

Technische Universität Kaiserslautern

Distance & Independent Studies Center

Master-Fernstudiengang „Erwachsenenbildung“

Masterarbeit zum Thema:

Note: 1,3

**vergeben durch Herrn Dr. Thomas Prescher und Herrn Prof. Dr.
Rolf Arnold (01/ 2020)**

Resilienz in der Erwachsenenbildung (er)leben:

**methodisch-didaktische Empfehlungen zur Förderung der
psychischen Widerstandskraft sozialpädagogischer Fachkräfte**

Eingereicht von : Anja Sprenger-Mühlhäuser

Matrikel-Nr. : 404953

Straße : Kaiserstuhlring 68

Wohnort : 68239 Mannheim

Tel.-Nr. : 0621 - 8760776

Abgabedatum : 13.01.2020

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	II
Abkürzungsverzeichnis.....	III
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangssituation.....	2
1.2 Forschungsfrage und Ziele der Arbeit.....	4
1.3 Aufbau der Arbeit	5
2 Die Komplexität sozialpädagogischer Arbeit – Arbeitsfelder, Aufträge, Anforderungen und Ausbildung	7
2.1 Die Heterogenität der Beschäftigungsfelder	7
2.2 Psychosoziale Belastungen als Arbeitsauftrag? – Anforderungen aus Sicht der Adressaten.....	9
2.3 Helfen als Beruf – Das aktuelle Anforderungs- und Kompetenzprofil.....	12
2.4 Dimensionen der fachlichen, methodischen, persönlichen und sozialen Kompetenzen im Ausbildungsverlauf	14
2.5 (Ausbildungs-) Einrichtungen als Kooperationspartner im Handlungsfeld der sozialen Arbeit	18
3 Didaktische Konzepte die eine Resilienzförderung unterstützen	19
3.1 Historischer Überblick didaktischer Konzepte.....	20
3.2 Ermöglichungsdidaktik – ein unterschiedsbildender Blick zur Erzeugungsdidaktik.....	22
3.3 Erwachsenenpädagogischer Konstruktivismus – Bildung aus konstruktivistischer Sicht und die Bedeutung der Emotionalität.....	25
3.4 Eine Erwachsenenpädagogik der Anerkennung – durch authentisches Interesse und Wertschätzung verborgene Kompetenzen aktivieren	28
3.5 Didaktische Essenzen zur Resilienzförderung.....	32

4 Resilienz – Stressoren und Bewältigungsmöglichkeiten	33
4.1 Das transaktionale Stressmodell nach Richard S. Lazarus – ein wissenschaftliches Konzept zur Stresserklärung	36
4.2 Stressoren im Ausbildungs- und Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Arbeit .	39
4.3 Die soziale Einrichtung als Stressfaktor – organisationale Bedingungen und ihre Auswirkungen auf die psychische Gesundheit.....	42
4.4 Wirksame Resilienzfaktoren – Bewältigungsmöglichkeiten im Erwachsenenalter	44
5 Ist Resilienz trainierbar? – protektive Faktoren der Stressbewältigung und Möglichkeiten der Umsetzung in Angeboten der Erwachsenenbildung	46
5.1 Methodisch-didaktische Entscheidungen – eine Lehre, die Lernende in ihrer Fähigkeit zur Problemlösung unterstützt	49
5.2 Die Lerngruppe als sozialer Unterstützerkreis und als Übungsfeld der Problemlösung	54
5.3 Interaktion und Kommunikation – resilienzfördernde Aspekte der Beziehungsgestaltung	58
5.4 Förderung der Resilienz – selbstverantwortliche, organisationale oder gesellschaftliche Aufgabe?.....	62
5.5 Grenzen der Erwachsenenbildung.....	64
6 Fazit und weitere Forschungsfelder	66
Literaturverzeichnis.....	IV
Eigenständigkeitserklärung.....	XX

Danksagung

Mit dem Schreiben dieser Masterarbeit endet für mich eine der wichtigsten, spannendsten und lehrreichsten Stationen meiner beruflichen Weiterentwicklung. Dabei wechselten sich Phasen der Verunsicherung und Überforderung mit Momenten der Bestätigung und Euphorie ab. Das Fernstudium der Erwachsenenbildung war dabei für mich die ideale Möglichkeit, mein berufliches Handeln zu professionalisieren, weiterhin parallel beruflich tätig sein zu können und mein Lernen selbst zu organisieren. Besonders dankbar bin ich für die Chance, durch eine Eignungsprüfung für diesen Studiengang zugelassen worden zu sein. Auf diesem Weg haben mich viele Menschen auf unterschiedlichste Art und Weise begleitet, denen ich hiermit ausdrücklich Danke sagen möchte:

Vielen Dank an Leonie Knebel, die mich als erste Schulleiterin in ihr Team aufnahm und dafür gesorgt hat, dass ich trotz der Hürden bzgl. der formalen Voraussetzungen für eine Lehrtätigkeit, einen Lehrauftrag erhalten habe und ich somit die ersten Schritte meines Weges als Dozentin gehen konnte.

Vielen Dank an meinen Mann Michael Mühlhäuser. Er half mir in allen hard- und softwarebasierten Problemen, räumte mir bedingungslos und selbstverständlich alle notwendigen Zeitressourcen zum Studieren ein und glaubte dabei beständig an mich und meine Fähigkeiten.

Vielen Dank an meinen Sohn Maddox Mühlhäuser, der so selbstständig seinen Alltag meistert, dass ich immer genug Freiraum hatte Studienbriefe zu lesen und Einsendeaufgaben zu beantworten. Zudem hat er sich kontinuierlich mit mir über alle Rückmeldungen seitens der Universität Kaiserslautern gefreut.

Vielen Dank an alle Auszubildenden, Studenten und Fortbildungsteilnehmern, die mir die Möglichkeiten gaben Impulse auszuprobieren, weiterzuentwickeln oder neue Ideen zu entwerfen.

Vielen Dank an Herrn Professor Doktor Prescher, der mir zu Beginn meines Schreibprozesses mit seinen Anregungen und Impulsen den richtigen Anstoß gab.

Mein größter Dank gilt jedoch meinem Kollegen Jürgen Reebmann. Er hat mich immer motiviert, mich aufgebaut, wenn ich an mir gezweifelt habe, mir wertvolle Anregungen gegeben und mir stets durch seine äußerst wertschätzenden Rückmeldungen meine Fortschritte verdeutlicht. Ohne ihn wäre ich nicht so erfolgreich gewesen.

Abschließend verspüre ich Stolz auf das was ich geleistet habe und Wehmut, dass es nun doch schon vorbei ist.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Die Heterogenität sozialpädagogischer Berufsfelder
- Abb. 2: Die Schnittmenge der Fähigkeiten
- Abb. 3: Übersicht der Kompetenzbereiche und der dazugehörigen Lernfelder
- Abb. 4: Kompetenzkreislauf aus Sicht der Anstellungsträger
- Abb. 5: beteiligte und benachbarte Wissenschaftsdisziplinen des Konstruktivismus
- Abb. 6: modul- und fächerübergreifendes Stresskompetenzmodell für die Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte
- Abb. 7: Akzente eines emotional-konstruktiven Umgangs miteinander

Abkürzungsverzeichnis

AAS	Allgemeines Anpassungssyndrom
AFET	Bundesverband für Erziehungshilfe e.V.
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
AOK	Allgemeine Ortskrankenkasse
BAG HEP	Bundesarbeitsgemeinschaft der Ausbildungsstätten für Heilerziehungspflege
BGW	Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege
BTHG	Bundesteilhabegesetz
BVKE	Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
bzw.	beziehungsweise
DAK	Deutsche Angestellten Krankenkasse
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DHBW	Duale Hochschule Baden-Württemberg
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
i.S.	im Sinne
LAG	Landesarbeitsgemeinschaft der Fachschulen für Sozialwesen, Fachrichtung Heilerziehungspflege, Baden-Württemberg
STK	Ständige Konferenz von Ausbildungsstätten für Heilpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland
u.a.	und andere
UN-BRK	United Nation - Behindertenrechtskonventionen
usw.	und so weiter
WHO	World Health Organization
z.B.	zum Beispiel

1 Einleitung

Die Lebensbedeutsamkeit körperlicher und seelischer Gesundheit wird den meisten Menschen erst bewusst, wenn eine Situation eintritt, in der die eigene Gesundheit oder die von nahen Angehörigen bedroht ist. Dann treten parallel andere, bislang als relevant empfundene Lebensthemen in den Hintergrund und die eigene Ohnmacht, besonders bei existenziell bedrohlichen Gesundheitszuständen, bahnt sich ihren Weg.

Psychische Einschränkungen der Gesundheit führen häufig dazu, dass Menschen entweder nur eingeschränkt oder gar nicht mehr einer Erwerbstätigkeit nachgehen können (vgl. Angerer 2012, S. 166). Dies bedeutet neben finanziellen Einschränkungen, die Gefahr eines Lebens am Existenzminimum, Begrenzungen an der gesellschaftlichen Teilhabe, sich verringernde soziale Kontakte, ausbleibende Sinnstiftung durch Beschäftigung sowie eingeschränkte Möglichkeiten der Selbstverwirklichung (vgl. Gaebel 2012, S. 164). Betrachtet man Arbeit und berufliche Tätigkeit im historischen Zusammenhang, diente Beschäftigung lange Zeit der reinen Existenzsicherung (vgl. Kraus 2007, S. 22). In einer postmodernen Gesellschaft wird diese Betrachtung des Arbeitsbegriffs wesentlich durch die Möglichkeiten der „Verwirklichung religiös, gesellschaftlich oder individuell übergeordneter Motive“ durch Arbeit ergänzt (ebd., S. 23).

Kinder und Jugendliche lernen bereits früh, dass sportliche Betätigung die eigene Gesundheit fördert, ebenso wie gesunde Ernährung und ein maßvoller Umgang mit Genussmitteln. Was lernen wir jedoch über die Erhaltung unserer psychischen Gesundheit? Wie schaffen wir es dafür zu sorgen, psychisch gesund zu bleiben und Krisen zu meistern?

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der psychischen Gesunderhaltung sozialpädagogischer Fachkräfte. Diese sind neben der Bewältigung eigener biografischer Einschnitte, im beruflichen Kontext mit einer Vielzahl von Krisen und Herausforderungen anderer Menschen konfrontiert und benötigen ein hohes Maß an Resilienz, die eigene psychische Widerstandskraft, um langfristig psychisch gesund zu bleiben und mit Freude ihren Beruf ausüben zu können. Dafür werden durch die Autorin Impulse zur methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehr-Lernsituationen im sozialpädagogischen Ausbildungssetting erarbeitet.

1.1 Ausgangssituation

Flexibilität, Wandel und Veränderungsbereitschaft sind typische Schlüsselbegriffe in aktuellen Diskussionen zu Lebens- und Berufsbiografien in der postmodernen Gesellschaft. Die sogenannten Normalbiografien werden abgelöst von Lebensverläufen mit oft rasant wechselnden Anforderungen, die es von den Individuen zu meistern gilt, ohne dabei in eine ausweglose Situation zu geraten bzw. daran zu scheitern. Häufig wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Resilienz bzw. die psychische Widerstandskraft von Menschen thematisiert.

Resilienz kann verstanden werden als eine im Menschen „innewohnende seelische Widerstandskraft“ (Helmreich/ Kunzler/ Lieb, S. 271), die es dem Individuum ermöglicht, mit besonders herausfordernden Lebensereignissen oder Lebenssituationen umgehen zu können und dabei psychisch gesund zu bleiben. Die psychische Widerstandskraft ist dabei bei jedem Menschen in unterschiedlichem Maß ausgeprägt. Verschiedene personale Ressourcen sowie eine Vielzahl von weiteren Faktoren beeinflussen dabei den multikausalen und dynamischen Prozess der Resilienz (vgl. Helmreich/ Lieb 2015, S. 54). Jedoch weisen verschiedene Erklärungsmodelle darauf hin, dass Resilienzfaktoren, wie Bewältigungsstrategien zur Problemlösung, grundsätzlich bei jedem Menschen lebensbegleitend gefördert und weiterentwickelt werden können (vgl. Helmreich/ Kunzler/ Lieb 2016, S. 271).

Im beruflichen Alltag wie im persönlichen Lebensumfeld kann es jederzeit und unverhofft zu kritischen oder herausfordernden Situationen kommen, die eine Bewältigung erfordern. In einem komplexen Berufsfeld, wie dem der sozialen Arbeit, sind die Beschäftigten sehr häufig mit konfliktbehafteten Situationen anderer Menschen konfrontiert, die es gilt, fachlich in professionellen Beziehungen und mit einer Grundhaltung, die Hilfe zur Selbsthilfe impliziert, zu begleiten und mit größtmöglicher Selbstbestimmung seitens der Adressatinnen und Adressaten zu unterstützen. Dies erfordert neben Fach- und Handlungskompetenzen, soziale und personale Kompetenzen bei den Beschäftigten, um diese vielschichtigen Arbeitsanforderungen erfolgreich bewältigen zu können und sich dabei selbst vor Überforderung, Unsicherheit und Stress zu schützen (vgl. BGW 2015, S. 8).

In der Betrachtung verschiedener statistischer Erhebungen zur Arbeitsunfähigkeit bei allen Beschäftigten fällt ein bundesweiter Trend auf. In der Analyse des Fehlzeiten-Reports 2018 des Wissenschaftlichen Instituts der Allgemeinen Ortskrankenkasse (AOK) wird deutlich, dass die Zahl der Fehltage durch Arbeitsunfähigkeitsbescheini-

gungen aufgrund psychischer Erkrankungen seit 2007 um 67,5 % gestiegen sind (vgl. AOK, Die Gesundheitskasse 2018, Abs. 3). Laut Gesundheitsreport 2018 der Deutschen Angestellten Krankenkasse (DAK) sind psychische Erkrankungen mit 16,7 Prozent für alle Ausfalltage der DAK-Mitglieder verantwortlich (vgl. DAK-Gesundheitsreport 2018, S. 21ff.). Diese Entwicklung ist nach der Analyse des Datenreports der DAK von 1997 bis 2017 stetig steigend (ebd., S. 21ff.). Dabei werden depressive Episoden, Reaktionen auf schwere Belastungen, Anpassungsstörungen sowie Angststörungen als die wichtigsten Einzeldiagnosen benannt (ebd., S. 22). In der Statistik der Deutschen Rentenversicherung, zur Erfassung der Rehabilitationsleistungen im Zeitablauf 2018, lagen die abgeschlossenen Leistungen zur medizinischen Rehabilitation bei psychischen Störungen bei Männern im Jahr 1995 bei 11,4% und 2017 bereits bei 17,5% (vgl. Deutsche Rentenversicherung 2018, n. pag.). Bei Frauen wurde 1995 ein Wert von 14,3% ermittelt und 2017 lag dieser Wert bereits bei 21,5% (ebd., S. 22).

Laut einer Meldung der Bundespsychotherapeutenkammer vom 16.01.2018 sind die höchsten psychischen Belastungen im Gesundheits- und Sozialwesen zu verzeichnen und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer fehlen hier überdurchschnittlich häufig wegen psychischer Erkrankungen (vgl. Bundespsychotherapeutenkammer 2018, Abs. 1).

Diese gesellschaftspolitische Entwicklung stimmt nachdenklich und stellt Unternehmen hinsichtlich der Personalentwicklung vor neue Herausforderungen. Zudem belastet die Situation die betroffenen Personen erheblich.

In den Empfehlungen zur Umsetzung einer Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen am Arbeitsplatz werden verschiedene Merkmalsbereiche sowie deren mögliche kritische Ausprägung im Unternehmen bewertet, um daraus präventive oder belastungsreduzierende Maßnahmen ableiten zu können. Dazu zählen unter anderem der eigene Handlungsspielraum innerhalb der beruflichen Tätigkeit, die Variabilität der beruflichen Aufgaben sowie die tätigkeitsbezogene Qualifikation in Abhängigkeit zur Aufgabe (vgl. Beck et al. 2017, S. 17). Darüber hinaus wird die emotionale Inanspruchnahme, z.B. durch das ständige Eingehen auf Bedürfnisse anderer Menschen, das permanente Zeigen geforderter Emotionen unabhängig von eigenen Empfindungen und das Erleben bedrohlicher Situationen, als weiterer psychischer Belastungsfaktor für Mitarbeitende betrachtet (ebd., S. 18).

Sozialpädagogische Fachkräfte aus den Berufsfeldern der Jugend- und Heimerziehung, der Heilerziehungspflege, der Heilpädagogik, der Arbeitserziehung sowie weiteren Aufgabenfelder der sozialen Arbeit sind täglich mit diversen psychosozialen Belas-

tungsfaktoren in herausfordernden beruflichen Situationen konfrontiert. Und dies oftmals unter prekären Arbeitsbedingungen wie Schichtarbeit, befristete Arbeitsverträge, geringem Lohn und einer erhöhten Arbeitsintensität aufgrund des Fachkräftemangels.

Dabei wird neben der fachlichen Kompetenz von ihnen erwartet, dass sie sich einfühlsam, emotional zugewandt, in professionellen Beziehungen und mit ihrer Persönlichkeit als wichtigstes Arbeitsinstrument erfolgreich in die Arbeit mit den jeweiligen Adressaten einbringen (vgl. Reiners-Kröncke/ Röhrig/ Specht 2010, S. 61). Maslach & Jackson, sowie die Autoren Reiners-Kröncke, Röhrig und Specht, haben dabei in ihren Untersuchungen mit Menschen in helfenden Berufen festgestellt, dass sich die Fachkräfte „für den Umgang mit emotional bedrohlichen Situationen nicht ausreichend ausgebildet fühlen“ (ebd., S. 53). Darin zeigt sich die Komplexität dieses beruflichen Handlungsfeldes in Verbindung mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen, die es gilt durch Beiträge und Impulse der Erwachsenenbildung aufzugreifen und professionell zu begleiten. Die Ausbildung junger Menschen in einem sozialpädagogischen Berufsfeld bietet dafür zahlreiche Chancen, die bestehenden curricularen Bildungsinhalte an geeigneter Stelle mit einem fachlichen Verständnis über Resilienz zu verbinden, bestehende Resilienzfaktoren bei Auszubildenden weiterzuentwickeln und die Förderung der individuellen, psychischen Widerstandskraft durch methodisch-didaktische Gestaltungselemente in den Lehr-Lernsituationen sowie in einer anerkennenden Beziehungsgestaltung aktiv erleben zu lassen. Neben dem persönlichen Gewinn können die zukünftigen Fachkräfte mit ihrem erworbenen Wissen und ihren Erfahrungen eine Vorbild- und Multiplikatorenfunktion für die künftigen Adressatinnen und Adressaten ihres beruflichen Handelns darstellen.

