein fixer Bestandteil ihres Lebens. Durch diese Beständigkeit ist es ihr möglich, in unterschiedlichen Situationen ähnlich zu handeln. (vgl. Sader / Weber 1996:96)

Bei Frau D. zeigt sich Offenheit in Form von Akzeptanz. Sie nimmt ihre Klient*innen an, egal welche Beeinträchtigung diese mit sich bringen. Ihr ist es wichtig, die Menschen in den Alltag zu integrieren, ihnen Aufgaben zu geben und der Person dadurch eine Motivation zu bieten, diese zu fördern und einen Fortschritt zu erreichen. (vgl. I4:99-114) Um dies zu ermöglichen, bedarf es unter allen Umständen an Offenheit gegenüber Menschen. Hier kann Offenheit als Ressource bezeichnet werden, da die Einstellung und die Verhaltensweise von Frau D. die Gesundheit der Klient*innen fördert und mit psychologischen Reaktionen dieser verbunden ist. Der Optimismus, dass sich durch die Akzeptanz den Klient*innen gegenüber eine positive Veränderung zeigt, beeinflusst auch das Wohlbefinden von Frau D. selbst. Sie weiß, dass sie diese Eigenschaft besitzt und ist überzeugt, etwas verändern zu können, was sie wiederum motiviert und ein positives Kompetenzgefühl erweckt. (vgl. Sader / Weber 1996:116) Optimismus beschreibt einen Resilienzfaktor, wie dem Kapitel 7„Resilienz“ entnommen werden kann.

Diese Akzeptanz den Klient*innen gegenüber zeigt sich auch bei Frau E.. Sie spricht davon, die Menschen so anzunehmen, wie sie sind. Sie ist davon überzeugt, dass es essentiell ist, die Gefühle des Gegenübers zu berücksichtigen und keine unüberlegten Handlungen zu tätigen, da die Gefahr besteht, dass der oder die Klient*in dadurch ein negatives Gefühl vermittelt bekommt. (vgl. I5:182-212) Scheinbar ist es Frau E. wichtig, mit den Klient*innen so zu arbeiten, wie sie sind und wenig Einfluss auszuüben. Dies ist konträr zu

Frau D., welche darum bemüht ist, ihre Klient*innen zu motivieren und zu beanspruchen um ihr Potential zu entfachen, damit diese nicht unterfordert sind. Auch Frau J. spricht deutlich von ihrer Offenherzigkeit gegenüber ihren Klient*innen:

> „also [egal] ob die eine Behinderung haben, die von wo anders herkommen eine andere Hautfarbe haben […] M E I N E Motivation ist es Leute zu motivieren an sich zu glauben […] ihr Selbstbewusstsein zu stärken und zu sagen, egal ob du anders bist, du bist trotzdem gleich viel wert […] trotz alledem aber diese Ehrlichkeit aufzubringen.“ (I10:253-262).

Zudem scheinen Transparenz und Respekt wichtige Bestandteile ihres Arbeitsalltages zu sein (vgl. I10:283-287), welche ihre offene und ehrliche Persönlichkeit begleiten. Frau J. achtet darauf, dass die Klient*innen über Situationen Bescheid wissen, indem eine gewisse Ehrlichkeit gegeben ist (vgl. I10:450-452).

Interessanterweise beschreibt sich die Mehrheit der befragten Personen selbst als offenen Menschen. Beispielsweise bezeichnet Frau B. ihre Art als offen (vgl. I2:101-106), wobei nicht näher beschrieben wird, worum es sich genau handelt und wie sich die Offenheit bemerkbar macht. Ähnlich zeigt sich dies bei Frau E., welche sich selbst als offen bezeichnet, da sie auf Menschen zugeht und versucht neue Klient*innen durch ihre Art mit einem positiven Gefühl aufzunehmen (vgl. I5:363-378). Auch Frau D. sieht sich selbst als freundlich und offen (vgl. I4:205-206) als auch flexibel, da sie teilweise aufgrund ihrer Offenheit der Arbeit gegenüber auch im häuslichen Umfeld Aufgaben erledigt. Dies geschieht bewusst, da hier in Ruhe gearbeitet werden kann (vgl. I4:491-498). Daher ist Flexibilität hier auch eine Form von Offenheit. Auch Frau G. erzählt von ihrer Flexibilität in der Arbeit. Sie akzeptiert die Situationen wie sie entstehen und sich entwickeln. Sie ist flexibel für jeglichen Ablauf des Tages. Wichtig ist ihr, auf die Bedürfnisse der Klient*innen einzugehen und darauf zu Achten, was im Moment benötigt wird. (vgl. I7:370-394) Somit kann auch bei Frau G. Offenheit in Form von Flexibilität als Ressource betrachtet werden, da sie diese als Bewältigungsstrategie einsetzt. Dies wird durch die Aussage bestätigt, dass sie durch ihre Offenheit und ihr authentisches Wesen im beruflichen Alltag Autorität bei ihren Klient*innen erreicht (vgl. I7:452-455). Das bedeutet, dass jedoch zuerst die Offenheit gegeben sein muss, um Autorität zu ermöglichen. Autorität selbst kann allerdings nicht als Charaktereigenschaft bezeichnet werden, da es mindestens eine zweite Person braucht, um autoritär sein zu können und

Autorität immer die Relation zwischen einer Person, einem Subjekt und einem Gebiet beschreibt (vgl. Tiedemann 2013:174).

> Mir ist halt Ehrlichkeit sehr wichtig […]. Natürlich habe ich halt Idealvorstellungen in meiner Arbeit gehabt, die vielleicht nicht ganz realistisch waren. Dann war ich aber auch immer gerne bereit, sie zu revidieren […]“ (I7:341-347)

Diese Aussage zeigt, dass Frau G. in der Lage ist, sich unerwarteten Situationen anzupassen. Auch Frau F. spricht von ihrer persönlichen Offenheit und ihrem Interesse an der Arbeit mit Menschen. Sie genießt es, mit den unterschiedlichsten Persönlichkeiten in Kontakt zu stehen und kann sich einen Beruf ohne direkte Arbeit mit Menschen nicht vorstellen (vgl. I6:54-58). Ebenso berichtet Frau I. von ihrer Zufriedenheit und Freude an der Arbeit im Sozialbereich. Sie zeigt im Interview ihre Aufgeschlossenheit und Klarheit den Klient*innen gegenüber als Ressource auf. Ihr ist es wichtig, durch Ehrlichkeit und Deutlichkeit den Klient*innen Stabilität zu bieten. (vgl. I9:55-72)

Offenherzigkeit und Akzeptanz von Gegebenheiten empfindet Herr H. ebenfalls als notwendig für die Arbeit im sozialpädagogischen Bereich (vgl. I8:87-89), wobei er die Arbeitshaltung und den Zugang zu den Klient*innen seiner Kolleg*innen respektiert und annimmt (vgl. ebd.:138-141). Was wiederum eine gewisse Offenheit im Arbeitsalltag aufzeigt. Durch diese Akzeptanz kann der Arbeitstag bewältigt und das Wohlbefinden von Herrn H. positiv beeinflusst werden, woraus sich eine klare, persönliche Ressource ergibt.

Frau I. spricht von ihrer „Grundoffenheit“ und ihrer wertfreien Persönlichkeit, welche ihr zu einer positiven Arbeit mit den Klient*innen verhilft. Sie selbst empfindet Vorurteile als beeinflussend und hinderlich. Durch diese Offenheit wird ein positives Arbeiten ermöglicht, welches dazu führt, dass sich Frau I. selbst als gute Sozialpädagogin betrachten kann (vgl. I9:472-503), da die bisherigen Erfolge ihre Arbeitshaltung bestätigen, wodurch sich ebenso Offenheit als individuelle, persönliche Ressource bezeichnen lässt. Frau J. warnt allerdings davor, dass eine extreme Offenheit oder Toleranz auch Nachteile mit sich bringen kann. Sie hat negative Erfahrungen mit ihrer Offenheit gesammelt, da dieses Verständnis von den Klient*innen teilweise ausgenutzt und missbraucht wurde. (vgl. I10:505-511).

Zusammenfassend kann die Annahmegestellt werden, dass es mehrere Formen von Offenheit gibt, die allesamt als individuelle Ressourcen und somit auch als persönliche Ressourcen bezeichnet werden können, da all diese Varianten einen meist positiven Effekt auf die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld und damit auch auf das eigene Wohlbefinden haben. Zu beachten ist allerdings, dass aus dieser Offenheit keine Respektlosigkeit seitens der Klient*innen entstehen darf. Wie sich Persönlichkeitsmerkmale allerdings auch negativ auf die individuelle Gesundheit auswirken können, wird im Kapitel8 „Psychische Belastungen“ thematisiert.

9.6.4.2 Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

Der Glaube in die eigenen Fähigkeiten benötigt ein gewisses Maß an Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung, aber auch Vertrauen in andere Menschen. Berufliche Erfolge führen zu einem gestärkten Selbstwert, was wiederum zu Erfolgserlebnissen verhelfen kann. (vgl. Hesser / Schrader 2005:10)

Dies kann durch ein Beispiel von Frau A. bestätigt werden. Sie berichtet von einem Klienten im beruflichen Umfeld, welcher durch die Beziehung zu ihr sein Verhalten verändern konnte und nun Menschen in seiner Umgebung vertrauen kann. (vgl. I1:438-441) Frau A. selbst ist darauf stolz und kann sich für den Klienten freuen. Ihr Selbstbewusstsein befähigte sie, so mit dem Klienten zu arbeiten, dass dieser an Selbstachtung dazugewinnen konnte. Frau A. hatte Vertrauen in ihre Fähigkeiten als auch in jene des Klienten, somit entwickelte sich auch bei dem Klienten ein Gefühl von Optimismus.

Frau G. spricht offen darüber, dass auch sie von ihren beruflichen und somit fachlichen Fähigkeiten überzeugt ist. Sie arbeitet transparent, ehrlich und mit Toleranz. Wenn dies auch von den Klient*innen gegeben ist, verläuft der Arbeitstag ruhig und harmonisch, wenn das angemessene Verhalten der Klient*innen nachlässt oder die Offenheit von Frau G. missbraucht wird, kann auch sie bewusst ihr Verhalten ändern. Generell ist es ihr wichtig, das Optimum ihrer Klient*innen zu erreichen, jedoch mit der Voraussetzung, dass diese sich auch darum bemühen. (vgl. I7:269-285)

Auch Frau B. ist darauf bedacht, ihre Arbeit so zu gestalten, dass sie die Stärken der Klient*innen erkennt und diese zur Selbstständigkeit und zu einem Glauben in die eigenen Fähigkeiten bewegt. (vgl. I2:134-145) Diese Arbeitshaltung ist mühsam, weil zuerst Widerstände von den Klient*innen überwunden werden müssen, aber auch die Selbstdisziplin beibehalten werden soll um einen Erfolg zu erzielen (vgl. Hesser / Schrader 2005:14). Zudem scheint es für die Selbstachtung essentiell, Gefühle zu äußern und auch den Klient*innen zu zeigen, dass sie mit ihren Problemen und Sorgen nicht alleine sind.

Frau J. empfindet es als notwendig, sich menschlich zu präsentieren (vgl. I10:1170-1175), um dadurch die Beziehung zu den Klient*innen zu fördern. Sie betrachtet dieses Eingeständnis als „Bewusstsein“ (I10:1170) schaffen, um sich selbst zu schützen. Zur Selbstachtung gehört somit auch ein gewisser Selbstschutz. So hat Frau I. beispielsweise die unfaire Behandlung durch ihre Vorgesetzte nicht toleriert und das Problem angesprochen (vgl. I9:209-213). Durch das Selbstbewusstsein und den Selbstwert von Frau I. war es möglich, eine heikle Situation zu entschärfen, was zur Folge hatte, dass sich das Verhalten der Vorgesetzten nachhaltig, positiv veränderte (vgl. ebd.).

„Liebe mich, wenn ich es am wenigsten verdient habe, denn dann habe ich es am nötigsten.“ (I2:152-153), dieses Zitat von Frau B. als auch die angeführten Beispiele zeigen, dass auch Sensibilität ein wichtiger Bestandteil von Selbstwert ist (vgl. Hesser / Schrader 2005:13). Diese benötigte Sensibilität kann auch als Intuition betrachtet werden, wie Frau E. es beschreiben würde. Näheres zum Thema „Intuition“ ist auch dem Kapitel 7 „Resilienz“ zu entnehmen. Frau E. ist davon überzeugt, dass man ein soziales Gefühl in sich trägt und sich durch Intuition in andere Menschen hineindenken kann um dann effektiv zu handeln (vgl. I5:321-328) Auch spricht sie davon, dass ihre Intuition teilweise durch Fachliteratur in der Ausbildung bestätigt wurde (vgl. I5:920-923). Intuition zeichnet sich durch ein gesundes Selbstvertrauen aus und benötigt Vertrauen in sich selbst (vgl. Faas 2000:13-14). Ist es dem Individuum nicht möglich, an sich selbst zu glauben, ist dies ein Hindernis für die persönliche Kreativität, aber auch für die Wirkung auf andere Menschen (vgl. ebd.:16).

Intuition wird auch im Interview mit Frau G. deutlich. Sie berichtet, dass ihr inneres Gefühl ihr sagt, dass Klient*innen, welche ein schlechtes Benehmen an den Tag legen, besonders viel Aufmerksamkeit brauchen und durch das

Verhalten „eine Botschaft“ (I7:393) vermitteln wollen. (vgl. I7:387-394) Ihre Intuition (vgl. I7:398) und somit ihre Offenheit befähigt sie, auf die Klient*innen einzugehen und ihnen die Aufmerksamkeit zu geben, die sie benötigen, um sich zu beruhigen, was in Folge ihre Arbeit erleichtert, sie motiviert und ihren Selbstwert steigert und demnach klar als Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und somit als individuelle Ressource bezeichnet werden kann. Die Intuition und der Glaube an sich selbst haben sich durch die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld bei Frau I. verändert. Sowohl ihre persönlichen Werte als auch ihre privaten Kontakte haben sich in eine liberalere Richtung gedreht. (vgl. I9:359-366) Intuition ist eine emotionale und spontane Denkform, welche Erlebnisse aus der Vergangenheit mit neuen Ideen verbindet und dabei keine Rücksicht auf mögliche Auswirkungen oder Resultate nimmt. (vgl. Faas 2000:169-170). Somit kann angenommen werden, dass durch gesammelte Erfahrungen auch das „Gefühl für Situationen verbessert“ (I9:365) wird.

Psychologisch betrachtet, lässt sich Intuition als Antrieb von selbstbewussten Personen beschreiben. Erfolgt dann Zuspruch von Mitmenschen oder durch Erfolgserlebnisse, wird die Intuition gestärkt. So ist es möglich, dass durch Intuition die Flexibilität gefördert wird. (vgl. ebd:18) Flexibilität wurde zuvor als Form von Offenheit beschrieben, kann hiermit aber auch als Folge von Intuition verstanden werden. Beide Varianten entstehen jedoch durch das Vertrauen und den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, was aufgrund der genannten Analyse der geführten Interviews als persönliche Ressource bei den befragten Sozialpädagog*innen bezeichnet werden kann.

9.6.4.3 Empathie

Bei Personen, die im Sozialbereich tätig sind, wird Empathie vorausgesetzt und als fixer Bestandteil der Persönlichkeit angenommen. Durch Hinzuziehen der geführten Interviews wird in Folgendem der Versuch unternommen, dies zu bestätigen oder zu wiederlegen und es bedarf der Beantwortung der Frage, ob Empathie als persönliche Ressource bezeichnet werden kann. Jedoch stellt sich zuerst die Frage nach der Bedeutung und Bestimmung des Begriffes „Empathie“.

Eine allgemein gültige Definition des Empathie-Begriffes existiert nicht. Je nach Disziplin wird Empathie unterschiedlich beschrieben. Unterschiede bestehen vor allem in den Disziplinen der Philosophie, Psychologie und Neurologie. (vgl. Hermanns et al 2007:127) Übersetzt man den altgriechischen Begriff „Empatheia“ in die deutsche Sprache, kommt man zu der Erkenntnis, dass dieser „Leidenschaft“ bedeutet (vgl. Singer / Lamm 2009:82). Für die vorliegende Arbeit wird die Definition nach Carl R. Rogers (1980) als Grundlage dienen, welche besagt, dass Empathie bedeutet, Teil der Wahrnehmung eines Mitmenschen zu werden, aber sich auch in die Welt dieses Mitmenschen versetzten und hineinfühlen zu können. Mit Vorsicht und ohne Vorurteile soll dann gehandelt werden. Man soll die Dinge mit den Augen des Mitmenschen betrachten und seine eigenen Wertvorstellungen und Einstellungen nicht in das Handeln miteinfließen lassen. Nur so sei ein vorurteilfreies Interagieren mit dem Gegenüber möglich und sinnvoll. (vgl. Rogers 1980:79.) Empathie ist demnach eine Voraussetzung für eine gelingende Arbeit. Empathie bedeutet „hineinfühlen“ und sich emotional dem Gegenüber zu stellen. Diese beiden Aspekte sind jedoch in Kombination nicht selbstverständlich. Zudem kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu, nämlich jener des rationalen Fühlens. (vgl. Bauer 2015:31-32) Obwohl Empathie ein Mitgefühl und ein Verständnis für die emotionale Befindlichkeit des Gegenübers verlangt, muss darauf geachtet werden, dass die Emotionen dennoch mit einer gewissen Objektivität betrachtet werden. Nur so kann geholfen werden. Das bedeutet, dass Empathie abhängig ist vom Erkennen des richtigen Verhaltens gegenüber dem Mitmenschen. Es kann auch als respektvoller Umgang bezeichnet werden. Respektvoll zu handeln muss geübt und erlernt sein, zudem benötigt es immer zwei Personen, um Anerkennung zu erlangen. (vgl. Schaars 2010:7) In den geführten Interviews ist oftmals von „Respekt“ die Rede, selten jedoch von Empathie. Aufgrund der fachlichen Kompetenz der Interviewpartner*innen kann angenommen werden, dass „respektvoller Umgang mit den Klient*innen“ mit „empathischem Handeln“ gleichgesetzt werden kann.

Respekt und ein „Hineinfühlen“ (I1:86; Bauer 2015:31-32) ist bei Frau A. im beruflichen Alltag essentiell, wie folgendes Zitat zeigt: „[…], dass ich trotz respektvollem Umgang […] eine Person bin […] [die] sich da hineinfühlt und trotzdem für sie da ist“ (I1:82-87). Ihr ist es wichtig, den Kindern ein gutes Gefühl zu geben und eine gute Mischung zwischen Respekt und Feinfühligkeit zu gewährleisten. Ähnlich ist das bei Frau B., welche ihre offene Art und ihr Gefühl für Empathie als hilfreich für die Arbeit im sozialpädagogischen Arbeitsfeld

bezeichnet. Sie ist stolz darauf, zu merken, wenn es einem Kind nicht gut geht und sie dann „hinfühlen“ (I2:110) kann, was das Kind jetzt brauchen könnte. (vgl. I2:106-110). Diese Beispiele weisen auf eine respektvolle Interaktion mit den Klient*innen hin, was auf eine Art von Achtung und Wertschätzung hindeuten lässt, präsentiert aber auch einen Umgang auf Augenhöhe mit den Klient*Innen (vgl. Schaars 2010:7), wie auch Frau G. oder aber auch Frau C. es betonen.

Frau G. will eine entspannte Atmosphäre im Arbeitsbereich schaffen, sodass sich die Klient*innen verstanden und willkommen fühlen. Ihr Geheimnis für eine erfolgreiche Arbeit ist es, sich selbst auch als verwundbar zu zeigen. Die Klient*innen müssen bewusst erfahren, dass auch Fachkräfte schwierige Zeiten erleben. (vgl. I7:422-443) Somit kann behauptet werden, dass Frau G. jedenfalls mit Empathie arbeitet, dies jedoch so gestaltet, dass auch die Klient*innen ihr gegenüber Empathie aufweisen.

Als Fachkraft ist es Frau C. ein Anliegen, die Stärken der Klient*innen zu erkennen und mit Gefühl und Fairness zu arbeiten, um den Klient*Innen das geben und bieten zu können, was sie brauchen. (vgl. I3:167-179) Für Frau C. ist es ebenso wichtig, im beruflichen Alltag Ruhe auszustrahlen um den Klient*innen ein positives Gefühl zu vermitteln (vgl. I3:210-213). Diese Charaktereigenschaften können als angeeignete Werte und Normen betrachtet werden (vgl. Schaars 2010:22). Frau C. setzt sich für ein nachhaltiges Arbeiten durch Ruhe, Geduld und Respekt ein. Zudem berichtet sie, dass sie auch Werte durch die Arbeit im Sozialbereich dazugewonnen hat. Sie hat gelernt, dankbar zu sein, für das was man hat und diese Dinge oder Personen auch wertzuschätzen (vgl. I3:619-620). Frau C. lernt durch den Respekt und die Empathie, die sie den Klient*innen entgegen bringt. Einerseits gibt sie den Kindern in ihrer Arbeit das Gefühl, verstanden zu werden, indem sie auf Augenhöhe kommuniziert und versucht zu verstehen, was die Kinder brauchen, im Gegenzug lernt auch sie neue Werte kennen. Dies kann allerdings nur durch Empathie und Respekt erfolgen. (vgl. Schaars 2010:28) Frau C. versucht, die Zustände der Klient*innen zu erkennen und bemüht sich auch, das beobachtete Gefühl zu erfassen und teilen zu können (vgl. Feshbach 1978 o.S. zit. n. Bischof-Köhler 2011:262).

Ähnlich zeigen sich die genannten Werte auch bei Frau D.. Empathie und Respekt sind auch für sie ein essentieller Teil ihrer Arbeit. Es muss beachtet werden, dass die Klient*Innen gleichberechtigt behandelt werden, egal welche

Beeinträchtigung sie mit sich bringen. Ihnen muss ein normaler Alltag ermöglicht werden, was nur durch „Wertschätzung, […] ein Miteinander [und] Aufmerksamkeit“ (I4:107) möglich ist (vgl. ebd.:97-108). Auch hier ist es scheinbar unabdingbar, die Klient*innen zu beobachten und versuchen zu verstehen, was sie fühlen und was sie brauchen, um ihnen geben zu können, was nachhaltig eine Verbesserung bringt.

Ebenso berichtet Frau F. von einem empathischen Verhalten im beruflichen Kontext. Sie berichtet, dass es ihr wichtig ist, den Klient*innen jeden Tag neu zu begegnen, nicht nachtragend zu sein und darauf zu warten was passiert. Sie schätzt es, wenn die Klient*innen bei ihr das Gespräch suchen, umgekehrt ist die überzeugt, dass die Klient*innen auch ihre Offenheit und ihren Respekt würdigen. (vgl. I6:194-202) Frau F. beschreibt sich selbst als geduldig und freut sich auf eine tägliche Herausforderung (vgl. ebd.:206). Dies lässt vermuten, dass ihre Arbeitshaltung und ihre Vorgehensweise bisher zu positiven Erfahrungen geführt haben, da sie keine Scheu vor schwierigen Situationen zeigt. Der Beziehungsaufbau zu den Klient*innen fällt Frau F. anfangs zum Teil schwer. Dennoch ist sie meistüberrascht und erfreut, welch gutes Arbeitsverhältnis sie zu manchen Klient*innen schaffen kann. Hier ist wiederum Respekt und Empathie gefragt. Erfolgt beidseitig Respekt, kann eine Interaktion erfolgen (vgl. Schaars 2010:7). Zudem benötigt es Empathie, welche Respekt miteinschließt und essentiell für eine gelingende Kommunikation und Beziehung ist. (vgl. Claßen 2016:437)

Allerdings kann Empathie auch als gefährlich betrachtet werden. In der beruflichen Laufbahn nimmt Empathie immer mehr ab, da ein problemorientiertes Arbeiten eine gewisse Distanz vom Fall und von den Klient*innen benötigt. Ist die Beziehung zu den Klient*innen zu nahe, wird eine fachliche Entscheidung schwer möglich sein. Diese emotionale Eingebundenheit kann zu psychischen Belastungen bis hin zum Burn-out-Syndrom führen. Näheres hierzu ist dem Kapitel 8.4„Das Burn-out-Syndrom“ zu entnehmen. Wichtig ist es, trotzt eines guten Verhältnisses zu den Klient*innen eine Professionalität durch Distanz zu erhalten um somit nachhaltig für alle beteiligten Personen zu handeln. (Stiefelhagen 2016:35)

Diese Gefahr hat auch Frau J. bereits erkannt:

> „Empathie ist ja eine VORAUSSETZUNG in dieser Arbeit, wenn ich die nicht hab […], dann kann ich nicht arbeiten […] man muss sich abgrenzen [können]. […] aber wenn MICH der Job irgendwann nicht mehr BERÜHRT ja? Und wenn dieser Mensch der mir gegenübersitzt […] in mir nicht mehr auslöst, dann bin ich in diesem Job nicht mehr richtig.“ (I10:309-318).

Für Frau J. sind Emotionen in der Arbeit wichtig. Sie scheut und verachtet „Abgebrühtheit“ (I10:323) da dies ein Zeichen von fehlender Motivation ist. (vgl. I10:304-329) Durch fehlende Motivation sinkt die eigene Zufriedenheit und somit auch das Wohlbefinden, welches zu psychischen Belastungen führen kann. An dieser Stelle wird auf die Kapitel 6 „Motiv und Motivation“ sowie 8 „Psychische Belastungen“ verwiesen, welche die Thematiken detailliert behandeln.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Empathie eine auffallend wichtige Rolle in der Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld darstellt, wenn diese auch mit einer gewissen Vorsicht angewandt werden sollte. Durch Empathie bieten sich dennoch Möglichkeiten, Chancen und vor allem Verbesserungen für die Klient*innen, oder wie Hoffman es beschreibt: Empathie ist der Klebstoff, der ein Sozialleben ermöglicht. (vgl. Hoffman 2000:3)

Nachdem persönliche und individuelle Ressourcen anhand der geführten Interviews als auch durch Hinzuziehung von Fachliteratur ausführlich beleuchtet und analysiert worden sind, wird sich das letzte Kapitel mit den sogenannten „materiellen Ressourcen“ beschäftigen. Ziel ist es, zu erfahren, ob materielle Dinge für die Interviewpartner*innen eine Rolle spielen und ob diese als persönliche Ressource bezeichnet werden können.