1.2 Forschungsfrage und Ziele der Arbeit

Die Idee einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema der vorliegenden Arbeit knüpft zunächst an persönliche berufliche Erfahrungen in diversen Bildungseinrichtungen an. Dabei fiel in der Kommunikation mit den Kooperationspartnerinnen und -partnern auf, dass ausnahmslos alle Schul- und Fachbereichsleitungen sowie Lehrverantwortliche darüber berichteten, dass Fachschülerinnen und Fachschüler sowie Studentinnen und Studenten der sozialen Arbeit zunehmend selbst in hohem Maß als psychisch belastet wahrgenommen werden und zugleich ein Beschäftigungsfeld gewählt haben, in dem Unterstützung und Begleitung von Krisen anderer Menschen nahezu zum „Alltagsgeschäft“ gehört. Neben fachlichen Kenntnissen, Methoden

und Handlungsansätzen für die Bewältigung von Herausforderungen der künftigen Adressatinnen und Adressaten, scheint eine Auseinandersetzung mit der eigenen psychischen Widerstandskraft notwendig. Die Ausbildungsphase junger Menschen prägt im besonderem Maß die berufliche Identität, vermittelt neben beruflichen Basiskompetenzen Normen und Werte und sollte idealerweise die angehenden Fachkräfte auch auf alle Arten von Stress, die sie in ihrem Berufsleben erwarten, vorbereiten. Ziel sollte sein, dass sie künftig Anzeichen von eigener Überlastung und Grenzen wahrnehmen können sowie entsprechende Konsequenzen auf der Handlungsebene ziehen können. Daraus entstand die nachfolgende Forschungsfrage:

Wie können Lehr-Lernsituationen methodisch-didaktisch gestaltet werden, die sich sowohl an den fachpraktischen Inhalten der sozialpädagogischen Bildung als auch an aktuellen didaktischen Konzepten orientieren und zugleich Resilienz sowie die Förderung der psychischen Widerstandskraft für Lernende erlebbar machen?

Die Autorin möchte dafür konkrete Handlungsempfehlungen für Lehr- Lernsituationen erarbeiten, die Lernende darin unterstützen, die Wirkung resilienzfördernder Aspekte zu erleben und dabei die eigenen Resilienzfaktoren weiterzuentwickeln. Damit kann die Erwachsenenbildung einen wertvollen Beitrag zur psychischen Gesunderhaltung sozialpädagogischer Fachkräfte leisten.

1.3 Aufbau der Arbeit

In der nachfolgenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung untersucht die Autorin in einer ganzheitlich orientierten Theoriearbeit verschiedene sich gegenseitig beeinflussende Faktoren in Lehr- Lernsituationen, um konkrete, nachhaltig wirkende, methodisch-didaktische Handlungsempfehlungen für resilienzfördernde Bildungsangebote zu erarbeiten.

Dafür wird zunächst die aktuelle Ausgangssituation von sozialpädagogischen Beschäftigten in Bezug auf Arbeitsunfähigkeit und deren Gründe beschrieben und mit statistischen Erhebungen der letzten Jahre durch verschiedene Quellen belegt.

In den nachfolgenden Ausführungen wird die Heterogenität der sozialpädagogischen Berufsbilder im Handlungsfeld der sozialen Arbeit verdeutlicht und durch die Bedarfe der Adressatinnen und Adressaten sozialer Arbeit ergänzt. Darauf bauen die Darstellungen notwendiger Anforderungen und Kompetenzen der Fachkräfte in diesem vielseitigen Berufsfeld auf, die zudem inhaltlich durch curriculare Informationen ergänzt

werden. Dabei werden praxisrelevante Herausforderungen und verbindende Querschnittskompetenzen aller sozialpädagogischen Berufsbilder deutlich sowie die Rolle der Einrichtungen als Kooperationspartner innerhalb der sozialpädagogischen Ausbildung. Diese grundlegende Einführung ist notwendig, um die curricular verbindlichen Bildungsthemen im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in der Verknüpfung mit resilienzfördernden Impulsen nachvollziehbar zu verstehen. Eine bündnisorientierte gleichwertige Partnerschaft mit den Einrichtungen schafft Transparenz und ermöglicht ein tieferes Verständnis für die Bedürfnisse und Anforderungen des jeweils anderen Kooperationspartners, um in einem ganzheitlichen Verständnis mit den Auszubildenden zusammenzuarbeiten.

Das dritte Kapitel skizziert zunächst einführend bisherige didaktische Konzepte in ihrem historischen Verlauf, bevor in der nachfolgenden Diskussion das aktuelle Verständnis zur Ermöglichungsdidaktik auf denkbare nützliche Zusammenhänge zur Förderung der Resilienz innerhalb von Lehr-Lernsituationen hin überprüft wird. Zudem werden der erwachsenenpädagogische Konstruktivismus und insbesondere die Bedeutung der Emotionalität wie auch die Anerkennungspädagogik auf mögliche Verbindungen zur Resilienz hin untersucht und die gewonnenen Erkenntnisse abschließend zusammengefasst.

Die umfassende Darstellung des transaktionalen Stressmodells nach Richard Lazarus im Kapitel 4 gibt den Lesern eine theoretische Einführung in den Stressprozess und damit in die Entstehung von Stress. Im Folgenden erweitert sich der Blick auf stressauslösende Faktoren in den exemplarisch dafür herangezogenen Berufsbildern der Jugend- und Heimerziehung sowie der Heilerziehungspflege. Des Weiteren werden die sozialen Einrichtungen als Praxisstellen der Auszubildenden auf stressauslösende Rahmenbedingungen hin bewertet. Abschließend werden wirksame Resilienzfaktoren sowie zu fördernde Bewältigungsmöglichkeiten für Erwachsene vorgestellt, die im nachfolgenden Kapitel in konkrete Handlungsempfehlungen überführt werden.

Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der Resilienzforschung, der Auswertung der fachpraktischen Ausbildungsinhalte sozialpädagogischer Berufe und aktueller didaktischer Konzepte werden im fünften Kapitel erlebbare Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von resilienzfördernden Lehr-Lern-Situationen in der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte abgeleitet. Diese werden anhand methodisch-didaktischer Impulse aufgezeigt und durch Ideen gruppenorientierter Unterstützungsmöglichkeiten sowie einer resilienzfördernden Beziehungsgestaltung zwischen allen Akteuren ergänzt. Die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit findet hier ihre Kernant-

worten und soll umfassend durch die Beleuchtung verschiedener Aspekte reflektiert werden.

Die vorliegende Arbeit schließt mit einer kritischen Betrachtung der Grenzen der Erwachsenenbildung hin zu anderen Fachdisziplinen wie der Psychotherapie und sich ableitende Forschungsfragen aus den bisherigen gewonnenen Erkenntnissen.

2 Die Komplexität sozialpädagogischer Arbeit – Arbeitsfelder, Aufträge, Anforderungen und Ausbildung

Im Rahmen dieses Kapitels wird zunächst die Bandbreite des Berufsfeldes „Soziales und Pädagogik“ (Bundesagentur für Arbeit 2019, n. pag.) aufgezeigt und mit einer Auswahl verschiedener staatlich anerkannter (Ausbildungs-)Berufe verbunden, die sich durch unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und Ausbildungsverläufe unterscheiden. Des Weiteren wird die gemeinsame Schnittmenge an Anforderungen und Kompetenzen in den benannten helfenden Berufen aufgezeigt und mit den Bedarfen und Aufträgen aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten verglichen. Die Vorstellung der im Ausbildungsverlauf zu vermittelnden bzw. zu ermöglichenden Dimensionen gemeinsamer fachlicher, methodischer, persönlicher und sozialer Kompetenzen geben einen inhaltlichen Einblick in die Vielfalt der Bildungsinhalte eines sozialpädagogischen Ausbildungsberufes. Das Kapitel schließt mit der Sicht auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Ausbildungseinrichtungen als Kooperationspartner innerhalb von sozialpädagogischen Ausbildungsverbänden.

2.1 Die Heterogenität der Beschäftigungsfelder

Sozialpädagogische Arbeit stellt zunächst ein breites Angebot an Beschäftigungsfelder dar und lässt sich nur schwer auf „ein eng begrenztes und klar definiertes Tätigkeitsfeld“ (Dahl 2017, S. 52) bestimmen. Darin finden sich eine Vielzahl von unterschiedlichen beruflichen Akteurinnen und Akteuren mit heterogenen Qualifikationsprofilen wieder, traditionell überwiegend weiblich, die zum Teil durch die Mitarbeit von ehrenamtlich Engagierten unterstützt werden (ebd., S. 52). Dabei reicht die Komplexität der beruflichen Handlungsfelder sozialpädagogischer Fachkräfte von gesundheitlichen Hilfen, über ökonomischen, psychischen, lebenspraktischen, erzieherischen Hilfen zu kulturellen und rechtlichen Hilfen (vgl. Poulsen 2009, S. 13). Das Spektrum der Adressatinnen und Adressaten des beruflichen Handelns kann sich dabei auf alle Lebensaltersspan-

nen und -entwicklungsphasen beziehen, sowie in der Intensität der Begleitung die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten ergänzen, unterstützen oder ersetzen (vgl. Dahl 2017, S. 49f.). Die nachfolgende Übersicht visualisiert exemplarisch einige typische sozialpädagogische Berufe sowie relevante Praxis- und Aufgabenfelder.

typische Berufe mit Kindern und Jugendlichen	typische Berufe mit älteren Menschen	typische Berufe mit Menschen mit Behinderung
Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Sozialassistentinnen und Sozialassistenten		
Erzieherinnen und Erzieher	Altenpflegerinnen und Altenpfleger	Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger
Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen	Altenpflegehelferinnen und Altenpflegehelfer	Heilerziehungspflegehelferinnen und Heilerziehungspflegehelfer
Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger	Alltagsbegleiterinnen und Alltagsbegleiter	Arbeitserzieherinnen und Arbeitserzieher
	Fachkrankenpflegerinnen und Fachkrankenpfleger in den Fachrichtungen Geriatrie und Gerontologie	Alltagsbegleiterinnen und Alltagsbegleiter
		Fachpflegekräfte der Psychiatrie
		Inklusionsbegleiterinnen und Inklusionsbegleiter
Lebenswelt-„ergänzend“		
Kindertageseinrichtungen, Kinder- und Jugendarbeit, Allgemeiner Sozialer Dienst, soziale Hilfen z.B. für Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger, Schuldner, Geflüchtete, Straffällige, Obdachlose, Suchtkranke usw., ambulante Pflegedienste, sozialpsychiatrische Dienste		
Lebenswelt- „unterstützend“		
Allgemeiner Sozialer Dienst und einige Hilfen zur Erziehung, Jugendgerichtshilfe, Vormundschaften, Pflugschaften und Betreuung von Volljährigen, Bewährungshilfe, Tagesstätten für ältere Menschen oder Menschen mit Behinderung, teilstationäre Rehabilitations- und Berufsbildungswerke, Werkstätten und Arbeitsprojekte für Menschen mit Unterstützungsbedarfen		
Lebenswelt- „ersetzend“		
vollstationäre Hilfen zur Erziehung, Jugendgerichtshilfe, Frauenhäuser, soziale Arbeit im Strafvollzug, vollstationäre Altenheim und Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderung		

Abb.1: Die Heterogenität sozialpädagogischer Berufsfelder (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, n. pag. und Diehl 2017, S. 49f.).

Alle Berufs- und Handlungsfelder der sozialpädagogischen Arbeit verbindet der gemeinsame Aspekt, dass die sozialpädagogisch Tätigen die eigene Persönlichkeit als bedeutendes Arbeitsinstrument in die professionelle Beziehung mit den Adressatinnen und Adressaten einbringen (vgl. Poulsen 2012, S. 19). Dies erfordert seitens der Angehörigen helfender Berufe, dass sie ein hohes Interesse an Menschen und ihren Lebenswegen haben, eine ausgeprägte Empathie- und Reflexionsfähigkeit sowohl die

Kompetenz, sich in einem professionellen Nähe-Distanzverhältnis auf das Gegenüber einlassen als auch abgrenzen zu können (vgl. Poulsen 2012, S. 1).

Die Anforderungen an die Fachkräfte der Jugendhilfe sind in den letzten Jahren stark angestiegen und werden beeinflusst „durch die Inklusions- und Bildungsdebatten, durch verstärkten Kinderschutz, durch sozialräumliche Segregation und demografischen Veränderungen“ (AGJ 2011, S. 7). Erhöhte Anforderungen im Bereich der stationären erzieherischen Hilfen zeigen sich z.B. darin, dass zunehmend jüngere, zum Teil stark traumatisierte Kinder, aufgrund von Kriseninterventionen und Inobhutnahmen betreut werden müssen (vgl. BVkE 2011, S. 1). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen nehmen zu (vgl. Poulsen 2012, S. 25) und im ambulanten Bereich der Jugendhilfe sind erhöhte Fallzahlen bei gleichzeitigem Rückgang der Betreuungszeiten festzustellen (ebd., S. 2). Im Beschäftigungsfeld Gesundheit und Pflege führt der Fachkräftemangel zunehmend dazu, dass Personallücken durch Arbeitnehmerüberlassungen kurzfristig und in hoher Fluktuation geschlossen werden (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 9). Stark beeinträchtigte Menschen, insbesondere mit geringen Kompetenzen in der aktiven Sprache, verlieren dabei aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten an Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Partizipation. „Die Komplexität und die Koordination multipler und interdisziplinärer Hilfen haben die Anforderungsprofile verändert“ (AFET 2018, S. 2).

Neben den gestiegenen Anforderungen, den politisch und gesellschaftlich begründeten Herausforderungen an die sozialpädagogischen Fachkräfte, zeigen sich aus der Perspektive der Adressatinnen und Adressaten unterschiedlichste Bedürfnisse und Anliegen, die im nachfolgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

2.2 Psychosoziale Belastungen als Arbeitsauftrag? – Anforderungen aus Sicht der Adressaten

Grundsätzlich ist eine berufliche Tätigkeit im sozialpädagogischen Arbeitskontext ein spannendes, abwechslungsreiches und sehr interessantes Aufgaben- und Handlungsfeld. Dabei bereichert ein humorvolles Miteinander und eine Begegnung auf Augenhöhe die Interaktion und Beziehungsgestaltung mit den zu begleitenden Menschen. Nachfolgend werden exemplarisch drei unterschiedliche Beispiele an Anforderungen an die sozialpädagogischen Fachkräfte aus Adressatinnen- und Adressatensicht beschrieben, die im jeweiligen beruflichen Kontext typisch sein können. Dabei ist es

durchaus möglich, dass eine Sozialpädagogin oder ein Sozialpädagoge mit ihrer/ seiner Qualifikation in allen drei Handlungsfeldern tätig sein kann.

Praxisfeld: Kindertagesbetreuung

In der Kindertagesbetreuung wird von einem Paradigmenwechsel gesprochen, der „von der Elternarbeit hin zur Erziehungspartnerschaft“ (Senger 2010, S. 285) getragen wird. Diese Sichtweise impliziert eine gemeinsame Handlungsmaxime zum Wohlergehen des Kindes, welche aus einer Kooperation zwischen den Eltern als Spezialisten für das Kind und die häusliche Erziehung, und den Erzieherinnen und Erziehern der Einrichtung als Spezialisten für die institutionelle Erziehung, besteht (ebd., S. 285). Diese Perspektive beinhaltet die Achtung und Anerkennung der Aktivitäten des jeweils anderen Partners (ebd., S. 285). In der alltäglichen Praxis erwarten Eltern im Rahmen der Betreuung ihres Kindes in der Kindertagesstätte, dass es Zeit und Offenheit zum Austausch mit den Fachkräften gibt, z.B. über aktuelle Tagesereignisse in Bezug auf das eigene Kind, dass Eltern über Entwicklungsschritte der Kinder informiert werden und dass ihre Kinder in der Einrichtung umfassend gefördert werden (ebd., S. 286ff.). Diese Wünsche klingen zunächst nachvollziehbar und realistisch, dennoch führen überhöhte oder auch widersprüchliche Erwartungen gelegentlich dazu, dass Eltern in einem erhöhten Maße in den Kompetenzbereich der Fachkräfte der Kindertagesstätten vordringen und diesen über ihre üblichen Partizipationsmöglichkeiten hinaus mitbestimmen wollen (ebd., S. 289). Dies gilt es respektvoll einzugrenzen und nicht als persönlichen Angriff zu werten. Weitere aktuelle Herausforderungen liegen darin, den Grundgedanken der Inklusion in Bezug auf alle Kinder konkret umzusetzen. Dazu gehört eine Öffnung bestehender Angebote für alle Menschen unabhängig von Herkunft, Kompetenzen, Einschränkungen, Geschlecht oder sonstigen Kriterien. Darüber hinaus das Schaffen der notwendigen institutionellen Rahmenbedingungen dafür und die damit einhergehende Erweiterung der eigenen Professionalität, um diese Herausforderungen meistern zu können.

Praxisfeld: Arbeit mit Menschen mit Behinderung

Der Paradigmenwechsel in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung entwickelte sich in den letzten Jahren verstärkt von einer medizinischen und defizitorientierten Sichtweise auf den Mensch mit Beeinträchtigung hin zu einer Bewegung der „Ermöglichung

selbstbestimmter Lebensführung“ (Loeken, Windisch 2013, S. 23) und Empowerment (Selbstermächtigung). Damit einher geht die Forderung von Betroffenen an Institutionen und professionelle Unterstützerinnen und Unterstützer behinderter Menschen, „mit geeigneten Hilfen, deren Autonomiepotenziale“ (ebd., S. 25) zu erschließen und ihnen in ihrem Bestreben nach Lebenssouveränität und den damit einhergehenden individuellen und kollektiven Prozessen der Aneignung und Selbstvertretung zu assistieren (ebd., S. 27). Diese Haltung erfordert von den Akteuren helfender Berufe sich zurücknehmen zu können, um „den Empowermentprozess einer Person in der Eigenentfaltungskraft nicht zu lenken oder gar zu behindern“ (Friedrich et al. 2012, S. 221). Dies beinhaltet zudem, eigene Vorstellungen eines erfüllenden Lebens als individuelle Konstruktion zu betrachten und nicht mit einem Absolutheitsanspruch anderen Menschen auferlegen zu wollen. Dennoch kann ein hohes Maß an Autonomie und Entscheidungsfreiheit beeinträchtigte Menschen zunächst überfordern, Grenzen verdeutlichen oder zu Krisen führen, die nicht immer eigenständig bewältigt werden können. Die professionelle Unterstützung der Selbstbestimmung der zu betreuenden Menschen mit Behinderung erfordert daher auch ein Erkunden und Reflektieren, wo Grenzen in der Verantwortung von Freiräumen liegen und wo das eigene Wohlbefinden oder das anderer Menschen bedroht ist (ebd., S. 329). Diese Prozesse können von Fachkräften individuell als psychosoziale Belastung wahrgenommen werden und zur eigenen Überlastung führen (vgl. Niehoff 2014, S. 354).

Praxisfeld: Ambulante Kinder- und Jugendhilfe

Die sozialpädagogische Familienhilfe begleitet, im Rahmen ihrer Tätigkeit als Dienstleistende der ambulanten Kinder- und Jugendhilfe, psychosozial belastete Familien in ihren Veränderungsprozessen. Mögliche Belastungen können sich beispielsweise in Bedarfen der Erziehungsberatung, z.B. aufgrund von herausforderndem Verhalten der Kinder oder in Schulabsentismus, zeigen. Darüber hinaus können sich Familien in Krisen befinden, z.B. aufgrund von Trennung und Scheidung, psychischen Erkrankungen, Suchterkrankungen, Überschuldung oder Wohnungsverlust. Dabei fungieren die Fachkräfte als „Wegbegleiter auf dem Weg zu dem Ziel, dass die Familie oder der Jugendliche als das ihre erkannt haben und das einen hohen Wert für die Betroffenen haben soll“ (Rothe 2013, S. 13). Die sehr persönliche Begleitung der Familien in ihrem häuslichen Umfeld führt einerseits nicht selten dazu, dass Familienhelfer als ein Teil der Familie betrachtet werden, die in der Folge Einladungen zu Familienfesten erhalten, mit Wünschen nach gemeinsamen Treffen an Wochenenden konfrontiert werden oder so-

gar Angebote gemeinsamer Urlaube bekommen (ebd., S. 41). Andererseits kann sich ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Familien und den professionellen Begleiterinnen und Begleitern aufbauen, wenn die Fachkräfte die Lösungen für die entstandenen Krisen voreilig übernehmen, die Selbstverantwortung der Familienmitglieder dadurch geschwächt wird und Familien sich dauerhaft als inkompetent wahrnehmen.

In der Unterschiedlichkeit der exemplarisch dargestellten Beispiele zeigt sich jedoch eine Schnittmenge an für sozialpädagogische Fachkräfte bedeutenden und notwendigen Fähigkeiten.



Abb. 2: Schnittmenge der Fähigkeiten (eigene Darstellung)

2.3 Helfen als Beruf – Das aktuelle Anforderungs- und Kompetenzprofil

Die nachfolgenden Ausführungen der aktuellen Anforderungs- und Kompetenzprofile basieren auf der Grundlage der Recherche von Ausbildungsverordnungen, Modulhandbüchern, Kompetenzprofilen aus Arbeitsgemeinschaften und entsprechender Fachliteratur. Dabei wurde bewusst eine spezifische Schnittmenge an exemplarischen Kompetenzzielen aus den Ausbildungsbereichen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, der Heilerziehungspflege und der Erziehung herausgearbeitet, die einerseits die Gemeinsamkeit aller Ausbildungsziele verdeutlichen und andererseits im konkreten Bezug zu resilienzfördernden Faktoren stehen. Somit können im weiteren Verlauf der Arbeit die Ansatzpunkte der methodisch-didaktischen Empfehlungen zur Förderung der psychischen Widerstandskraft sozialpädagogischer Fachkräfte daran angelehnt werden.

Ein verbindendes Kompetenzziel aller sozialpädagogischen Ausbildungsangebote liegt in einer ausgeprägten Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (vgl. DHBW 2015, S. 24). Diese zeigt sich darin, dass die Fachkräfte Wissen über professionelle Gesprächsführung erworben haben, diese situations- und adressatenorientiert anwenden, damit Beziehungen aufbauen und nachhaltig in einem professionellen Nähe- und Distanzverhältnis gestalten können (vgl. BAG HEP 2019, S. 9). Dies setzt ein berufsethisches Verständnis um die „Bedeutung emotionaler Bindungen und sozialer Beziehun-

gen“ (ebd., S. 9) voraus und erfordert eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person und dem individuellen Interaktionsverhalten (vgl. DHBW 2015, S. 6).

Die Beziehungsfähigkeit, als ein Teilbereich sozialer Kompetenzen, wird in besonderer Weise durch die kommunikativen Fähigkeiten beeinflusst (vgl. Macsenare et al. 2014, S. 566) und ermöglicht die tragfähige Beziehung, die das Erreichen von gesteckten Zielen maßgeblich mit unterstützt. Dazu gehört auch eine Reflexionsfähigkeit, um die eigenen „Auffassungen, Einschätzungen und Bewertungen“ (Greving/ Niehoff 2013, S. 17) infrage stellen zu können und diese als erlernte Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster aus der eigenen Erziehung und Sozialisation zu begreifen (vgl. DHBW 2015, S. 21). Die eigene Lebensgeschichte und die daraus entwickelten Normen und Werte beeinflussen nachhaltig die berufliche und persönliche Grundhaltung und das damit einhergehende ethische Verständnis. Reflektierte Aspekte, durch den Abgleich im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung, erweitern das Bewusstsein über Wirkungsprozesse und schärfen das Verständnis über die eigene berufliche Rolle (vgl. BAG HEP 2019, S. 10).

Konflikte und Krisen erfordern darüber hinaus ein spezielles Gespür für deeskalierende Verhaltensweisen (Konfliktfähigkeit), entsprechende fachlich-methodische Kenntnisse und situationsangepasste Gesprächs- und Moderationsfähigkeiten.

Eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Adressatinnen und Adressaten des beruflichen Handelns und auf sich selbst (vgl. Poulsen 2009, S. 15) als sozialpädagogische Fachkraft beeinflusst positiv das eigene pädagogische Tun (vgl. Baur et al. 2012, S. 28), unterstützt die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, die Persönlichkeitsentwicklung und trägt zur beruflichen Sinnstiftung bei (vgl. BAG HEP 2019, S. 9). Zugleich unterstützt ein realistisches Einschätzungsvermögen der eigenen Handlungsreichweite die Selbstfürsorge und Selbstverantwortung, denn man kann nur hilfreich für andere sein, wenn es einem selbst gut geht (vgl. Poulsen 2009, S. 120).

Emotionale Komponenten, wie z.B. die Empathiefähigkeit, werden in verschiedenen Auslegungen des Empathiekonzeptes in unterschiedliche Dimensionen zerlegt und reichen dabei von wahrnehmungsorientierter Empathie über kognitiv-, affektiv-, kommunikativ- und beziehungsorientierter Empathie bis zur Empathie als wahre „Gefühlsansteckung“ und verdeutlicht damit den nonverbal beeinflussten Aspekt dieser Begriffsvorstellung (vgl. Gieseke 2016, S. 211).

Die dargestellten Anforderungen und Kompetenzziele zeigen eine Auswahl, jedoch nicht alle erforderlichen oder notwendigen Fähigkeiten. Dennoch sind sie in ihrer Be-

deutung für das erfolgreiche berufliche Handeln sowie für die eigene psychische Widerstandskraft maßgeblich und entscheidend. Im Verlauf des folgenden Abschnitts werden die Kompetenzbereiche durch inhaltliche Ausführungen bestehender Curricula konkretisiert.

2.4 Dimensionen der fachlichen, methodischen, persönlichen und sozialen Kompetenzen im Ausbildungsverlauf

Kompetenzen „enthalten Fertigkeiten, Wissen im engeren Sinne, (...) Fähigkeiten, Qualifikationen“ (Erpenbeck/ Sauter 2010, S. 76), um sich in „unüberschaubaren komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurechtzufinden“ (ebd., S. XI). Dafür werden verschiedene grundsätzliche Kompetenzbereiche unterschieden. Diese beziehen sich sowohl auf Sachverhalte und das dafür notwendige fachliche und methodische Wissen, als auch auf die eigene Person in reflexiver Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen Umsetzungsaktivitäten sowie den individuellen sozial-kommunikativen Kompetenzen in der Interaktionen mit anderen (ebd., S. 84f.). Dabei bilden Regeln, Werte und Normen den individuellen Kompetenzkern ab (ebd., S. 78).

Die Anforderungsstruktur der Kompetenzen, in den einzelnen Niveaustufen von eins bis acht gemäß dem DQR, ordnet unter dem Begriff der Fachkompetenz, die Tiefe und Breite des Wissens sowie die erforderlichen kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur selbstständigen Lösung von Aufgaben, Transferfähigkeiten und Beurteilungsfähigkeit über bestehende Zusammenhänge ein (vgl. DQR 2011, S. 6). Die personalen Kompetenzen hingegen gliedern sich in soziale Kompetenzen, z.B. in Bezug auf Team- und Führungsfähigkeiten, gestalterische und kommunikative Fertigkeiten, die selbstständige und eigenverantwortliche Ausführung bekannter sowie unbekannter Aufgaben bzw. die Fähigkeit, sich die für die Zielerreichung notwendigen Lerninhalte selbstständig zu erarbeiten (ebd., S. 6).

Die Heterogenität der sozialpädagogischen Ausbildungsberufe spiegelt sich in der Eingruppierung in den einzelnen Niveaustufen des DQR weniger wieder. Während die Qualifikationen der Kinderpflege, der sozialpädagogischen Assistenz sowie der Altenpflege auf dem Niveau vier (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, S. 20) angesiedelt sind, werden die Ausbildungswege im Sozialwesen in den Fachbereichen Erziehung, Jugend- und Heimerziehung, Heilerziehungspflege, Heilpädagogik auf der Niveaustufe sechs gleichrangig mit dem Bachelor of Arts, z.B. der Sozialpädagogik geführt (ebd., S. 37). Darin heißt es, dass Kompetenzen in umfassenden Aufga-

ben- und Problemstellungen erforderlich sind, wobei die Anforderungsstruktur durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet ist (vgl. DQR 2011, S. 7). Im Vergleich der ausbildungsübergreifenden Kompetenzanforderungen in den Curricula der Erzieherinnen und Erzieher, der Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger, der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie der sozialen Arbeit lässt sich ein exemplarischer Querschnitt folgender in der Resilienzentwicklung förderlicher Inhalte herausarbeiten. Hierbei wurde im Rahmen der Recherche auf den Lehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik, das aktuelle Modulhandbuch der Landesarbeitsgemeinschaft der Fachschulen für Sozialwesen, Fachrichtung Heilpädagogik, dem Referenzrahmen für die Ausbildung an Fachschulen/ Fachakademien für Heilpädagogik der STK und einigen regional gewählten Modulhandbüchern aus den Fachhochschulen für soziale Arbeit zurückgegriffen. Zudem wurde bewusst darauf verzichtet, alle Ausbildungsinhalte miteinander zu vergleichen, da dies für die vorliegende Arbeit weniger Relevanz besitzt und zudem den Rahmen der Arbeit übersteigen würden.

Ausbildungsbereiche	Erzieherinnen und Erzieher	Heilerziehungspflege	Heilpädagogik	Soziale Arbeit/ Sozial-pädagogik
Berufliche Identität und Rollenklärung				
Fachkompetenzen: Wissen/ Fertigkeiten	vertieftes Wissen über das Berufsbild, dessen Entwicklung und Wandel - auch in Abgrenzung zu Nachbardisziplinen Entwicklung einer professionellen Grundhaltung, praktisch handelnd nach innen und außen			
Personale Kompetenzen	Entwicklung eines Bewusstseins für Prinzipien professionellen pädagogischen Handelns mit den Aspekten von Ganzheitlichkeit, Partizipation, pädagogische Zurückhaltung und adressatenorientierter Assistenz Bedeutung von Kommunikation erfassen, zielgerichtet nach innen und außen einsetzen können Reflexionsfähigkeit zur Einschätzung und Bewertung eigener erworbener Werthaltungen, Einstellungen, Vorurteile; Kritikfähigkeit sowie Frustrationstoleranz			
findet sich z.B. in	Berufliches Handeln fundieren , Lernfeld 1: Professionelle pädagogische Beziehung gestalten mit den Themen Nähe/ Distanz, Macht und Verantwortung Lernfeld 10: Selbstmanagement praktizieren – persönliche Stressfaktoren, Stressbewältigung Unterschiedlichkeit und Vielfalt erleben, Lernfeld 4 und Lernfeld 1: Biografische Selbstreflexion	Beruf und Identität , Modul 1: Reflexion der eigenen Sozialisation, rollenkompetentes Handeln in unterschiedlichen Kontexten und Berufsfeldern, Arbeiten nach den Grundsätzen der Psychohygiene Inklusion und Teilhabe , Modul 2 und Entwicklung und Bildung , Modul 3: Reflexion der eigenen Haltung in der Begleitung von Menschen in Inklusions- und Teilhabe- und Entwicklungsprozessen	Heilpädagogische Identität im interdisziplinären Kontext kommunizieren und weiterentwickeln , Kompetenzbereich 7: Auftrags- und Rollenklärung in multiprofessionellen Handlungsfeldern	1. Semester: Schlüsselkompetenzen der sozialen Arbeit (vgl. Hochschule Mannheim 2015, S. 2) 2. Semester: Entwicklung und Sozialisation (ebd., S. 16) 1. und 2. Semester: Schlüsselkompetenzen für Studium und Praxis der sozialen Arbeit (vgl. Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2014, S. 2)

Professionelle Beziehungsgestaltung und Eröffnung umfassender Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten				
Fachkompetenzen: Wissen/ Fertigkeiten	vertieftes Wissen über die sozial-emotionale Entwicklung, über das Zusammenwirken von biologischen Ausgangsbedingungen, biografischen Erfahrungen und soziokulturellem Hintergrund, breites Spektrum an Methoden und Interventionsmöglichkeiten in der Beziehungsgestaltung, Bildungs- und Entwicklungsbegleitung, Konflikt- und Krisenbewältigung			
Personale Kompetenzen:	Reflexionsfähigkeit zur Erfassung der eigenen emotionalen Bewertungs- und Deutungsmuster sowie zur Einschätzung der Notwendigkeit und Nützlichkeit der eigenen Interventionen, Analyse- und Gestaltungsfähigkeiten von Beziehungen – kontextabhängig, adressatenorientiert, im Einzel- oder Gruppenkontakt, Ambiguitätstoleranz			
findet sich z.B. in:	<p>Bildung und Entwicklung fördern I, Lernfeld 4: Sicherstellung emotionaler Bedürfnisse, Sozialerziehung</p> <p>Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben, Lernfeld 6: Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen begleiten</p> <p>Berufliches Handeln fundieren, Lernfeld 2: Methoden sozialpädagogischer Arbeit anwenden, Lernfeld 3: Kinder und Jugendliche beobachten und dokumentieren</p>	<p>Entwicklung und Begleitung, Modul 3: die pädagogische Beziehung, der Mensch als Entwicklungswesen, Entwicklungsmöglichkeiten und entsprechender Assistenzbedarf, Biografiearbeit</p> <p>Beziehung und Kommunikation, Modul 5: Grundlagen der Kommunikation und Beziehungsarbeit, klienten- und prozessorientierte Kommunikation, lösungs- und ressourcenorientierte Gesprächssituationen in und mit Gruppen</p>	<p>Professionelle heilpädagogische Beziehungsgestaltung in der Begleitung und Assistenz von Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen, Kompetenzbereich 3: Einschätzung des sozial-emotionalen Entwicklungsstandes und die emotionale Befindlichkeit von Klienten und diese im Rahmen der Beziehungsarbeit berücksichtigen, Methodenspektrum zur deeskalierenden Konflikt- und Krisenbewältigung</p>	<p>2. Semester: Entwicklung und Sozialisation (vgl. Hochschule Mannheim 2015, S. 2)</p> <p>5. Semester: Pädagogische Handlungs- und Reflexionskompetenz (ebd., S. 3)</p> <p>3. und 6. Semester: Methodisches Handeln (ebd., S. 2f.)</p> <p>Modul 3: Person – Entwicklung, Bildung und Erziehung (vgl. Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2014, S. 14)</p> <p>Modul 7: Einführung in Theorie und Praxis von Methoden in der sozialen Arbeit (ebd., S. 6)</p>

Abb. 3: **Übersicht der Kompetenzbereiche und der dazugehörigen Lernfelder** (eigene Darstellung) (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2010, Landesarbeitsgemeinschaft der Fachschulen für Sozialwesen 2019, STK 2015, Hochschule Mannheim 2015, Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2014)

2.5 (Ausbildungs-) Einrichtungen als Kooperationspartner im Handlungsfeld der sozialen Arbeit

Die Entscheidung junger Menschen für eine Ausbildung oder ein Studium im sozialen Bereich kann beispielsweise durch ein Schülerpraktikum im Sekundarbereich, ein vorbereitendes Pflichtpraktikum oder ein freiwilliges soziales Jahr in einer sozialen Einrichtung fallen bzw. sich verfestigen. Somit kommt den Einrichtungen eine bedeutende Schlüsselposition in der Gewinnung von künftigen Fachkräften zu, die es notwendig macht, diese näher zu beleuchten und deren Potentiale und Entwicklungsfelder zu konkretisieren. Die folgenden Ausführungen beziehen sich zunächst auf gewünschte Kompetenzen aus Sicht von Anstellungsträgern, während im Verlauf der vorliegenden Arbeit die Perspektive auf die Einrichtungen durch den Blick auf stressauslösende Faktoren erweitert wird.