9.7 Qualitative Auswertung materieller Ressourcen

Wie die Begriffserklärung in Kapitel 9.4.3 beschreibt, sind materielle Ressourcen die Grundversorgung des Individuums, aber auch vom Menschen erschaffene Waren oder Güter. Wichtig ist zu bedenken, dass diese Ressourcen rein indirekt möglich gemacht werden. Durch günstige Bedingungen werden materielle Ressourcen ermöglicht, wie beispielsweise Geld. Durch diese Güter kann ein gewünschtes Ziel erreicht werden. Jene Person, welche über diese Ressourcen

verfügt, kann selbst entscheiden zu welchem Zweck sie eingesetzt werden. (vgl. Bünder 2002:23)
Generell ist es in der sozialpädagogischen Arbeit unabdingbar, materielle Ressourcen der Klient*innen aufzubauen, ein System an Unterstützungen und somit das Leben der Klient*innen sicherzustellen, um in Folge eine positive Arbeit verrichten zu können. Vorausgesetzt wird, dass die Professionist*innen über diverse Strategien und die nötigen Kenntnisse verfügen, um Klient*innen vor akuten, lebensbedrohlichen Krisen zu schützen. (vgl. Möbius / Friedrich 2010:107) Für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage, welche materiellen Ressourcen haben die Professionist*innen, beziehungsweise werden diese bewusst wahrgenommen?

Durch die Arbeit im sozialpädagogischen Bereich hat Frau C. ihre finanziell stabile Situation schätzen gelernt: „wo ich manchmal so denk […] so GUT geht's mir eigentlich" (I3:579-580). Sie befindet sich in der glücklichen Lage, beispielsweise Einkäufe ohne Verzichte oder vorherige Kalkulationen tätigen zu können, wobei sie dennoch gewissenhaft und gezielt ihre finanziellen Besorgungen erledigt. (vgl. I3:579-605) Dieses Beispiel zeigt ein bewusstes Wahrnehmen einer materiellen Ressource. Durch die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld wurde diese Ressource für Frau C. deutlich und wertvoll.

Im Gegenteil zu Frau C., ist Herr H. mit seinem Gehalt unzufrieden. Er empfindet die Entlohnung im Sozialbereich als zu gering und die Tätigkeit gesellschaftlich zu wenig wertgeschätzt. Er ist der Meinung, dass man als Sozialpädagog*in zahlreiche negative Erfahrungen verarbeiten und überwinden kann, wenn auch die Rahmenbedingungen und die finanzielle Entschädigung dementsprechend angepasst werden würden. Langfristig betrachtet sieht er die Gefahr, dass sich künftig viele Mitarbeiter*innen in sozialen Einrichtungen beruflich umorientieren werden, um sich ihr Leben finanzieren zu können. (vgl. I8:497-517) Hier wird die finanzielle Entlohnung als zu gering aber auch als fehlende Wertschätzung betrachtet.

Frau I. wiederum wechselte aus finanziellen Gründen von einer sozialen Einrichtung zur nächsten. Die neue berufliche Aufgabe konnte das Wohlbefinden bei Frau I. nicht steigern, weshalb sie wieder zurück zum ursprünglichen Arbeitgeber ging. (vgl. I9:340-350) Demnach kann der Standpunkt von Herrn H.

hier nur teilweise bestätigt werden. Obwohl Frau I. beim neuen Arbeitgeber mehr Gehalt bekommen hätte, entschied sie sich, auf mehr Einkommen zu verzichten und dafür einer Arbeit nachzugehen, die ihr Spaß und Freude bereitet. Für sie war es die richtige Entscheidung. Demnach wird das Wohlbefinden von Frau I. durch ein positives und für sie passendes Arbeitsumfeld, und weniger durch die finanzielle Entlohnung gesteigert.

Auch Mary Richmond ist der Ansicht, dass materielle Ressourcen alleine für ein positives Wohlbefinden nicht ausreichend sind. Notwendig sind hierfür soziale Kontakte und Beziehungen, da diese die bestmöglichen Ressourcen darstellen. (vgl. Richmond 1899:140, zit. n. Bünder 2002:98) Dieser Standpunkt kann nach Analyse und Auswertung der geführten Interviews insofern bestätigt werden, da lediglich in drei von zehn Interviews materielle Dinge oder Werte erwähnt wurden.

Demnach kann behauptet werden, dass materielle Ressourcen bei Sozialpädagog*innen kaum vorhanden sind oder diese als unwichtig erscheinen und deswegen nicht in den Gesprächen erwähnt wurden. Materieller Wohlstand kann dennoch vorliegen, was nicht bedeutet, dass dieser auch als Ressource empfunden wird. Demnach kann Schneiders Aussage, dass ein eindeutiger „Zusammenhang zwischen der Verfügbarkeit materieller Ressourcen und der empfundenen Zufriedenheit“ (Schneider 2016:343) besteht, nicht bestätigt werden.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass materielle Dinge wenig Priorität für die Mehrheit der befragten Sozialpädagog*innen haben und somit nicht eindeutig als persönliche Ressource bezeichnet werden können, auch wenn sie in Einzelfällen bewusst wahrgenommen und geschätzt werden.

9.8 Resümee

Viele Ressourcen werden durch das persönliche Wohlbefinden definiert, da dies meist als Indikator fungiert. Das positive Gefühl der Bewältigung und Überzeugung von Sachverhalten wird durch Ressourcen erzeugt. Ressourcen können somit als besseres Wohlbefinden bezeichnet werden, vorausgesetzt, dass die benötigten Kriterien als stabiles Merkmal und nicht als momentane

Beschaffenheit betrachtet werden können. Daher benötigt es gewisse Eigenschaften, welche zu einem positiven Verlauf führen, um etwas als Ressource bezeichnen zu können. Persönliche Ressourcen beeinflussen die physische als auch psychische Gesundheit. (vgl. Sader / Weber 1996:117)
Schlussendlich bedarf es einer Beantwortung der zu Beginn dieser Arbeit genannten Forschungsfrage:

Was sind persönliche Ressourcen und welche Auswirkungen haben diese auf die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld?

Die vorliegende Masterthese zum Thema „persönliche Ressourcen bei Sozialpädagog*innen“ kann die Annahme von Sader und Weber (1996) bestätigen. Demnach ist es korrekt, dass persönliche Ressourcen die Gesundheit sowohl physisch als auch psychisch fördern. Dies bedeutet, dass eine langfristige Arbeitsfähigkeit im Sozialbereich eher gegeben ist, als wenn es an persönlichen Ressourcen mangeln würde. Somit wirken sich persönliche Ressourcen überwiegend positiv auf die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld aus.

Durch die geführten Interviews mit Personen, welche im sozialpädagogischen Praxisfeld tätig sind oder waren, als auch durch die Forschungsmethode der Biographiearbeit und der qualitativen Forschung in Form der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2013), war es möglich, persönliche Ressourcen zu erforschen und diese in drei Kategorien zu teilen.

Die erste Kategorie der „sozialen Ressourcen“ zeigt, dass für eine gelingende, berufliche Praxis soziale Kontakte essentiell sind. Sowohl Familie als auch Freund*innen und Arbeitskolleg*innen stellen eine wichtige persönliche Ressource für die Interviewpartner*innen dar. Durch diverse Kontakte ist es den Sozialpädagog*innen möglich, einen Ausgleich zu finden, sich auszutauschen, abzulenken und Rat zu suchen. Diese Kontakte können sich verändern, teilweise intensiver oder aber auch weniger werden. Zudem ist das Elternhaus meist prägend für die Berufswahl, aber auch für die Auswahl der Freund*innen. Dies hat zur Folge, dass sich das Individuum sicher, gestärkt und verstanden fühlt, was wiederum motiviert und die Arbeit in der sozialpädagogischen Praxis positiv beeinflusst.

Die zweite Kategorie der „individuellen Ressourcen“ bekräftigt die Bedeutung von Selbstachtung. Die befragten Personen schätzen es, Zeit alleine zu verbringen oder nur zu tun, was ihnen im Moment guttut. Einige Interviewpartner*innenberichten, dass sie teilweise bewusst Kontakte abgebrochen haben, um mehr Zeit für sich selbst zu gewinnen. (vgl. I8:679-688) Auch wird das Wort „Egoismus“ (I4:427) direkt ausgesprochen, und es wird erklärt, dass ein gewisser Egoismus in der Freizeitgestaltung notwendig ist, um sich vom beruflichen Alltag erholen zu können (vgl. ebd.:425-435). Die Interviewpartner*innen haben mit der Zeit und durch Erfahrungen gelernt, auf sich selbst zu achten. Selbstachtung erfolgt jedoch nur durch Selbstreflexion, was ebenso mehrmals in den geführten Interviews angesprochen wurde. Die Selbstreflexion hat sich bei mehreren Personen in der beruflichen Laufbahn verändert und vor allem verbessert, was von den Interviewpartner*innen als positiv vermerkt wird. Somit können auch Selbstachtung sowie Selbstreflexion als persönliche Ressourcen betrachtet werden, da das Wohlbefinden des Menschen dadurch verbessert wird.

Ebenso zu den „individuellen Ressourcen“ zählen die Aus- und Weiterbildungen der befragten Personen. Mehrere geben an, durch das Elternhaus indirekt in ihrer Berufswahl beeinflusst worden zu sein und sich aufgrund der schulischen Bildung und Erfahrungen für den Sozialbereich entschieden zu haben. Weiters werden Fortbildungen als positiv betrachtet, da diese neue Möglichkeiten im Praxisfeld schaffen. Zudem ist auch hier die Familie ein wichtiger Faktor für die Interviewpartner*innen. Ohne die Zustimmung, Motivation und das Verständnis der Familien wäre eine Aus- oder Weiterbildung nicht möglich oder nur schwer durchführbar. Hier besteht eine Wechselwirkung zwischen der sozialen Ressource „Familie“ und der individuellen Ressource „Aus- und Weiterbildung“.

Auch gewisse Charaktereigenschaften, wie Offenheit, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, aber auch Empathie sind wichtige Bestandteile für eine gelingende Praxis und können aufgrund der durchgeführten Forschung als eindeutige, persönliche Ressourcen bezeichnet werden. Die befragten Personen empfinden diese Charaktereigenschaften als hilfreich für die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld. Jedoch muss stets darauf geachtet werden, dass die Klient*innen von diesen Eigenschaften nicht Gebrauch machen und sich beispielsweise Respektlosigkeit entwickelt. Zudem ist anzumerken, dass sich Charaktereigenschaften und somit individuelle Ressourcen entwickeln können

und müssen. Durch Erfahrungen können sich die genannten Eigenschaften und Ressourcen bilden und weiterentwickeln. Dies ist ein andauernder Prozess, welcher sich in ständiger Bewegung befindet.

Die dritte und letzte Kategorie, die „materiellen Ressourcen“ wurde in den geführten Interviews wenig thematisiert. Ist materieller Wohlstand gegeben, wird dieser vermutlich weniger als Ressource für die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld betrachtet und wurde deswegen selten genannt. Dies lässt vermuten, dass materielle Ressourcen für die befragten Personen unbedeutend sind und können daher nicht als bewusste persönliche Ressource betrachtet werden. Dennoch ist Wohlstand und Eigenbesitz eine Ressource, die nicht außer Acht gelassen werden darf. Den Interviewpartner*innen ist teilweise bewusst, dass sie ein finanziell sorgenfreies Leben führen können und zeigen sich hierfür dankbar (vgl. I3:579-605). Aufgrund der geführten Interviews ist deutlich, dass die Grundversorgung der Interviewpartner*innen gegeben ist, was als banale Ressource erscheint. Dennoch ist die Grundversorgung als materielle Ressource essentiell für den beruflichen als auch privaten Alltag. Materielle Ressourcen sind bei allen befragten Personen vorhanden, jedoch nicht ausschlaggebend für die Berufswahl und haben somit kaum Auswirkungen auf die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld.

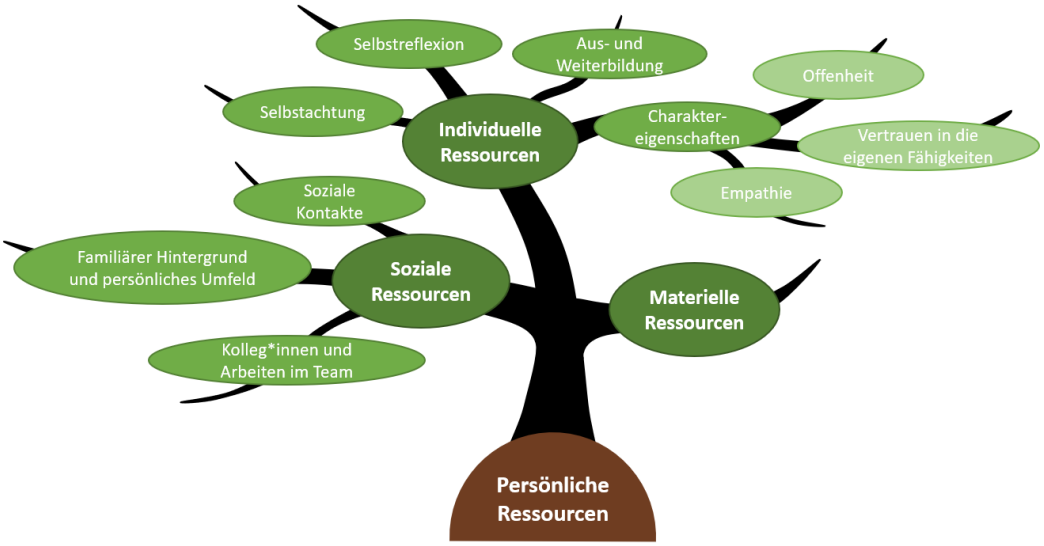

Abbildung 3: Ressourcenbaum (eigene Darstellung)

Zusammenfassend bedeutet dies, dass persönliche Ressourcen stets im Wandel sind, sich weiterentwickeln und verändern können. Eine Metapher hierfür stellt ein Baum (Sozialpädagog*in) dar, welcher ein Leben lang wächst, immer wieder

Äste (Ressourcen) verliert, neue Triebe (Ressourcen) entwickelt, diese wachsen und werden stärker. Die Äste (Ressourcen) haben teilweise Berührungspunkte und wirken aufeinander ein (wie zum Beispiel die Ressourcen „Familie“ und „Aus- und Weiterbildungen“). Äußere Einflüsse wie beispielsweise das Wetter (Freund*innen, Familie, Kolleg*innen, Charaktereigenschaften, materieller Besitz usw.) wirken sich überwiegend positiv aber gelegentlich auch negativ auf das Wohlbefinden des Baumes (Sozialpädagog*in) aus. Die Grundversorgung als materielle Ressource ist für den Baum (Individuum) lebensnotwendig. Alle weiteren Güter und Mittel sind vom Menschen erschaffen, daher nicht natürlich und somit für ein Überleben nicht erforderlich.

Die Entwicklung des Individuums und die persönlichen Ressourcen leben in Bewegung. Es gibt keinen Stillstand oder endgültige Form von Ressourcen. Soziale, als auch individuelle Ressourcen setzen sich aus mehreren kleineren Ressourcen zusammen, die eine positive Auswirkung auf das persönliche Wohlbefinden und somit auch auf die Arbeit im sozialpädagogischen Praxisfeld haben.

10 Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen

Claudia Wagner

Das Herzstück jeder Organisation sind ihre Mitarbeiter*innen. Es liegt auf der Hand, dass die Arbeitsqualität von gesunden Mitarbeiter*innen steigt und in weiterer Folge zur Klient*innenzufriedenheit führt, die den Ruf der Organisation bestimmt. Demnach könnte angenommen werden, dass der Erfolg einer Organisation auf ihre Mitarbeiter*innen zurückzuführen ist. So profitieren nicht nur Mitarbeiter*innen von gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen, sondern das gesamte System. Es ist daher eine logische Schlussfolgerung, seine Mitarbeiter*innen gleichermaßen zu fordern und zu fördern. Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen sollten sich am „Slogan“ - Geht es den Mitarbeiter*innen gut, geht es den Klient*innen und der Organisation gut - orientieren. Wie Recherchen ergeben, scheint sich dieser Gedanke in der Theorie langsam zu verbreiten, besonders für Wirtschaftsunternehmen gibt es bereits verschiedenste konzeptionelle Grundlagen zur gesundheitsfördernden Personalarbeit. (vgl. Friedrich 2010:9-10) Doch wie sieht dies in der Praxis von sozialen Organisationen aus? Können Ansätze der Mitarbeiter*innenführung von Wirtschaftsunternehmen im Sozialwesen übernommen werden? Darüber versucht die vorliegende Arbeit durch einen Einblick in die Praxis von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Bereich Aufschluss zu geben.

In diesem Teil der Forschungsarbeit wird davon ausgegangen, dass Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Handlungsfeld psychischen Belastungen ausgesetzt sind, die durch unpassende Rahmenbedingungen ausgelöst beziehungsweise verstärkt werden. (vgl. Psychische Belastungen). Die Unzufriedenheit der Mitarbeiter*innen steigt und führt zu einer Fluktuation des Personals in sozialen Einrichtungen. Gerade in einem Bereich, der auf Beziehungsarbeit und Stabilität aufbaut, ist das wenig förderlich und führt nicht nur dazu, dass die Qualität der Sozialen Arbeit darunter leidet, sondern auch der Ruf nach Professionalität lauter wird. Das Forschungsinteresse fokussiert einerseits die unterschiedliche Betrachtungsweise von Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen sowie strukturelle Einflussfaktoren auf die Arbeitsfähigkeit im

Sozialbereich. Andererseits werden Lösungsstrategien seitens Arbeitgeber*innen zur Förderung der psychischen Gesundheit von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Bereich angestrebt. Von der Annahme geleitet, dass das Weitergeben von Information Menschen handlungsfähig macht (aktiv zu einer positiven Entwicklung beizutragen), zielt dieses Kapitel darauf ab, Mitarbeiter*innen von sozialpädagogischen Einrichtungen über die Auswirkungen von vorgegebenen Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen zu informieren. Auch wenn es in der Verantwortung von sozialen Einrichtungen liegt, für das Wohlergehen des Personals zu sorgen, können Mitarbeiter*innen erst mit dem notwendigen Hintergrundwissen selbst zu einer positiven Entwicklung beitragen.

Durch die gemeinsame Darstellung von Theorie- und Empirieteil, sollen Lücken bezüglich der Arbeitsplatzgestaltung und Mitarbeiter*innenförderung in sozialen Einrichtungen aufgezeigt und durch neue Ansätze gefüllt werden. Der direkte Vergleich von Theorie und Praxis ermöglicht es, diese Thematik bestmöglich zu veranschaulichen.

Der folgende Teil der Forschungsarbeit orientiert sich an der Forschungsfrage:

„Wie beeinflussen organisatorische Faktoren und Rahmenbedingungen die Arbeitsfähigkeit von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld?“

Ziel ist es, einen Bogen von allgemeinen Organisationsstrukturen bis hin zu den Rahmenbedingungen beziehungsweise der Arbeitsgestaltung zu spannen. Diese gehen mit sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz einher. Daher werden darüber hinaus die Rolle von Führungskräften und Kolleg*innen sowie konkrete Angebote zur Förderung der psychischen Gesundheit am sozialpädagogischen Arbeitsplatz behandelt.

10.1 Die Organisation

Mitarbeiter*innen des sozialpädagogischen Bereichs sind meist in Nonprofit-Organisationen tätig. Im Gegensatz zu wirtschaftlichen Betrieben arbeiten Nonprofit-Organisationen in erster Linie nicht gewinnorientiert. Vielmehr steht hier der gemeinnützige Leistungsauftrag im Vordergrund. Dies ist oftmals im

Kultur- und Erholungsbereich, im Bildungs- und Erziehungswesen, Gesundheits- und Katastrophenhilfewesen, in der Entwicklungszusammenarbeit, im Sozialwesen sowie in der politischen Landschaft der Fall. Sozialpädagog*innen werden häufig im Sozialwesen, sowie im Bildungs- und Erziehungswesen eingesetzt. Zu den Aufgaben des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens zählen die Interessensvertretung und Unterstützung einer bestimmten Personengruppe durch Beratung, Begleitung, Schulung, Informationsweitergabe et cetera. Meist ist das Angebot für die entsprechende Personengruppe unentgeltlich. Das deutet darauf hin, dass Nonprofit-Organisationen überwiegend durch öffentliche Fördergelder beziehungsweise Spendengelder von Privatpersonen oder Unternehmen finanziert werden. In manchen sozialen Einrichtungen wird durch den Verkauf von Produkten und Dienstleistungen (zum Beispiel Fahrradreparatur in Tagesstrukturen für Menschen mit Behinderung) zusätzlich ein geringer Anteil erwirtschaftet. Unterschieden wird zwischen öffentlichen Unternehmen und privaten Nonprofit-Organisationen wie Vereinen, Verbänden und Stiftungen, bei denen ehrenamtliche Engagements eine wichtige Rolle spielen. (vgl. Helmig o.A.)

Für unsere Betrachtungsweise verstehen wir unter „Organisation“ ein soziales System, das errichtet wird, um spezifische Ziele zu erreichen. Diese Gebilde bleiben für einen längeren Zeitraum bestehen und setzen sich aus mehreren Individuen und Gruppen, mit verschiedensten Ressourcen, zusammen. Alle Organisations-Aktivitäten der Mitglieder orientieren sich an den Zielen der Organisation. (vgl. Rosenstiel / Molt / Rüttinger 2005:25) Einige Beispiele für soziale Organisationen sind: sozialpädagogische Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Tagesstrukturen für Menschen mit Behinderungen/psychischen Erkrankungen, mobile Frühförderung, mobile Familienbetreuung, Nachmittagsbetreuung und so weiter.

Ein passendes Sinnbild für Organisation, aus der Sicht einer interviewten Sozialpädagogin, ist ein Schiff auf dem viele Menschen zusammenarbeiten müssen, damit sie gemeinsam das vereinbarte Ziel erreichen können. Dabei ist es wichtig, dass alle ihre Stärken einbringen, es eine klare Arbeitsaufteilung gibt und alle an einem Strang ziehen. Wenn das nicht gelingt, erleidet die Gruppe Schiffbruch. (vgl. I10:572-588)

10.1.1 Organisationsstruktur

Organisationen weisen eine formale Strukturierung auf, die durch Arbeitsteilung, Machtteilung und Verantwortungsdelegation geregelt ist. Hier wird von Organisationsstruktur gesprochen, die außerdem Aufschluss über die Größe einer Organisation gibt. (vgl. Sturm / Opterbeck / Gurt 2011:11) Die Strukturierung gibt den Individuen nicht nur Klarheit über den Aufbau der Organisation, sondern schafft Regeln, um einen geordneten Ablauf zu gewährleisten. Geregelt wird das durch die Aufbauorganisation, die die Stellengliederung festlegt und damit Mitarbeiter*innen darüber aufklärt, für welche Aufgaben sie verantwortlich sind und über welche Entscheidungs- beziehungsweise Weisungsbefugnis sie verfügen. Dadurch ergeben sich verschiedene Anforderungen an die Mitarbeiter*innen, die in der Stellenbeschreibung zusammengefasst sind. Um den Anforderungen zu entsprechen, ist es notwendig, dass Mitarbeiter*innen die entsprechenden Qualifikationen und Kompetenzen für die Stelle mitbringen. (vgl. Sturm et al. 2011:12-15)
Im sozialpädagogischen Praxisfeld legen Mitarbeiter*innen großen Wert auf ausgebildetes Fachpersonal. Durch eine pädagogische Ausbildung wird ein differenzierter Zugang zur Zielgruppe erlernt. Ein Beispiel dafür ist die ressourcenorientierte Sichtweise des Betreuungspersonals. Durch gemeinsam erarbeitete Ziele sollen Klient*innen gefordert und gefördert werden. (vgl. I4:243-264) Es besteht natürlich die Möglichkeit, dass Personen auch ohne sozialpädagogischen Hintergrund pädagogische Methoden und Kompetenzen erlernen können. Jedoch ist es für die Professionalisierung dieser Berufsgruppe notwendig, als Organisation ausschließlich Fachpersonal anzustellen. (vgl. Friedrich 2010:9-10) In der Praxis ist das oft nicht der Fall und kann dann, trotz gleicher Stellenbeschreibung, zu ungleicher Arbeitsaufteilung innerhalb eines Teams führen. Bei den Mitarbeiter*innen entsteht ein Gefühl der Unzufriedenheit und Überforderung, da sie Aufgaben von Kolleg*innen übernehmen müssen. Ein Beispiel dafür sind Nachtdienste, die in manchen Einrichtungen nur Fachkräfte übernehmen dürfen. (vgl. I2:521-533)

Neben der Aufbauorganisation gibt es die Ablauforganisation, die Informations- und Kommunikationswege vorgibt, damit Mitarbeiter*innen Teilaufgaben koordinieren und zu einem Ganzen zusammenfügen (vgl. Felfe 2012:18). Ein Beispiel für eine konkrete Form von Ablauforganisation in einer

sozialpädagogischen Einrichtung sind Gruppenkoordinationssitzungen. Bei dieser Sitzung sind die Teamleitungen der Wohngruppen sowie die pädagogische Leitung anwesend. In zweiwöchigen Abständen werden in dieser Sitzung organisatorische Angelegenheiten zur Klient*innen- und Teamsituation, Dienstplanerstellung, Budgetplanung et cetera besprochen. Die Teamleitungen dienen hier als Sprachrohr für Mitarbeiter*innen und geben Informationen der pädagogischen Leitung an das Team weiter. (vgl. I6:294-299)

10.1.2 Organisationsziele

Wie bereits erwähnt, verfolgen Individuen einer Organisation gemeinsame Ziele. Diese verlaufen in einer Nonprofit-Organisation hierarchisch. An der Spitze steht die Vision, die das Leitbild einer Organisation darstellt. Diese Vision ist meist allgemein formuliert, daher werden Grundsatzziele definiert, die sie etwas einschränken. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Vision einer Organisation und die Grundsatzziele wenig veränderbar beziehungsweise nicht von Mitarbeiter*innen mitbestimmt werden. Erst wenn es in weiterer Folge zur Entwicklung von Rahmenzielen kommt, welche die Grundsatzziele genauer beschreiben, kann ein partizipativer Vorgang stattfinden. Dies ist auch möglich, wenn diese Rahmenziele dann später in Ergebnisziele und Handlungsziele spezifiziert werden. (vgl. Müller 2005:43-46) Der Sinn hinter der Formulierung von Handlungszielen ist es, Mitarbeiter*innen Klarheit über ihren Arbeitsauftrag zu verschaffen. Das gibt Sicherheit und nur so sind sie gewillt, das Ziel der Organisation auf Dauer zu verfolgen. (vgl. I1:222-228) Für die Erhaltung der psychischen Gesundheit ist es notwendig, dass Mitarbeiter*innen die Möglichkeit haben, sich mit ihren Ideen einbringen zu können und somit die Organisation positiv mitzugestalten (vgl. I10:1041-1046). Detaillierter wird das Thema psychische Gesundheit im Kapitel 8 „Psychische Belastungen“ behandelt.