Loeken und Windisch konzentrieren sich in ihren Beschreibungen erforderlicher Kompetenzen auf die Sicht von Trägern im Arbeitsfeld der sozialen Arbeit im Kontext der Behindertenhilfe. Sie konstatieren dabei die täglichen Herausforderungen von Mitarbeitern im Spannungsfeld zwischen dem gesellschaftlichen Normalisierungsauftrag und den Ansprüchen nach individueller Autonomie, denen es gilt, individuell zu begegnen und sich durch reflexive Kompetenzen bewusst zu machen (vgl. Loeken, Windisch 2013, S. 89). Diese Herausforderungen werden z.B. deutlich in den Einschränkungen von Selbstbestimmungsbestrebungen von Menschen mit Behinderung oder Kindern und Jugendlichen in ambulanten oder stationären Einrichtungen in Abhängigkeit von Fürsorge- und Aufsichtspflichten. Darüber hinaus zeigt sich dieser Aspekt in Einschränkungen des Bedürfnisses nach Autonomie, im Zusammenhang mit organisatorischen, finanziellen oder personellen Ressourcen. Zudem kann es zu Einschränkungen, aufgrund des Machtgefälles zwischen Fachkräften und betreuten Menschen mit jeweils unterschiedlich stark ausgeprägten Abhängigkeitsverhältnissen, kommen (ebd., S. 90).

In einer quantitativen Studie von Klapprott, so Loeken und Windisch, wurden fast 1500 Anstellungsträger in den Feldern der sozialen Arbeit nach erforderlichen fachlichen und persönlichen Kompetenzen befragt, die Angestellte einbringen sollen (ebd., S. 94). Dabei kristallisierten sich mehrere Kompetenzdimensionen heraus, wobei Autonomie die höchste Bedeutungseinstufung erhielt und diese Begrifflichkeit durch Merkmale wie „Durchsetzungsvermögen (...), Umstellungsfähigkeit und Selbstständigkeit“ ergänzt wurden (ebd., S. 94). Zudem wurden aus Sicht der Anstellungsträger besonders Ein-

zelkompetenzen wie „Teamfähigkeit, (...) Kontaktfähigkeit (...) und Selbstkritik“ (ebd., S. 95) nachgefragt. In weiteren Ausführungen der Autoren wurden die erforderlichen und gewünschten Kompetenzen in arbeitsfeldbezogene und arbeitsfeldübergreifende Kompetenzen differenziert, wobei folgende Dimensionen übergreifend und wiederholend benannt wurden.

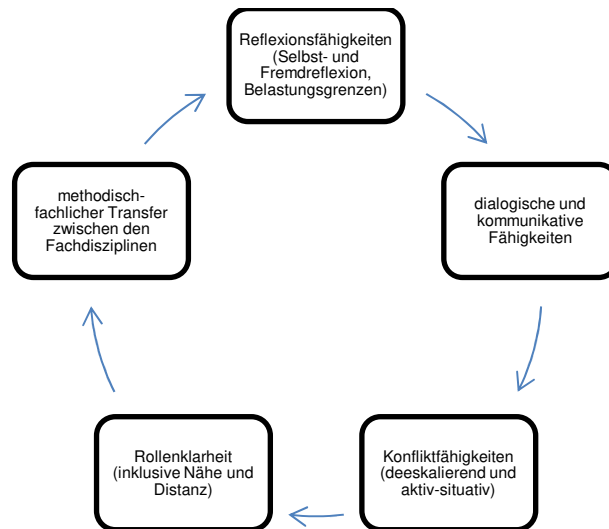


Abb. 4: Kompetenzkreislauf aus Sicht der Anstellungsträger (eigene Darstellung) (vgl. Loeken, Windisch 2013, S. 97ff.)

Im Rahmen dieser Ausführungen wird deutlich, dass den personalen Kompetenzen aus Sicht der Einrichtungen eine größere Bedeutung zugeschrieben wird als den fachlichen Kompetenzen. Dennoch bedarf es, am Beispiel kommunikativer Kompetenzen verdeutlicht, fachlich und methodisch breites Wissen, um adressaten-, situations- und lösungsorientiert erfolgreich kommunizieren zu können.

Betrachtet man den Kompetenzkreislauf aus der Perspektive der Resilienzförderung, so zeigen sich insbesondere in den personalen Dimensionen eindeutige Handlungsfelder, die im weiteren Verlauf der Arbeit näher beleuchtet werden.

3 Didaktische Konzepte die eine Resilienzförderung unterstützen

Das vorliegende Kapitel widmet sich zunächst in einer wissenstheoretischen Landkarte ausschnittsweise einigen bedeutenden didaktischen Modellen. Dabei werden grundlegende Aspekte vorgestellt, die das didaktische Verständnis historisch und inhaltlich nachhaltig geprägt haben. Anschließend konkretisieren einzelne Ausführungen den Lernkulturwandel von einer erzeugungsdidaktischen Grundhaltung hin zu einer ermög-

lichungsdidaktischen Perspektive (vgl. Arnold/ Tutor 2007, S. 178). In der intensiven Auseinandersetzung mit dem erwachsenenpädagogischen Konstruktivismus werden deren Grundannahmen untersucht, um diese im weiteren Verlauf der Arbeit mit inhaltlichen Aspekten der Förderung von Resilienz in Beziehung zu setzen. Dabei wird der Emotionalität, als ein Wirkungsfaktor auf Bildungsprozesse, besondere Aufmerksamkeit gewidmet. In der sich daran anschließenden Diskussion werden die bisherigen Ansätze um Gedanken einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung erweitert, so dass weitreichende Grundlinien eines modernen didaktischen Grundverständnis als Basis methodisch-didaktischer Impulse zur Resilienzförderung zur Verfügung stehen.

3.1 Historischer Überblick didaktischer Konzepte

Didaktik, ein nicht einfach einzugrenzender Begriff, beschäftigt sich sowohl als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin, als auch eine Teildisziplin der Pädagogik, mit der Lehre des Bildungserwerbs, den Bildungsinhalten bzw. mit den Bedingungen des Lehrens und Lernens, wobei dabei „Didaktik als die Lehre vom WAS von der Methodik als der Lehre vom WIE“ gesprochen wird (vgl. Peterßen 2001, S. 12ff.).

Dabei lassen sich die vier didaktischen Theoriefamilien in bildungstheoretische, lehr- lerntheoretische, kommunikativ- und interaktionstheoretische sowie konstruktivistische Ansätze unterscheiden. In deren historischen Wandel werden die Veränderungen von einem eher engen Vermittlungsbegriff hin zu einem weiten Vermittlungsbegriff sowie die Charakteristik von einer erzeugungsdidaktischen zu einer ermöglichungsdidaktischen Grundhaltung deutlich (vgl. Arnold 2014, S. 11).

Im Fokus bildungstheoretischer didaktischer Ansätze der 1960er Jahren, die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zuzuordnen sind, und seinem bedeutendsten Vertreter Wolfgang Klafki, steht die

„(...) Auswahl, Anordnung und Explikation der Inhalte des Unterrichts - in Abstimmung zu den Voraussetzungen der Schüler – im Mittelpunkt, wobei dem Nachvollzug von vorgängigen Lehrplanentscheidungen eine große Bedeutung zukommt“ (Terhart 2019, S. 153).

Dabei bildet die didaktische Analyse den Kern der Unterrichtsvorbereitung und fordert die Lehrenden dazu auf, sich strukturierend und durch eine „didaktische Interpretation“ mit den Grundfragen der Gegenwartsbedeutung, der Zukunftsbedeutung, der Struktur des Inhalts, der exemplarischen Bedeutung sowie den Möglichkeiten der Zugänglich-

keit der Bildungsinhalte zu beschäftigen (vgl. Jank/ Meyer 2019, S. 205). Diese Analyse muss immer wieder neu auf die jeweilige Lerngruppe zugespielt werden (ebd., S. 218). Wolfgang Klafki hat dabei sein Modell in den 1970er Jahren um didaktische Zielvorstellungen wie Selbstbestimmungsfähigkeiten, Mitbestimmungsfähigkeiten sowie Solidaritätsfähigkeiten zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik weiter entwickelt (ebd., S. 229).

Lehr-Lerntheoretische didaktische Ansätze, die der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft zuzuordnen sind, wurden maßgeblich durch Impulse von Paul Heimann, Wolfgang Schulz und Gunter Otto sowie dem entwickelten „Berliner Modell“ geprägt und setzen die Lehrenden als Entscheider in den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens (vgl. Terhart 2019, S. 157). Dabei planen die Lehrenden die Lernsituationen, indem sie wesentliche Strukturelemente identifizieren und ihr Handeln danach ausrichten. Dazu gehören Entscheidungsfelder wie Ziele, Inhalte, Methoden und Medien, die jeweils in einem Interdependenzverhältnis zu den anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der Lerngruppe stehen (vgl. Jank/ Meyer 2019, S. 264) und im Grundcharakter eine zweckrationale und erfolgskontrollierte Prozessorganisation und -steuerung verfolgen (vgl. Terhart 2019, S. 157). Im Rahmen der Weiterentwicklung dieses didaktischen Ansatzes, zum „Hamburger Modell“, wurden zunehmend gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen sowie Interaktionen stärker berücksichtigt (ebd., S. 157), sodass sich das Entscheidungsmodell hin zu einem Handlungsmodell veränderte (vgl. Peterßen 2001, S. 68).

Die kommunikative Didaktik, die am ehesten der kritischen Erziehungswissenschaft zuzuordnen ist, konzentriert sich weniger auf die Inhaltsdimension oder die planende und analysierende Perspektive der Lehrenden, sondern auf den Prozess und die Auswirkungen der sozialen Interaktion innerhalb der Lehr-Lernsituationen (vgl. Terhart 2019, S. 159). In ihrem Grundverständnis werden diese als soziale Situationen verstanden, in denen alle Beteiligten jeweils ihre persönlichen Vorerfahrungen, Sichtweisen und Definitionen in symmetrischer Kommunikation einbringen (ebd., S. 159).

Konstruktivistische erwachsenenpädagogische Ansätze, die maßgeblich durch Ausführungen von Kersten Reich, Horst Siebert oder insbesondere Rolf Arnold eine inhaltliche Färbung erhielten, stehen für eine Grundhaltung, die das Lernen als eine eigenständige Konstruktionsleistung der Lernenden versteht. Dabei sind sowohl die lernenden Subjekte wie auch die Lehrenden selbstorganisierte, in sich geschlossene Systeme, die Informationen nach ihren eigenen Strukturen aufnehmen sowie verarbeiten und sich somit ihre eigene Wirklichkeit konstruieren (vgl. Peterßen 2001, S. 115). Kers-

ten Reich stellte dabei in den Mittelpunkt allen didaktischen Überlegungen und Handlungen, das Lernen als eine eigenständige Konstruktion für sich selbst sowie den eigenen sozialen Bezug dar, wobei vorgefundenes Wissen durch eine aktive und kritische Auseinandersetzung rekonstruiert werden kann. Dabei werden in konsequenter Weiterführung mögliche vorhandene „Einseitigkeiten“ erkannt und um andere Perspektiven erweitert bzw. dekonstruiert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine Vielzahl von inhaltlichen Strömungen das Verständnis von Didaktik prägte, bereicherte oder verunsicherte, ohne jedoch Lehrenden in ihren möglichen Hoffnungen auf ideale Lehrrezepte garantierte Erfolgsaussichten zu ermöglichen. Die Chance in dieser Pluralität didaktischer Konstruktionen liegt in der Wahlfreiheit passender sowie nützlicher Anregungen für das eigene Lehrverständnis.

3.2 Ermöglichungsdidaktik – ein unterschiedsbildender Blick zur Erzeugungsdidaktik

Während die im letzten Kapitel skizzierten didaktischen Perspektiven eher einem erzeugungsdidaktischen Verständnis folgen, i.S. der Annahme eines linearen wirkungssicheren Lehr-Lernprozesses, in dem die Lehrenden die Lernenden motivieren und zu den gewünschten Ergebnissen führen sollen sowie die Qualität und der Erfolg des Lerngeschehens vom Input der Lehrenden abhängig ist, konzentriert sich eine Ermöglichungsdidaktik, auf eine Didaktik der selbstgesteuerten Aneignung von Wissen und Kompetenzen in anregenden Lernumgebungen und Lernsituationen (vgl. Siebert 2012, S. 104). Dabei findet sie ihre theoretischen Begründungen im Konstruktivismus, der Systemtheorie, der Neurobiologie und der Kognitionspsychologie (vgl. Arnold/ Schüler 2018: 77).

Ein erzeugungsdidaktisches Verständnis geht von einer „linear-mechanistischen Fremdsteuerung“ (Arnold 2012: 30) durch die Lehrenden im Rahmen ihrer vermittelnden, führenden, lehrenden Aufgaben (vgl. Schübler 2018, S. 90) aus sowie deren Verantwortung für das Lernen (vgl. Arnold: 2014: 6). In einer ermöglichungsdidaktischen Sichtweise vollzieht sich jedoch eine Verlagerung dieser übermittelnden Haltung hin zu einer ermöglichenden Perspektive sowie zu einem veränderten Rollenverständnis der Lehrenden hin zur Lernbeobachtung, -beratung und -unterstützung (vgl. Siebert 2012, S. 104). Das Wissen der Lernenden entsteht aus einer ermöglichungsdidaktischen Perspektive in einem „autopoietischen, selbstreferenziellen Konstruktionsprozess“

(Siebert 2012, S. 104), wobei ein methodisches Vorgehen der Lehrenden bevorzugt wird, welches die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden thematisiert, reflektiert und erweitert (ebd., S. 106). Ein Ermöglichungsrahmen spricht die Lernenden immer wieder als Akteure und Verantwortliche ihres eigenen Lernprozesses an (vgl. Arnold 2012, S. 36), schafft dabei sowohl didaktische Arrangements für Aneignungsprozesse als auch eine offene, situative Gestaltungsstruktur (ebd., S. 36), das Lernen selbst bleibt jedoch abhängig von der kognitiv-emotionalen Eigenstruktur (vgl. Schüßler 2018, S. 77) der Lernenden und dessen Entscheidungen über Relevanz und Anschlussfähigkeit der Inhalte in Bezug auf den eigenen lebensweltlichen Kontext. Maßgeblich ist dabei nicht wie „wahr“ ein Eindruck vom Individuum betrachtet wird, „sondern wie wichtig er von einer bestimmten Person in einer bestimmten Situation eingeschätzt wird“ (Hüther 2015, S. 23).

Lernsituationen können dabei neben einer themenorientierten räumlichen Gestaltung bzw. durch Nutzen verschiedener Räume für verschiedene Aufgabenstellungen, durch abwechselnde Formen der Wissensaneignung in unterschiedlichen Gruppenstrukturen und durch eine variantenreiche Darstellung der Lernergebnisse in jeweiliger Abhängigkeit individueller Lernstile didaktisch vielfältig arrangiert werden (vgl. Siebert 2012, S. 105f.). Dabei bedeutet eine ermöglichungsdidaktische Kompetenzreife gleichzeitig die Unterstützung des Individuums in seinen Bemühungen selbstgesteuerten Lernens sowie das Erleben ganzheitlicher Lernprozesse in didaktisch arrangierten Erfahrungsräumen. Diese sind gekennzeichnet durch situationsorientierte Selbstlernmaterialien, durch die Offenlegung der Lerninhalte für typische Verwendungssituationen, durch Einübung und Begleitung von Selbstreflexionsformen sowie durch begleitende Kompetenzbilanzierungen (vgl. Arnold 2012, S. 32). Eine bislang erzeugungsdidaktisch geprägte Bildungssozialisation der Lernenden erfordert jedoch eine schrittweise Heranführung an selbstgesteuertes Lernen (vgl. Arnold/ Tutor 2007, S. 130), bevor dies als ein aktiver Aneignungsprozess verinnerlicht wird (ebd., S. 124). Selbstlernkompetenzen wie die aktive Planung, Durchführung und Kontrolle des eigenen Lernprozesses bilden dabei die Voraussetzungen für die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen (ebd., S. 125). Dafür bedarf es Fachkompetenzen, i.S. von Kenntnissen zu einem Thema bzw. anschlussfähiges Vorwissen, personale Kompetenzen wie ein Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die Fähigkeit zu Anstrengung, Aufmerksamkeit und Motivation. Soziale Kompetenzen, i.S. von Konflikt-, Kontakt- und Teamfähigkeiten, unterstützen parallel erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen, da dies nicht gleichzusetzen ist mit einem völlig autonomen Lernen (ebd., S. 126). Neben diesen allgemeinen Handlungskompetenzen werden zudem methodische Kompetenzen, kommunikative Kom-

petenzen und emotionale Kompetenzen sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden benötigt, um selbstgesteuerte Lernprozesse zu ermöglichen (ebd., S. 128f.). In der didaktischen Konsequenz kann das bedeuten, dass vorhandenes Wissen durch aktivierende Methoden anschlussfähig mit den Lernenden herausgearbeitet wird, der Lernstoff durch umfassende Arbeits- und Lernaufgaben (vgl. Arnold/ Prescher/ Stroh 2017, S. 3) in der Folge methodisch tiefgreifend bearbeitet wird, durch kontinuierliche Selbstevaluation die Motivation der Lernenden erhöht und gleichzeitig die Basis für ein positives Selbstkonzept geschaffen wird. Zudem erleben sich die Lernenden als selbstwirksam, wenn sie in ihren positiven Emotionen bestärkt werden oder ihre Lernhindernisse, als zu respektierender Beitrag in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, verstanden und reflektiert werden (vgl. Arnold/ Tutor 2007, S. 132).

Metakognitive Techniken fördern und erleichtern selbstgesteuertes Lernen (vgl. Arnold 2012, S. 50) und beeinflussen darüber hinaus nachhaltig eine Kompetenzreife durch die selbstreflexive Betrachtung eigener kognitiver Routinen und Fähigkeiten (ebd., S. 49) sowie durch die „Veränderung und Optimierung der (lern)strategischen und damit unmittelbar persönlichen Problemannäherungs- und Problemlösungsweisen“ (ebd., S. 49).

„Durch metakognitives Lernen können Lernroutinen zu Lernstrategien werden, indem Lernende sich gezielt mit ihren bislang bevorzugten Formen der Problemlösung auseinandersetzen, um diese durch ein metakognitives Training anderer selbstdistanzierender – Formen abzulösen oder zu erweitern“ (Arnold 2012, S. 49).

Rolf Arnold greift in seinen Ausführungen dazu die Gedanken von Ruth und Armin Kaiser auf, die dem lauten Denken, den Selbstbefragungstechniken, dem paarweisen Problemlösen, Lerntagebüchern und Portfolios einen besonderen Ertrag zuschreiben (vgl. Arnold 2014, S. 28). Metakognition beobachtet und unterstützt das lernende Subjekt in „seiner Lernfähigkeit und seinen Lernbewegungen“ (ebd., S. 29) und fördert parallel dessen „Selbstwirksamkeit und Problemlösungsfähigkeiten“ (ebd., S. 29).

Eine ermöglichungsdidaktische Haltung und dementsprechendes Handeln erfordert darüber hinaus von den Lehrenden eine Reflexion ihrer eigenen Bildungs- und Erwerbsbiografie, um eigene verfestigte Muster über Lernen und Lehren aufzuspüren, sodass sich diese Deutungsmuster verändern können und Platz schaffen für pädagogische Innovationen (vgl. Arnold/ Prescher/ Stroh 2017, S. 4).

Die Ermöglichungsdidaktik löst sich somit von der „fast alleinigen Dominanz der Ansprüche des Inputs (...) und richtet ihren nüchternen Blick auf die Lernbewegung und

den Kompetenz-Outcome der Subjekte“ (Arnold 2014, S. 21f.). Dieser Paradigmenwechsel sollte konsequenterweise zu Veränderungen im Professionalisierungsprozess Lehrender führen und Lernenden grundsätzlich mehr zutrauen, als wir gewohnt sind diesen zuzutrauen (ebd., S. 23).

3.3 Erwachsenenpädagogischer Konstruktivismus – Bildung aus konstruktivistischer Sicht und die Bedeutung der Emotionalität

Die bisherigen Ausführungen haben bereits wesentliche Aspekte in der Unterschiedsbildung zwischen einer erzeugungsdidaktischen und einer ermöglichungsdidaktischen Perspektive skizziert. In der nachfolgenden Auseinandersetzung werden, nach einer Einordnung des Konstruktivismus innerhalb beteiligter und benachbarter Wissenschaftsdisziplinen, zentrale systemisch-konstruktivistische Grundannahmen hervorgehoben, die Rolle der Lehrenden aus diesem Paradigma heraus betrachtet und durch einen Exkurs zur Bedeutung der Emotionalität in erwachsenenpädagogischen Bildungsprozessen ergänzt.

In der ausführlichen Betrachtung des Konstruktivismus – als ein „hypothetischer Realismus“ (Siebert 2018, S. 37) - wird deutlich, dass diese Theorie in seinen Annahmen und Überzeugungen zahlreiche unterschiedliche Themenfelder aus den verschiedenen benachbarten Wissenschaftsdisziplinen aufgreift, die in der nachfolgenden Übersicht dargestellt sind.

Psychologie	Kognition, Emotion, Sozialpsychologie
Philosophie	Erkenntnistheorie, Anthropologie
Soziologie	Wissenssoziologie, Milieuforschung, Ethnomethodologie, Systemtheorie
Linguistik	Kommunikation, Soziolinguistik, Sprachforschung
Neurowissenschaften	Neurobiologie, Medizin

Abb. 5: beteiligte und benachbarte Wissenschaftsdisziplinen des Konstruktivismus (vgl. Siebert 2012, S. 33)

Systemisches und konstruktivistisches Denken bezieht sich in seiner Grundhaltung unter anderem auf die Frage, wie Menschen zu Erkenntnissen und Wirklichkeitskonstruktionen gelangen (vgl. Peterßen 2001, S. 97). In einem Transfer dieser Annahme auf eine konstruktivistische Didaktik wird das Lernen als eine selbstorganisierte Konstruktionsleistung (ebd., S. 95) der Lernenden verstanden, die von außen nur angestoßen, jedoch nicht vollzogen werden kann und in deren Aneignungsprozesse subjektivi-

ves Wissen von den Lernenden gestaltet wird und dabei eigene Wirklichkeiten entstehen (ebd., S. 113f.). Horst Siebert betont dabei die Subjektorientierung einer konstruktivistischen Bildungsarbeit, (vgl. Siebert 2012, S. 30) und hebt hervor, dass Erwachsene sich in der Regel nicht belehren lassen und ihre Lernprozesse als ein in sich geschlossenes Anschlusslernen im jeweils individuellen, viablen Kontext zu betrachten sind (vgl. Siebert 2012, S. 30). Jeder Lernvorgang ist dabei ein individueller, zirkulärer, rekursiver und ganzheitlicher Prozess aus Wahrnehmungsleistungen, Denken, Fühlen und Handeln, wobei das Lehrsystem und das Lernsystem dabei strukturell gekoppelt sind (ebd., S. 30). Die jeweiligen Denk- und Fühlweisen der lernenden Subjekte bilden sich selbstreferentiell aus den Systemelementen die bereits vorhanden sind sowie den individuellen Interpretationsleistungen der Lernenden (vgl. Arnold/ Tutor 2007, S. 96). In einer systemisch-konstruktivistischen Betrachtung der Wirklichkeitskonstruktionen unterliegen diese jedoch nicht den üblichen Bewertungen von richtig oder falsch, sondern von hilfreich oder weniger hilfreich (vgl. Siebert 2012, S. 28) bzw. was brauchbar und bemerkenswert erscheint (vgl. Siebert 2018, S. 43).

„Nur, wer sich der Relativität des eigenen Wirklichkeitskonzeptes bewusst wird, hat die Möglichkeit, dieses zu verändern und andere Deutungen – zunächst „probeweise“, dann als neue vorläufige Deutungsroutine nutzend – zu entwickeln“ (Arnold 2018, S. 16).

Lehr-Lernsituationen aus einer konstruktivistischen Haltung und Gestaltung schaffen für die Lernenden Anlässe zum wechselseitigen, symmetrischen Austausch und der Reflexion ihrer Wirklichkeitskonstruktionen bzw. der Ergebnisse ihrer Beobachtungen (ebd., S. 15).

Die Verantwortung der Lehrenden liegt darin, den Lernenden Gelegenheiten zum Denken zu geben und sich dabei von der Kontroll- und Steuerungszugang über einzelne Individuen, Gruppen sowie Lernergebnisse, i.S. eines gradlinigen Kausalitätsprinzips, zu verabschieden, denn die Möglichkeiten innerhalb eines sozialen Systems zielgerichtet zu handeln, erweisen sich als begrenzt (ebd., S. 19 ff.). Dabei konstatiert Rolf Arnold, zitiert nach Horst Siebert, dass Lehre nicht wirkungslos oder überflüssig ist (vgl. Arnold/ Tutor 2007, S. 102), sondern „das Lehren und Lernen als getrennte, autopoietische, selbstreferentielle und operational geschlossene Systeme zu betrachten“ (ebd., S. 102) sind. Zugleich erfordert diese Rollen- und Aufgabenveränderung einen Wissensspeicher seitens der Lehrenden, um die vielfältigen Aneignungslogiken von Lernenden zu erkennen und mit adäquaten Perturbierungsangeboten darauf zu reagieren (vgl. Arnold/ Tutor 2007, S. 103). Lehrende agieren und lehren dabei jedoch das, was in ihr kognitives System passt und „was sie in ihren eigenen sozialen Bezugsgruppen-

konstellationen als „wirklich“ zu konstruieren gelernt haben“ (Arnold 2018, S. 17). Somit sind die Lehrenden und Lernenden selbst die Quelle der Beobachtung sowie der vermeintlichen Wahrheit (vgl. Arnold/ Prescher 2014, S. 8). In einer systemisch-konstruktivistischen Denk- und Handlungsweise zeigen sich die Lehrenden zurückhaltender, nachfragender, veränderungsoffener sowie subjektorientierter (ebd., S. 17) und versuchen „andere Lesarten des Geschehens (...) in Erfahrung zu bringen“ (ebd., S. 17). Dabei ist Denken und Lernen in Emotionalität eingebettet, denn ohne Emotionen ist kein Bildungsprozess denkbar, da Emotionen Lernprozesse sowohl ermöglichen als auch blockieren können (vgl. Siebert 2012, S. 158).

Die Begriffe Gefühle und Emotionen werden in der sprachlichen Verwendung häufig synonym verwendet, sodass zumeist unklar bleibt, welcher Bedeutungszusammenhang mit welchem Wort verbunden ist. Antonio R. Damasio schlägt eine Zerlegung in beide Einzelbegriffe vor und verbindet dabei die Emotionen, als die Grundlage für Gefühle, mit öffentlich gezeigten „Akten oder Bewegungen“ (Damasio 2018, S. 38) auf der „Bühne des Körpers“ (ebd., S. 38), wogegen die Gefühle, als das Ende einer komplexen Ereigniskette, im verborgenen Teil auf der „Bühne des Geistes“ (ebd., S. 38) auftreten. „Gefühle übersetzen die jeweilige Lebens- und Körperversorgung in die Sprache des Geistes“ (ebd., S. 103). Eine zusätzliche Differenzierung der Emotionen stellt Hintergrundemotionen, als Ausdruck „regulativer Reaktionen, die sich in jedem Augenblick unseres Lebens bilden und überschneiden“ (ebd., S. 56), primäre Emotionen wie Furcht, Wut oder Glück (ebd., S. 57) und soziale Emotionen wie Mitgefühl, Verlegenheit oder Stolz dar (ebd., S. 58).

Emotional kompetente Menschen wissen um die Unterschiedlichkeit der Gefühlszustände, können negative Extremgefühle regulieren sowie positive Gefühlszustände erhalten und kennen zudem die eigenen Grundemotionen (vgl. Arnold 2003, S. 26ff.) in ihrer „emotionalen Landkarte“ (Arnold 2016, S. 89). Ferner verfügen sie neben der Fähigkeit der emotionalen Selbstwahrnehmung, auch über die Fähigkeit der emotionalen Fremdwahrnehmung. Sozialpädagogische Fachkräfte profitieren in der Beziehungsarbeit mit den Adressatinnen und Adressaten ihrer Unterstützungsleistung sowohl von einem Wissen über emotionale Muster, Wirkungszusammenhänge und der „Selbstgemachtheit“ (vgl. Arnold 2003, S. 15) emotionaler Reaktionen, wie von einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Emotionsmustern (ebd., S. 104) sowie der „Fähigkeit, die Emotionen anderer Menschen auf der Grundlage von Merkmalen der Situation und des Ausdrucksverhalten zu erkennen“ (Gieseke 2016, S. 190). Rolf Arnold fand für die emotionale Alphabetisierung den Begriff der „Emotional Literacy“ (ebd., S.

15) und meint damit eine konkrete Aufklärungsarbeit über Gefühle und deren beeinflussende Faktoren sowie eine Beziehungserziehung (ebd., S. 15). Das Wissen um grundlegende emotionale Kompetenzen hat vorteilhafte Auswirkungen auf Arbeitsprozesse und Beziehungen (Goleman 2018, S. 192) sowie auf die eigene Gesundheit und das Stresserleben. Wiltrud Giesecke bezieht sich darüber hinaus in ihren wissenschaftlichen Ausführungen zur Empathieentwicklung von Pflegepersonen auf Hypothesen von Claudia Bischoff-Wanner, in denen das Ausmaß des empathischen Engagements unter anderem in abhängiger Korrelation zu adäquaten Rollenmodellen in der Ausbildung und Praxis beschrieben wird (vgl. Giesecke 2016, S. 306). Bildungsangebote, die bejahend auf das bereits vorhandene kognitive und emotionale Wissen der Lernenden blicken, dabei sowohl einen Zugang zu den eigenen Gefühlen und ihrem adäquaten Ausdruck ermöglichen (vgl. Müller-Commichau 2005, S. 42), erhöhen die emotionale Selbstwahrnehmungskompetenz und stellen dabei eine bedeutende Begleiterscheinung selbstreflektierenden Lernens dar (ebd., S. 49). Dabei geht es nicht darum, keine emotionalen Muster mehr zu haben, sondern diese im Alltag selbstreflexiv wahrzunehmen, damit umzugehen (vgl. Arnold 2016, S. 90) und das eigene Verhaltensspektrum zu flexibilisieren (vgl. Arnold 2003, S. 14).

3.4 Eine Erwachsenenpädagogik der Anerkennung – durch authentisches Interesse und Wertschätzung verborgene Kompetenzen aktivieren

„Anerkennung ist Lebensthema und Menschheitsthema zugleich“ (Müller-Commichau 2014, S.19) und drückt sich in einem deutlich erkennbaren Interesse, in einer Haltung emotionaler und sozialer Wertschätzung mindestens zwei miteinander kommunizierender Individuen sowie dem dazu entsprechenden begleitendem Handeln aus (ebd., S. 19). Dabei bedeutet Anerkennung mehr als die bloße Toleranz dem Anderen gegenüber, sondern impliziert die Bejahung der Personen „auch wenn eine Übereinstimmung mit deren Positionen zu verschiedenen Themen nicht oder nur in Teilen existiert“ (Müller-Commichau 2018, S. 36). In diesem Zusammenhang spricht der Wissenschaftler Wolfgang Müller-Commichau von der Anerkennung des „Da-Seins“ des Individuums, bevor bei dem jeweils Anderen Informationen über das „So-Sein“ zur Verfügung stehen (vgl. Müller-Commichau 2014, S. 22).

In der Betrachtung des anerkennungspädagogischen Verständnisses von Wolfgang Müller-Commichau, auf der grundlegenden Theorie der Intersubjektivität, benennt er fünf zentrale Schlüsselbegriffe: die emotionale Kompetenz, die begleitende Bejahung,

den Dialog, die ästhetische Signatur und die Dekonstruktion als tragende Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die emotionale Kompetenz und die Dialogfähigkeit als zwei zentrale Gesichtspunkte eines anerkennungspädagogischen Handelns, die im Verlauf durch Impulse zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen ergänzt werden.

Emotionale Kompetenz im Umgang mit sich und den Anderen besteht nach den Ausführungen von Wolfgang Müller-Commichau in seinen wesentlichen Zügen aus den Elementen der Selbstwahrnehmung, der Empathie, einer Interaktionskompetenz und der Fähigkeit, eigene Belastungsgrenzen zu erkennen und sich somit in resilienter Weise mit diesen Belastungen auseinanderzusetzen (vgl. Pierus 2018, S.12ff.). Vergleicht man diese Aspekte einer anerkennungspädagogischen Erwachsenenbildung mit den bereits im 2. Kapitel beschriebenen Kompetenzanforderungen an sozialpädagogischen Fachkräften, lässt sich eine gemeinsame inhaltliche Schnittmenge erkennen, die sich ergänzt und sinnvoll miteinander verbunden werden kann. Somit können Lehrende in einer anerkennungspädagogisch geprägten Arbeitsweise als Modell für Lernende wirken und resilienzförderliche Bedingungen in Lehr-Lernsituationen schaffen.

So zeigt sich die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung in einer sensiblen, nach innen gerichteten Wahrnehmung, einer Offenheit für die eigenen Reaktionen und die damit verbundenen aufkommenden Gefühle, welche in bejahender Weise durch das Individuum in einem inneren Dialog betrachtet und versprachlicht werden können (ebd., S. 12f.). Dabei verändert Sprache die Emotionen und deren Wirkung. „Die Benennung eines Gefühls gibt ihm quasi Identität, macht es unterscheidbar von anderen“ (Müller-Commichau 2014, S. 102). Die im Rahmen einer anerkennungspädagogischen Haltung beschriebene Selbstwahrnehmung knüpft dabei viabel an die von Klaus Fröhlich-Gildhoff und Maike Rönnau-Böse beschriebenen personalen Ressourcen bzw. benannten Resilienzfaktoren an und greift dabei einen bedeutenden Aspekt im Schutzfaktorenkonzept eines resilienten Individuums auf (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S. 30).

Empathie, als die Fähigkeit und Bereitschaft sich in die jeweils andere Person hineinversetzen zu können, ist einerseits anspruchsvoll und andererseits erfordert sie eine Grundhaltung, ohne den Absolutheitsanspruch an die subjektiv richtige Deutung der vermeintlichen Wahrheit und unterliegt somit dem „Diktum der Vorläufigkeit“ (ebd., S. 102). Daran kann sich ein Dialog auf Augenhöhe anschließen, ohne sich in der Interaktion mit dem Anderen selbst in ihm zu verlieren (ebd., S. 104).

Empathiefähigkeit ist neben der Selbstwahrnehmung ein weiterer empirisch gesicherter protektiver Faktor, der die Widerstandskraft gegenüber Belastungen stärkt und die Bewältigungsfähigkeit von Krisensituationen verbessert (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019, S. 42).

Emotionale Kompetenz, als eine Basis für soziale Kompetenz, ist darüber hinaus durch eine Interaktionskompetenz gekennzeichnet, in der es gelingt sich selbst im Blick zu haben und gleichzeitig beim Gegenüber zu sein (vgl. Pierau 2018, S.13). Gelingt dies, verbindet sich diese Kompetenz als eine Form der Selbstfürsorge, mit der Fähigkeit eigene Belastungsgrenzen wahrzunehmen und daraus Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen (ebd., S. 12f.). Zugleich ermöglichen Selbstregulationskompetenzen dem Individuum „emotional flexibel auf unterschiedliche Belastungssituationen reagieren zu können und je nach Anforderung den Erregungszustand herauf oder herunter zu regulieren“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019, S. 49).

Nach den Vorstellungen von Wolfgang Müller-Commichau stellt die Dialogfähigkeit, unter den Voraussetzungen einer Gesprächskompetenz sowie einer Kommunikationsfähigkeit, einen zentralen Aspekt seines intersubjektivistischen Ansatzes dar, der sich in einem Dialog auf Augenhöhe manifestiert und das „Du“ zur „Ich-Identität“ unabdingbar benötigt (vgl. Müller-Commichau 2014, S. 57ff.).

In der Zusammenführung anerkennungspädagogischer Faktoren wie der emotionalen Kompetenz, mit den Aspekten der Selbstwahrnehmung, dessen Versprachlichung und der Dialogfähigkeit, knüpfen diese viabel an resilienzfördernde Funktionen an, die ausführlicher im Kapitel 4.4 beschrieben werden.