Basierend auf den Erfahrungen von Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Praxisfeld sollen Organisationsziele nun beispielhaft dargestellt werden.

Die Vision (gibt die Organisation vor)
zum Beispiel Schutz der Kinderrechte und Unterstützung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen (vgl. I1:21-35)

Grundsatzziele (gibt die Organisation vor)
zum Beispiel bei Gefährdung des Kindeswohls kommt es zur stationären sozialpädagogischen Unterbringung, mit dem Ziel der Rückführung in die Familie. (vgl. I2:79-80)

Rahmenziele (Mitarbeiter*innen werden miteinbezogen)
zum Beispiel steht hier die ganzheitliche Förderung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder/Jugendlichen im Mittelpunkt. (vgl. I2:92-97)

Ergebnisziele (Mitarbeiter*innen werden miteinbezogen)
zum Beispiel die Förderung zur Selbstständigkeit (vgl. I2:77-79), ressourcenorientierte Hilfeplanung (vgl. I3:167), sowie das Schaffen von freizeitpädagogischen Angeboten (vgl. I2:89-90)

Handlungsziele (Mitarbeiter*innen werden miteinbezogen)
zum Beispiel Vorträge zu diversen Themen für Eltern planen und durchführen (vgl. I3:37-39), körperliche Nähe geben (vgl. I1:74) aber auch Unterstützung beim Bewerbungsprozess (vgl. I2:84-86)

Die Möglichkeit, eigene Werte in die Arbeit und in weiterer Folge in Rahmen-, Ergebnis- und Handlungsziele der Organisation einzubringen, führt zur Identifikation mit der Organisation und erhöht die Zufriedenheit der Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Bereich (vgl. I5:803-826).

10.1.3 Organisationskultur

Ein weiteres zentrales Merkmal von Organisationen ist die Organisationskultur. Diese Art des gemeinsamen Denkens, Fühlens und Handelns stellen die Werte, Normen und Symbole innerhalb einer Organisation dar. Entwickelt wird die Organisationskultur durch immer wiederkehrende erfolgreiche gemeinsame Lösungsansätze einer Gruppe. Wenn neue Mitarbeiter*innen die Gruppe ergänzen, werden die bestehenden Normen vermittelt und unbewusst weitergegeben. Die Organisationskultur ist somit das Aushängeschild einer Einrichtung und stellt die Identität, nach innen und außen, dar. (vgl. Friedrich 2010:99)

Die Entstehung von Organisationskultur geht auf drei Ebenen von statten. Diese sind die Basisannahmen, die Normen und Standards sowie das Symbolsystem. In der Basisannahme werden Annahmen aus der Mensch-Umwelt-Beziehung aufgegriffen, welche meist unbewusst ablaufen. Mit der Annahme ergeben sich in einer Organisation Normen und Standards, die dafür sorgen, dass klare Ge- und Verbote eingehalten werden. Die Normen und Standards laufen teilweise unbewusst ab. Zuletzt ergeben sich dann sichtbare Symbolsysteme, wie beispielsweise Kleidung, Sprache oder Umgangsformen, die eine Zugehörigkeit der Individuen darstellen. Nach der Theorie der sozialen Informationsverarbeitung entstehen die drei Ebenen, indem Organisationsmitglieder ihr Verhalten mit dem der anderen abgleichen und so einen Reflexionsprozess durchlaufen. (vgl. Sturm et al. 2011:24-25) Nicht nur Mitarbeiter*innen beeinflussen maßgebend die Organisationskultur, sondern auch Führungskräfte sind mitverantwortlich. Laut Friedrich (2010) führt eine schlechte Organisationskultur zu Mobbing, Illoyalität und einem schlechten Arbeitsklima. Kurz- und mittelfristig gesehen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich eine Organisationskultur verändern lässt. Ein Veränderungsprozess ist daher nur langfristig gesehen möglich. (vgl. Friedrich 2010:99)

10.2 Rahmenbedingungen und Arbeitsgestaltung

So unterschiedlich wie die Arbeitsfelder der Sozialpädagogik, ist auch die Gestaltung einzelner Organisationen und Einrichtungen (vgl. Friedrich 2010:13). Dementsprechend ist in jeder Einrichtung die Tätigkeit in Form eines

Arbeitsauftrags vorgegeben, der im Mittelpunkt des Arbeitssystems steht. Damit es den Mitarbeiter*innen gelingt, den Arbeitsauftrag zu erfüllen, müssen verschiedenste Rahmenbedingungen gegeben sein. (vgl. Rudow 2011:87-88) Grundsätzlich setzen sich diese aus unterschiedlichen Vorgaben und Strukturen der Organisation zusammen. Dazu zählen beispielsweise Arbeitszeiten und Pausen, Arbeitsplatz, Entgelt, aber auch soziale Beziehungen zwischen Kolleg*innen. Kommt es zu einer Veränderung einer der genannten Bereiche, zieht das eine Umstrukturierung der Rahmenbedingungen mit sich. Ein Beispiel dafür ist die Einführung von neuen Arbeitszeitmodellen, was zu einer Veränderung der Kommunikationsstrukturen zwischen Mitarbeiter*innen führen kann. (vgl. Bamberg / Mohr / Busch 2012:229) Wichtig ist dabei, dass sich Umstrukturierungen weder auf die Mitarbeiter*innen noch auf die Klient*innen negativ auswirken. Hier kommt die Arbeitsgestaltung ins Spiel. Sie beschäftigt sich damit, Rahmenbedingungen so zu strukturieren, dass Mitarbeiter*innen physisch und psychisch gesund bleiben. Darauf sollte bereits bei der Entwicklung der Arbeitstätigkeiten Rücksicht genommen werden. In der Praxis kommt es aber meist erst zur (Um-)Gestaltung, wenn die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter*innen bereits gefährdet ist. Das macht sich durch Unzufriedenheit, vermehrte Krankenstände und erhöhte Fluktuation der Mitarbeiter*innen bemerkbar. Um eine langfristige Arbeitsfähigkeit zu fördern, ist es notwendig, dass Arbeitsbedingungen durch Einbindung der Arbeitnehmer*innen gestaltet werden. Diese sogenannte partizipative Arbeitsgestaltung scheint für das sozialpädagogische Tätigkeitsfeld passend, da bei der Gestaltung auf die Erfahrungen und das Wissen der Mitarbeiter*innen zurückgegriffen werden kann. Dadurch können Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass sie die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter*innen gewährleisten. (vgl. Rudow 2011:82-85)

Genannter partizipativer Zugang wird im Kapitel aufgegriffen, indem die Praxiserfahrungen der Interviewpartner*innen, die Auswahl der folgenden Rahmenbedingungen vorgeben. Aufgrund der Vielzahl kann nicht auf alle eingegangen werden. Dennoch wird versucht, ein breites Spektrum wiederzugeben, um aufzuzeigen, welche Bedingungen in Institutionen der sozialpädagogischen Arbeit gängig sind und wie sie die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter*innen beeinflussen.

10.2.1 Arbeitsplatz und Arbeitsmaterial

Unter Arbeitsplatz wird der räumliche Bereich verstanden, an dem Arbeitnehmer*innen ihrer beruflichen Tätigkeit nachgehen und sich dort über einen längeren Zeitraum aufhalten. Der räumliche Bereich, in dem sich die Person aufhält, kann auch variieren (beispielsweise Gruppenausflüge in der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft oder Außendienste in der Beruflichen Integration). Dennoch gilt der Arbeitsplatz als Ort, an dem sich die Arbeitnehmer*innen am häufigsten aufhalten. Dies ist vertraglich geregelt und es müssen gesetzliche Richtlinien, Bestimmungen und Verordnungen von Arbeitnehmer*innen sowie Arbeitgeber*innen eingehalten werden. Damit es auch Mitarbeiter*innen mit Behinderung möglich ist an den Arbeitsplatz zu gelangen, muss er barrierefrei gestaltet werden. (vgl. Rodow 2011:88-89)

Mit Arbeitsplatz werden oft Büroräumlichkeiten assoziiert. Bei Mitarbeiter*innen im Sozialbereich gestaltet sich die Beschreibung des Arbeitsplatzes schwierig, da es verschiedenste Formen des Arbeitsplatzes gibt und klassische Büroräumlichkeiten eher zur Ausnahme gehören. Grund dafür ist die Tätigkeit von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Bereich. Sie unterstützen ihre Klient*innen dabei, ihr alltägliches Leben in ihrer Lebenswelt zu gestalten/bewältigen. Dadurch verschwimmen die Grenzen zwischen Lebensraum der Klient*innen und Arbeitsplatz der Mitarbeiter*innen. Um das zu verdeutlichen, wird hier der Arbeitsplatz von Betreuer*innen in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften dargestellt.

Je nach Bundesland gibt es in Österreich unterschiedliche Vorgaben, wie eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft aufgebaut sein sollte. Dieses fiktive Beispiel orientiert sich an der steirischen Kinder- und Jugendwohlfahrtsgesetz-Durchführungsverordnung. Eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft bietet, je nach Betreuungsbedarf, Platz für circa acht Kinder und Jugendliche. Ziel ist es, kleine Wohneinheiten zu schaffen, um den familiären Charakter widerzuspiegeln. Kinder und Jugendliche sollen nicht nur individuell vereinbarte Ziele erreichen, sondern auch bei der Alltagsbewältigung unterstützt werden. Aus diesem Grund steht ihnen in der geschützten Wohnmöglichkeit rund um die Uhr Betreuungspersonal zur Verfügung. Ausgehend von acht Klient*innen, sollte im Idealfall für jede*n Bewohner*in ein eigenes Zimmer (~14 m²) zur Verfügung stehen. Des Weiteren wird die Wohngemeinschaft in Küche, Essbereich, Gemeinschaftsräume, geschlechtergetrennte Bäder und Toiletten unterteilt. Gegebenenfalls sollte die Einrichtung auch eine Grünfläche (Garten, Terrasse

oder Balkon) aufweisen. Für das Betreuungspersonal steht ein Betreuer*innenzimmer, für Übergabegespräche zwischen Betreuer*innen, Einzelgespräche mit Klient*innen, Dokumentation am Computer und Schlafmöglichkeit für Nachtdienste zur Verfügung. (vgl. StKJHG-DVO 2017)

Der schmale Grat zwischen Lebensraum von Klient*innen und Arbeitsplatz von Mitarbeiter*innen erschwert es den Mitarbeiter*innen, eigene Grenzen zu erkennen und eigene Rechte einzufordern.
Dazu berichtet ein Mitarbeiter, dass er in einer Einrichtung für Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf meist für acht Klient*innen und in Ausnahmesituationen alleine für 17 Jugendliche zuständig war. (vgl. I8:536-546) Dass hier weder auf den Betreuungsbedarf der Jugendlichen, noch auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen eingegangen werden kann, liegt auf der Hand. Solche Fälle führen zu Überforderung beim Personal und verdeutlichen gesundheitsschädigende Rahmenbedingungen.

Arbeitnehmer*innen aus sozialen Bereichen werden sich mehr und mehr bewusst, dass die Bedürfnisse der Klient*innen nur erfüllt werden können, indem Rahmenbedingungen für Mitarbeiter*innen verbessert werden (vgl. Albert 2006:28). Auch die Interviews beziehungsweise Aussagen der Mitarbeiter*innen im Sozialbereich bestätigen, dass der Arbeitsplatz positiv gestaltet ist, wenn auf die Bedürfnisse der Klient*innen eingegangen werden kann. Mit diesem Hintergrundwissen stellt sich nun die Frage, wie ein Arbeitsplatz für Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Tätigkeitsfeld aussehen sollte, damit sie langfristig dort arbeiten können? Die Praxis lässt klassische Beispiele, wie zum Beispiel Beleuchtung, PC-Einstellung, rückenschonendes Sitzen und so weiter, außen vor und bietet folgende arbeitsrelevante Beispiele aus der Praxis: positiv gestalteter Rückzugsort für Mitarbeiter*innen (vgl. I5:734), genügend Räumlichkeiten für Aktivitäten mit Klient*innen (beispielsweise Kreativraum, Beratungsräume) (vgl. I3:263-271), sowie gefahrenlose Bewegungsplätze für Klient*innen (zum Beispiel Garten mit Schutzzaun) (vgl. I3:303-308). Wenn genügend Räumlichkeiten zur Verfügung stehen, kann zum Beispiel auf einen Aggressionsausbruch eines Kindes reagiert werden, indem ein Rückzugsort geboten wird und, getrennt von den anderen, auf das Kind eingegangen werden kann (vgl. I3:376-380). Ein weiteres Beispiel bietet die Gestaltung der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft. Bewohner*innen sollen die Möglichkeit haben, ihren eigenen Lebensraum so zu gestalten, dass sie sich wohlfühlen.

Wenn sich Klient*innen wohlfühlen, wirkt es sich positiv auf die sozialpädagogische Arbeit aus. Außerdem kann der partizipative Vorgang als sozialpädagogische Methode eingesetzt werden. So gesehen wird die Arbeitsfähigkeit von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Bereich gestärkt, wenn der Arbeitsplatz die Umsetzung des Arbeitsauftrags erleichtert. (vgl. I2:572-575)

Zusammenhängend mit dem Arbeitsplatz gehen Arbeitsmaterial und -mittel einher. Diese umfassen alle instrumentellen und stofflichen Behelfe, die Arbeitnehmer*innen dabei unterstützen, die Arbeitsaufgabe vorzubereiten, durchzuführen und zu reflektieren. Dazu zählen Computer/Laptops für die Dokumentation, Fachliteratur, aber auch pädagogisches Material wie beispielsweise didaktisches Material, Naturmaterial, Instrumente, Bastelutensilien, Gesellschaftsspiele und ähnliches. Besondere Bedeutung wird hier dem Informations- und Kommunikationssystem zugeschrieben. So können beispielsweise passende/nötige Informationen die Arbeit erleichtern, während fehlende/überflüssige Infos die Arbeit erschweren. (vgl. Rudow 2011:89-90) Aus diesem Grund ist es notwendig, dass Informationen bei Übergabengespräche weitergegeben beziehungsweise auch schriftlich dokumentiert werden.

Auch wenn Mitarbeiter*innen aus dem Sozialbereich eine sozialpädagogische Methodenvielfalt mitbringen, ist unterstützendes Arbeitsmaterial unumgänglich. Hierfür steht der Organisation ein eigenes Budget für Fachliteratur, Arbeitsbehelfe und Arbeitsmaterial zur Verfügung. In der Praxis scheint das Budget dafür oft zu knapp bemessen und führt zu Unzufriedenheit der Mitarbeiter*innen, da dies ihre alltägliche Arbeit einschränkt (vgl. I2:572-582). Gerade deshalb sollten Mitarbeiter*innen in die Budgetplanung miteinbezogen werden. Wünschenswert ist eine Standardausstattung an Arbeitsmaterial, welche in sozialpädagogischen Einrichtungen von Mitarbeiter*innen genützt werden kann.

10.2.2 Arbeitszeit und Pausen

Unter Arbeitszeit wird die Zeit (pro Tag, Woche, Monat, Jahr) verstanden, für die sich Arbeitnehmer*innen vertraglich verpflichten, gegen Entgelt für eine Organisation beruflich aktiv zu sein. Bei der Betriebszeit hingegen handelt es

sich um die Zeit, in der die Organisation Arbeitskräfte und Betriebsmittel in Anspruch nimmt. Friedrich (2010) beschreibt diese Differenzierung als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Arbeitszeitgestaltung. Denn Voraussetzung für die Zufriedenheit auf beiden Seiten ist eine Überschneidung von Arbeitszeit und Betriebszeit. Ist dies nicht der Fall sollten Arbeitszeit und Betriebszeit umgestaltet werden. Allgemeine Regelungen zur Arbeitszeit sind im Arbeitszeitgesetz (AZG) festgelegt und müssen von Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen eingehalten werden, ein Beispiel dafür ist die Regelung der Höchstdauer der täglichen Arbeitszeit. (vgl. Friedrich 2010:41)
Kommt es zu einer neuen Arbeitszeitgestaltung, werden meist folgende Ziele verfolgt:

- Steigerung der Klient*innenzufriedenheit
- Förderung von Effizienz und Effektivität der Organisation
- Verbesserung der Dienstleistung
- Verbesserung der Motivation und des Engagements der Mitarbeiter*innen

(vgl. ebd.:41)

In der Praxis stellt sich die Frage, wie sich beispielsweise eine Steigerung der Klient*innenzufriedenheit und eine Verbesserung der Motivation der Mitarbeiter*innen vereinen lässt (vgl. Motive und Motivation). Die Antwort findet sich in der Flexibilität einer Organisation. Das bedeutet, eine Institution muss in der Lage sein, sich an neue Gegebenheiten und Anforderungen von innen (zum Beispiel Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen) aber auch von außen (beispielsweise erhöhte Angebotsnachfrage) anpassen zu können. (vgl. ebd.:42)

Im sozialpädagogischen Praxisfeld wird grundsätzlich zwischen zwei Angebotsformen für Klient*innen unterschieden. Einerseits das stationäre Angebot und andererseits das ambulante Angebot. So ist es notwendig, dass für Kinder und Jugendliche in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften rund um die Uhr Betreuungspersonal zur Verfügung steht, während in der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung individuelle Beratungstermine (tagsüber, Montag bis Freitag) mit den jeweiligen Klient*innen vereinbart werden. Dadurch ergeben sich unterschiedliche Arbeitszeitmodelle für Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld. Mitarbeiter*innen profitieren von der Vielfalt der Angebotsformen und den damit verbundenen Anforderungen, da es ihnen bei einem beruflichen Veränderungswunsch möglich ist, in andere Bereiche der Sozialen Arbeit zu wechseln. Diese Möglichkeit der Umorientierung und

Weiterentwicklung führt zu einer Steigerung der Arbeitszufriedenheit. (vgl. Friedrich 2010:43) Von diesen Erfahrungen spricht die 31-jährige Frau C., die derzeit in einem Kindergarten tätig ist. Vor ihrer Karenzzeit war sie in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft tätig. Aufgrund ihres Wunsches nach fixen Arbeitszeiten, hat sie sich nach der Karenzzeit für eine Anstellung als Einzelbetreuerin im Hort entschieden. (vgl. I3:128-138) Frau B. berichtet davon, dass es besonders als alleinerziehende Mutter schwierig sei, Berufs- und Privatleben mit den Arbeitszeiten in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft zu vereinbaren. Sie vermutet, dass daher in sozialpädagogischen Einrichtungen vermehrt junges Personal eingestellt wird. Diese hätten oft weniger Verpflichtungen im Privatleben und seien dementsprechend flexibel. Der Wunsch von Frau B. wäre eine Umgestaltung der Arbeitszeiten, mit besonderer Rücksichtnahme auf Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen. (vgl. I2:530-586)

Die Erfahrungen dieser Frauen zeichnen den Trend der gesellschaftlichen Entwicklung hinsichtlich Vereinbarkeit zwischen Berufs- und Familienleben ab. Herkömmliche Arbeitszeitmodelle geben die Wochenstunden und die tägliche Arbeitszeit, mit Arbeitsbeginn und –ende, strikt vor und lassen Mitarbeiter*innen damit wenig Handlungsspielraum. Aufgrund der privaten Betreuungspflichten, die meist von Frauen übernommen werden, ist diese Personengruppe stark davon betroffen. Die Veränderung der Familienmodelle (geschiedene Paare, Patchwork Familien, berufstätige Frauen und vieles mehr) führt dazu, dass auch vermehrt Männer die Kinderbetreuung übernehmen und wenige Möglichkeiten haben, ihre Arbeitszeiten danach zu richten. (vgl. Böhm et al. 2010:5) Eine weitere Veränderung ergibt sich durch den demografischen Wandel. Das Altern der Gesellschaft führt dazu, dass Mitarbeiter*innen länger erwerbstätig bleiben, jedoch aus gesundheitlichen Gründen traditionelle Arbeitszeitmodelle für ältere Mitarbeiter*innen nicht mehr passend erscheinen (vgl. Friedrich 2010:43). Diese Ausgangslage führt bei der Personalauswahl bereits zu einer Ausgrenzung dieser Personengruppen und schränkt den Mitarbeiter*innen-Pool für Organisationen ein. Das Handbuch „Flexible Arbeitszeitmodelle“ zeigt, wie Arbeitnehmer*innen durch neue Arbeitszeitmodelle entlastet werden und wie dadurch die Motivation der Mitarbeiter*innen steigt. (vgl. Böhm / Sonderegger / Lass2010:5-6) Voraussetzung für eine Einführung von flexiblen Arbeitszeitmodellen ist, dass das Klient*innenangebot nicht darunter leidet (vgl. Rudow 2011:158).

Flexible Arbeitszeitmodelle können grundsätzlich in drei Dimensionen unterschieden und umgesetzt werden, in Dauer, Lage und Gestalt. Unter einer Veränderung der Dauer der Arbeitszeit findet sich die Teilzeit wieder. Unter Teilzeitarbeit wird die vereinbarte Arbeitszeit verstanden, die nicht der Regelarbeitszeit einer Organisation entspricht. Beispielsweise beträgt die Regelarbeitszeit (Vollzeit) einer bestimmten sozialen Organisation 37,5 Wochenstunden. Eine Teilzeitanstellung ist nun alles, was unter diesen 37,5 Wochenstunden liegt, beispielsweise 20 Wochenstunden. Eine Teilzeitbeschäftigung orientiert sich demnach an der Einrichtung und ist von Organisation zu Organisation unterschiedlich. (vgl. Friedrich 2010:44)

Zur Veränderung der Lage der Arbeitszeit zählen Veränderungen von Arbeitsbeginn und –ende oder auch Wochenenddienste (vgl. Rudow 2011:156). Beispielsweise gibt es in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften Turnusdienste, mit Nacht-, Früh- und Wochenenddiensten, die von allen Teammitgliedern übernommen werden müssen. Ein Beispiel für eine Veränderung in diesem Bereich wäre, dass mehr auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen eingegangen wird. Es könnten Nachtdienste oder Wochenenddienste von Personen übernommen werden, die die persönlichen Ressourcen dafür haben und sich selbst für diese Dienste entscheiden. Darauf sollte aber bereits bei der Personalauswahl beziehungsweise bei der Stellenausschreibung Rücksicht genommen werden. Dadurch ist bereits bei der Anstellung allen Teammitgliedern bewusst, für welchen Aufgabenbereich und welche Dienste sie zuständig sind. Diese eigene Entscheidung könnte sich positiv auf die Arbeitsfähigkeit auswirken. (vgl. I2:585-590)

Die Gestalt der Arbeitszeit wird unterteilt in: starre vorgegebene Arbeitszeiten und flexible, selbst eingeteilte Arbeitszeiten, dazu zählt die Gleitzeit (vgl. Rudow 2011:156). Die sogenannte Gleitzeit beinhaltet eine Kernzeit und zielt auf die Selbstbestimmung der Mitarbeiter*innen ab. In der vorgegebenen Kernzeit (zum Beispiel von 9:00 – 15:00 Uhr) sind die Mitarbeiter*innen zur Anwesenheit (damit ist etwa auch gemeint, für dieses Zeitintervall im Zeiterfassungssystem aufzuscheinen, beispielsweise bei Außendiensten) verpflichtet, während die verbleibende Zeit selbstständig gestaltet werden kann. Dadurch entstehen Minus- beziehungsweise Plusstunden, die innerhalb eines vorgegebenen Abrechnungszeitraums ausgeglichen werden müssen. (vgl. Friedrich 2010:46)

Generell ist eine Kombination aus verschiedenen Arbeitszeitmodellen möglich. Es muss darauf hingewiesen werden, dass flexible Arbeitszeitmodelle die Kommunikation zwischen Mitarbeiter*innen erschweren. Grund dafür sind

weniger Überschneidungen von gemeinsamen Arbeitszeiten der Mitarbeiter*innen. Gerade deshalb muss, bei der Einführung von flexiblen Arbeitszeitmodellen, ein regelmäßiger und bewusster Austausch zwischen Mitarbeiter*innen sowie Transparenz in der Arbeit gefordert und gefördert werden. (vgl. Friedrich 2010:43-44)

Ab einer gewissen Zeit (individuell gefühlt) ruft die Arbeitstätigkeit eine Ermüdung bei den Mitarbeiter*innen hervor. Aus diesem Grund sind Pausen für die Leistungssteigerung unumgänglich. Unter Pausen werden Intervalle zwischen den Arbeitszeiten verstanden, die zur Erholung und Nahrungsaufnahme dienen und zur Entspannung beziehungsweise Bewegung genützt werden. Es gibt verschiedene Arten von Pausen:

- Vorgegebene Pausen: dazu zählen lange Pausen, wie Mittagspause
- Versteckte Pausen: werden gemacht, wenn es zur Übermüdung kommt. Dazu zählen Gespräche mit Kolleg*innen oder andere Tätigkeiten, die nichts mit dem Arbeitsauftrag zu tun haben.
- Spontane Pausen: häufige kurze Pausen, wenn die Tätigkeit sehr belastend ist
- Arbeitsablaufbedingte Pausen: zum Beispiel, wenn Arbeitsmittel (wie Computer) ausfallen

Pausen sind aus Sicht der Arbeitgeber*innen Motivationsquellen und steigern die Leistungsfähigkeit. Es kommt auch vor, dass sie zum Informationsaustausch genützt werden. Je nach Art der Tätigkeit sollten Pausen als Gegenstück der Arbeit gesehen und genützt werden. Bei langem Sitzen, sollten sich Mitarbeiter*innen in der Pause bewegen. Und umgekehrt, bei viel Bewegung am Arbeitsplatz, sollte in der Pause eine Rast (in Form von Sitzen/Liegen) eingelegt werden. Die Arbeitgeber*innen sollten ihren Mitarbeiter*innen dementsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. Es genügt ein gemütlicher ansprechender Raum, mit Sitz- und Liegemöglichkeiten, ohne Lärmbelastung und mit angenehmem Licht. Um Mitarbeiter*innen die Möglichkeit zu geben, sich zu bewegen, muss es den Arbeitnehmer*innen möglich sein, den Arbeitsplatz zu verlassen. Hierfür bietet laut Rudow (2011) eine Mittagspause von mindestens 45 Minuten sowohl die Möglichkeit der Nahrungsaufnahme, als auch einen kurzen Spaziergang. Den Mitarbeiter*innen soll bewusst sein, dass die Pause zur Erholung und als Energiequelle dient. In der Praxis wird davon berichtet, dass Pausen nicht eingehalten werden, da kein Rückzugsort zur Verfügung steht

beziehungsweise die Aufsichtspflicht dadurch verletzt werden würde. Um Bewusstsein zu schaffen, sollen Mitarbeiter*innen in die Pausenplanung und Gestaltung des Rückzugsorts miteinbezogen werden. (vgl. Rudow 2011:169-175)

10.2.3 Tätigkeitsspielraum

Dem Tätigkeitsspielraum wird sowohl in der Theorie, als auch in der Praxis eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit langfristiger Arbeitsfähigkeit zugeschrieben. Der sogenannte Tätigkeitsspielraum beinhaltet Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum. (vgl. Rudow 2011:67)
Der Handlungsspielraum wird so zusammengefasst: Je nach Vorgabe der Institution besitzen Mitarbeiter*innen ein Maß an Freiheit, arbeitsbezogene Methodenauswahl, Zeiteinteilung und Verwendung von Arbeitsmaterial selbst zu bestimmen. (vgl. ebd.:67)
Von Gestaltungsspielraum wird gesprochen, wenn sowohl das Ziel der Arbeit, als auch die damit verbundenen Handlungsschritte selbstständig gesetzt werden. (vgl. ebd.:67) Ein Beispiel aus der Praxis zeigt die Möglichkeit zur räumlichen Umgestaltung. So können nicht nur Mitarbeiter*innen Räumlichkeiten nach ihren Vorstellungen verändern, sondern auch die Wünsche der Klient*innen mit einbeziehen. (vgl. I3:265-271) Ein großer Gestaltungsfreiraum gibt den Mitarbeiter*innen im Sozialbereich ein Gefühl von Vertrauen und Wertschätzung, das ihnen entgegengebracht wird und steigert ihre Arbeitszufriedenheit. (vgl. I8:429-433)
Der Entscheidungsspielraum gibt vor, dass eine Person, je nach Entscheidungskompetenz, bestimmt, welche Arbeitsaufgaben übernommen beziehungsweise abgegeben werden. So wird der eigene Aufgabenbereich selbstständig abgesteckt. (vgl. Rudow 2011:67) Laut einer Studie (2005) der Initiative Gesundheit und Arbeit (IGA) gelten die Berufsgruppen der Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen und die der Büroangestellten als jene mit dem größten Entscheidungsspielraum (vgl. ebd.:67-68).

Auch die biographischen Interviews von Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld bestätigen die positive Auswirkung eines großen Tätigkeitsspielraums. Frau A. vertritt die Ansicht, dass eine Struktur und Planung grundsätzlich für ihre Arbeit wichtig sind. Wenn sie die Freizeitgestaltung in der Wohngemeinschaft, in der sie tätig ist, eigenständig

plant, entstehen positive Arbeitserfahrungen und ein passendes Maß an Verantwortungsgefühl. (vgl. I1:423-426) Auch Frau I., die in der Nachmittagsbetreuung tätig ist, berichtet von Strukturen in der Einrichtung, die dennoch viel Gestaltungsfreiraum für die einzelnen Mitarbeiter*innen bieten. Zum Beispiel gibt es die Vorgabe, dass eine Stunde für die Hausübung eingeteilt werden muss. Wann diese stattfindet, bleibt den Sozialpädagog*innen überlassen. Es ist ihnen jederzeit möglich, die Gruppe gegebenenfalls zu teilen und auch bei der Freizeitgestaltung gibt es keinerlei Vorgaben. (vgl. I9:267-275) Frau B. berichtet von der positiven Wirkung auf das eigene Wohlbefinden, aufgrund von wenigen Grenzen seitens der Institution und der großen Entscheidungsfreiheit der Mitarbeiter*innen. So sind der Sozialpädagogin bei der Freizeitgestaltung mit den Kindern/Jugendlichen nur hinsichtlich finanzieller Mittel Grenzen gesetzt. (vgl. I2:637-639) Durch einen großen Tätigkeitsspielraum können eigene Stärken, aber auch die der Klient*innen, aufgegriffen und eingesetzt werden. So ist es beispielsweise Frau F. gelungen mit einer Klientin, die in Russland geboren ist, ein russisches Weihnachtslied einzulernen. Die Voraussetzung, dass Frau F. selbst musikalisch ist, wirkt sich auf die Arbeit mit der Klientin aus und kann als eine Methode der Biographiearbeit genützt werden. (vgl. I6:331-340)

Aus Sicht der sozialpädagogischen Institutionen muss aber bedacht werden, dass ein großer Tätigkeitsspielraum immer von der Motivation der Mitarbeiter*innen abhängig ist. Davon berichtet Frau G. Sie hatte die Möglichkeit beim Aufbau einer Einrichtung dabei zu sein. Auch wenn die Gelder damals knapp waren, sieht sie es als positive Erfahrung, dass eigene Ideen und Kreativität gefordert waren. In diesem Zusammenhang hatten die Mitarbeiter*innen einen hohen Tätigkeitsspielraum. Je größer die Organisation wurde und je mehr neue Mitarbeiter*innen dazu kamen, desto mehr änderte sich die Gestaltungsfreiheit. Frau G. ist der Meinung, dass die neuen Kolleg*innen weniger Engagement zeigten und nach vorgegebenen Strukturen verlangten. Die Einrichtung begann mehr und mehr zu kontrollieren. Was zur Fluktuation des Personals führte und weniger Möglichkeiten bot, auf die Bedürfnisse der Klient*innen einzugehen. (vgl. I7:214-240)

Zusammengefasst kann davon ausgegangen werden, dass die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Mitarbeiter*innen durch einen hohen Handlungs- und Gestaltungsfreiraum gesteigert wird.

10.2.4 Entgelt

Indem Arbeitnehmer*innen einer Organisation ihre Arbeitskraft zur Verfügung stellen, erhalten sie dafür eine monatliche monetäre Gegenleistung (vgl. Friedrich 2010:64).
Wie bei anderen Arbeitsbedingungen zeichnet sich auch beim Entgelt ein deutlicher Unterschied zwischen den verschiedensten Tätigkeitsfeldern der Sozialpädagogik, aber auch zwischen privaten Organisationen und Einrichtungen des öffentlichen Dienstes ab. Für Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Bereich, die in einer privaten Einrichtung tätig sind, gilt der Kollektivvertrag der Sozialwirtschaft Österreich. Die Sozialwirtschaft Österreich ist der Verbund der österreichischen Sozial- und Gesundheitsunternehmen und legt die Arbeitsbedingungen für Arbeitnehmer*innen dieser Bereiche fest, um einen allgemeinen Standard zu gewährleisten. (vgl. SWÖ-KV 2017) Unter §29 wird die Lohn-/Gehaltstabelle angeführt, in der Mitarbeiter*innen aufgrund der Art ihrer Tätigkeiten und Vordienstjahre in eine sogenannte Verwendungsgruppe eingestuft werden. Diese neun Verwendungsgruppen werden unter §28 des Kollektivvertrags der Sozialwirtschaft Österreich genauer definiert. So finden sich die meisten Mitarbeiter*innen, die sozialpädagogische Tätigkeiten im sozialen Kontext durchführen, in der Verwendungsgruppe 7 wieder, dazu zählen zum Beispiel Hortpädagog*innen oder Sozialpädagog*innen in stationären Einrichtungen. Anders sieht dies bei Mitarbeiter*innen aus, die sozialpädagogische Tätigkeiten mit spezifischen Zusatzaufgaben übernehmen. Ein Beispiel bietet hier die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung, mit der Zusatzaufgabe der Akquisetätigkeit. Diese Arbeitnehmer*innen fallen in die Verwendungsgruppe 8 und verdienen somit mehr. (vgl. SWÖ-KV § 30 (1) Z1)

Beim Thema Entgelt handelt es sich um ein Gestaltungsfeld des Personalmanagements, das zu einer großen Herausforderung auf der Arbeitgeber*innenseite führt und oft eine Verunsicherung auf Seiten der Arbeitnehmer*innen im Sozialbereich hervorruft. Diese Gegensätze bieten genügend Platz für Diskussion. (vgl. Friedrich 2010:64-68) Die Herausforderung für Arbeitgeber*innen besteht darin, dass der Mensch und somit die Klient*innen der Sozialarbeit ein nicht-triviales System darstellen. Das bedeutet sowohl ihr Verhalten als auch ihre Reaktionen sind nicht planbar und nicht vorhersehbar. (vgl. Just 2016:25) Deshalb müssen mit den Klient*innen individuelle Zielplanungen erstellt werden und in weiterer Folge individuelle Methoden

angewendet werden. Es gibt keine allgemein gültige Vorgehensweise, die zu dem gewünschten Ziel führt. Das Ergebnis der Arbeit mit Menschen kann aus diesem Grund nicht an der Leistung gemessen werden. Daher wird im Gesundheits- und Sozialwesen grundsätzlich nach Zeitlöhnen beziehungsweise Zeitentgelt ausbezahlt. Die erbrachte Arbeitszeit gilt hier als angemessene Bemessungsgrundlage, unabhängig von der erbrachten Leistung. (vgl. Friedrich 2010:64) Zeitlöhne haben das Risiko, dass es für besonders motivierte Mitarbeiter*innen oft keine Wertschätzung, in Form eines monetären Bonus, gibt. Dies kann Frustration hervorrufen und in weiterer Folge zu einem Leistungsnachlass führen. Neben dem Zeitlohn gibt es eine weitere Form der Entgeltgestaltung, den Leistungslohn. Dazu zählt zum Beispiel der Prämienlohn, hier gilt die erbrachte Leistung als Grundlage, welcher sich durch verschiedenste Bewertungssysteme bemessen lässt. (vgl. ebd.:64)

Im Gegenzug zur herausfordernden Situation der Arbeitgeber*innen hinterfragen Arbeitnehmer*innen, ob die Höhe des Entgelts angemessen ist. Dazu sagt Herr H., ein Mitarbeiter aus dem sozialpädagogischen Praxisfeld:

> „[D]ie [S]oziale Arbeit […] und die Sozialpädagogik sind ja unbestritten sehr belastende Berufe, weil man sich mit den Problemen [...] der Menschen auseinandersetzen muss, weil ein Mensch der keine Probleme und auch keinen Unterstützungsbedarf hat, wird keinen Sozialarbeiter und auch keinen Sozialpädagogen benötigen.
> […]
> Und somit muss man viele Geschichten verarbeiten […]. Mit dieser Belastung könnte man möglicherweise noch umgehen, wenn die Rahmenbedingungen besser wären. Es ist meiner Meinung nach zu wenig bezahlt […], es ist zu wenig anerkannt gesellschaftlich, es ist zu prekär“ (I8:489-502)

Diese Aussage spiegelt eine Unzufriedenheit wider, die es zu beleuchten gilt. Würde ein höheres Gehalt etwas an der Belastung und den damit verbundenen Rahmenbedingungen ändern? Entgelt wäre so gesehen eine Entschädigung für schlechte Rahmenbedingungen. Aber würde dies dazu führen, dass Mitarbeiter*innen langfristig im sozialpädagogischen Bereich tätig sind? Es spricht dafür, dass ein höheres Entgelt eine Form von Anerkennung der geleisteten Arbeit darstellt und dies dem Wunsch von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld entsprechen würde. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass das Gehalt alleine wenig an der herausfordernden Arbeit selbst und den Belastungen für Mitarbeiter*innen ändern würde. Durch die Aussage von Herrn H. wird deutlich, dass nicht nur eine Gehaltserhöhung, sondern eine Kombination aus möglichst vielen zufriedenstellenden

Rahmenbedingungen, die langfristige Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter*innen gewährleisten kann. Daher ist es notwendig bei Rahmenbedingungen anzusetzen, die die direkte Arbeit mit Klient*innen erleichtern und Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld handlungsfähig machen. Es soll nun nicht das Bild entstehen, dass die Entlohnung für Mitarbeiter*innen keine Auswirkungen auf die Arbeitsfähigkeit mit sich bringt. Vielmehr scheint es hier um Wertschätzung zu gehen, die den Angestellten entgegengebracht wird und die sich unter anderem durch das Entgelt bemerkbar macht. Ein höheres Gehalt würde möglicherweise dazu führen, dass soziale Institutionen nur mehr „qualifiziertes“ Personal, mit sozialer Grundausbildung (zum Beispiel Pädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen und so weiter), anstellen. Dies würde bedeuten, dass Quereinsteiger*innen (beispielsweise Handwerker*innen) bedingte Möglichkeiten hätten, im Sozialbereich fußzufassen. Wie bereits erwähnt, würde dies den Anliegen der Mitarbeiter*innen entsprechen, die es in der Praxis als notwendig erachten, dass Mitarbeiter*innen eine soziale Grundausbildung mitbringen. Das würde nicht nur die Qualität der Arbeit erhöhen, sondern auch eine Professionalisierung des Berufsstands vorantreiben.

10.3 Soziale Beziehungen

Soziale Unterstützung durch Beziehungen zu anderen Personen, hat eine wesentliche Bedeutung für die Gesundheit des Menschen. In der Arbeit gibt es diese Unterstützungssysteme in Form von Kolleg*innen und Vorgesetzten. Sie spielen eine wichtige Rolle bei den Gegebenheiten von sozialpädagogischen Einrichtungen und beeinflussen die Arbeitsfähigkeit von einzelnen Mitarbeiter*innen. (vgl. Rudow 2011:65) Die beiden Kapitel das Team sowie Führen und Leiten sollen die Wichtigkeit der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz erläutern.

10.3.1 Das Team

Es ist wissenschaftlich belegt, dass individuelle Bedürfnisse und der Wunsch nach Zugehörigkeit von Individuen in einer Gruppe erfüllt werden können (vgl. Felfe 2012:73). Dies lässt sich auf den Arbeitskontext übertragen und empfiehlt eine Installation eines Teams. Im sozialpädagogischen Praxisfeld ist Teamarbeit,

aufgrund des Arbeitsauftrags, eine gängige Arbeitsform und wird als Grundlage für erfolgreiche Arbeit gesehen. Auch wenn direkt mit Klient*innen meist alleine gearbeitet wird, dient das Team zum Austausch und der Entwicklung von neuen Handlungsstrategien. Von einem Team wird gesprochen, sobald mindestens zwei oder mehr Fachpersonen zusammenarbeiten, einen gemeinsamen Arbeitsauftrag erfüllen beziehungsweise ein gemeinsames Ziel verfolgen und dabei vorgegebene Regeln einhalten. Die komplexen Problemlagen der Klient*innen können nur durch das Zusammentragen von verschiedenen Wahrnehmungen der Mitarbeiter*innen gelöst werden. Die Zusammenführung verschiedener Meinungen von unterschiedlichen Professionen bildet das demokratische Selbstverständnis, das Teamarbeit auszeichnet und zur Qualitätssicherung dient. (vgl. Gellert / Novak 2004:23)

10.3.1.1 Teamentwicklung

Es muss berücksichtigt werden, dass durch das Vorhandensein eines Teams nicht zwingend Teamarbeit geleistet wird. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass die Teammitglieder professionell zusammenarbeiten, ein Wir-Gefühl besteht und der Arbeitsauftrag im Mittelpunkt steht. (vgl. Velmerig / Schattenhofer / Schrapper 2004:157) Dass Teams die bestmögliche Leistung erzielen und dabei kooperieren, geschieht daher nicht automatisch, sondern ist vielmehr ein Prozess. Dieser geht in verschiedenen Phasen der Teamentwicklung vonstatten. Bereits 1965 befasste sich der amerikanische Sozialpsychologe Tuckman mit dem Thema Gruppendynamik und entwickelte eine schemenhafte Darstellung von Teamentwicklung. Hartung (2010) beschreibt das Team als dynamisches System, das sich weiterentwickelt und in dem sich Individuen gegenseitig beeinflussen. In diesem Zusammenhang beschreibt sie die einzelnen Phasen der Teamentwicklung, nach Tuckman, wie folgt: (vgl. Hartung 2010:105)

Forming: In der ersten Phase stehen das Zusammenfinden der Gruppe und die gemeinsame Zieldefinition im Vordergrund. Die Gruppe ist unsicher und braucht einen Entscheidungsträger, den bestenfalls die Leitung darstellen sollte. (vgl. ebd.:106)

Storming: Wie die Formulierung bereits vermuten lässt, dominieren in dieser Phase Konflikte, Uneinigkeit und polarisierende Meinungen die Stimmung der Gruppe. Teammitglieder konkurrieren miteinander und das gemeinsame Ziel wird

hinterfragt. In dieser Phase kann die Arbeitsfähigkeit von Mitarbeiter*innen nachlassen. (vgl. Hartung 2010:106)
Norming: Die Kooperation der Gruppe rückt in den Mittelpunkt. Gemeinsame Spielregeln und Teamnormen werden entwickelt. Platz für individuelle Emotionen wird geschaffen und gegenseitige Unterstützung angeboten. (vgl. Hartung 2010:106)
Performing: Nun stehen das gemeinsame Ziel und der Arbeitsauftrag im Fokus. Die Teamstruktur dient zur Erreichung der Ziele. Konflikte zwischen einzelnen Mitgliedern sind nun gelöst. Das Team hat eine große Leistungsbereitschaft und die Rollenverteilung ist bereits geklärt. (vgl. ebd.:106)
Die einzelnen Phasen verlaufen grundsätzlich linear, es kann aber gegebenenfalls zu einer Wiederholung von einzelnen Phasen kommen. Innere sowie äußere Faktoren können zum Beispiel dazu führen, dass ein Team, das sich bereits in der Performing-Phase befindet, erneut die Storming-Phase durchläuft (zum Beispiel durch ein neues Teammitglied). Dass die Arbeitsfähigkeit von einzelnen Mitarbeiter*innen nur darauf zurückzuführen ist, in welcher Phase sich die Gruppe befindet, kann in der Theorie nicht bestätigt werden. Vielmehr werden zusätzliche Faktoren, wie Hierarchien, starre Rollenzuschreibungen oder Ausgrenzung dafür verantwortlich gemacht. (vgl. ebd.:106)

Teamentwicklung setzt also dort an, wo arbeitsbezogen zusammengearbeitet wird und es ein gemeinsames Ergebnis der Arbeit gibt. Teamentwicklung dient dazu, ein Team dauerhaft leistungsfähig zu machen und die Zusammenarbeit untereinander zu fördern. Aus diesem Grund werden nicht nur Themen auf der sachlichen (was ist der Auftrag?), fachlichen (welches Wissen ist dafür notwendig?) und methodischen Ebene (wie wird das Ziel erreicht?), sondern auch auf der Beziehungsebene (Wie arbeiten wir zusammen?) behandelt. (vgl. Alter 2016:21-25) Eine Methode der Teamentwicklung stellt die Teamklausur dar. Die Teamklausur beschreibt eine Methode, in der das Team und die Leitung, außerhalb der alltäglichen Arbeit, zusammenkommen und gegebenenfalls im geleiteten Rahmen regelmäßig an der Entwicklung des Teams arbeiten. Bei Unsicherheit der Leitung oder schwerwiegenden Konflikten sollte die Klausur durch eine außenstehende Person geleitet werden. Diese Zusammenkunft ist nicht mit einer Teambesprechung gleichzusetzen. (vgl. Alter 2016:23) Frau A. beschreibt den Ablauf einer Teamklausur als vierstündiges Zusammentreffen aller Teammitglieder und der pädagogischen Leitung. In diesem Rahmen werden

Stärken und Schwächen von allen Teammitgliedern und des gesamten Teams beleuchtet. (vgl. I1:119-122) Es scheint, als ob Frau A. diesen Prozess als angenehm und bereichernd empfindet, da sie eine Rückmeldung zu ihrer Persönlichkeit und ihrer Arbeit bekommt. Dies drückt folgende Aussage aus: „Mich hat das dann sehr berührt[,] dass die mich als liebevoll und das Herz [der] […] WG [sehen]“ (I1:135-136).

In der Klausurplanung sollten folgende Punkte vorgesehen sein:

- Eindrücke aller Mitglieder: wie gefällt mir die Arbeit? Was erschwert die Arbeit?
- Zusammentragen individueller Eindrücke
- Zieldefinition: Was wollen wir als Team? Wie können wir das Ziel erreichen? Was brauchen wir dazu?
- Weitere Fragen können sein: Was ist unsere Arbeit? Warum machen wir die Arbeit auf diese Weise? Werden die Ziele dadurch erreicht? Gibt es andere Möglichkeiten zur Erreichung der Ziele?