Eine anerkennungspädagogisch gestaltete Lehr-Lernsituation ist gekennzeichnet durch Zuwendung, kooperativ und unterstützend gestaltete pädagogische Arbeitsbeziehungen und Interaktionen, die Vertrauen erzeugen, den Rahmen schaffen um zu lernen und sich neues Wissen anzueignen, um damit zugleich das Selbstkonzept eines jeden Individuums durch neue Erfahrungen dynamisch verändern zu können (vgl. Pierau 2018, S. 52f.). Gesprächskompetenzen im Sinne einer zugewandten Haltung, zugewandten Worten, entsprechender Mimik und entsprechendem Nachfragen signalisieren tatsächliches Interesse und bilden eine wesentliche Grundlage, um anderen Anerkennung zu zollen (ebd., S. 48). Dabei darf anerkennungspädagogisches Handeln nicht als eine methodische Technik verstanden werden, sondern als eine verinnerlichte Haltung mit einem bewusst praktizierenden Handeln der Lehrenden den Lernenden

gegenüber, sodass es diesen gelingen kann, verborgene Kompetenzen in sich zu erkennen und zu aktivieren (ebd., S. 54).

Betrachtet man methodische Gestaltungselemente in einem Anerkennungspädagogischen Verständnis werden insbesondere den Anfangs- und Schlussituationen in Lehr-Lernsituationen eine besondere Bedeutung beigemessen. Anfangssituationen beinhalten für die Lernenden wenig Lernerfolg, da sie zunächst mit dem Ankommen beschäftigt sind (vgl. Müller-Commichau 2014, S. 47) und Orientierung benötigen. Es bietet sich daher an, eine an die Lerngruppe, den Lehrenden und dem Thema angepasste „Kennenlernrunde“ und/ oder Einstiegssituation zu gestalten (ebd., S. 44), um dem Sicherheitsbedürfnis der Lerngruppe zu entsprechen und die Herausbildung einer Struktur zur Abgrenzung der Gruppe nach innen und außen zu ermöglichen (vgl. Stahl 2017, S. 90) sowie die Arbeitsfähigkeit herzustellen. In der Begleitung angehender sozialpädagogischer Fachkräfte sollte dies zu Beginn der Ausbildung stattfinden, bei Übergängen zwischen einzelnen Theorie- und Praxisphasen oder dem Wechsel in das nachfolgende Ausbildungsjahr. Dabei beziehen auch Lehrende Stellung und äußern sich in selektiver Authentizität zur eigenen Befindlichkeit. In eher komprimierter Form können diese Sequenzen darüber hinaus zu Beginn einzelner Unterrichtseinheiten und durch einen Bezug zum zuletzt besprochenen Thema aufbereitet werden, dem Beantworten möglicher Anschlussfragen und durch einen Ausblick auf das zu erwartende Thema ergänzt werden.

Den Schlussituationen sollte die gleiche Relevanz beigemessen werden wie den Anfangssituationen und durch die Elemente der Evaluation, dem Feedback und dem Transfer, eine Bewertung des pädagogischen Prozesses und seinen Ergebnissen für alle Beteiligten ermöglichen (vgl. Müller-Commichau 2014, S. 124). Zudem werden im Rahmen des Feedbacks die (Selbst)Reflexionsbemühungen der Lernenden unterstützt sowie durch Transferüberlegungen Verknüpfungen zum eigenen Handlungsfeld hergestellt (ebd., S. 125). Wolfgang Müller-Commichau formuliert dazu drei beispielhafte Fragen:

- „Was war mir wichtig – am Stoff und in der Begegnung mit den Anderen?“
- Was nehme ich mit in mein Leben, meine Arbeit (...)?
- Wie geht es mir jetzt?“ (ebd., S. 127)

Ein durch Lehrende klar gesetztes Ende des gemeinsamen Bildungsangebotes signalisiert einen strukturierten Rahmen, verschafft Orientierung und ermöglicht „neue Erfahrungen mit anderen Menschen“ (ebd., S. 125).

Des Weiteren greift Wolfgang Müller Commichau in seinen Ausführungen ein zentrales Element von Axel Honneths Anerkennungsdefinition auf und benennt dabei „das Bemühen um Gleichbehandlung, was in Lehr-Lernkontexten vor allem Verhalten und Haltung gegenüber einer Gruppe von Lernenden meint“ (vgl. Müller-Commichau 2018, S. 10) und ergänzt damit auf förderliche Weise seine Theorien.

Zusammenfassend lassen sich zahlreiche Möglichkeiten einer anerkennungspädagogischen Gestaltung von Lehr-Lernsituationen erkennen, die in der Umsetzung substituierend wirken können und „vielleicht sogar dort nachsozialisierend wahrgenommen werden, wo in der bisherigen Sozialisation von nunmehr erwachsenen Lernern ein nennenswertes Element von authentisch gewährter Anerkennung fehlte“ (Müller-Commichau 2014, S. 27). Im Ausbildungskontext mit zumeist sehr jungen Lernenden ermöglichen nachsozialisierende positive Erfahrungen einen erweiterten Blick auf Lehrende und das Lernen, da Bildungssozialisierungen oftmals noch durch andere Erfahrungen geprägt sind (vgl. Diers 2016, S. 142).

3.5 Didaktische Essenzen zur Resilienzförderung

Sozialpädagogische Fachkräfte in Bildungsangeboten in ihrer Resilienzentwicklung zu unterstützen, benötigt nach Auswertung der zuvor beschriebenen didaktischen Verständnismodellen, zunächst eine grundsätzlich anerkennende Haltung den Lernenden gegenüber, insbesondere bei abweichenden Positionen zwischen Lehrenden und Lernenden. Dies erfordert emotionale Kompetenzen bei den Lehrenden, Versprachlichungsfähigkeiten, fördert emotionale Kompetenzen bei den Lernenden und schafft zudem Gelegenheiten zur Anerkennung, wo diese bislang ausgeblieben ist. Dabei benötigen insbesondere sozialpädagogische Fachkräfte breite emotionale Kompetenzen, um sowohl auf Adressatenseite erfolgreich anknüpfen zu können wie auch zum Schutz der eigenen Gesundheit (vgl. Abb.3, Kapitel 2). Welche Beziehungs- und Lernangebote für die Lernenden im Rahmen ihrer Kompetenzentwicklung hilfreich und nützlich sind, entscheiden diese jedoch individuell und aus konstruktivistischer Sicht insoweit, wie sie sie selbst als aushaltbar erleben.

Ansprechende Lernarrangements die eine Resilienzförderung unterstützen, greifen konkrete und praxisnahe Verwendungsmöglichkeiten von Lerninhalten auf, bieten Reflexionsgelegenheiten und Kompetenzbilanzierungen und orientieren sich in der Darbietung an der Vielfalt der Aneignungsmöglichkeiten der Lernenden. Zugleich regen sie die Selbstlernkompetenzen an, um die Teilnehmer in ihrem Selbstwirksamkeitserleben

zu unterstützen und sie zu kompetenten und autonomen Lernenden zu entwickeln. Dabei gestalten Lehrende aktiv die Anfangs- und Schlusssituation in ihren Bildungsangeboten, um Teilnehmenden Orientierung und Sicherheit zu ermöglichen und um in Transferangeboten, Lernergebnisse nachhaltig zu sichern. Dies geschieht auf der Ebene einer symmetrischen Interaktion und in einem wechselseitigen, sich gegenseitig aufeinander beziehenden Lernverständnis. Somit werden insbesondere personale, kommunikative und emotionale Kompetenzen gefördert.

In den nachfolgenden Ausführungen werden nach einer den Resilienzbezug einführenden Einleitung, Einblicke in stresserklärende theoretische Grundlagen gegeben. Diese werden im weiteren Verlauf mit praxisverknüpfenden Zusammenhängen aus dem sozialpädagogischen Arbeitsfeld näher beleuchtet, bevor im fünften Kapitel die beschriebenen didaktischen Gedankengänge mit den Erkenntnissen zur Stresserklärung sowie möglicher wirksamer Resilienzfaktoren verbunden werden.

4 Resilienz – Stressoren und Bewältigungsmöglichkeiten

Die ursprüngliche Wortbedeutung des Begriffs der Resilienz wurzelt im lateinischen Verb „resilire“ und kann übersetzt werden mit zurückspringen oder abprallen (vgl. Leipold 2015, S. 18). Neben weiteren Disziplinen wie der Physik, hier als Spannkraft von Materialien, der Ökologie, der Soziologie und der Pädagogik, wird Resilienz im Kontext der Psychologie als die seelische Widerstandskraft des Individuums gegenüber Herausforderungen und Krisen bezeichnet (vgl. Helmreich/ Lieb 2015, S. 52).

Die US-amerikanische Entwicklungspsychologin Emmy Werner gilt als eine der Pionierinnen innerhalb dieses Themenbereichs und konzentrierte sich zunächst in ihren Studien auf die Entwicklung und die Entwicklungsbedingungen von Kindern in den 1950er Jahren auf der Hawaii-Insel Kauai (vgl. Helmreich/ Lieb 2015, S. 53). Dabei stellte sie fest, dass eine nicht unerhebliche Zahl sogenannter Risikokinder, die unter besonders belastenden Bedingungen aufwuchsen, über bestimmte personale und soziale Ressourcen bzw. Schutzfaktoren verfügte, die negative Entwicklungsbedingungen abmilderten (ebd., S. 53). „Resilienzfaktoren werden auch Schutz- oder Protektivfaktoren genannt und helfen bei der Bewältigung eines Stressors oder verhindern ein negatives Entwicklungsergebnis“ (ebd., S. 53).

Resilienz kann dabei nicht als eine stabile Eigenschaft des Individuums (vgl. Leipold 2015, S. 19) betrachtet werden, sondern ist „ein Produkt, das erlebte Krisen und adaptive Prozesse voraussetzt“ (ebd., S. 15). Diese Adaptionsprozesse und die Entwicklung

individueller Bewältigungsfähigkeiten werden u.a. beeinflusst durch persönliche Kompetenzen, soziale Strukturen und kulturelle Förderungsangebote (ebd., S. 19).

Zu den Resilienzfaktoren gehören einerseits individuelle Eigenschaften wie „positives Temperament, hohe Sozialkompetenz, ein aktives Bewältigungsverhalten und eine positive Selbstwirksamkeitserwartung“ (ebd., S. 53). Andererseits spielen äußere Faktoren wie „eine enge emotionale Bindung zu einer wichtigen Bezugsperson und ein unterstützendes soziales Umfeld außerhalb der Familie“ (ebd., S. 53) eine bedeutende Rolle. Darüber hinaus gelten die Fähigkeiten zur Emotionsregulierung und das regelmäßige Erleben positiver Gefühle sowie ein realistischer Optimismus und ein entsprechendes Einschätzungsvermögen hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Grenzen als protektiv (vgl. Strobel 2018, S. 55). Zudem gelingt es resilienten Menschen besonders gut, „Verantwortung für das eigene Denken und Handeln zu übernehmen. Aus Ohnmacht wird so Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 55). Darüber hinaus werden noch folgende Faktoren als weitere sogenannte Schutzfaktoren diskutiert: „Kontrollüberzeugung, Kohärenzgefühl, Hardiness, Religiosität und Spiritualität“ (vgl. Helmreich/ Lieb, S. 54).

Das Gehirn wird hierbei mit seinen unterschiedlichen Arealen zum sogenannten „Resilienz-Organ“ (Helmreich/ Lieb/ Nitsch 2016, S. 37).

Resilienz, Stress und Stressbewältigung sowie Burnout werden häufig in einen gemeinsamen Diskussionsansatz gebracht, weswegen nachfolgend der Stressbegriff differenzierter betrachtet wird.

Stress, als ein Zustand des Ungleichgewichts (vgl. Franzkowiak/ Franke 2018, S. 1), „entsteht immer erst dann, wenn eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen einerseits und unseren eigenen Bewältigungskompetenzen andererseits besteht“ (Kaluza 2018, S. 9) und daraufhin körperliche Energie mobilisiert wird oder verdeckt ablaufende kognitiv-emotionale Stressreaktionen in Gang kommen (ebd., S. 11). Dabei geht es jedoch nicht darum, ob eine Situation „objektiv“ als Überforderung betrachtet werden kann, sondern entscheidend ist das eigene Erleben und Interpretieren (ebd., S. 9). Neben positiven Stressoren, sogenannter „Eu-Stress“, der zum aktiven, gestaltenden Handeln“ motiviert, wirkt negativer Stress, der sogenannte „Dis-Stress“, als gesundheitlicher Risikofaktor (vgl. Franzkowiak/ Franke 2018, S. 1).

Stressoren sind zunächst allgemein alle Anforderungsbedingungen in unserer Umwelt, die zur Auslösung von Stressreaktionen führen können (vgl. Kaluza 2018, S. 8). Dazu zählen physikalisch-sensorische Stressoren wie Lärm, Hitze, Kälte (vgl. Franzkowiak/

Franke 2018, S. 3), körpereigene stressauslösende Quellen wie Schmerzen, Hunger, Durst (vgl. Kaluza 2018, S. 8), mentale Stressoren wie Zeitdruck, Konkurrenz oder Überforderungserleben, kritische Übergänge im Lebenslauf wie Adoleszenz und Berufseinstiege oder -ausstiege (vgl. Franzkowiak/ Franke 2018, S. 3) sowie, in herausragender Rolle, soziale Stressoren im Rahmen zwischenmenschlicher Kontakte (vgl. Kaluza 2018, S. 8). Stressreaktionen reichen dabei von offenen Verhaltensweisen, die durch andere beobachtet werden können wie z.B. Hast, Ungeduld, Betäubung durch verschiedene Genussmittel und Substanzen sowie unkoordiniertem Arbeitsverhalten, bis hin zu verdeckten innerpsychischen, für Außenstehende nicht direkt sichtbaren Verhaltensweisen wie z.B. innere Unruhe, Versagensängsten, Denkblockaden, Gedankenkreisen, Gedankenleere oder Ohnmachtsgefühle (ebd., S. 12f.).

Resilienz ist dabei keine unveränderbare Persönlichkeitseigenschaft, sondern wird verstanden als ein dynamischer, situationsspezifischer und multidimensionaler Prozess, der Menschen dazu befähigen kann, Stressoren nicht zu eliminieren, sondern effektiv damit umzugehen (vgl. Helmreich/ Lieb 2015, S. 53).

Verschiedene identifizierte Schutzfaktoren beeinflussen dabei den Anpassungsprozess an den Stressor positiv und helfen, die psychische Gesundheit aufrechtzuerhalten (vgl. Helmreich/ Kunzler/ Lieb, S. 271). Neben diesen im ersten Abschnitt bereits benannten Ressourcen werden instrumentellen, mentalen und regenerativen Copingstrategien eine besondere Bedeutung beigemessen, um als Individuum ein möglichst breites Repertoire an Handlungsoptionen zur Bewältigung der Herausforderung zur Verfügung zu haben (vgl. Kaluza 2018, S. 93). Bewältigungskapazität ist dabei „zumindest teilweise ein lernbasiertes Phänomen und folglich auch durch Bildungsmaßnahmen beeinflussbar“ (Höfler 2016, S. 110). Dies impliziert eine Wandlungsfähigkeit und die Möglichkeit auch als Erwachsener Resilienz im Laufe des Lebens (weiter)zu entwickeln (vgl. Poulsen 2009, S. 114).

Im folgenden Abschnitt wird zunächst das transaktionale Stressmodell von Richard S. Lazarus vorgestellt, bevor im weiteren Verlauf mögliche Stressoren im Ausbildungsverlauf, im Arbeitsfeld der sozialen Arbeit sowie strukturell bedingte Einflussfaktoren auf Seiten der Anstellungsträger beleuchtet werden. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung wirksamer Bewältigungsfaktoren, die insbesondere im Erwachsenenalter weiter entwickelbar sind.

4.1 Das transaktionale Stressmodell nach Richard S. Lazarus – ein wissenschaftliches Konzept zur Stresserklärung

In der Diskussion um den Stressbegriff können drei Grundauffassungen zur Begriffsverwendung und deren unterschiedliche Forschungsansätze unterschieden werden: Die von dem Mediziner Hans Selye geprägte Stressdefinition begründet sich in der Annahme, dass Stress eine „Antwort des Organismus“ (Franke 2012, S. 107) auf einen Reiz darstellt und körperliche und emotionale Reaktionen hervorruft (ebd., S. 107). In Selyes Forschungsbemühungen entwarf er das Konzept des allgemeinen Anpassungssyndroms (AAS), welches sich aus drei typischen Phasen der Stressreaktion zusammensetzt. In der ersten Phase der Alarmreaktion werden Stresshormone ausgeschüttet, in der zweiten Phase des Widerstands versucht der Körper die Stresshormone zu reduzieren, während in der dritten Phase durch den anhaltenden Stress die mobilisierten Reserven im Erschöpfungsstadium zu Neige gehen (vgl. Strobel 2018, S. 21).

In den persönlichkeits- und verhaltenstheoretischen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass es überdauernde Persönlichkeitseigenschaften oder Verhaltensweisen gibt, die in einem verstärkten Zusammenhang zu Herzerkrankungen führen können (vgl. Franke 2012, S. 116).

In einem weiteren Forschungszweig wurde der Fokus auf die stressauslösende Situation gelegt und damit der Terminus des Stressors etabliert (vgl. Franke 2012, S. 111). In diesem Zusammenhang richtete sich unter anderem die Aufmerksamkeit auf Lebensereignisse und deren Auswirkungen, wobei dabei ignoriert wurde, wie das einzelne Individuum diese Ereignisse bewertet (ebd., S. 114). Dies brachte den Forschern heftige Kritik ein, insbesondere von der Forschungsgruppe um Richard S. Lazarus.

Richard S. Lazarus, ein US-amerikanischer Psychologe, der 1922 in New York geboren wurde, prägte maßgeblich die kognitiv-transaktionale Stresstheorie (vgl. Leipold 2015, S. 103). Er kam im Rahmen seiner Forschung zu der Überzeugung, „dass Menschen nicht uniform auf einen Stressor reagieren, sondern dass der gleiche Stressor in der gleichen Situation von verschiedenen Menschen sehr unterschiedlich verarbeitet werden kann“ (Franke 2012, S. 117). Der kognitive Aspekt dieses Konstrukts liegt in der subjektiven Einschätzung bzw. Interpretation der spezifischen Situation als Bedrohung, Schaden oder Verlust (vgl. Leipold 2015, S. 103). Jede Situation kann dabei Stress darstellen, entscheidend ist jedoch ob der Reiz als Stressor in Bezug auf die eigenen möglichen Bewältigungsstrategien erlebt wird.