Durch die genannten Fragestellungen kann die Teamidentität geklärt werden. Dem Team und allen einzelnen Teammitgliedern wird bewusst, dass sie ein notwendiger Teil eines Ganzen sind. Das wiederum stärkt das Zugehörigkeitsgefühl, nachdem der Mensch strebt. (vgl. Alter 2016:10-11)

10.3.1.2 Funktion und Zusammensetzung eines Teams

Teams weisen grundsätzlich eine Aufgabenfunktion und eine sozial-emotionale Funktion auf. Während bei der Aufgabenfunktion das gemeinsame Ziel und die Problemlösung im Mittelpunkt stehen, geht es bei der sozial-emotionalen Funktion darum, einzelnen Gruppenmitgliedern sozialen Rückhalt und Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten. (vgl. Hartung 2010:104) Erkenntnisse der biographischen Interviews bestätigen die sozial-emotionale Funktion eines Teams. Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld berichten von der positiven Wirkung einer guten Teamarbeit auf das eigene Wohlbefinden. Es werden Selbstwertgefühl und das Bedürfnis nach Rückhalt und Sicherheit gestärkt. Mitglieder haben den Eindruck, dass neben dem zentralen Thema der Zielerreichung auch noch Platz für eigene Bedürfnisse bleibt und auf die Unterstützung von Kolleg*innen gezählt werden kann. (vgl. I8:301-304) Besonders in schwierigen festgefahrenen Situationen mit Klient*innen ist es in der Praxis hilfreich, wenn anwesende Kolleg*innen einspringen und kurzfristig die

Arbeit übernehmen. (vgl. I2:182-184) Die Entlastung von Kolleg*innen erhöht die Qualität der Arbeit und fördert die Gesundheit von einzelnen Teammitgliedern. Um dies dauerhaft zu gewährleisten, sollte das Team gemeinsam mit der Leitung einheitliche Vorgehensweisen für schwierige Situationen im Vorhinein besprechen. Dadurch kann es dem Team gelingen scheinbar aussichtslose Situationen zu überwinden und nach außen einheitlich aufzutreten - was sich wiederum auf die Arbeit mit Klient*innen positiv auswirkt. (vgl. I10:741-746) Ein weiterer Faktor, der die Arbeitsfähigkeit von Mitarbeiter*innen fördert, ist die Möglichkeit, die eigene Arbeit mit Kolleg*innen zu reflektieren. Beispielsweise berichtet Frau A. über die Dankbarkeit ihrer Kolleg*innen, da sie besonders positiv auf einen schwierigen Klienten wirkt und es im Gegensatz zu ihnen schafft, den Klienten immer wieder zu beruhigen. (vgl. I1:432-436) Da im beruflichen Alltag möglicherweise zu wenig Zeit für solche Rückmeldungen bleibt, sollten Besprechungen oder sonstige Zusammenkünfte des gesamten Teams regelmäßig dafür genützt werden. Möglichkeiten dafür bieten Befindlichkeitsrunden oder Highlight-Runden. Während in der Befindlichkeitsrunde über die eigene Stimmung berichtet wird, werden in der Highlight-Runde Erfolge der einzelnen Teammitglieder besprochen. Wichtig ist hier, dass auch kleine Schritte als Erfolg gezählt und von den anderen Teammitgliedern als solche anerkannt werden. Es sollte jedoch ehrliches Feedback gegeben und nicht überschwänglich reagiert werden. Durch diesen Vorgang wird klar, dass alle Kolleg*innen zur Weiterentwicklung von Klient*innen beitragen und die eigene Arbeit auch von anderen geschätzt wird. Ein weiterer positiver Effekt dieser Methode ist die Stärkung des Wir-Gefühls im Team (vgl. I10:401-415)

Im Gegensatz zu anderen Gruppen steht bei einem Team der arbeitsrelevante Auftrag im Mittelpunkt. Was dazu führt, dass Personen nicht aufgrund von emotionaler Verbundenheit zusammenkommen und deshalb auch Antipathien zwischen einzelnen Mitgliedern vorhanden sein können. Wichtig ist, dass die Beziehungen (Antipathien oder Sympathien) zwischen Kolleg*innen nicht die Sachebene beeinflussen. Auch wenn die Arbeit und die Vision der Organisation die Mitarbeiter*innen zusammenbringt, muss nicht zwingend eine Homogenität der Gruppe bestehen. Ein Beispiel dafür sind multiprofessionelle Teams, die sich im sozialpädagogischen Handlungsfeld oft aus Psycholog*innen, Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen und anderen zusammensetzen. (vgl. Hartung 2010:105) Die Zusammensetzung des Teams wirkt sich in der Praxis

bedeutend auf die Arbeit aus. Durch eine Zusammensetzung von unterschiedlichen Professionen, Altersgruppen und Charakteren kann voneinander gelernt werden. Beispielsweise schätzen junge Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld die Zusammenarbeit mit älteren Kolleg*innen, da diese bereits Erfahrungen mitbringen. (vgl. I1:182-187) Umgekehrt profitieren ältere Kolleg*innen von der dynamischen Art der jungen Mitarbeiter*innen, wie Frau J. aus Erfahrung weiß. Die Durchmischung von Generationen bringt unterschiedliche Arbeitsweisen mit, die verschiedene Blickwinkel auf die Arbeit werfen. (vgl. I10:334-347) Dies betont auch Frau C., da sie der Meinung ist, dass durch gegenseitige Beobachtung und gemeinsame Reflexion die eigene Arbeit verbessert und die Qualität der Teamarbeit gesteigert werden kann. (vgl. I3:273-280) Hartung (2010) spricht in diesem Zusammenhang von Synergie-Effekt. Was bedeutet, dass die Teammitglieder voneinander lernen, indem sie sich über Wissen und Erfahrungen austauschen. So wird meist davon ausgegangen, dass Mitarbeiter*innen durch Zusammenarbeit eine bessere Leistung erzielen, als durch Einzelarbeit. Die sozialpsychologische Forschung teilt diese Meinung nicht zur Gänze. Untersuchungen ergaben, dass es zu Leistungseinbußen kommt, wenn nur die Gesamtleistung der Gruppe bewertet wird und die einzelnen Arbeitsschritte beziehungsweise Leistungen der Mitglieder nicht als solche gewürdigt werden. Eine weitere Verschlechterung der Leistung entsteht, wenn Kolleg*innen während einer Arbeitssituation einer Person in beobachtender Funktion tätig sind. Hier sind aber Unterschiede zwischen Arbeitsaufgaben festzustellen. Wenn die Tätigkeit einer Routinehandlung entspricht, wird die Motivation und Leistung gesteigert. Ist die Tätigkeit aber komplex und herausfordernd, fühlen sich die Personen kontrolliert, sie sind gehemmt und die Leistung/Motivation nimmt ab. Dies lässt sich auch auf Gruppenarbeiten ummünzen. Zum Beispiel fällt es Mitgliedern schwer, Wissen und Erfahrungen einzubringen, wenn sie das Gefühl haben, von anderen bewertet zu werden. Spezifisches Wissen wird als nicht erwähnenswert eingeschätzt und bleibt den anderen dadurch vorenthalten. Diesem Problem kann durch das Installieren von bestimmten „Funktionen“ Abhilfe verschafft werden. Dies funktioniert, indem sich Personen innerhalb des Teams auf bestimmte Themen spezialisieren und als Expert*innen zu diesem Thema eingesetzt werden. Dadurch wird der Informations- und Meinungsaustausch gesteigert, sowie die Motivation und Leistungsbereitschaft einzelner Teammitglieder gefördert. (vgl. Hartung 2010:114-118)

Die genannten Faktoren können dazu beitragen, langfristig einer sozialpädagogischen Tätigkeit nachzugehen. Für sozialpädagogische Einrichtungen ist dieses Hintergrundwissen nützlich, um weiterhin an Teamarbeit festzuhalten, eine Diversität im Team zu schaffen und Angebote zur Teamentwicklung zu setzen. Doch die Arbeit in einem Team wird in der Praxis nicht nur als positive Unterstützung gesehen. Als Nachteil für Mitarbeiter*innen und Klient*innen wird es empfunden, wenn Kolleg*innen aufgrund von Urlaub, Krankenstand oder ähnlichem verhindert sind, arbeiten zu gehen (vgl. I4:319-325). In dieser Zeit besteht einerseits ein Personalmangel, der vom bestehenden Personal ausgeglichen werden muss und andererseits leidet die Qualität der Arbeit darunter, da diese Situation für Klient*innen wenig Stabilität bietet. (vgl. ebd.:346-351) Wie die Interviews zeigen, sind Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Praxisfeld der Meinung, dass der Betreuungsschlüssel im Sozialbereich grundsätzlich zu niedrig ist. Das bedeutet, es müsste mehr Betreuungspersonal für Klient*innen zur Verfügung stehen, um einzelne Mitarbeiter*innen zu entlasten. Herr H. geht noch weiter und betont, dass der Personalmangel dazu führt, dass immer weniger Personen in diesem Bereich arbeiten möchten beziehungsweise sich genau aus diesem Grund beruflich umorientieren. (vgl. I8:502-509) Die Verantwortung sieht Herr H. hier aber nicht ausschließlich bei den Institutionen, er sagt die Schuld ist vielmehr bei Fördergeber*innen zu suchen, die grundsätzlich mehr Gelder zur Verfügung stellen sollten. (vgl. I8:557-563) Herr H. ist der Meinung, dass Fördergeber*innen gegenüber mehr Druck ausgeübt werden könnte, indem sie regelmäßig darüber informiert werden, wie es den Mitarbeiter*innen geht (vgl. I8:644-646). Auch wenn die Politik starken Einfluss auf die Gestaltung von sozialen Organisationen hat, stellt sich dennoch die Frage, wie Institutionen mit Personalmangel und Vertretungen (aufgrund von Urlaub, Krankenstand und ähnliches) intern umgehen können. Hier gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die von den Angebotsformen (stationär, ambulant) der Einrichtung abhängig sind. Ein Beispiel bietet das Tandemsystem in Beratungseinrichtungen. Für alle Klient*innen stehen sowohl fallführende Berater als auch Vertretungen (Tandem) zur Verfügung. Das Tandem springt bei Krankenständen, Urlauben oder sonstigen Verhinderungen für den*die Hauptverantwortliche*n ein und übernimmt die Termine. Um dies zu ermöglichen, muss das Tandem durch regelmäßige Austauschgespräche und gemeinsame Termine in den Fall involviert sein.

Anders sieht dies bei einem stationären sozialpädagogischen Angebot aus. Kommt es hier zum Ausfall von Mitarbeiter*innen aufgrund eines

Krankenstandes, werden Kolleg*innen kontaktiert, die spontan einspringen und den Dienst übernehmen. Vom gesamten Team wird Flexibilität und Einsatzbereitschaft abverlangt. Dies kann dazu führen, dass Mitarbeiter*innen auch mit gesundheitlichen Problemen arbeiten gehen, um nicht Kolleg*innen zu belasten, die für sie einspringen müssten. Hier ein Vertretungssystem wie in der Beratung einzusetzen, ist aufgrund der flexiblen Arbeitszeiten nicht möglich.
Durch die Beispiele wird ersichtlich, dass Regelungen, die für ein ambulantes Angebot angebracht sind, oft in stationären Formen nicht umgesetzt werden können und umgekehrt. Aus diesem Grund gibt es keine allgemeine Antwort, wie auf Personalmangel aufgrund von Urlaub und Krankenstand reagiert werden soll. Um dieses Problem aber nicht am Rücken der Arbeitnehmer*innen auszutragen (indem auf deren Flexibilität und Einsatzbereitschaft gezählt wird) sollte ein individuelles Vertretungssystem ausgearbeitet werden.

10.3.1.3 Einschulung von neuen Mitarbeiter*innen

> „[…] der schlechteste Tagen [sic!] waren eigentlich die ersten zwei Tage […] ich wusste überhaupt nicht was mich erwartet ähm. Ich hab keine Sicherheit kabt[welche Arbeitsschritte durchgeführt werden dürfen, d. Verf.], […] oder wenn ich irgendwas brauch kann ich zu der Person gehen. […] also da war ich sehr unsicher.“ (I5:595-602)

So beschreibt Frau E. eine ihrer schlimmsten Praxiserfahrungen als Sozialpädagogin. Die Aussage von Frau E. zeigt, wie prägend die ersten Arbeitstage und die damit verbundene Einschulung zu sein scheinen.
Laut Friedrich (2010) ist die Wahrscheinlichkeit bei neuen Mitarbeiter*innen größer als bei langjährigen Mitarbeiter*innen, dass sie kündigen. Grund dafür ist die fehlende Identifikation und Verbundenheit mit der Organisation. Deshalb sollte der Einschulung große Beachtung geschenkt werden. Die Einführung von neuen Mitarbeiter*innen zielt nicht nur auf das Lehren der Arbeitsaufgabe und den damit verbundenen Tätigkeiten ab, sondern auch auf die Förderung von arbeitsrelevanten Stärken der Person und Abbau von Defiziten, Einführung in die Organisationskultur, die Förderung der Identifikation mit den Organisationszielen, sowie die soziale Einführung. Zur sozialen Einführung zählt einerseits die Einbindung ins Team und andererseits in die Organisation selbst. Der*die neue Mitarbeiter*in kann durch eine gelungene Einschulungsphase dabei unterstützt werden, ein motiviertes und loyales Mitglied der Organisation zu werden. Damit die Ziele der Einführung erreicht werden, gibt es eine systematische

Vorgehensweise bei der Einschulung von neuen Mitarbeiter*innen. Dazu zählen Mitarbeiter*innengespräche, die besonders zu Beginn eines Dienstverhältnisses vermehrt eingesetzt werden. Die fachliche Leitung bekommt die Möglichkeit, die neuen Mitarbeiter*innen und deren Stärken kennenzulernen. Eine weitere Möglichkeit ist das Initiieren eines Mentors beziehungsweise einer Mentorin. Diese dienen als Hauptansprechperson und nehmen sich zusätzlich Zeit, um die neuen Kolleg*innen einzuschulen und sie bei ihrem Einstieg zu unterstützen. Damit arbeitsrelevantes Wissen an neue Mitarbeiter*innen vermittelt werden kann, sollte von den Arbeitgeber*innen Informationsmaterial zur Verfügung gestellt werden. Neue Mitarbeiter*innen sind eine Ressource für eine soziale Einrichtung, da sie möglicherweise einen anderen Zugang zur (für sie neuen) Arbeit als langjährige Mitarbeiter*innen haben. Sie können Arbeitsabläufe und Arbeitsstrukturen unvoreingenommen betrachten und Veränderungsprozesse anregen. Damit es neuen Mitarbeiter*innen erleichtert wird, ihre Ideen, Anregungen oder Kritik gegenüber der Organisation zu äußern, können Innovationsgespräche mit der Leitung angeboten werden. (vgl. Friedrich 2010:40-41)

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Kolleg*innen nicht nur in der Anfangsphase der Arbeitsaufnahme eine unterstützende Rolle einnehmen. Das Team ist – wie oben beschrieben – auch maßgeblich an der Arbeitsfähigkeit aller Teammitglieder beteiligt. Ob dies auch auf die Rolle der Führungskraft zutrifft, wird nun im folgenden Kapitel geklärt.

10.3.2 Führen und Leiten

Unter Führungskraft wird eine Person verstanden, die zielgerichtet Einfluss auf ihre Mitarbeiter*innen nimmt. Dabei stehen das Erreichen der Organisationsziele und das Reagieren auf personen- und gruppendynamische Prozesse im Mittelpunkt. (vgl. von Rosenstiel 2009:3). Im Zusammenhang mit dieser Arbeit wird unter Führungskraft die fachliche Leitung beziehungsweise der*die direkte Vorgesetzte verstanden. Dazu zählen Teamleitung, pädagogische Leitung, Projektleitung und Einrichtungsleitung. Nicht thematisiert werden Geschäftsführer*innen und Personalleitungen.

Dieser Teil der Arbeit soll nicht einen Idealtypus einer Führungskraft oder den idealen Führungsstil beschreiben. Vielmehr geht es darum, Erwartungen aus der Praxis aufzugreifen und zu beleuchten, wie sich das Verhalten der Leitung auf die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter*innen auswirkt. Daraus resultierend, werden Methoden und notwendige Führungskompetenzen dargestellt.

Im sozialpädagogischen Tätigkeitsfeld wird das Wort Führungskraft gerne durch Leitung ersetzt (vgl. Friedrich 2010:70). Der Grund dafür könnte sein, dass das Wort Leitung eher positive Assoziationen, wie beispielsweise begleiten, leiten, geleiten, hervorruft und ein Gefühl von eigener Entfaltungsmöglichkeit entstehen lässt.

Grob gefasst sind Führungskräfte für die beiden Hauptaufgaben, Sachaufgabe und Personenaufgabe, verantwortlich. In diesen Hauptaufgaben finden sich verschiedenste Nebenaufgaben wieder. Bei der Sachaufgabe steht der Auftrag der Einrichtung im Mittelpunkt. Die Führungskraft ist in dieser Hinsicht dafür verantwortlich, dass das Ziel der Einrichtung erreicht wird. Dies kann zum Beispiel durch Zielfindungsprozesse, verschiedene Analysemethoden, Umfragen der Klient*innenzufriedenheit, aber auch durch den Kontakt zur Fachöffentlichkeit, umgesetzt werden. Die Personenaufgabe hingegen bezieht sich auf die Führung der Mitarbeiter*innen. Diese Aufgabe kann beispielsweise durch Begleiten der Teamentwicklung, Personenentwicklung und einen positiven Umgang mit Konflikten erfüllt werden. Bestenfalls sieht die Führungskraft einen Zusammenhang zwischen dem Organisationsziel und den Mitarbeiter*innen. Dabei werden das Wohl der Organisation und das der Mitarbeiter*innen gleichermaßen berücksichtigt. Es wird ein Zusammenhang erkannt und die Bedürfnisse werden aufeinander abgestimmt. Immer öfter werden in den Leitlinien von Institutionen auch Führungsleitlinien verankert. Dadurch wird der Anspruch an Leiter*innen, wie beispielsweise der Umgang mit Mitarbeiter*innen, festgelegt und erhöht. (vgl. Friedrich 2010:70-71)

Es muss also davon ausgegangen werden, dass für eine gute Führungsqualität beide Aufgaben erfüllt werden müssen. Denn wenn alleine die Personenaufgabe erfüllt wird, wird der Leistungsgedanke vernachlässigt und es besteht die Gefahr, dass das Angebot für Klient*innen darunter leidet. In der Praxis wird jedoch meist eine Aufgabe verstärkt wahrgenommen. Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Bereich haben den Eindruck, dass der Leistungsgedanke der Organisation oft zu Einbußen beim Personal führt. Eine einfache Methode,

um sowohl der Sachaufgabe, als auch der Personenaufgabe genügend Aufmerksamkeit zu schenken, stellt die Teambesprechung dar.

10.3.2.1 Leiten von Teambesprechungen

Teambesprechungen finden in regelmäßigen Abständen statt, dabei ist eine verpflichtende Teilnahme aller Teammitglieder, sowie der fachlichen Leitung erwünscht.
Um einen geregelten Ablauf zu gewährleisten, übernehmen Leiter*innen die Rolle der Moderator*innen. Das heißt Moderation kann als Führungsinstrument eingesetzt werden. Der*die Moderator*in ist dafür verantwortlich, dass eine angenehme Gesprächskultur herrscht, zum Beispiel ausreden lassen, alle zu Wort kommen lassen. Außerdem sollte die Leitung den Überblick bewahren und nach jedem Thema abschließend zusammenfassen. Wichtig ist auch, dass im Protokoll vermerkt wird, wer welche Zuständigkeiten übernimmt. Grundsätzlich lassen sich in der Teambesprechung die Sach- und Personenaufgaben gut abdecken. Daher ist es notwendig, dass diese Besprechungen bei jedem Mal gleich ablaufen. Um ein Gefühl für die Stimmung einzelner Personen und der Gruppe zu bekommen, kann zu Beginn eine Einstiegsrunde in Form einer Befindlichkeitsrunde Aufschluss darüber geben. Danach sollten Rahmenbedingungen geklärt werden, beispielsweise Abwesende, Pausenfestlegung oder Ablauf des Programms. Dies erfolgt durch einen partizipativen Vorgang aller Beteiligten.
Aufgabe der Leitung ist es, die Beziehung zwischen Mitarbeiter*innen und Klient*innen, die Beziehung zwischen Teammitgliedern und die Beziehung zwischen den Mitarbeiter*innen und der Institution zu beleuchten. Dies kann bestmöglich in Form von Fallarbeit, Selbstthematisierung und Institutionsanalyse umgesetzt werden. Bei der Fallarbeit wird ein interessanter beziehungsweise dringlicher Fall beleuchtet. Die fallführende Person beziehungsweise der*die Bezugsbetreuer*in beschreibt die Situation des*der Klient*in und die dazugehörende Fragestellung. Durch die gemeinsame Beleuchtung des Falls können Lösungsansätze gefunden werden und die Arbeit mit Klient*innen wird für alle transparent gemacht. Basierend auf der Methode der Einzelfallhilfe geht der erste Programmpunkt der Besprechung vonstatten. Im zweiten Programmpunkt, der Selbstthematisierung, werden Methoden der Gruppenarbeit eingesetzt. Es geht darum, gruppendynamische Prozesse zu thematisieren,

gruppenbezogene Konflikte zu lösen und eine Zufriedenheit der Teammitglieder zu schaffen. Zuletzt kommt es zur Institutionsanalyse, die zur Verbesserung des Klient*innenangebots und der Standards für Mitarbeiter*innen dienen soll. Dieser Punkt könnte in der Praxis auf großes Interesse stoßen, da dadurch auch auf Wünsche und Anregungen von Mitarbeiter*innen eingegangen werden kann. (vgl. Mattke 2004:138-139)

Eine Aufteilung der Teambesprechung in diese drei Schwerpunkte dient zur Strukturierung und orientiert sich an den Bedürfnissen der Mitarbeiter*innen. Das bedeutet, es werden die drei Systeme, in denen sich Mitarbeiter*innen befinden, zerlegt und schaffen Klarheit über ihre eigene Rolle. Dadurch wird versucht, die Komplexität der vielen Herausforderungen zu vereinfachen und Sicherheit/Rückhalt zu bieten. Dies geschieht durch das Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten für Schwierigkeiten mit Klient*innen und den Strukturen der Organisation. Dies kann dazu beitragen, dass die Arbeit der Mitarbeiter*innen dadurch erleichtert wird, was sich in weiterer Folge auf ihre Gesundheit auswirkt. Mitarbeiter*innen aus dem Praxisfeld scheinen wenig Bezug zwischen Teambesprechungen und ihrer Arbeitsfähigkeit zu sehen. Meist wird eher von einem informellen Austausch gesprochen, der als Profit gesehen wird. Dies kann möglicherweise daran liegen, dass Teambesprechungen in der Praxis wenig strukturiert verlaufen. Eine weitere Vermutung bezieht sich darauf, dass Führungskräfte Teambesprechungen nicht als Führungsinstrument erkennen und anwenden. Einen möglichen Grund dafür könnte der damit verbundene Zeitaufwand darstellen. Nicht nur von den Mitarbeiter*innen, sondern auch von der Führungskraft wird in dieser Zeit eine hohe Konzentrationsfähigkeit abverlangt. Die Führungskraft muss außerdem ihre Kenntnisse hinsichtlich Teamentwicklung, gruppendynamischer Prozesse, Klient*innenarbeit, sowie ihr Wissen zu internen Strukturen der Organisation unter Beweis stellen. Dies setzt einen Rundumblick und einen komplexen Wissenstransfer voraus. Dennoch sollte die Bearbeitung dieser drei Schwerpunkte als Gewinn für Mitarbeiter*innen, Klient*innen, die Organisation und für die Leitung selbst gesehen werden.

Wie die Rolle der Leitung bei Teambesprechungen zeigt, ist Kommunikationsfähigkeit eine wesentliche Kompetenz, die von Führungskräften im sozialpädagogischen Bereich abverlangt wird. So findet diese Fähigkeit nicht nur bei Teambesprechungen ihre Anwendung, sondern wird auch in Form von Vermittlung, beispielsweise bei Konfliktgesprächen im Team und mit Klient*innen

oder auch bei der Kommunikation mit der Fachöffentlichkeit eingesetzt. Während in Teambesprechungen darauf geachtet werden muss, dass alle Teammitglieder gleichermaßen zu Wort kommen, gilt es im Kontakt mit der Fachöffentlichkeit das Leistungsangebot zu präsentieren. Da Konflikte in der Arbeit mit Teams nicht völlig vermeidbar scheinen, sind Konfliktfähigkeit und Lösungsorientierung weitere Kompetenzen, die eine Leitung mitbringen sollte. Grundsätzlich sollten Konflikte von einer Leitung langfristig als positive und innovative Auseinandersetzung gesehen werden. In der Praxis sollte darauf geachtet werden, dass trotz Differenzen eine Basis für einen gemeinsamen Austausch gegeben ist. Konflikte ergeben sich durch verschiedenste Blickwinkel und können neue Ansichten entstehen lassen.

Diese Darstellung von Fähigkeiten, die eine Führungskraft mitbringen sollte, führt uns zu den Interviews mit den Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld. Die Berufserfahrungen dieser Personen ergeben einige Wünsche und Erwartungen an die Leitung, aber auch Kritik an deren Führungsverhalten.

10.3.2.2 Einblick durch Austausch und Beobachtung

Rückmeldungen von der Leitung werden von Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld als Unterstützung zur persönlichen Weiterentwicklung empfunden. Feedback sollte aber nicht ausschließlich zu besonderen Anlässen, wie zum Beispiel beim Weihnachtsfest, sondern auch in alltäglichen Situationen gegeben werden. Wenn das Feedback allgemein gehalten wird, besteht die Gefahr, dass die Rückmeldung sehr oberflächlich ausfällt und sich einzelne Mitarbeiter*innen nicht angesprochen fühlen. (vgl. I6:595-614) Dies geht deutlich aus dem Interview mit Frau F. hervor. Sie sagt, sie könne sich zwar denken, dass die Leitung ihre Arbeit schätzt und ihr auch etwas an ihr, als Mitarbeiterin, liege. Dennoch wird dies nicht direkt ausgesprochen. (vgl. I6:311-317) Um diesem Problem Abhilfe zu verschaffen, können gezielte Mitarbeiter*innengespräche von Führungskräften eingesetzt werden. Diese führen dazu, dass den Mitarbeiter*innen bewusst ist, wie ihre Arbeit von der Leitung eingeschätzt wird und wie sie diese gegebenenfalls noch verbessern können. Außerdem haben Mitarbeiter*innen im Mitarbeiter*innengespräch genauso die Möglichkeit, der Leitung Rückmeldung zu geben und Ideen einzubringen (vgl. I5:737-740). Unter Mitarbeiter*innengespräch kann jeglicher

Austausch zwischen Mitarbeiter*innen und Führungskraft verstanden werden. Ferner gibt es aber auch geplante, systematische, vor- und nachbereitete Gespräche, wie zum Beispiel Zielvereinbarungsgespräche, Mitarbeiter*innenentwicklungsgespräche, Beurteilungsgespräche oder Mitarbeiter*innenjahresgespräche. Grundsätzlich hängt die Planung/Vorbereitung von einem geplanten Mitarbeiter*innengespräch sowohl von der Führungskraft, als auch von der Einrichtung ab. So können derlei Gespräche beispielsweise anhand eines Fragebogens, der in der Vorbereitungsphase dem*der Mitarbeiter*in ausgehändigt wird, geleitet werden. Andere bevorzugen ein freies Sprechen über Anliegen der*des Mitarbeiter*in und die Einschätzung der Leitung. Unabhängig von der Handhabung des Mitarbeiter*innengesprächs sollten dennoch wichtige Punkte im Gespräch verfolgt werden. Beispielsweise dient das Gespräch, um Klarheit über den Arbeitsauftrag zu schaffen und dem*der Mitarbeiter*in die Möglichkeit zu bieten, offen über die eigene Leistung zu berichten. Die Führungskraft beschreibt im Gegenzug ihre Eindrücke zur Leistung des*der Mitarbeiter*in. Dadurch wird den Mitarbeiter*innen Wertschätzung und Respekt für die erbrachte Leistung entgegengebracht. Das Gespräch wird außerdem zur individuellen Zielplanung genützt. Gemeinsam setzen Mitarbeiter*in und Führungskraft Ziele, damit sich der*die Mitarbeiter*in weiterentwickeln kann und mögliche Schwierigkeiten in der Arbeit überwunden werden können. Am Ende sollte noch Platz für Reflexion des Führungsverhaltens bleiben. Der*die Mitarbeiter*in hat nun Gelegenheit, das Verhalten der Leitung zu thematisieren und mögliche Anliegen, Wünsche und Anregungen zu verbalisieren. All diese Punkte sollen im Mitarbeiter*innengespräch einen Platz finden. Dies fördert nicht nur die Motivation und die Lernbereitschaft der Mitarbeiter*innen, sondern stärkt auch die Beziehung zur Leitung. Diese hat die Möglichkeit, bei Gefährdung der Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter*innen präventiv zu handeln und gemeinsame Lösungsmöglichkeiten zu finden. Mitarbeiter*innen erfahren dadurch einen wertschätzenden Rückhalt. (vgl. Friedrich 2010:71-72)

Da die Leitung selbst nicht oder nur selten an der Basis (direkt im Klient*innenkontakt) arbeitet, hat sie oft einen anderen Blick auf die Herausforderungen der Mitarbeiter*innen. Gerade deshalb ist sie auf einen regelmäßigen Austausch mit dem Personal angewiesen. Wenn dies nicht der Fall ist, kann es passieren, dass Führungskräfte keinen Handlungsbedarf sehen oder oft zu spät auf Probleme reagieren. (vgl. I2:205-212) Herr H. sagt dazu, dass die Anliegen der Mitarbeiter*innen oft nicht wahrgenommen werden. Auch wenn

Gespräche stattfinden, klingen die Lösungsansätze der Leitung wie Beschwichtigungen. (vgl. I8:545-557) Gerade deshalb gehören echtes Interesse am Personal und eine gute Gesprächsführung zum Handwerkszeug von Führungskräften. In diesem Zusammenhang wird unter guter Gesprächsführung ein respektvoller und transparenter Umgang verstanden.

Auch wenn das Mitarbeiter*innengespräch einen offiziellen Austausch ermöglicht, scheint es den Mitarbeiter*innen ein Anliegen zu sein, dass die Leitung einen direkten Einblick in die Praxis forciert. Frau E., die in der Nachmittagsbetreuung tätig war, berichtet davon, dass sie von ihrer Leitung damals sehr viel Unterstützung erfahren hat. Auch wenn die Leiterin selbst nicht direkt an der Basis tätig war, hat sie regelmäßig dort mitgearbeitet. Zum Beispiel wenn Kolleg*innen aufgrund von Krankenstand ausgefallen sind, ist sie selbst eingesprungen. (vgl. I5:697-799) Dies vermittelt den Mitarbeiter*innen, dass sie auf ihre Leitung zählen können. Außerdem entsteht für die Leitung die Möglichkeit, die Probleme in der Praxis mit eigenen Augen zu sehen und die Arbeit ihrer Mitarbeiter*innen besser einschätzen zu können. Somit profitieren beide Seiten davon. Dies legt eine Weiterführung des Gedankens insofern nahe, als sich die Frage stellt, ob es nicht generell für Führungskräfte und Mitarbeiter*innen eine Bereicherung wäre, wenn Führungskräfte regelmäßig an der Basis mitarbeiten würden. Es muss damit gerechnet werden, dass negative Stimmen laut werden und das Gefühl von Kontrolle im Raum steht. Um dieser Angst von Mitarbeiter*innen entgegenzuwirken, müsste transparent mit den Hintergründen des Vorhabens umgegangen werden. Denn natürlich dient die Methode dazu, um einen besseren Überblick über die Leistung der Mitarbeiter*innen zu bekommen, aber dennoch können Probleme besser erkannt und schneller gelöst werden. Die Leitung hat so die Möglichkeit, die Arbeitsfähigkeit ihrer Mitarbeiter*innen besser zu erkennen und Gründe für Fluktuation oder Überlastung aufzuspüren. Es wird als große Entlastung gesehen, wenn die Leitung das Team und die einzelnen Mitarbeiter*innen im Blick hat und aufgrund ihrer Beobachtungen Empfehlungen abgibt, Mitarbeiter*innen schützt und nach Lösungen sucht. Frau J. beschreibt eine positive Erfahrung mit einer ehemaligen Leiterin. Diese hat die Überlastung der Mitarbeiterin in einer schwierigen Situation erkannt, da sie selbst vor Ort war. Sie hat die überarbeitete Mitarbeiterin nachhause geschickt, damit sie sich erholen kann. Ihre Begründung dafür war, dass die Institution noch länger vom Engagement und der guten Arbeit der Mitarbeiterin profitieren möchte und sie sich deshalb erholen sollte. (vgl. I10:785-796)

10.3.2.3 Eigendynamik der Person

Da hinter der Führungsposition immer eine Person steht, beeinflussen auch deren eigene Gefühle oftmals den Arbeitskontext. Das bedeutet, auch wenn die Führungskraft in ihrer Funktion agiert, handelt sie doch als Mensch mit eigenen Bedürfnissen, Emotionen und Befindlichkeiten. Zum Problem wird dies, wenn die eigene Position als Machtinstrument ausgenützt wird. Zum Beispiel berichtet Frau I. davon, dass ihre Leitung schlechte Laune hatte und das an ihr ausgelassen hat. Eine scheinbar banale Handlung in der Arbeit wurde auf den Migrationsgrund der Mitarbeiterin bezogen. Frau I. fühlte sich ungerecht behandelt und empfand die Aussage der Leitung als äußerst unprofessionell. Auch wenn sich die Leitung daraufhin entschuldigte, beschreibt Frau I. diesen Tag als schlimmstes Erlebnis in ihrer bisherigen Berufslaufbahn. (vgl. I9:179-205) Dies lässt darauf schließen, dass Äußerungen und Handlungen von Führungskräften Einfluss auf die Befindlichkeit ihrer Mitarbeiter*innen haben. Ein weiteres Beispiel aus der Praxis bestätigt diese Annahme. Frau A. berichtet von einem Missverständnis zwischen ihr und der Leitung. Der Grund war ein Freizeitangebot, zu dem der Leiter mit den Kindern/Jugendlichen der Wohngruppe fahren wollte. Frau A. wusste nichts von dem Plan des Leiters und gab den Kindern die Möglichkeit, in den Garten zu gehen. Als der Leiter kam, waren die Kinder nicht abfahrbereit, worauf dieser die Mitarbeiterin vor den Klient*innen zur Rede stellte. Dabei wurde er sehr laut und verängstigte nicht nur die Mitarbeiterin, sondern auch die Klient*innen. Frau A. fühlte sich bloßgestellt und wäre am liebsten aus der Situation geflüchtet. Die Klient*innen waren irritiert und reagierten verunsichert. Ein Kind fragte Frau A., ob sie vom Leiter geschlagen wurde. Nach einigen Stunden entschuldigte sich der Leiter bei der Mitarbeiterin und stellte auch bei den Klient*innen klar, dass alles in Ordnung sei. (vgl. I1:310-335) Die Situation zeigt deutlich, dass Konflikte oder auch negative Kritik nicht vor den Klient*innen oder vor Kolleg*innen ausgetragen und geäußert werden sollten. Um diese Situation zu klären wäre es angemessen gewesen, die Mitarbeiterin in einen anderen Raum zu bitten und eine gemeinsame Lösung zu finden. Diese Erfahrungen deuten in diesen Situationen auf wenig Führungsqualität hin und verunsichern die Mitarbeiter*innen. In beiden Fällen scheinen die Führungskräfte von eigenen Gefühlen geleitet zu sein und dadurch wichtige Führungskompetenzen zu vergessen. Beim Personal führt dies nicht nur zur Unzufriedenheit und Verunsicherung, sondern schmälert auch das Vertrauen in die Fähigkeiten der Leitung. Somit ist es nicht verwunderlich, dass

Mitarbeiter*innen in Interviews äußerten, dass sie nicht nachvollziehen können, wie Führungskräfte im sozialpädagogischen Bereich an ihre Position kommen. Mitarbeiter*innen bemängeln nicht nur fehlende Führungskompetenzen, sondern auch fehlende Aus- und Weiterbildungen der Leitungen. (vgl. I10:913-917) Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei den Führungskräften um Menschen mit Gefühlen und Befindlichkeiten, dennoch sollten diese im Arbeitskontext nicht Überhand gewinnen. Vielmehr sollte der Arbeitsauftrag im Vordergrund stehen und Methoden zur Problemlösung angewendet werden. Dies ist nicht nur ein Wunsch von Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld, sondern ist auch im Anforderungsprofil festgelegt und sollte von Einrichtungen vorausgesetzt werden.

„Unter Leitung versteh ich einfach jemanden, der die Leute führt, […] und sagt, ok wie können wir das jetzt gemeinsam gestalten, dass es jeden Einzelnen halbwegs gut geht!“ (I10:909-913) Dieses Zitat fasst die Anliegen von Mitarbeiter*innen und die Rolle der Leitung nochmals zusammen. Die Aussage spiegelt die Erwartung einer Sozialpädagogin wider, dass Führungskräfte an der Gesundheit ihrer Mitarbeiter*innen interessiert sein sollten. Dies lässt darauf schließen, dass Führungskräfte Einfluss auf die Arbeitsfähigkeit ihrer Mitarbeiter*innen nehmen. Der Wunsch, von der Führungskraft in eine bestimmte Richtung geleitet zu werden, zeigt, dass Mitarbeiter*innen im Sozialbereich gewisse Führungsqualitäten von der Leitung erwarten und ihnen dabei einen Vertrauensvorschuss geben. Dazu zählt aber auch, dass Führungskräfte nicht anstarren, vorgegebenen Abläufen festhalten, sondern – wo dies möglich ist - einen partizipativen Weg einschlagen und Ideen ihrer Mitarbeiter*innen aufgreifen.

10.4 Gesundheitsfördernde Angebote für Mitarbeiter*innen

Damit die Gesundheit der Mitarbeiter*innen am Arbeitsplatz langfristig gegeben ist, liegt es auch in der Hand der Einrichtungen, Angebote zur Gesundheitsförderung bereitzustellen. Wie im Kapitel Rahmenbedingungen hervorgeht, sind dies Angebote für Mitarbeiter*innen, die deren direkte Arbeit mit Klient*innen erleichtern. Aus diesem Grund werden hier Projekte der betrieblichen Gesundheitsförderung, wie beispielsweise Bewegungsangebote,

außen vorgelassen. Stattdessen wird auf Angebote eingegangen, die in der alltäglichen Arbeit und somit in Einrichtungen verankert sein sollten.

Wenn es darum geht, die Gesundheit zu fördern beziehungsweise Krankheiten vorzubeugen, wird von Prävention gesprochen. In Bezug auf den Arbeitskontext wird hier zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention unterschieden. So bezieht sich die Verhaltensprävention auf die Anliegen und Bedürfnisse einzelner Mitarbeiter*innen, wodurch gesundheitserhaltende Ressourcen aktiviert werden. Bei der Verhältnisprävention hingegen werden Arbeitsplatz, -mittel, und -situation gesundheitsfördernd gestaltet. Wichtig ist, dass eine Förderung beider Bereiche angestrebt wird. Den Arbeitgeber*innen sollte aber die besondere Wirksamkeit von Verhältnisprävention bewusst sein. (vgl. Rudow 2011:219-220)

Personen, die im sozialpädagogischen Handlungsfeld tätig sind, weisen ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen auf und sind bereit, für die Bedürfnisse der Klient*innen einzustehen. Da viele Mitarbeiter*innen in diesem Bereich oft an ihre eigenen Grenzen stoßen und diese teilweise auch überschreiten, ist es Aufgabe der Einrichtung, Bewusstsein für die eigene Psychohygiene der Mitarbeiter*innen zu schaffen. (vgl. Friedrich 2010:117)

> „Psychohygiene ist 'seelischer Gesundheitsschutz'. Hierunter werden alle präventiven Maßnahmen zusammengefasst, die einer Person helfen, mit den aktuellen Belastungen des Alltags besser umzugehen, und die damit der Förderung der seelisch-körperlichen Gesundheit dienen." (Kulbe 2009:175)

Hierzu können im Sozialwesen verschiedene Angebote gesetzt werden. Sei es in Form von Supervision, Fortbildungen, Seminaren zum Thema Psychohygiene, oder auch einer angemessenen Fehlerkultur. Diese Angebote dienen zur ressourcenorientierten Stärkung der Mitarbeiter*innen. Sie lernen eigene Fähigkeiten und Ressourcen kennen, die dazu dienen, sich selbst zu schützen und somit langfristig einer sozialpädagogischen Tätigkeit nachgehen zu können. (vgl. Friedrich 2010:117-120)

10.4.1 Supervision, Coaching und Beratung

Supervision bezeichnet eine professionelle Beratungsform für Personen, die im beruflichen Kontext mit anderen Menschen arbeiten, zum Beispiel Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen. Auch wenn die Supervision ihren Ursprung im Sozialwesen hat, findet sie auch in wirtschaftlichen Unternehmen

immer mehr ihre Anwendung. Der Unterschied besteht darin, dass Supervision im Sozialwesen regelmäßig, meistverpflichtend, stattfindet und in wirtschaftlichen Unternehmen fallweise eingesetzt wird. Im Mittelpunkt der Beratung stehen arbeitsbezogene Herausforderungen und Problemstellungen, die gegebenenfalls mit gruppendynamischen Prozessen einhergehen. Dennoch sind einzelne Personen, das Team oder die Organisation ausschließlich im Zusammenhang mit der eigentlichen Arbeit Gegenstand der Beratung. Begleitet wird die Supervision von einer ausgebildeten Person, die nicht in der Institution tätig ist, sondern den Blick von außen mitbringt. So haben Mitarbeiter*innen die Möglichkeit, ihre Arbeit unter professioneller Anleitung zu reflektieren. (vgl. Buchinger / Klinkhammer 2007:26-30) Eine Mitarbeiterin aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld scheint sich in diesem Zusammenhang von ihrem Supervisor verstanden zu fühlen, da er nicht die Bedürfnisse der Leitung vertritt, sondern die Sicht der Mitarbeiter*innen nachvollzieht und auf deren Anliegen eingeht. (vgl. I2:254-262) Je nach Einrichtung können Supervisionen auch in Anwesenheit der Leitung stattfinden. Dies kann dazu führen, dass Mitarbeiter*innen nur eingeschränkt über Probleme/Schwierigkeiten sprechen, da sie sich kontrolliert fühlen. Ziel der Supervision ist es, einerseits die Leistung für Klient*innen zu verbessern und andererseits die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter*innen zu steigern. Supervision kann sowohl im Einzelsetting, als auch in Form von Teamsupervision stattfinden. (vgl. Buchinger / Klinkhammer 2007:26-30) In der Regel werden im Sozialbereich Gruppensupervisionen durchgeführt, dennoch ist dies von Institution zu Institution unterschiedlich. Eine Sozialpädagogin berichtet davon, dass es in einer Kinder- und Jugendwohlfahrtseinrichtung der Stadt Wien bei besonderen Belastungen möglich ist, Einzelsupervision in Anspruch zu nehmen. (vgl. I10:736-739) Wobei sich natürlich die Frage stellt, ob Einzelsupervision nicht bereits als Präventivmaßnahme eingesetzt werden sollte. Es gibt einige Gründe, die für das Angebot von Einzelsupervision sprechen. So haben Personen die Möglichkeit, ausschließlich die eigene Arbeit zu beleuchten und gegebenenfalls persönliche Veränderungsstrategien zu entwickeln. Es können alle Themen behandelt werden, ohne als Individuum auf die Reaktion der Gruppe zu achten und abzuwiegen, ob das Thema im Team angesprochen werden soll/darf. Hier schwingt oft das Bedürfnis nach Zugehörigkeit oder nach Harmonie mit, wodurch Konflikte unausgesprochen bleiben. Auch in diesem Fall kann die Einzelsupervision ansetzen, indem sie Lösungsstrategien für Konflikte entwickelt oder Teammitglieder zur Konfliktlösung zusammenführt, sofern diese

Konflikteden Arbeitskontext betreffen. Dies bestätigt die positive Wirkung von Einzelsupervision. Die Gefahr der Gruppensupervision kann darin bestehen, dass - wie im Fall der Teambesprechung - nur einzelne eher dominante Personen zu Wort kommen. Die Supervision soll aber dazu dienen, jede*n einzelne*n Mitarbeiter*in zu stärken und dadurch eine langfristige Arbeitsfähigkeit aller Mitarbeiter*innen zu fördern. Nach näherer Beleuchtung scheint Einzelsupervision notwendig, um auf die Bedürfnisse und Probleme einzelner Mitarbeiter*innen eingehen zu können und die eigene Arbeit genauer zu reflektieren.

Der Unterschied zwischen Supervision und Coaching besteht darin, dass Supervision keine Ratschläge und Handlungsvorschläge bietet, sondern das Finden von eigenen Lösungen beratend begleitet. Im Coaching stehen Professionist*innen aus dem gleichen Praxisfeld zur Verfügung, um Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und zu trainieren. (vgl. Buchinger / Klinkhammer 2007:28-32) In der sozialpädagogischen Praxis findet Coaching wenige Anwendungsgebiete in Einrichtungen. Eine Sozialpädagogin äußert beispielsweise im biografischen Interview den Wunsch nach einem Coachingangebot und beklagt, dass in dieser Hinsicht Institutionen keine Angebote setzen, es sei denn es hätte bereits schwerwiegende Vorfälle gegeben. (vgl. I10:731-734) Das kann daran liegen, dass Coaching in der Praxis oft mit kollegialer Beratung gleichgesetzt und der Austausch mit Kolleg*innen von den Einrichtungen vorausgesetzt wird. Dennoch muss klar gesagt werden, dass in der Praxis wenig bis keine Zeit für ein Training von Handlungsmöglichkeiten unter Kolleg*innen bleibt. Außerdem bleibt die Frage, warum es negative Vorfälle geben muss, damit Mitarbeiter*innen in ihrer Arbeit unterstützt werden. Besser wäre doch der umgekehrte Weg, der Mitarbeiter*innen im Vorhinein stärkt, damit sie in Ausnahmefällen handlungsfähig sind. So bekommt Coaching den Anschein, als ob einzelne Personen, im Gegensatz zu den Kolleg*innen, eine Anleitung für die berufliche Tätigkeit bräuchten. Auch wenn es von der Institution als positive Unterstützung initiiert wird, kann dies nicht der richtige Weg sein. Um einen plakativen Vergleich zu bringen: Ein Mechaniker kann kein Auto reparieren, wenn er sein Werkzeug im Nachhinein zur Verfügung gestellt bekommt.

Da Supervision in sozialen Einrichtungen verpflichtend angeboten wird, scheint sie von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Handlungsfeld als

selbstverständlich angesehen zu werden. Interviewpartner*innen berichten von Supervision als einen Teil ihrer Arbeit. Es wurde aber wenig von der Wirkung dieser Beratungsform berichtet. Soll nun davon ausgegangen werden, dass der Nutzen von Supervision in der Praxis als wenig erwähnenswert angesehen wird? Vielmehr lässt sich daraus schließen, dass dieses Angebot gar nicht wegzudenken ist. Außer Frage steht, dass Supervision die Möglichkeit bietet, das eigene berufliche Handeln mit professioneller Unterstützung zu reflektieren. Was ausnahmslos in diesem Rahmen möglich ist. Den Interviews zufolge wirkt es aber so, als ob sich Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Bereich neben der Reflexion auch nach einer Erweiterung ihrer Handlungsstrategien durch bestimmte Trainingssehnen. Dies kann neben dem Coaching ein reiches Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten und ein zusätzliches Beratungsteam bieten. Auch wenn es in manchen Institutionen bereits umgesetzt wird, sollte in jeder sozialen Organisation ein sogenanntes Beratungsteam installiert werden. Bestehend aus Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen und Psycholog*innen, dient dieses Kleinteam in beratender Funktion allen Mitarbeiter*innen der Organisation. Seien es klient*innenbezogene, handlungsbezogene oder persönliche Belange. Mitarbeiter*innen haben hier die Möglichkeit, kurzfristig Unterstützung durch außenstehende Personen einzuholen und so einen distanzierten Blick auf das Problem zu bekommen. Die Beratung dient nicht nur zur Qualitätssicherung des Leistungsangebots, sondern in erster Linie zur Entlastung der Mitarbeiter*innen und der Förderung ihrer Gesundheit. Dieses Team hätte einen Überblick über den Gesundheitszustand der Mitarbeiter*innen, könnte Empfehlungen abgeben und gegebenenfalls notwendige Maßnahmen zur Gewährung der Gesundheit in die Wege leiten. Hier sollen nicht die Fähigkeiten und das Wissen eines Teams und einzelner Mitarbeiter*innen in Frage gestellt werden. Vielmehr soll das Beratungsteam als Ergänzung gesehen werden. Möglicherweise kann auch die Hemmschwelle der Mitarbeiter*innen gesenkt werden, sich Unterstützung zu holen und bei Bedarf Hilfe in Anspruch zu nehmen. Ohne dabei die (möglicherweise vorhandene) eigene Unsicherheit vor Kolleg*innen oder der Leitung preisgeben zu müssen.

10.4.2 Fehlerkultur

Oft verspüren soziale Organisationen und Mitarbeiter*innen sozialer Einrichtungen gleichermaßen den Wunsch nach Fehlerlosigkeit des Angebots beziehungsweise der eigenen Arbeit. Unter Fehler wird hier ein falsches Verhalten verstanden. (vgl. Grillitsch 2013:20) In Anbetracht der Tatsache, dass Mitarbeiter*innen tagtäglich das Fehlverhalten ihrer Klient*innen tolerieren, erscheint der Anspruch nach Fehlerlosigkeit an die eigene Arbeit widersprüchlich. Möglicherweise liegt das daran, dass Klient*innen in gewisser Weise Verantwortung über das eigene Leben an das Betreuungspersonal abgeben. Diese Verantwortung erhöht bei Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld den Anspruch an sich selbst, im Namen der Klient*innen „richtig“ zu handeln. Dass in den biographischen Interviews eigene Fehler nicht erwähnt wurden, verstärkt die Annahme, dass es Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld unangenehm ist, eigenes Fehlverhalten zu thematisieren.

Da im Sozialbereich mit Menschen (nicht triviale Systeme) gearbeitet wird, müssen individuelle Lösungen gefunden werden, die möglicherweise Fehler mit sich bringen. Beispielsweise können individuelle Lösungen in der Theorie ganz anders aussehen, als sie in der Praxis wirken. Daher ist „das Lernen durch Ausprobieren“ eine Vorgehensweise, um durch Erfahrungen aus Fehlern zu lernen und andere Lösungen zu finden. Um diesen Lerneffekt zu erzielen, sollten soziale Einrichtungen eine angemessene Fehlerkultur entwickeln. Das bedeutet, es muss davon weggegangen werden, einzelne Personen für die Entstehung von Fehlern verantwortlich zu machen und sie als Schuldige anzuprangern. So eine Vorgehensweise führt laut Grillitsch (2013) nur dazu, dass Mitarbeiter*innen Fehler vertuschen und keine gemeinsamen Verbesserungsmöglichkeiten gefunden werden können. Der Druck nach Fehlerlosigkeit wird so nur höher und führt zum Streben nach Perfektionismus, der in der Arbeit mit Menschen unangebracht erscheint. Oft liegen die Ursachen für Fehler nicht ausschließlich am Fehlverhalten einzelner Mitarbeiter*innen, sondern an verschiedensten Einflüssen, wie organisatorischen Faktoren (beispielsweise Unklarheit von Zuständigkeit/Auftrag). Eine angemessene Fehlerkultur gibt Aufschluss über die Vielschichtigkeit eines Problems/Fehlers und dient dazu, alle beeinflussenden Ebenen zu durchleuchten. In erster Linie wird hinterfragt, wie die Organisationebene die Fehlerursachen begünstigt und wie Fehler durch Veränderungen der Strukturen vermieden werden können. (vgl. Grillitsch

2013:20-21) Um zu gewährleisten, dass Mitarbeiter*innen und die Einrichtung selbst aus ihren Fehlern lernen, kann der sogenannte „double loop learning“ (Argyris / Schön 2008) Prozess als Methode dafür eingesetzt werden. Unterschieden wird zwischen „single loop learning“ (Argyris / Schön 2008) und „double loop learning“ Prozessen. Beim „single loop learning“ hinterfragt die Person ihr eigenes Handeln und überlegt sich eine Lösung für entstandene Fehler. Beim „double loop learning“ werden neben den Handlungsweisen der Person auch organisatorische Rahmenbedingungen schriftlich oder mündlich erörtert. Somit kann der „double loop learning“ Prozess zu einer angemessenen Fehlerkultur in einer Einrichtung beitragen. (vgl. Argyris / Schön 2008) Die Einrichtung profitiert davon, dass Fehlerursachen aus dem Weg geräumt werden und Mitarbeiter*innen verlieren die Angst davor, Fehler zu begehen und fühlen sich angenommen. So gesehen verschwindet der Wunsch nach Fehlerlosigkeit, wenn Personen nicht als alleinige Ursache für Fehlergesehen werden. Wichtig ist dennoch zu erwähnen, dass bei einer Fehlerkultur keineswegs Fehler abgeschoben werden oder es gutgeheißen wird, wenn sie absichtlich begangen werden. Die Annahme, dass Fehler durch die Auseinandersetzung damit vermehrt auftreten, kann nicht bestätigt werden. Vielmehr können Mitarbeiter*innen offen dazu stehen und müssen sie nicht verbergen. Im Mittelpunkt steht der Wunsch, davon zu lernen und dadurch die eigene Arbeit zu verbessern. Eine angemessene Fehlerkultur kann nicht von außen auferlegt werden, sondern entwickelt sich innerhalb einer Organisation. Maßgebenden Einfluss darauf haben Führungskräfte, die als Vorbild im Umgang mit Fehlern wirken. Um zu erkennen, ob eine Veränderung der Fehlerkultur in einer Einrichtung notwendig ist, sollten Hinweise von Geldgeber*innen, Feedback von Klient*innen, Austausch mit anderen sozialen Einrichtungen sowie Anliegen von Mitarbeiter*innen beachtet werden. Da der Mensch üblicherweise danach strebt, sich ein Leben lang weiterzuentwickeln und selbst zu verwirklichen, kann dies auch im Arbeitsleben der Fall sein. Es liegt in der Verantwortung von sozialen Einrichtungen, dass den Mitarbeiter*innen diese Möglichkeit geboten wird. Denn nur so können sich in weiterer Folge soziale Einrichtungen und ihr Angebot verbessern. (vgl. Grillitsch 2013:20-24)

Auch, wenn eine angemessene Fehlerkultur theoretisch für Organisationen und Mitarbeiter*innen sinnvoll erscheint, muss in der Praxis mit verschiedenen Ängsten der Mitarbeiter*innen gerechnet werden. Denn eine überstürzte, gewissermaßen „aufgezwungene“ Einführung einer Fehlerkulturkann zu mehr

Angriffsfläche, Unsicherheiten, Angst vor Kontrolle und Veränderung führen. (vgl. Grillitsch2013:23) Dies muss berücksichtigt werden, da eine Fehlerkultur eigentlich genau das Gegenteil, nämlich mehr Vertrauen und Offenheit, erzeugen soll. Daher kann dies nur Schritt für Schritt erfolgen und braucht Zeit. So kann Fehlerkultur nur langfristig gesehen zur Entlastung von Mitarbeiter*innen beitragen. Durch einen offenen Austausch in Gesprächen, werden sowohl das „Wir-Gefühl“ im Team, als auch das Selbstbewusstsein von Individuen gestärkt. Neben Gesprächen gibt es auch symbolische Methoden, wie zum Beispiel eine Fehlergalerie, die in Einrichtungeneingesetzt werden kann. Hierfür heften Mitarbeiter*innen ihre Fehler an eine Wand in den Räumlichkeiten der Einrichtung. Als Überschrift dient beispielsweise der Slogan „Meine liebsten Fehler“ (vgl. Wolff 2013:18). Fehler sollen dadurch nicht lächerlich, sondern sichtbar gemacht werden. Um zusätzlich die Motivation zu fördern, kann die gleiche Methode an einer anderen Wand, in Form einer „Erfolgsgalerie“, angewendet werden. Hierfür wird jeder noch so kleine Erfolg an die Wand geheftet und erfreut alle Mitarbeiter*innen. Diese Methoden dienen als Anschauungsbeispiele, grundsätzlich muss jede Organisation aber ihren eigenen Umgang mit Fehlern finden und dabei ihre Mitarbeiter*innen einbinden.