„Durch den Begriff der Transaktion wird das prozesshafte Geschehen bei der Bewältigung und die Kontextabhängigkeit der individuellen Einschätzungen deutlich. Bewältigungsformen sind (...) kontextabhängig und je nach Situation oder Zeitpunkt zu bewerten“ (Leipold 2015, S. 103).

Die kognitive Bewertung läuft nach den Erkenntnissen von Richard S. Lazarus in drei Phasen ab:

Zunächst werden vom Individuum die Situation sowie die jeweiligen Anforderungen in der Phase des „primary Appraisal“ daraufhin bewertet, ob sie als neutral-irrelevant, angenehm-positiv oder bedrohlich-schädlich eingestuft werden können (vgl. Kaluza 2018, S. 72), d.h. ob die Person „durch die Anforderung wichtige eigene Motive und Ziele gefährdet, angegriffen oder verletzt sieht“ (ebd., S. 72). Dabei können die Motive z.B. die eigenen Leistungen betreffen, die Sehnsucht nach Zugehörigkeit oder Autonomie (ebd., S. 72).

„Je stärker derartige Motive ausgeprägt sind, desto wichtiger wird es für das eigene Gleichgewicht und Selbstwertgefühl, dass diese Motive auch tatsächlich erfüllt werden. Und desto sensibler werden unterschiedlichste Situationen als mögliche Bedrohung dieser persönlichen Motive eingeschätzt und entsprechend mit Stressreaktionen beantwortet“ (ebd., S. 72f.)

Eine neutral-irrelevante Bewertung erfordert nach Einschätzung der Person keine Reaktion, während die angenehm-positive Interpretation für das Individuum „ein Zeichen für Sicherheit oder für eine positive Lage der Dinge“ ist (Lazarus/ Launier 1981, S. 234). Diese günstig/positive Bewertung der Situation ist jedoch gleichzeitig mit einer leichten Bedrohung verknüpft, da das Individuum zumeist bestrebt ist, den positiven Zustand so lange wie möglich aufrecht erhalten zu wollen (ebd., S. 234). Dabei wird deutlich, dass es in diesem Modell sowohl um die kognitive Theorie des psychologischen Stresses geht als auch um eine kognitive Theorie der Emotionen (ebd., S. 234).

Wird der Reiz als stresshaft eingeschätzt, so findet im Rahmen dieser ersten Phase eine weitere Bewertung nach den Unterkategorien eingetretener Schaden oder Verlust, drohende Beeinträchtigung oder positive Herausforderung statt (vgl. Franke 2012, S. 119). Diese breiten primären Bewertungen unterteilen sich inhaltlich in weitere Subkategorien wie z.B. „Verlust oder (...) Beeinträchtigung der sozialen Anerkennung oder des Selbstwertgefühls“ (Lazarus/ Launier 1981, S. 237) oder die Bedrohung der eigenen psychischen Unversehrtheit sowie Herausforderungen im Bereich eigener Werte und Motive (ebd., S. 237).

In der sekundären Bewertung, „secondary Appraisal“, schätzt das Individuum die vorhandenen Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten ein, um sich dem von ihr als Stressor definierten Reiz zu stellen (vgl. Franke 2012, S. 119). Die Bewertungsprozesse beider Phasen erfolgen nicht stringent hintereinander, „sondern sie beeinflussen sich gegenseitig und können sich auch zeitlich überlappen“ (ebd., S. 119). Entscheidend ist jedoch, dass die „sekundäre Bewältigung sowohl für die Gestaltung der Bewältigungsmaßnahmen (...) bedeutsam ist als auch für die Ausformung der primären Bewertungsprozesse selbst“ (Lazarus/ Launier 1981, S. 238). Nach diesem zweiten Einschätzungsprozess kann das Individuum mit den nun vorhandenen Informationen eine Neubewertung des Reizes vornehmen oder im Rahmen des Copings versuchen die Situation zu bewältigen (ebd., S. 240f.).

Der Bewältigungsprozess klassifiziert sich in Strategien des instrumentellen und des emotionsbezogenen Copings. Beim instrumentellen Coping versucht das Individuum aktiv etwas gegen den Stressor zu unternehmen, z.B. durch das Einholen von Informationen oder sozialer Unterstützung, durch konfrontative Auseinandersetzung (vgl. Franke 2012, S. 123), durch problemorientiertes Handeln zur Analyse der Probleme oder der aktiven Veränderung der Situation (ebd., S. 120f.). Das emotionsbezogene Coping ist gekennzeichnet durch Strategien, die dabei helfen, den Erregungszustand abzubauen (vgl. Strobel 2018, S. 22). Diese Strategien zeigen sich beispielsweise in Verhaltensweisen zum Aufbau einer inneren Distanz, im Ausdruck der vorhandenen Gefühle oder in kognitiven Umstrukturierungen (vgl. Franke 2012, S. 120f.) bzw. Umdeutungen von Situationen (vgl. Strobel 2018, S. 22). Dabei wird dem emotionsbezogenen Coping eine eher defensive Rolle zugeschrieben, da es zwar den Schmerz lindert, aber nicht dabei hilft das Problem zu lösen (ebd., S. 123). Dennoch stellen die Bemühungen, seine Emotionen wie Angst, Schuld, Ärger, Traurigkeit, Neid oder Eifersucht regulieren zu können, einen äußerst wichtigen Aspekt der Bewältigung dar (vgl. Lazarus/ Launier 1981, S. 249), um langfristig zu einem stabilen internen physiologischen Milieu zurückkehren zu können (ebd., S. 250). Zudem führt vielleicht erst eine Verbesserung der Stimmung dazu, auf neue problemlösende Bewältigungsformen aufmerksam zu werden (vgl. Leipold 2015, S. 106). Untersucht man das transaktionale Stressmodell nach konstruktivistischen Anteilen, so fällt vor allem die Nähe zwischen der individuellen Bewertung der Stressoren im beschriebenen Modell und der konstruktivistischen Grundhaltung individueller Deutungsmuster auf, die den Menschen in seinem Denken und Handeln leiten bzw. beeinflussen.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass es nützlich ist über mehrere Copingstrategien zu verfügen, um diese flexibel je nach Situation einsetzen zu können. Die vorliegende Arbeit möchte im Rahmen der Bildungsarbeit mit sozialpädagogischen Fachkräften einen Beitrag zur Erweiterung vorhandener Bewältigungsstrategien leisten.

4.2 Stressoren im Ausbildungs- und Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Arbeit

Die Identifikation von individuellen Stressoren ist ein wichtiger Schritt, um passende Bewältigungsmöglichkeiten auszuwählen, wobei es keine Patentrezepte gibt, die grundsätzlich als Handlungsstrategien angenommen werden können. Wie bereits im Kapitel 4 ausgeführt wurde, können verschiedene Stressquellen auf das Individuum einwirken, die nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Dabei wird nachfolgend zunächst der Fokus auf die Herausforderungen des Arbeitsfeldes der sozialen Arbeit unter der besonderen Dimension der Ausbildung zur Fachkraft gelegt, während im darauf folgenden Kapitel der Schwerpunkt der Betrachtung auf organisationale Bedingungen fällt.

Vergleicht man Ausführungen verschiedener Autoren zu möglichen Stressoren im Arbeitsfeld der sozialen Arbeit, werden einige sich wiederholende Belastungsthemen deutlich. In einer Studie von Irmgard Poulsen, die verschiedene Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe zu Stressoren, Belastungen und den häufigsten Schwierigkeiten im Berufsalltag befragt hat, wurde als besonders belastend benannt, durch Personalmangel, zu vielen Fällen, Zeit- und Termindruck, nicht allen Klienten gerecht werden zu können (vgl. Poulsen 2012, S. 51). Zudem korreliert eine Arbeitsverdichtung im engen Zusammenhang mit der Komplexität der Problemlagen der zu betreuenden Klienten. Dabei ist einerseits der Kostendruck belastend, der erfolgreiche Maßnahmen mit Adressatinnen und Adressaten in immer kürzeren Zeitabständen fordert und andererseits die zum Teil fehlende Kooperationsbereitschaft von Klienten, die sich in mangelnder Einsicht und Motivation zeigt (ebd., S. 64). Zudem ist der psychische Druck, aufgrund der Garantenstellung und möglicher Haftungsfragen sowie die Angst in der Betreuung von Menschen etwas Wichtiges übersehen zu können, nicht zu unterschätzen und führt möglicherweise dazu, Berufs- und Privatleben schwer voneinander trennen zu können (ebd., S. 65).

In von Dirk Enzmann und Dieter Kleiber durchgeführten Interviews mit Fachkräften der psychosozialen Versorgung konnte beispielsweise zusammenfassend herausgearbeitet werden, dass Erzieherinnen und Erzieher hohe Burnoutwerte aufwiesen, die vermutlich in erster Linie mit unklaren Erfolgskriterien zusammenhängen. Dagegen sind Helfer in der Arbeit mit Familien sehr stark belastet durch die Unterschiedlichkeit der Ansprüche mit denen sie konfrontiert sind, während Fachkräfte, die mit eng umgrenzten, auch schweren Klientenproblemen zu tun haben, weniger ausgebrannt zu sein scheinen (vgl. Kleiber/ Enzmann 1989, S. 170ff.).

In Christina Dahls Untersuchungen wurde deutlich, dass Belastungen psychosozialer Fachkräfte unter anderem in der überdauernden Konfrontation mit den extremen Problemen der Klienten zu finden sind und sie oft „Zeugen von Negativismus, Pessimismus, Selbsterstörung oder Suizidalität“ (Dahl 2017, S. 57) werden. Weitere Belastungen können von den Arbeitsbedingungen und -abläufen in den Institutionen ausgehen (ebd., S. 58), wie sie möglicherweise in Kindertagesstätten anzutreffen sind, die auf dem Weg zu einer inklusiven Einrichtung noch nicht über die notwendigen organisationalen Strukturen verfügen oder durch eine hohe Verantwortung im Rahmen der Aufsichtspflicht (vgl. Hanssen 2019, S. 13).

Die Autoren Reiners-Kröncke, Röhrig und Specht werteten Ansätze und Ergebnisse der Burnout-Forschung verschiedener Autoren aus und stellten hierzu fest, dass die Frustration als ein Kernpunkt des Burnouts in helfenden Berufen teilweise dadurch entsteht, dass Reaktionen von Klientinnen und Klienten ausbleiben, bürokratische Schwierigkeiten die Arbeit erschweren und das die Helfer häufig Erfahrungen von eigener Erfolgs- und Machtlosigkeit machen (vgl. Reiners-Kröncke/ Röhrig/ Specht 2010, S. 33). Dann kann es in der Folge zu Gleichgültigkeit, Zynismus und Nörgeleien auf Seiten des Personals kommen sowie zu Apathie als ein Zustand emotionaler Gleichgültigkeit (ebd., S. 33f.). Arbeitsorganisatorische Bedingungen, wie ein geringer Handlungs- und Entscheidungsspielraum, mangelnde finanzielle Ressourcen (sowohl im Rahmen der eigenen Bezahlung als auch im Sinne der zur Verfügung stehenden Mittel), mangelndes Feedback sowohl von Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten als auch von Klientinnen und Klienten sowie fehlende Rollenklarheit und bestimmte Persönlichkeitsfaktoren, wie z.B. der speziellen Helfermotivation, gehören des Weiteren zu den Belastungsfaktoren im Arbeitsfeld der psychosozialen Arbeit (ebd., S. 36f.).

Richtet man die Aufmerksamkeit, neben den benannten Herausforderungen, auf die Ausbildungssituation kommen weitere Belastungsfaktoren auf das Individuum zu. Bezugnehmend auf die Ausführungen im Kapitel 4.1 wurden Lebensereignisse als mögli-

che stressauslösende Momente benannt. Der Beginn einer Ausbildung bzw. der Wechsel in der Bildungssozialisation von schulischer Ausbildung zu beruflicher Bildung stellt für viele junge Menschen bereits einen tiefen Einschnitt dar. Dazu kommt, dass viele Jugendliche am Anfang ihrer Laufbahn besonders motiviert sind, sich vor Zusatzaufgaben nicht scheuen und sich das „Nein“ sagen noch nicht trauen, sodass es leicht zu Überforderungssituationen kommen kann (vgl. Schulten/ Wußler 2013, S. 42). Im Ausbildungsreport 2018 wurde von jungen Menschen als besonders belastend Schichtarbeit, insbesondere Teilschichtdienste und die ständige Erreichbarkeit ohne dessen Anrechnung auf die Arbeitszeit benannt (vgl. Conte 2018, S. 5). Im Arbeitsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie im Bereich der Behindertenhilfe sind Teilschichtdienste eher die Regel als die Ausnahme und führen mitunter dazu, dass Beruf- und Privatleben permanenten Unterbrechungen unterworfen sind. Im Ausbildungsreport 2015 der Pflegeberufe, mit einer größeren inhaltlichen Nähe zur psychosozialen Arbeit als die Berufsfelder der Studie im DGB-Ausbildungsreport, wurden zudem häufige Überstunden aufgrund von chronischer Unterbesetzung und die Unzufriedenheit mit der Praxisanleitung als bestimmende Merkmale der Unzufriedenheit von jungen Menschen benannt (vgl. Bühler 2015, S. 11).

Stressoren aus der Person heraus, wie Bewertungsängstlichkeit und Unsicherheit (vgl. Reif/ Spieß/ Stadler 2018, S. 16), können insbesondere bei jungen Menschen noch stärker ausgeprägt sein als bei Menschen in einem höheren Lebensalter.

Darüber hinaus liefert Wolfgang Schmidbauer, der sich seit vielen Jahren mit dem Thema „Helfen als Beruf“ beschäftigt, weiterführende Gedankengänge zu Motiven, Verhaltensweisen und Verhaltensbegründungen von professionellen Helfern. Dabei unterscheidet er die professionellen Helfer in vier Untergruppen, die jedoch in ihrer Abgrenzung nicht trennscharf zu betrachten sind. Ein Blick auf inhaltliche Erklärungen der Subkategorien ermöglicht in der Betrachtung unter stressauslösenden Faktoren eine Perspektivenerweiterung im Verständnis von möglichen individuellen Stressoren.

Zunächst konstatiert Wolfgang Schmidbauer, dass es zur spezifischen Situation der Helfer zu gehören scheint, dass sie nur schwer zwischen Beruf und Privatleben trennen können (vgl. Schmidbauer 2017, S. 201). Seinen Erfahrungen nach lassen sich professionelle Helfer in folgende Kategorien einordnen: das „Opfer des Berufs“ (ebd., S. 202), den „Spalter“ (ebd., S. 202), den „Perfektionisten“ (ebd., S. 202) und den „Piraten“ (ebd., S. 202). Dabei ist das „Opfer des Berufs“ gekennzeichnet von einer beruflichen Identität, die das Privatleben völlig auszehrt (ebd., S. 202).

„Der Helferberuf bietet Geborgenheit auf indirekte, gegenabhängige Weise: Sie wird anderen geschenkt, die Gefahr der Abhängigkeit kann vermieden werden, und doch wird ein Stück des eigenen Mangels in der Gabe an den anderen teilweise mitbeseitigt“ (ebd., S. 205).

Der „Spalter“ hingegen trennt scharf zwischen Beruf und Privatleben und verhält sich in seinen persönlichen Beziehungen ganz anders als in seinen beruflichen (ebd., S. 202). Dabei unterdrückt er jegliche aufkommende kindliche Bedürfnisse und gefährdet mit seiner Tendenz nach einer progressiven starken Haltung sein inneres Gleichgewicht (ebd., S. 210). Der „Perfektionist“ „sucht hingegen die verlorene Ganzheit, (...) auf einem anderen Weg zu gewinnen“ (ebd., S. 213). Seine berufliche Identität ist wesentlich geprägt von den Bemühungen, stets korrekte Leistungen zu erbringen und diese perfektionistischen Umgangsformen auch auf das eigene Gefühlsleben zu übertragen (ebd., S. 214). Dabei verspürt er den vermeintlichen äußeren Druck, als Helfer stets „perfekt, richtig und professionell“ mit eigenen Gefühlsangelegenheiten umgehen zu müssen sowie einen inneren Druck bzw. das Idealbild, alles selber schaffen zu müssen (ebd., S. 218). Damit unterliegen insbesondere die Perfektionisten der Paradoxie, den Klienten stets zu vermitteln, dass es keine Schande ist Hilfe anzunehmen, selbst folgen sie diesen Maximen jedoch eher weniger (ebd., S. 33). Die Gruppe der „Piraten“ nutzen ihre beruflichen Möglichkeiten für private Belange, indem sie Beziehungen herstellen und kontrollieren (ebd., S. 202) und dabei eigene Interessen befriedigen, die über den ursprünglichen Vertrag hinausgehen (ebd., S. 222). „Das häufigste und auffälligste Beispiel ist die sexuelle Beziehung zwischen dem Helfer und seinem Schützling“ (ebd., S. 221f.).

Die Liste möglicher Stressoren ließe sich wahrscheinlich endlos fortsetzen, wenn man an die Individualität von Menschen und ihre Biografien denkt und die damit verbundenen unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen, inneren Antreibern sowie verinnerlichten Glaubenssätzen. Im Rahmen der methodisch-didaktischen Gestaltung von Maßnahmen der Erwachsenenbildung kann diesbezüglich zur Aufklärung, Perturbation und Konstruktion neuer Deutungsmuster angeregt werden.

4.3 Die soziale Einrichtung als Stressfaktor – organisationale Bedingungen und ihre Auswirkungen auf die psychische Gesundheit

Die Untersuchung stressauslösender Faktoren führt neben der Betrachtung individueller Aspekte zur Beobachtung organisationaler Bedingungen. Jürgen Müller hat dabei in seiner Studie bei sozialpädagogischen Fachkräften im Rahmen der stationären Kinder-

und Jugendhilfe herausgearbeitet, dass die Arbeitszeitregelungen, insbesondere die Schichtarbeit, Informationsprobleme zwischen den Fachkräften, vor allem bei Schichtdienst und Dienstübergabe, die Teamarbeit und unzureichende Fortbildungsmöglichkeiten zu den allgemeinen Belastungsfaktoren zählen (vgl. Müller 2006, S. 86). In seinen Vergleichen bisheriger Untersuchungen innerhalb anderer wissenschaftlicher Arbeiten wird deutlich, dass ein Großteil der in der Heimerziehung tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter jünger als 30 Jahre ist, sodass die Vermutung nahe liegt, dass mit zunehmenden Alter der Dienst in der Gruppe als nicht mehr zumutbar erscheint (ebd., S. 86) und die Tätigkeit im Heim eher einem „Zwei/Drei-Jahres-Berufseinmündungsjob“ (ebd., S. 86) gleicht.