10.4.3 Im Interesse der Mitarbeiter*innen

Wie die Forschungsarbeit zeigt, ist es für die langfristige Arbeitsfähigkeit wichtig, dass sich Mitarbeiter*innen mit ihren Ideen, Anliegen und Veränderungsvorschlägen in der Arbeit einbringen können. Wie bereits erwähnt, kann dies beispielsweise bei Mitarbeiter*innengesprächen, Teambesprechungen oder auch bei Teamklausuren erfolgen. Doch neben diesen Möglichkeiten, sich als einzelne Person gegenüber der Leitung/Einrichtung zu positionieren, gibt es auch noch andere Instanzen, an die sich Mitarbeiter*in aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld wenden können. Es wird der Frage nachgegangen, wie sich Mitarbeiter*innen mit ihren Anliegen in Einrichtungen, aber auch im Sozialwesen allgemein, einbringen können.

Berichte aus der Praxis zeigen, dass sich Mitarbeiter*innen mit belastenden Arbeitssituationen alleine gelassen fühlen. Auch wenn Kolleg*innen oder Leiter*innen als Unterstützung genützt werden, scheinen nur wenige Personen in der Praxis auf Organe wie beispielsweise Betriebsräte beziehungsweise

Personalvertretungen, Gewerkschaften oder Berufsverbändezurückzugreifen. Ein Beispiel, dass bereits im Kapitel „Psychische Belastungen“ aufgegriffen wurde, zeigt die Erfahrung von Herrn H.. Er berichtet davon, dass ihn Belastungen aufgrund von Personalmangel zur Leitung geführt hätten. Außer beschwichtigende Worte, fand er dort wenig Verständnis, geschweige denn Vorschläge für Unterstützungsmöglichkeiten. Im Interview stellt er sich selbst die Frage, ob es nicht eine interne Lösung für das Problem gegeben hätte. (vgl. I8:555-563) Möglicherweise hat Herr H. Recht, zum Beispiel könnte in so einem Fall die Unterstützung des Betriebsrats hinzugezogen werden. Schließlich ist es dessen Aufgabe, für die Anliegen der Arbeitnehmer*innen einzustehen und Lösungsmöglichkeiten mit der Leitung zu verhandeln. Die Aussage „Schlussendlich liegt die Handlungsmacht bei der Führung.“ (I8:655-656) spiegelt die Aussichtslosigkeit und Machtlosigkeit wider, denen sich Mitarbeiter*innen in solchen Situationen ausgesetzt fühlen. Mit dem Wissen, sich mit Anliegen an den Betriebsrat/die Personalvertretung beziehungsweise die Gewerkschaft oder den Berufsverband wenden zu können, würde die Handlungsfähigkeit der Mitarbeiter*innen verbessern und das Engagement, für eigene Bedürfnisse einzustehen, fördern.

Da der Berufsverband unternehmensunabhängig handelt und ihm in den Interviews gar keine Beachtung geschenkt wurde, wird hier nochmals genau darauf eingegangen, um die Wichtigkeit eines solchen zu betonen. Bei einem Berufsverband handelt es sich um eine freie und unabhängige Interessensvertretung für eine bestimmte Berufsgruppe. Bestehend aus einem Vorstand und freiwilligen Mitgliedern des Berufsstands, werden die Interessen von studierenden, berufstätigen, karenzierten und pensionierten Personen gegenüber der Gesellschaft und Politik vertreten. (vgl. OBDS o.A.) Im Unterschied dazu dienen der Betriebsrat (Vertretung von Beschäftigten in einem Unternehmen) und die Personalvertretung (Vertretung von Landesbediensteten) als Sprachrohr gegenüber Geschäftsführern oder Führungskräften und setzen sich für interne Interessen der Mitarbeiter*innen ein (vgl. Loderbauer 2016:170-174).

Die folgende Abbildung soll nochmals verdeutlichen, welche Instanzen die Interessen der Arbeitnehmer*innen nicht nur gegenüber Arbeitgeber*innen, sondern in der Gesellschaft/Politik vertreten. Je nach dem, um welches Anliegen es sich handelt, muss abgewogen werden, welche Vertretung dafür passend ist.

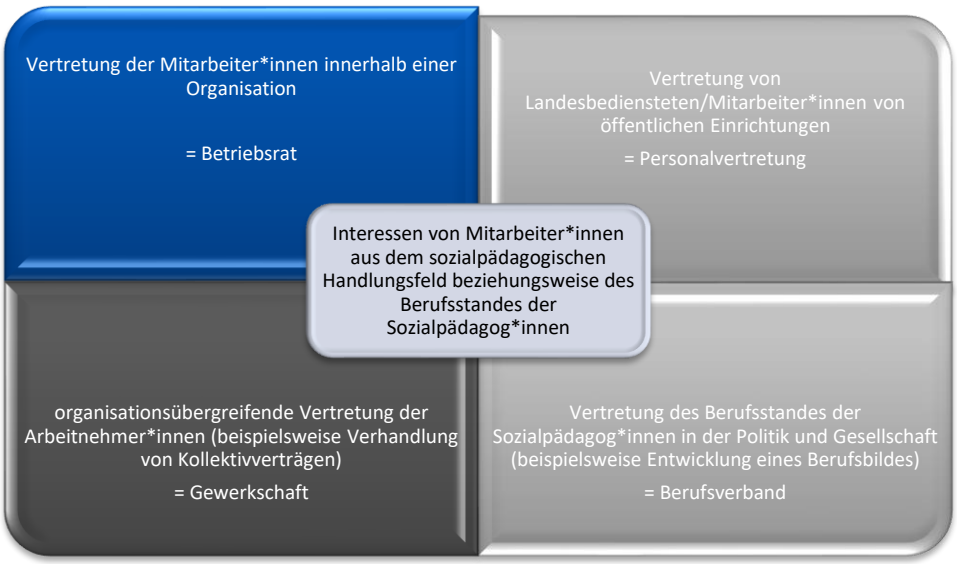

Abbildung 4: Interessensvertretung (eigene Darstellung)

Im Fall der Sozialen Arbeit sind zwei Berufsverbände zu nennen, die den Berufsstand der Sozialpädagog*innen in Österreich vertreten. Das sind einerseits der „Oesterreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS)“ und andererseits der „Berufsverband der Österreichischen ErzieherInnen und SozialpädagogInnen (BOES)“. Während der BOES ausschließlich für die Anliegen von Sozialpädagog*innen zuständig ist, sieht sich der OBDS als Vertretung für Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen. Beides sind Vereine, in deren Statuten alle Rechte und Pflichten für den Verein und deren Mitglieder geregelt sind. (vgl. OBDS o.A.; BOES o.A.)

„Der endlose Kampf um ein Berufsgesetz…“. So betitelte Paulischin 2013 seinen Artikel für die Zeitschrift „Sozialarbeit in Oesterreich (SiO)“, der sich damit beschäftigt, Soziale Arbeit zu professionalisieren. SiO ist die Zeitschrift des OBDS und berichtet nicht nur über die Tätigkeiten des Vereins, sondern greift relevante Themen der Sozialen Arbeit, Bildung und Politik auf (vgl. OBDS o.A.).
Zur Professionalisierung des Berufsstands zählt nicht nur ein Berufsbild, das eine genaue Beschreibung des Berufs abgibt, sondern auch ein Berufsgesetz zur gesetzlichen Absicherung. Seit 1996 wird für ein eigenes Berufsgesetz für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft gekämpft und es wurde bis heute nicht als solches anerkannt. (vgl. Paulischin 2013:4) Derzeit gibt es einen Gesetzesentwurf, der von einer Expert*innengruppe des Berufsverbands ausgearbeitet wurde und online abrufbar ist (vgl. OBDS o.A.). Gründe für das bisherige Scheitern sieht die Politik in der fehlenden Lobbyarbeit

seitens der Sozialen Arbeit. Es arbeiten viele Mitglieder des Berufsverbandes ehrenamtlich für ein Berufsgesetz, was einen professionellen Einsatz erschwert. Paulischin (2013) sieht einen weiteren Grund für das Scheitern darin, dass der OBDS soziale Medien nicht dafür nutzte, Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen zu animieren, um für die eigene Sache einzustehen. In diesem Zusammenhang sieht er ein grundsätzliches Problem, dass Mitarbeiter*innen aus dem Sozialbereich wenig darum bemüht sind, für eigene Rechte „auf die Straße zu gehen". Es geht zwar ein Raunen durchs Personal, wenn Rahmenbedingungen verschlechtert werden, aber dabei bleibt es auch. Anders sieht es mit Ungerechtigkeiten gegenüber Klient*innen aus. Hier können mehr Mitarbeiter*innen gefunden werden, die für Veränderungen in der Betreuung und für die Bedürfnisse der Klient*innen kämpfen. (vgl. Paulischin 2013:4-5) Es scheint, als ob der Autor des Artikels den eigenen Berufsstand dazu aufrufen möchte, sich über eigene Rechte bewusst zu sein und sich mehr dafür einzusetzen. Er möchte dadurch ein Umdenken hervorrufen.
Es zählt zu den Aufgaben eines Berufsverbandes, Mängel aufzuzeigen und den Berufsstand vor der Politik zu vertreten. Aber es ist auch Aufgabe von einzelnen Mitarbeiter*innen, sich über die Position der Profession in der Gesellschaft bewusst zu sein und an einer positiven Veränderung mitzuwirken. Denn alle einzelnen Mitarbeiter*innen tragen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit bei und sind dazu aufgerufen, Missstände an die dafür vorgesehene Stelle weiterzugeben.

10.5 Resümee

Durch diesen Teil der Forschungsarbeit geht hervor, dass die Arbeitsfähigkeit von Mitarbeiter*innen langfristig nicht ausschließlich durch die Verbesserung der Standards in einem einzigen Bereich, wie zum Beispiel Gehaltserhöhung, gegeben ist. Vielmehr wird eine Kombination aus verschiedensten gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen, als Entlastung gesehen. Zudem scheint der sozialen Unterstützung, durch das Team und der Leitung, enorme Bedeutung zugeschrieben zu werden. Durch deren Wertschätzung und Rückhalt kann hier am ehesten über fehlende Standards in anderen Bereichen hinweggesehen werden. Dies erweckt den Eindruck, dass sich Mitarbeiter*innen im Sozialbereich nach einer Bestätigung für die geleistete Arbeit sehnen. Da die erbrachte Leistung (durch die Arbeit mit „nicht-trivialen Systemen") nicht

unmittelbar messbar ist, kann sich die Zufriedenheit über das eigene Schaffen möglicherweise nur schwer einstellen. Durch Rückmeldungen von Kolleg*innen und der Leitung kann dies leichter gelingen.

Im gesamten Teil der Forschungsarbeit geht hervor, dass die Wechselwirkung zwischen den Bedürfnissen der Klient*innen und den Mitarbeiter*innen nicht zu leugnen ist und großen Einfluss auf die Arbeitsfähigkeit des Personals nimmt. Oftmals werden von der Organisation die Bedürfnisse der Klient*innen in den Mittelpunkt gerückt, ohne dabei zu beachten, dass diese nur von langfristig gesundem Betreuungspersonal gestillt werden können. Durch die biografischen Interviews wird bestätigt, dass Mitarbeiter*innen ihre eigene Arbeitsfähigkeit am Wohlbefinden der Klient*innen messen. Dies spiegelt die Synergie zwischen Klient*innen und Mitarbeiter*innen wider. Diese Synergie kann sich negativ, aber auch positiv auf beiden Seiten auswirken. Den Boden dafür ebnen Einrichtungen durch die Vorgabe von Rahmenbedingungen. Sobald die Einrichtung den Schwerpunkt auf Klient*innen legt, wirkt sich dies auf der Seite der Mitarbeiter*innen aus und umgekehrt. Aus diesem Grundmuss gleich viel Wert auf beide Personengruppen gelegt werden. Denn nur wenn eine Balance zwischen den Bedürfnissen von Mitarbeiter*innen und den Bedürfnissen von Klient*innen besteht, ist eine langfristige Arbeitsfähigkeit gegeben. Ein Beispiel: Mitarbeiter*innen wünschen sich entsprechendes Arbeitsmaterial, das ihre Arbeit erleichtert und die Entwicklung der Klient*innen fördert. Wenn die Organisation auf diesen Wunsch eingeht, führt dies zu einem Gleichgewicht auf der „Bedürfniswaage“, da auf die Anliegen beider Personengruppen reagiert wird. Ein anderes Beispiel wäre der Widerspruch von Aufsichtspflicht und Arbeitszeitgesetz. Mitarbeiter*innen sind im Auftrag der Organisation in ihrer Dienstzeit dazu verpflichtet, für das Wohl und den Schutz der Klient*innen zu sorgen. In einer stationären Einrichtung für Kinder und Jugendliche kann die Vorgabe (bei zu niedrigem Betreuungsschlüssel) erst erfüllt werden, wenn Mitarbeiter*innen auf ihr Recht und die Pflicht auf Pause verzichten. Dadurch entsteht ein Ungleichgewicht bei der Erfüllung der Bedürfnisse und in weiterer Folge in der Organisation selbst. Dieser Gedanke wird durch die folgende Darstellung verdeutlicht.

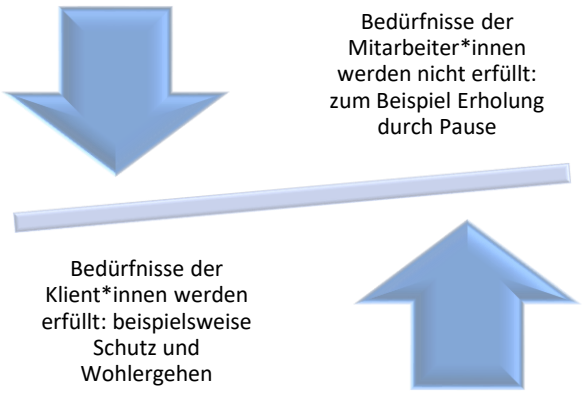

Abbildung 5: Bedürfniswaage (eigene Darstellung)

Somit bleibt zu sagen: Die Einrichtung sollte stets so handeln, dass die Bedürfnisse aller beteiligten Personengruppen berücksichtigt werden, da diese voneinander abhängig sind!

Doch auch Mitarbeiter*innen sind nicht davor gefeit, eigene Bedürfnisse hintanzustellen. Meist konzentrieren sie sich auf den Arbeitsauftrag, ohne zu hinterfragen, was ihre Arbeit erleichtern würde, um genau das einzufordern. Dies spiegelt einerseits eine selbstlose Einstellung des Personals wider. Andererseits scheinen Mitarbeiter*innen das Gefühl zu haben, wenig an Veränderungen der Rahmenbedingungen und Strukturen beitragen zu können. Dies hat große Bedeutung für die Sozialpädagogik selbst. Die Forschungsarbeit macht deutlich, dass es in dieser Hinsicht nicht nur auf der Arbeitgeber*innenseite, sondern auch auf der Arbeitnehmer*innenseite noch großes Aufklärungspotential gibt. Das bedeutet Arbeitgeber*innen müssen sich im Klaren darüber sein, dass sich Strukturen und Vorgaben auf die Gesundheit der Mitarbeiter*innen auswirken, sie aber nicht tatenlos zusehen müssen. Dass es nicht egoistisch ist, Rahmenbedingungen einzufordern, die eine langfristige Arbeitsfähigkeit gewährleisten, scheint hingegen noch nicht zu den Mitarbeiter*innen durchgedrungen zu sein. Das gleiche gilt für Unterstützungsmöglichkeiten durch Interessensvertreter*innen. Es scheinen für viele Mitarbeiter*innen in der Praxis die Strukturen der Interessensvertretung wenig bekannt zu sein. Dies wird als ein Grund dafür gesehen, dass sie selten auf deren Unterstützung zurückgreifen. Warum Mitarbeiter*innen aber selbst nicht für ihre Rechte einstehen, bleibt offen. Möglicherweise sehen sie wenige Veränderungen, die dadurch entstehen und empfinden den Kampf darum als zusätzlichen Aufwand.

Damit allen Beteiligten bewusst wird, wie sich Rahmenbedingungen und organisatorische Faktoren im sozialpädagogischen Handlungsfeld auf die Gesundheit auswirken, sollte dies bereits in der Ausbildung aufgegriffen werden beziehungsweise könnte ein Ratgeber für Berufseinsteiger*innen entwickelt werden. Außerdem sollten sozialpädagogische Mitarbeiter*innen wissen, an wen sie sich mit persönlichen Anliegen wenden können. Nicht nur in der Ausbildung soll Aufklärung betrieben werden, sondern auch Interessensvertretungen können einiges bewirken, indem sie vor Ort informieren. Natürlich wäre es wünschenswert, dass Einrichtungen des Sozialwesens von sich aus Rahmenbedingungen und Strukturen schaffen, die ihren Mitarbeiter*innen und in weiterer Folge ihnen selbst zu Gute kommen. Aber wenn dies nicht der Fall ist, ist es entscheidend, dass Arbeitnehmer*innen selbst für ihre Rechte einstehen.

Die Annahme, dass sich die langfristige Arbeitsfähigkeit von Mitarbeiter*innen im sozialpädagogischen Handlungsfeld auf das Leistungsangebot der Einrichtung auswirkt, wird durch die Literatur bestätigt. Deshalb sollte es im Interesse der Arbeitgeber*innen liegen, die Gesundheit der Mitarbeiter*innen zu fördern. Um es in Worten von Becker und Langosch (2002) zusammenzufassen: „[Die] hohe Effektivität der Organisation nach außen sollte gute Arbeitsbedingungen für die Menschen nach innen sichern und umgekehrt.“ (Becker und Langosch 2002:14)

11 Fazit und Ausblick

Diese vorliegende Studie lenkte den Blick weg von den Adressat*innen von Sozialpädagogik und hin zu den für die Zielgruppe handelnden Expert*innen, den Sozialpädagog*innen. Das Ziel war es, herauszufinden, was benötigt wird, um im Spannungsfeld Sozialpädagogik langfristig mit Freude und Gesundheit arbeiten zu können. Dies wurde unter fünf Gesichtspunkten - Motiv und Motivation, Resilienz, psychischen Belastungen, persönlichen Ressourcen und Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen - vom Forschungsteam untersucht.

Einige gängige Annahmen für Motive, die Personen haben könnten, um im sozialpädagogischen Feld arbeiten zu wollen, haben sich in den durchgeführten Interviews nicht bestätigt. So konnte eine neurotische Disposition oder altruistische oder religiöse Motive nicht bei den interviewten Personen festgestellt werden. Vielmehr spielten für die befragten Personen Vorerfahrungen aus beispielsweise Praktika im sozialpädagogischen Bereich oder das soziale/familiäre Umfeld eine Rolle, um als Sozialpädagog*innen tätig zu werden. Auch der Zufall trug bei einigen einen entscheidenden Teil bei der Berufswahl bei.

Als ressourcenorientierte Sichtweise beschreibt das Konzept der Resilienz die Entwicklung einer Fähigkeit, die aus einem Bewältigungsprozess hervorgeht und häufig als Anpassungskompetenz (auch in der sozialpädagogischen Praxis) behandelt wird. Als Ergebnis der durchgeführten Interviews kann Resilienz als solche bei psychischer Belastung helfen, um mit dieser besser umzugehen. Sie dient jedoch als Präventivmaßnahme und kann nicht als Wunderwaffe verstanden werden. Deshalb kann Resilienz nicht als Ausweg für sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen oder unzureichende institutionelle Rahmenbedingungen verstanden werden. Die durchgeführte Forschung hat auch ergeben, dass Arbeitgeber*innen aktiv zur Resilienzförderung – im weitesten Begriffsverständnis - bei Sozialpädagog*innen beitragen können und dass hier ein Bedarf zur Überarbeitung und Vereinheitlichung der sozialpädagogischen Ausbildung besteht. Resilienz ist besonders deshalb wichtig, weil sozialpädagogische Arbeit häufig psychisch belastend ist. Das haben die zehn

durchgeführten Interviews und die durchgeführte Literaturrecherche hierzu ergeben. Ein wichtiges Ergebnis dieser Studie ist jedoch auch, dass psychische Belastung nicht grundlos besteht und sie von den Akteur*innen im sozialpädagogischen Praxisfeld nicht ohnmächtig hinzunehmen ist. Das Aufzeigen von Problemen, die Inanspruchnahme von Supervisionen, Weiterbildungen und vieles mehr helfen, um mit psychischer Belastung besser umgehen zu können. Langfristig wäre jedoch ein gesellschaftspolitisches Umdenken bezüglich der Wertigkeit dieses Berufsstandes und der damit eventuell verbundenen Aufwertung der Profession ein wichtiges Hilfsmittel, um viele psychische Belastungsfaktoren zu mindern.

Aus dieser Studie geht auch hervor, dass für Sozialpädagog*innen hauptsächlich zwei Kategorien von persönlichen Ressourcen entscheidend für das Wohlbefinden und damit verbunden, für eine langfristige Arbeit in diesem Kontext sind. Zum einen sind das die sozialen Ressourcen, mit denen ein intaktes soziales beziehungsweise familiäres Umfeld gemeint sind und zum anderen sind das die individuellen Ressourcen, die sich aus mehreren Teilen zusammensetzen. Hier sind Selbstachtung und Charaktereigenschaften, wie Offenheit, Empathie und Respekt zu nennen. Einen weiteren wichtigen Baustein der individuellen Ressourcen machen Aus- und Weiterbildungen für die befragten Sozialpädagog*innen aus. Materielle Ressourcen spielten indes für die Befragten in dieser Studie nur eine untergeordnete Rolle.

Bezüglich Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen bleibt festzuhalten, dass Sozialpädagog*innen gesundheitsfördernde Konditionen und soziale Unterstützung durch das Team und die Vorgesetzten sehr wichtig sind. Außerdem sind Ergebnisse dieser Forschung, dass Institutionen ihr Augenmerk nicht entweder auf Klient*innen oder Sozialpädagog*innen legen dürfen, sondern eine Balance zwischen der Gewichtung herstellen müssen, um eine langfristige Arbeitsfähigkeit hierfür sicher zu stellen. Weiters ist es wichtig, dass Sozialpädagog*innen erkennen, dass Rahmenbedingungen nicht unveränderbar sind und Veränderungen auch von ihnen einzufordern sind. Hier müssen Interessensvertretungen ihre Verantwortung noch deutlicher wahrnehmen und diese besser informieren.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen deutlich, dass sozialpädagogische Praxis in einem Spannungsfeld stattfindet und dass, um in diesem langfristig mit Gesundheit und Freude arbeiten zu können, noch einiges in persönlicher, struktureller und gesellschaftspolitischer Hinsicht unternommen werden muss.

12 Literatur

Albert, Martin (2006): Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit. Neue Hierarchien innerhalb der Profession? In: Sozial Extra. 7/8, 2006, 26-31.

Alter, Urs (2016): Teamidentität, Teamentwicklung und Führung. Wir-Gefühl am Arbeitsplatz ermöglichen – das Potenzial des Teams nutzen. Wiesbaden: Springer.

Amann, Gabrielle E. (2015): Resilienz. 2., Auflage, Freiburg: Haufe Verlag, S. 6-8.

Argyris, Chris / Schön, Donald A. (2008): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. 3. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Bakic, Josef / Diebäcker, Marc / Hammer, Elisabeth (Hr.Innen) (2008): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Wien: Erhard Löcker Verlag.

Bamberg, Eva / Mohr, Gisela / Busch, Christine (2012): Arbeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Bauer, Günther (2013): Einführung in das systemische Sozialmanagement. Heidelberg: Carl Auer-Systeme Verlag.

Bauer, Joachim (2015): Arbeit. Warum sie uns glücklich oder krank macht. 2. Auflage, München, Der Wilhelm Heyne Verlag.

Baur, Nina/Blasius Jörg (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden, Springer.

Becker, Horst / Langosch, Ingo (2002): Produktivität und Menschlichkeit: Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. 5. Auflage. Berlin: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Beetmer, Franz (2012): Die öffentlichen Träger der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.In): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 795-812.

Bengel, Jürgen / Meinders-Lücking, Frauke / Rottmann, Nina (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Forschung und Praxis der Gesundheitsforschung Band 35, 1. Auflage, Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Bengel, Jürgen / Lyssenko, Lisa (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Forschung und Praxis der Gesundheitsforschung Band 43, 1. Auflage, Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Betriebskrankenkassen (BKK) Dachverband (2013): Anzahl der Arbeitsunfähigkeitstage aufgrund von Depressionen und Burn-out-Erkrankungen in Deutschland nach Wirtschaftsbranchen im Jahr 2013. https://ezproxy.fhstp.ac.at:2081/statistik/daten/studie/446038/umfrage/au-tage-aufgrund-von-depression-und-burn-out-nach-branchen/ [28.10.2017].

Biffl, Gudrun / Faustmann, Anna / Gabriel, Doris / Leoni, Thomas / Mayrhuber, Christine / Rückert, Eva (2012): Psychische Belastungen der Arbeit und ihre Folgen. http://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=44034&mime_type=application/pdf [08.11.2017].

Bischof-Köhler, Doris (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Bock, Karin (2003): Erleidensprozesse im Berufsalltag eines Sozialbeamten. In: Schweppe, Cornelia (Hg.In): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207-208.

Boes (o.A.): Berufsverband der österreichischen ErzieherInnen und SozialpädagogInnen – Home. http://www.boes.at/?forwardOutdatedBrowser=1 [31.08.2017]

Böhm, Jasmin / Sonderegger, Sandra / Lass, Barbara (2010): Handbuch: „Flexible Arbeitszeitmodelle“ mehr Spielraum für Vereinbarkeit im Unternehmen. o.A.

Bonß, Wolfgang (2011): Karriere und sozialwissenschaftliche Potenziale des Resilienzbegriffs. In Zander, Margherita (Hg.In.): Handbuch Resilienzforschung. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-30.

Brand, Dagmar / Hammer, Veronika (Hg.In) (2002): Balanceakt Alleinerziehend - Lebenslagen, Lebensformen, Erwerbsarbeit. 1. Auflage, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Brandau, Hannes (2004): Das ADHS-Puzzle. Systemisch-evolutionäre Aspekte, Unfallrisiko und klinische Perspektive. Wien: Springer-Verlag GmbH.

Brandstetter, Manuela / Vyslouzil, Monika (Hrsg.) (2010): Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem: Von der Fürsorgeschule zum Lehrstuhl. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Bruns, Wiebke (2013): Soziale Netzwerke, soziale Unterstützung und Gesundheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Buchinger, Kurt / Klinkhammer, Monika (2007): Beratungskompetenz. Supervision, Coaching, Organisationsberatung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH & Co. KG.

Bundeszentrale für politische Bildung (o.A.): Leitfadengestütztes Interview. Arbeitsmaterial http://www.bpb.de/lernen/grafstat/krise-und-sozialisation/223739/m-01-06-leitfaden-interview [07.10.2017].

Bünder, Peter (2002): Geld oder Liebe? Verheißungen und Täuschungen der Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit. Münster: LIT Verlag.

Burisch, Matthias (2010): Das Burnout - Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. 4. Auflage, Berlin Heidelberg: Springer - Verlag.

Claßen, Martin (2016): Erinnerung an die Empathie. In: Pädiatrie: Kinder- und Jugendmedizin hautnah. Volume 23, Issue 6, S. 437-437.

Collatz, Annelen / Gudat, Karin (2011): Work-Life-Balance. o.A. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Dollinger, Bernd (2008): Reflexive Sozialpädagogik: Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Duden online (o.A.): Beruf.https://www.duden.de/suchen/dudenonline/beruf[22.10.2017]

Duden online (o.A.): Kompetenz. http://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz [28.08.2017].

Duden online (o.A.):Ressource.https://www.duden.de/rechtschreibung/Ressource[26.08.2017].

Edelwich, Jerry / Brodsky, Archie (1984): Ausgebrannt. Das „Burn-out“-Syndrom in den Sozialberufen. Salzburg: Verlag der Arbeitsgemeinschaft für Verhaltensmodifikation AVM.

Eidenbenz, Th. (2001): Motivation im sozialpädagogischen Alltag. Aufsatz nach einem Referat an der Jahrestagung Sozialpädagogik, http://www.praxis-gestalttherapie.ch/inhalt/pdf/vortragstext2.pdf [15.09.2017]

Endreß, Martin / Maurer, Andrea (2014): Resilienz im Sozialen. Theoretische und empirische Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Faas, Angelika (2000): Intuition – zum rechten Zeitpunkt das Richtige tun. Freiburg: Verlag Herder.

Faltermaier, Toni / Mayring, Philipp / Saup, Winfried / Strehmel, Petra (1992): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Grundriss der Psychologie, Band 14, 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Felfe, Jörg (2012): Arbeits- und Organisationspsychologie 1. Arbeitsgestaltung, Motivation und Gesundheit. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Fengler, Jörg (1991): Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation. In: Leben lernen 77, München: J. Pfeiffer - Verlag.

Feschbach Norma D. (1978): Studies of empathic behavior in children. In: Progress in experimental personality research. New York: Academic Press. o.S.

Flückinger, Christoph / Wüsten Günther (2009): Ressourcenaktivierung. Ein Manual für die Praxis. Bern: Huber.

Fooken, Insa (2016): Psychologische Perspektiven der Resilienzforschung. In: Wink, Rüdiger (Hg.In): Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Studien zur Resilienzforschung, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 13-22.

Freigang, Werner (2010): Sozialpädagogik oder Soziale Arbeit. Das Verhältnis der Begriffs- und Gegenstandsbestimmungen in der deutschen Hochschulpolitik. In: Brandstetter, Manuela / Vyslouzil, Monika (Hrsg.) (2010): Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem: Von der Fürsorgeschule zum Lehrstuhl. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH. 66-77.

Freyberg, Thomas (2011): Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort? In Zander, Margherita (Hg.In): Handbuch Resilienzforschung. 1. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-239.

Friedrich, Andrea (2010): Personalarbeit in Organisationen Sozialer Arbeit. Theorie und Praxis der Professionalisierung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Friedrich, Sibylle (2012): Ressourcenorientierte Netzwerkmoderation. Ein Empowermentwerkzeug in der sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönnau-Böse, Maike (2009): Resilienz. 1. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönnau-Böse, Maike (2015): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien, Facultas Verlags-und Buchhandels AG.

Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2013): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Fuchs-Heinritz, Werner (2000): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 2. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gellert, Manfred / Novak, Claus (2004): Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung: ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams. Meezen: Limmer.

Glaser, Jürgen / Molnar, Martina (2016): Psychische Belastung und Stress in der Arbeit. Ursachen, Folgen, Lösungen. AK - Infoservice.

Grillitsch, Waltraud (2013): „Fehlerlose Soziale Arbeit? – Fehlerkultur zwischen Selbsterneuerung und Verweigerung“. In: SiÖ, Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung & Politik. 3/2013, 20-25.

Halberkann, Isabelle / Stamm, Margrit (2013): Resilienz. Eine kritische theoretische Begriffsanalyse mit Fokus auf den deutschsprachigen Raum. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Ausgabe 2, S. 116-128, https://ezproxy.fhstp.ac.at:2246/media/moz_viewer/527a7e2a-dd68-41db-8cbd-30c12efc1343/language:de [01.05.2017].

Hamburger, Franz (2012): Einführung in die Sozialpädagogik. Band 17, 3., aktualisierte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Hartung, Johanna (2010): Sozialpsychologie. Band 3. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Hauswald, Nadine (2011): Die Rolle des Helfersyndroms (nach Schmidbauer) bei der Wahl des Studienfaches Sozialpädagogik / Soziale Arbeit. München: GRIN Verlag.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-37.

Helmig, Bernd (o.A.): Gabler Wirtschaftslexikon. Nonprofit-Organisation (NPO). http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/4696/nonprofit-organisation-npo-v12.html [31.05.2017].

Hermanns, Fritz et al (2007): Empathie: zu einem Grundbegriff der Hermeneutik. In: Linguistische Hermeneutik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, Imprint: Walter de Gryter GmbH & Co. KG. S. 127-167.

Herriger, Norbert (1997): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Hesse, Jürgen / Schrader, Hans Christian (2005): Selbstbewusstsein. Woher es kommt- wie man es stärkt und erfolgreich einsetzt. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag.

Hoffman, Martin L. (2000): Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Hurrelmann, Klaus (1990): Theoretisch-konzeptionelle Ausgangsposition. In: Schwarzer, R. (Hrg): Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. Göttingen: Verlag für Psychologie, 93-101.

Jackson, Susan E. / Maslach Christina (1981): The measurement of experienced burnout. In: Journal of Occupational Behaviour, Volume 2, 99 - 113.

Jansen, Irma (Hrsg.) / Hölzle Christina (2011): Ressourcenorientierte Biographiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – kreative Methoden. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Just, Annette (2016): Systemische Beratung – Kommunikation durch Skizzieren. Fallbeispiele aus der Schulsozialarbeit. Regensburg: Waxmann Verlag GmbH.

Kabat vel Job, Otmar (1997): Familiensozialisation im Jugendalter — Familie als Ressource. In: Schlegel U., Förster P. (eds) Ostdeutsche Jugendliche. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Karges, Rosemarie / Lehner, Ilse M. (2003): Soziale Arbeit zwischen eigenem Anspruch und beruflicher Realität – Veränderung der Arbeitsbedingungen und der Arbeitsvollzüge. In: Dahme, Heinz-Jürgen / Otto, Hans-Uwe / Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. Opladen, 333-368.

Krappmann, Lothar (2002): Bildung als Ressource der Lebensbewältigung. Der Beitrag von Familie, Schule und der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zum Bildungsprozess in Zeiten der Pluralisierung und Flexibilisierung der Lebensverhältnisse. In: Münchmeier, R./ Otto, H. / Rabe-Kleberg U. (Hrg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, 33 – 47.

Kulbe, Annette (2009): Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Lehrbuch für Pflegeberufe. 2. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Lang, Frieder R. / Martin, Mike / Pinquart, Martin (Hg.Innen) (2012): Entwicklungspsychologie – Erwachsenenalter. Bachelorstudium Psychologie, Göttingen: Hogrefe Verlag.

Laireiter, Anton (1993): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde. Bern: Hans Huber Verlag.

Leipold, Bernhard (2013): Entwicklung von Resilienz. In: Pietraß, Manuela (Hg.Innen): Krise und Chance: Humanwissenschaftliche Perspektiven. Band 09. München: Universität der Bundeswehr, S. 54-57.

Leipold, Bernhard (2015): Resilienz im Erwachsenenalter. 1. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Liegle, Ludwig (2002): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit: Der Vorrang von Selbstbildung. In: Münchmeier, R./ Otto, H. / Rabe-Kleberg U. (Hrg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, 47 – 56.

Loderbauer, Brigitte (2016) (Hg.): Recht für Sozialberufe. 4. Auflage. Wien: LexisNexis.

Maddie, Salvatore R. (2013): Hardiness. Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth. Springer Briefs in Psychologie, 1. Auflage, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 7-17.

Marg, O. (2016): Resilienz von Haushalten gegenüber extremen Ereignissen. o.A., Wiesbaden: Springer Verlag, S. 83-114.

Mattke, Dankwart (2004): Therapeutische Teams und ihre Supervision. In: Velmerig, Carl Otto / Schattenhofer, Karl / Schrapper, Christian (2004) (Hg.Innen): Teamarbeit. Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 133-144.

Meulemann Heiner / Birkelbach Klaus (2017): Lebensdeutung und Lebensplanung in der Lebensmitte. Vom Gymnasium bis zur Planung des Ruhestands. Wiesbaden: Springer VS.

Mihalkovits, Julia (2012): Abgrenzung und Psychohygiene im Berufsfeld Sozialarbeit. Methoden und Wege der Abgrenzung. AV Akademikerverlag.

Möbius, Thomas / Friedrich, Sibylle (Hg. In) (2010): Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mollenhauer, Klaus (1993): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 10. Auflage. Weinheim: Beltz.

Müller, Herbert (2005): Arbeitsorganisation in der Altenpflege. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. 5. Auflage. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft mbH & Co.KG.

Müller, Jürgen (2006): Sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung – Job oder Profession? Eine qualitativ-empirische Studie zum Professionswissen. Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Müller-Hermann, Silke (2012): Berufswahl und Bewährung. Fallrekonstruktionen zu den Motivlagen von Studierenden der Sozialen Arbeit, 1. Auflage, Basel.

Mollenhauer Klaus (1997): Was heißt „Sozialpädagogik“. In: Thole, Werner / Galuske, Michael / Gängler Hans (Hrg.) (1998): Klassikerinnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied: Luchterhand. 307-321.

Mosberger, Brigitte/Schneeweiß, Sandra/Steiner, Karin (2012): Praxishandbuch. Theorie der Bildungs- und Berufsberatung. 1. Auflage. Wien, Communication – Kommunikations- und PublikationsgmbH.

Natorp, Paul (1909): Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik. In: Thole u.a. (1998). 91-96.

Niermeyer, Rainer/Seyffert, Manuel (2009): Motivation. 4. Auflage. Freiburg, Haufe Verlag.

OBDS (o.A.): Der OBDS. http://www.sozialarbeit.at/index.php?article_id=43&clang=0 [31.08.2017]

OBDS (o.A.): SiO – Sozialarbeit in Österreich. http://www.sozialarbeit.at/index.php?article_id=44&clang=0 [31.08.2017].

ÖNORM EN ISO 10075 - 1 (2015): Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung. Teil 1: Allgemeine Konzepte und Begriffe. In: Austrian Standards Institute, Ausgabe 2015 - 12 - 01, 1-14.

Oritz-Müller, Wolf / Schermann, Ulrike / Gahleitner, Silke Birgitta (Hg.Innen) (2010): Praxis Krisenintervention. Handbuch für helfende Berufe:

Psychologen, Ärzte, Sozialpädagogen, Pflege- und Rettungskräfte. 2., überarbeitete Auflage, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel Peter (Hg.Innen) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Erziehungswissenschaften in Studium und Beruf. Band 3, 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241-260.

Paulischin, Herbert (2013): Der endlose Kampf um ein Berufsgesetz… In: SiÖ, Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung & Politik. 3/2013, 4-5.

Payk, Theo R. (2013): Burnout. Basiswissen und Fallbeispiele. 1. Auflage, Gießen: Psychosozial - Verlag.

Petermann, Franz / Kusch, Michael / Niebank, Kay (1998): Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag.

Podorf, Laura (2011): Helfersyndrom und Soziale Arbeit. Zur Produktivität bzw. Kontraproduktivität des Helfens. Bachelorarbeit zur Abschlussprüfung im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit an der Hochschule Emden, Emden.

Rauschenbach, Thomas / Thole, Werner (Hr.In) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. München: Juventuta Verlag.

Reinshagen, Rene (2008): Antonovsky - Theorie und Praxis der Salutogenese. In: Pflege & Gesellschaft, Ausgabe 2, 2008, S. 142 – 158, http://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/06/PG-2-2008-Reinshagen.pdf [04.08.2017].

Ried, Christoph (2017): Sozialpädagogik und Menschenbild. Bestimmung und Bestimmbarkeit der Sozialpädagogik als Denk- und Handlungsform. Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Rogers, Carl R. (1980): Empathie- eine unterschätzte Seinsweise. In: Rogers, Carl R.; Rachel L. Rosenberg (1980): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Göttingen: Klett-Cotta Verlag. S. 75-93.

Rosenstiel, Lutz von / Molt, Walter / Rüttinger, Bruno (2005): Organisationspsychologie. Band 22. 9. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Rosenstiel, Lutz von / Regnet, Erika / Domsch, Michel E. (2009) (Hg.Innen): Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. 6. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Rothgang, Georg-Wilhelm / Bach, Johannes (2015): Entwicklungspsychologie. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Rudow, Bernd (2011): Die gesunde Arbeit. Arbeitsgestaltung, Arbeitsorganisation und Personalführung. 2. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Sader, Manfred / Weber Hannelore (1996): Psychologie der Persönlichkeit. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Scheel, Angelina (2011): Die Soziale Arbeit und der professionelle Altruismus. Diplomarbeit. Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg HAW, Fakultät Wirtschaft und Soziales, Department Soziale Arbeit

Schefold, Werner (2012): Sozialpädagogische Forschung. Stand und Perspektiven. In: Thole, Werner (Hg.In): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1123 – 1144.

Schenk, Sabine (2009): Motive für die sozialarbeiterischen Professionen und Motivation der Berufstätigen. Projektarbeit http://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/soziales/veroeffentlichungen-statistiken/veroeffentlichungen.asp?publ_action=300&publ_image_id=286949. [08.06.2017].

Schewe, Gerhard (o.A.): Gabler Wirtschaftslexikon. Organisationskultur. http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/11090/organisationskultur-v8.html [01.06.2017].

Schmidt, Simone (2015): Achten Sie (auf) sich selbst. In: Heilberufe: Pflegekolleg. Top im Job. Volume 67, Issue 1, S. 36-38.

Schmidthermes, Sabine (2009): Resilienzforschung und deren pädagogische Implikationen. Eine Metaanalyse. 1. Auflage, Berlin: Rhombos Verlag.

Schneider, Simone M. (2016): Wie Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse unsere materielle Zufriedenheit beeinflussen. Ein Erklärungsversuch der materiellen Wohlfahrtsdivergenz zwischen Ost- und Westdeutschland. In:

Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 68, S. 341 – 267.

Schulz, Andreas (2010): Selbstreflexion und soziale Kompetenz. Psychodramatische Ansätze zur ihrer Förderung in der Supervision. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. Volume 17, Issue 4, S. 361-371.

Schulze, Henning / Sejkora, Klaus (2015): Positive Führung. Resilienz statt Burnout. 1. Auflage, Freiburg: Haufe Verlag.

Schumacher, Jörg / Klaiberg, Antje / Brähler, Elmar (2003): Diagnostik von Lebensqualität und Wohlbefinden – Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Schweppe, Cornelia (Hg.In) (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. 1. Auflage, Wiesbaden: Springer Verlag.

Sedmak, Clemens (2013): Innerlichkeit und Kraft: Studie über epistemische Resilienz. Freiburg am Breisgau: Herder Verlag, S. 15-33.

Siegrist, Ulrich / Luithens, Martin (2011): 30 Minuten Resilienz. Offenbach: Gabal Verlag.

Singer, Tania / Lamm, Claus (2009): the social neuroscience of empathy. In: The Year in Cognitive Neuroscience 2009. New York: Annals of the New York Academy of Sciences. S. 81-96.

Soucek, Roman / Ziegler, Michael / Schlett, Christian / Pauls, Nina (2016): Resilienz im Arbeitsleben. Eine inhaltliche Differenzierung von Resilienz auf den Ebenen von Individuen, Teams und Organisationen. In: Gruppe.Interaktion.Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie (GIO), Ausgabe 2 / 2016, S. 131-137, https://ezproxy.fhstp.ac.at:2159/article/10.1007/s11612-016-0314-x [01.05.2017].

Sozialwirtschaft Österreich (2017): Kollektivvertrag der Sozialwirtschaft Österreich. http://www.bags-kv.at/folder/770/SWOe_KV_2017.pdf [31.08.2017].

Stangl, Werner (2017): Coping. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. http://lexikon.stangl.eu/36/coping/ [21.08.2017].

Stangl, Werner (2017): Motiv und Motivation. Psychologische Erklärungsmodelle. http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/MotivationModelle.shtml [22.10.2017].

Stiefelhagen, Peter (2016): Empathie kann auch schädlich sein! In: Aktuelle Medizin, Kongressberichte. MMW Fortschritte der Medizin 2016. 18/158.

Stiftung Digitale Chancen (o.A.): Ungeheuer anstrengend. http://www.bibernetz.de/wws/erzieherin-im-interview.html [10.10.2017].

Stmk. Kinder- und Jugendhilfegesetz-Durchführungsverordnung (2017): Anlage 1-Leistungsbeschreibungen.https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20001133 [05.09.2017].

Sturm, Alexandra / Opterbeck, Ilga / Gurt, Jochen (2011): Organisationspsychologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2012): Beltz Lexikon Pädagogik. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Thiersch, Hans (1998): Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Thole, Werner / Galuske, Michael / Gängler, Hans (Hg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied/Kriftel. S. 443 - 471.

Thiersch, Hans (2002): Bildung – alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit. In: Münchmeier, R./ Otto, H. / Rabe-Kleberg U. (Hrg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, 57 – 71.

Thole, Werner (2003) (Hrg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thole, Werner / Galuske, Michael / Gängler Hans (Hg.) (1998): Klassikerinnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied: Luchterhand.

Tiedemann, Markus (2013): Wie viel Autorität brauchen Bildung und Erziehung? Acht Erkenntnisse über Autorität und die Konsequenzen für Bildung und Erziehung. In: Kolisang, H. (Hg.): Bundesweiter Bildungsstreik 2009. Protestbewegung – Aktionismus – Reformen der Reformen. Mainz: Springerlink. S. 173 – 182).

UNICEF, United Nations Children's Fund (2003): Definition of Terms. Life skills. https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html [27.08.2017].

Velmerig, Carl Otto / Schattenhofer, Karl / Schrapper Christian (2004) (Hg.Innen): Teamarbeit. Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Vogt, Kathrin / Venezia, Birgit / Torres Mendes, Cristina / Redlich, Alexander (2000): Die Erkundung von Kraftquellen im Leben der Menschen. Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training. Hamburg: Uni Hamburg. FB Psychologie, Bd. 26.

Von Freyberg, Thomas (2011): Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort? In: Zander, Margherita (Hg.In): Handbuch Resilienzförderung. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-239.

Welter-Enderlin, Rosmarie / Hildenbrand, Bruno (Hg.Innen) (2012): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. 4. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1986): Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung http://www.fgoe.org/hidden/downloads/Ottawa_Charta.pdf [08.11.2017].

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1998): Glossar Gesundheitsförderung. http://www.kindergesundheitsfoerderung.de/Daten/Dokumente/InformationenundMaterialien/Gesundheitsfoerderung/GlossarGesundheitsfoerderung.pdf [17.08.2017].

Wenninger, Gerd (2000): Transaktionales Stress - Modell. http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/transaktionales-stress-modell/15690 [15.10.2017].

Wieland, Norbert (2011): Resilienz und Resilienzförderung – eine begriffliche Systematisierung. In: Zander, Margeritha (Hg.In): Handbuch Resilienzforschung. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 180-207.

Wolff, Reinhart (2013): Eine reflexive Fehlerkultur in der Sozialen Arbeit schaffen – Aus Fehlern und Erfolgen lernen. In: SiÖ, Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung & Politik. 3/2013, 12-19.

Wustmann, Corina (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 51, Heft 2, S. 192-206.

Zander, Margherita (2009): Resilienz: Seelische Widerstandsfähigkeit. In: Sozial Extra 33, 11 / 2009, S. 12-13, https://ezproxy.fhstp.ac.at:2159/article/10.1007/s12054-009-0102-8 [01.05.2017].

Zander, Margherita (2009): Armes Kind – starkes Kind. Die Chance der Resilienz. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

13 Daten

I1, Transkript Interview 1, erstellt von Katrin Baidinger, Dezember 2016, Zeilen durchgehend nummeriert.

I2, Transkript Interview 2, erstellt von Katrin Baidinger, März 2017, Zeilen durchgehend nummeriert.

I3, Transkript Interview 3, erstellt von Magdalena Pilz, Dezember 2016, Zeilen durchgehend nummeriert.

I4, Transkript Interview 4, erstellt von Magdalena Pilz, Dezember 2016, Zeilen durchgehend nummeriert.

I5, Transkript Interview 5, erstellt von Jasmin Prammer, November 2016, Zeilen durchgehend nummeriert.

I6, Transkript Interview 6, erstellt von Jasmin Prammer, November 2016, Zeilen durchgehend nummeriert.

I7, Transkript Interview 7, erstellt von Clemens Stangl, Dezember 2016, Zeilen durchgehend nummeriert.

I8, Transkript Interview 8, erstellt von Clemens Stangl, Februar 2017, Zeilen durchgehend nummeriert.

I9, Transkript Interview 9, erstellt von Claudia Wagner, November 2016, Zeilen durchgehend nummeriert.

I10, Transkript Interview 10, erstellt von Claudia Wagner, Dezember 2016, Zeilen durchgehend nummeriert.

14 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Personenregister 13
Abbildung 2: Theorie-Konstrukt „Resilienz“ in dieser Forschungsarbeit (eigene Darstellung)..... 91
Abbildung 3: Ressourcenbaum (eigene Darstellung)..... 180
Abbildung 4: Interessensvertretung (eigene Darstellung) 226
Abbildung 5: Bedürfniswaage (eigene Darstellung) 229

15 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Äußere Einflussfaktoren auf die Berufswahl..... 19
Tabelle 2: Motive aufgrund "anderer Gründe" (eigene Darstellung)..... 37
Tabelle 3:Motivationsfaktoren (eigene Darstellung)..... 48

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Katrin Baidinger**, geboren am **10.08.1991** in **Oberpullendorf**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Deutschkreutz, 5.1.2018
Ort, Datum

Baidinger Katrin
Unterschrift

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Magdalena Pilz**, geboren am **07.10.1989** in **Linz**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Ort, Datum Linz, 6.1.2018

Unterschrift Magdalena Pilz

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Jasmin Prammer**, geboren am **15. April 1993** in **Lilienfeld**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Ort, Datum Hofstetten-Grünau, 04.01.2018

Unterschrift Jasmin Prammer

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Clemens Stangl**, geboren am **30.08.1990** in **Wien**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Ort, Datum

Wien, 05.01.2018

Unterschrift

Clemens Stangl

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Claudia Wagner**, geboren am **27.10.1988** in **Schwarzach im Pongau**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Ort, Datum Wien, 3. Jänner 2018

Unterschrift Claudia Wagner