In Elke Drillers Ausführungen zum Arbeitsfeld der pädagogischen Mitarbeiter in der Behindertenhilfe werden ebenfalls Zusammenhänge zwischen arbeitsorganisatorischen Faktoren wie schlechte Teamarbeit, Druck von Vorgesetzten, unzureichende Arbeitsorganisation und der Mangel an positivem Feedback mit dem Burnout-Syndrom konstatiert (vgl. Driller 2008, S. 21). Das Risiko des Ausbrennens für Berufsanfänger und für ältere Fachkräfte ab dem 48. Lebensjahr scheint in diesem Zusammenhang höher zu sein (ebd., S. 88f.). In einer differenzierteren Betrachtung relevanter Aspekte der Zusammenarbeit wirken eine mangelnde Unterstützung der Arbeitnehmer durch die Vorgesetzten belastender als eine fehlende soziale Unterstützung durch die Kollegen (ebd., S. 105). Zudem führen externale Kontrollüberzeugungen und das Gefühl, keinen Einfluss auf die Ereignisse in der Umgebung zu haben, zu dem Risikofaktor, emotional erschöpft und der eigenen Arbeit distanziert zu sein (ebd., S. 104).

Die Autoren Erika Spieß und Julia Reif führen zudem Rollenstressoren an, z.B. ausgelöst durch Rollenunklarheiten (vgl. Spieß/ Reif 2018, S. 17), Rollenkonflikte oder Rollenambiguität (vgl. Enzmann/ Kleiber 1989, S. 31) sowie stressauslösende Faktoren aufgrund von ungerechter Arbeitsverteilung, zu geringer Einarbeitung oder fehlender Gleichbehandlung der Mitarbeiter (vgl. Spieß/ Reif 2018, S. 17ff.).

Christina Maslach und Michael P. Leiter sehen „die Ursachen für ein Burnout mehr im Arbeitsumfeld als beim einzelnen Menschen“ (Maslach/ Leiter 2001, S. 41) und beschreiben sechs Missverhältnisse zwischen Mensch und Arbeit (ebd., S. 41). Dazu zählen Arbeitsüberlastung, insbesondere in Zeiten und als Folge von Einsparungen und Restrukturierungen, ein Mangel an Kontrolle, der Verlust extrinsischer und intrinsischer Belohnung, der Zusammenbruch der Gemeinschaft, Fehlen von Fairness und widersprüchliche Werte (ebd., S. 41). In der Anwendung dieser Aspekte auf das Arbeitsfeld der sozialen Arbeit kann beispielhaft angeführt werden, dass eine Arbeits-

überlastung in Kindertagesstätten aufgrund der aktuellen Herausforderungen in der Umsetzung der UN-BRK und der Forderung nach inklusiver Bildung erkennbar werden könnte, insbesondere in Abhängigkeit zu den zur Verfügung stehen organisationalen und personellen Ressourcen. Ein ähnliches Bild zeigt sich im Zusammenhang mit der Umsetzung des BTHG und den damit verbundenen Unklarheiten in der konkreten Praxisanwendung sowie den drohenden Veränderungen innerhalb der Einrichtungen der Behindertenhilfe. Betrachtet man den Personalmangel in den Einrichtungen der sozialen Arbeit sowie die Befristung von Arbeitsverträgen, so wird nachvollziehbar, dass ein Zusammengehörigkeitsgefühl schwindet und die Menschen sich weniger als ein Teil der Gemeinschaft betrachten (ebd., S. 53). Die Widersprüchlichkeit von Werten zeigt sich im Handlungsfeld der sozialen Arbeit besonders prägnant an der Stelle, an der Kosten und Finanzierungsschwierigkeiten im deutlichen Missverhältnis stehen zu den Bedürfnissen und Anforderungen von Adressatinnen und Adressaten sozialer Arbeit (ebd., S. 59).

Zusammenfassend bleibt zu betonen, dass Stresserleben als ein dynamischer und multikausaler Prozess darzustellen ist, bei dem es nicht ausreicht, sich ausschließlich auf den Menschen zu fokussieren, sondern auch strukturell-arbeitsorganisatorische Bedingungen und gesellschaftliche Veränderungen angemessen zu berücksichtigen sind.

4.4 Wirksame Resilienzfaktoren – Bewältigungsmöglichkeiten im Erwachsenenalter

In einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Stressentstehung, den möglichen individuellen Stressoren aufgrund des Arbeitsfeldes und den äußeren, strukturell-organisationalen Bedingungen sowie den erforschten protektiven Faktoren, lassen sich einige Möglichkeiten zur Entwicklung und Förderung von wirksamen Bewältigungsmöglichkeiten erarbeiten. Die nachfolgenden Ausführungen klassifizieren verhaltens- und personenbezogene Maßnahmen und werden im darauffolgenden Kapitel erweitert durch verhältnisbezogene, organisationale Maßnahmen im Kontext der Bildungsinstitutionen (vgl. Reif/ Spieß/ Stadler 2018, S. 105).

Die Autoren Julia Reif, Erika Spieß und Peter Stadler beschreiben in ihren Ausführungen primäre Maßnahmen zur Stressvermeidung, sekundäre Maßnahmen als Reaktion auf Stress sowie tertiäre Maßnahmen zur Behandlung vorhandener Stresssymptome (ebd., S. 106).

Gert Kaluza differenziert diese Gedankengänge in seinen Ausführungen in die instrumentelle, mentale und regenerative Stresskompetenz als ein dreigliedriges Stressbewältigungskonzept (vgl. Kaluza 2018, S. 92ff.). Instrumentelle Stressmanagementstrategien können dabei reaktiv auf aktuelle Belastungssituationen erfolgen sowie proaktiv zur Verringerung zukünftiger Belastungen hin ausgerichtet sein und bündeln Verhaltensweisen, um Stress gar nicht erst entstehen zu lassen, Einflussmöglichkeiten bewusst zu machen und zu nutzen sowie fachliche und soziale Kompetenzen zur Anforderungsbewältigung zu erhöhen (ebd., S. 94). Dabei verbindet sich die instrumentelle Stresskompetenz mit den Resilienzfaktoren der Kontrollüberzeugung, der Selbstwirksamkeit und dem aktiven Bewältigungsverhalten. Zudem können Individuen lernen und erleben, worin ihre Fähigkeiten und Stärken sowie eigene Entwicklungsbedarfe und Grenzen liegen.

Unter dem Aspekt der mentalen Stresskompetenz fasst Gert Kaluza die kritische Reflexion „eigener stresserzeugender oder -verschärfender Einstellungen, Bewertungen und gedanklichen Muster“ (ebd., S. 94) und deren Veränderungsmöglichkeiten zusammen. Ingrid Strobel benennt in diesem Zusammenhang die Macht der stressverschärfenden Glaubenssätze wie „Das schaffe ich nie!“ oder „Warum immer ich?“ als ein Teil unserer Lebensskriptüberzeugungen sowie die Macht der inneren Antriebe, wie z.B. Anerkennung, Erfolg, Macht sozialer Status, Liebe und Selbstwert (vgl. Strobel 2018, S. 50ff.). Tief verwurzelte Haltungen können jedoch durch kontinuierliches Training verändert werden (vgl. Rolfe 2019, S. 122). Unter diesen Aspekten lässt sich eine Verbindung zu den Resilienzfaktoren des Kohärenzgefühls, der positiven Emotionen, des Optimismus und der Hoffnung herstellen. Resiliente Menschen neigen dazu, den positiven Ausgang einer Situation anzunehmen, wobei Optimismus dabei die Bewertung von der Wahrscheinlichkeit und der Größe einer Bedrohung beeinflusst (ebd., S. 115ff.). Wie der Mensch eine Situation bewertet, hat einen entscheidenden Einfluss auf die Emotionen (ebd., S. 112). Positive Emotionen können dabei eine bedeutende Funktion einnehmen, um sich vom Stress zu erholen, negative Stressauswirkungen abzumildern und das eigene Denken und Handeln zu erweitern, um dadurch aus einer Vielfalt weiterer Bewältigungsressourcen schöpfen zu können (ebd., S. 118f.).

Da sich körperliche und seelische Stressreaktionen niemals ganz vermeiden lassen (vgl. Kaluza 2018, S. 96), setzt die regenerative Stresskompetenz bei Strategien an, „um bestehende körperliche Anspannungen zu lösen und innere Unruhe und Nervosität zu dämpfen“ (ebd., S. 96). Diese Strategien reichen von einer gesunden Lebensweise mit ausreichendem Schlaf und Bewegung, über die Pflege sozialer Kontakte, hin

zu dem Praktizieren von Entspannungstechniken (ebd., S. 97) und knüpfen dabei an die Resilienzfaktoren der sozialen Unterstützung, der Spiritualität und den positiven Emotionen an.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es eine Vielzahl von Ansatzpunkten gibt, um Menschen in ihrer Stressbewältigungskompetenz zu stärken und um die bereits vorhandenen Resilienzfaktoren bewusst zu machen, weiterzuentwickeln, zu fördern und zu erweitern. Die Erwachsenenbildung kann hierbei einen wichtigen Beitrag zur Bewältigungskapazität leisten und diesen Bildungsauftrag für sich, neben anderen Disziplinen, im Rahmen vermittelnder und beratender Tätigkeiten in Anspruch nehmen. Im nachfolgenden Kapitel werden dazu Impulse aufgezeigt, Ideen diskutiert und in seinen Möglichkeiten und Grenzen betrachtet.

5 Ist Resilienz trainierbar? – protektive Faktoren der Stressbewältigung und Möglichkeiten der Umsetzung in Angeboten der Erwachsenenbildung

Ist Resilienz trainierbar? Resilienz ist „trotz dispositioneller Veranlagung“ (Gilan/ Lieb 2017, S. 13) dynamisch sowie veränderbar und kann durch präventive Maßnahmen, Lernende in ihrem individuellen Bewältigungsverhalten unterstützen. Dabei können keine Erfolge garantiert oder Risikosituationen verhindert werden, sondern Handlungsspielräume erweitert werden, um Stressoren besser bewältigen zu können (vgl. Zander/ Roemer 2016, S. 70). Die eigene Bewältigungskapazität wird dabei, abhängig vom Kontext, durch soziale und erlernbare personale Faktoren bedingt, denen eine maßgebliche Schutzwirkung zugeschrieben wird (vgl. Höfler 2016, S. 109). „Daher ist Bewältigungskapazität zumindest teilweise ein lernbasiertes Phänomen und folglich durch Bildungsmaßnahmen beeinflussbar“ (ebd., S. 110). Während innerhalb der Verhältnisprävention, soziale, ökologische, strukturelle und individuelle Voraussetzungen für einen gesundheitsförderlichen Lebensstil geschaffen werden, konzentriert sich die Verhaltensprävention auf individuelle Verhaltensweisen und die Stärkung der Schutzfaktoren (vgl. Bengel/ Lyssenko 2012, S. 92).

Anhand der aktuellen Forschungslage kann konstatiert werden, dass resilientes Verhalten (z.B. Emotionsregulation) sowie resiliente Grundhaltungen (z.B. Optimismus) trainierbar sind (vgl. Gilan/ Lieb 2017, S. 13). Optimismus kann dabei genau genommen als ein Bewertungsstil betrachtet werden, der Wahrscheinlichkeit, Art und Größe möglicher Bedrohungen als geringer einschätzt (vgl. Kalisch 2017, S.189). Dieser Schutzfaktor greift dabei viabel die im transaktionalen Stressmodell beschriebene sub-

jektive Bewertung eines stressauslösenden Reizes auf. Diese Bewertung hat einen entscheidenden Einfluss auf das individuelle Stresserleben. Optimismus ist dabei jedoch nicht als naives „Schönreden“ von Einflüssen zu betrachten, sondern verinnerlicht ein grundsätzliches Vertrauen in Potenziale und Möglichkeiten von Menschen (vgl. Zander/ Roemer 2016, S. 70) und nutzt dabei Selbstwirksamkeitserfahrungen aus der bisherigen aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit den Widrigkeiten des Lebens (vgl. Wunsch 2018, S. 251). Raffael Kalisch, Gründungsmitglied des Deutschen Resilienz-Zentrums in Mainz geht sogar davon aus, dass eine erfolgreiche Entwicklung eines generalisiert positiven Bewertungsstils letztlich die Ursache für die Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit ist (vgl. Kalisch 2017, S.194). Die eigene Stress-Reaktions-Tendenz ist dabei nicht endgültig und für alle Stressoren festgelegt, sondern durch Erfahrungen in einem gewissen Maße veränderbar (ebd., S. 181). Ein positiver Bewertungsstil ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit des kognitiv, positiven Neu- und Umbewertens, einer grundsätzlichen Offenheit für neue Ideen und der Kapazität, sich für angebotene positive Bewertungsinhalte zu öffnen (ebd., S. 183). Dabei ist jedoch entscheidend, dass das Individuum konkrete Erfolgserfahrungen mit diesen Umdeutungen macht. Mit diesen Ausführungen werden die Parallelen und die Anschlussmöglichkeiten zu einer konstruktivistischen Grundhaltung und ihren subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen erkennbar. Lernende können somit von Bildungsangeboten profitieren, in denen vielfältige Deutungsmuster reflektiert, diskutiert und erweitert werden.

Daneben kann die Stärkung sozialer Netzwerke förderliche Beziehungserfahrungen ermöglichen, die sich positiv auf den eigenen Wachstumsprozess auswirken (vgl. Wunsch 2018, S. 230). Der „soziale Unterstützungsfaktor“ (Gilan/ Lieb 2017, S. 13), als sogenannter „Puffereffekt“ (ebd., S. 13), hat eine zunehmend dämpfende Wirkung auf stressbedingte Beeinträchtigungen und gestattet Individuen, Entlastung durch emotionale, informativ-beratende, praktisch-instrumentelle und interpretativ-deutende Unterstützungsinhalte (vgl. Diers 2016, S. 87ff.).

Darüber hinaus fördern individuelle Handlungsspielräume und Eigenverantwortung die Selbstwirksamkeit, die als „Dreh- und Angelpunkt einer mehr oder weniger erfolgreichen oder desolaten Lebensbewältigung“ (Wunsch 2018, S. 18) und als einer der wichtigsten Ressourcen der Resilienz zu betrachten ist (vgl. Reif/ Spieß/ Stadler 2018, S. 58). Didaktische Seminarkonzepte, die selbsttätiges Handeln in einer positiven Fehlerkultur zulassen, Entscheidungs- und Partizipationsspielräume zur Verfügung stellen (vgl. Reif/ Spieß/ Stadler 2018, S. 56) und Lernende zu einem realistischen Einschätzungsvermögen der eigenen Handlungsreichweite verhelfen (vgl. Poulsen 2009, S.

120), erweitern die Selbstwirksamkeitserfahrungen und manifestieren ein Kohärenzerleben (vgl. Reif/ Spieß/ Stadler 2018, S. 56).

Maßnahmen gegen Stress und zur Förderung der Resilienz können dabei grundsätzlich auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen. Als besonders wirkungsvoll haben sich dabei Interventionen erwiesen, die direkt an der Person ansetzen, wie bspw. stressbezogene Kompetenztrainings zum Zeit- und Stressmanagement oder Angebote zur Förderung sozialer Kompetenzen sowie Konfliktlösungsfähigkeiten (ebd., S. 112). Zudem verdeutlichen kognitiv-behaviorale Elemente in resilienzfördernden Angeboten die Rolle von Einstellungen, Gedanken und Gefühle im Stressentwicklungsprozess (vgl. Reif/ Spieß/ Stadler 2018, S. 110). Parallele, edukative Verfahren der Wissensvermittlung informieren zudem die Individuen über die Entstehung von Stress (ebd., S. 110). Das Kennenlernen und Ausprobieren von Achtsamkeits- und Mediationsverfahren ermöglichen hingegen einen unterschiedsbildenden Lernzugang und können dabei zu einer gelassenen und akzeptierenden Grundhaltung verhelfen (ebd., S. 114).

In einem gesundheitsförderlichen Lehr- und Führungsverständnis treten Lehrende, aktivierend und ermutigend mit den Lernenden in Beziehung (vgl. Reif/ Spieß/ Stadler 2018, S. 63), um diese in ihren Bemühungen um Kompetenzerweiterung anzuerkennen und zu unterstützen. Das bedeutet auch, in einem mæeutischen Verständnis, wertschätzend das noch nicht Sichtbare aber Erahnbare herauszuarbeiten, denn „jede ehrliche Positiv-Rückmeldung zu guten Ansatzpunkten oder beachtlichen Fähigkeiten kann die Vergegenwärtigung und den Ausbau eigenen Könnens fördern“ (vgl. Wunsch 2018, S. 233).

Die nachfolgenden Ausführungen befassen sich mit methodisch-didaktischen Möglichkeiten und Handlungsspielräumen, um Lernende in ihren Fähigkeiten zur Problemlösung zu unterstützen und Erfahrungsräume zum Selbstwirksamkeitserleben zu öffnen. Dafür werden Vor- und Nachteile von Gruppen als sozialer Unterstützungsfaktor aufgegriffen, bevor resilienzfördernde Aspekte der Interaktion und Kommunikation sowie der Beziehungsgestaltung vorgestellt werden. Des Weiteren wird betrachtet, inwiefern die Förderung der Resilienz ein individuelles Anliegen beschreibt oder welche Einflussmöglichkeiten in Organisationen bestehen, insbesondere vor dem Hintergrund der Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften. Zudem erfolgt eine kritische Betrachtung möglicher Grenzen der Resilienzförderung innerhalb erwachsenenpädagogischer Angebote.

5.1 Methodisch-didaktische Entscheidungen – eine Lehre, die Lernende in ihrer Fähigkeit zur Problemlösung unterstützt

In der zusammenfassenden Betrachtung der bisherigen Erkenntnisse zur Entstehung von Stress und insbesondere zur Erweiterung der individuellen Bewältigungsstrategien, steht (auch) die grundsätzliche Entscheidung an, nicht nur einzelne Themen als Unterrichtseinheiten anzubieten, sondern vielfältige Angebote innerhalb eines Gesamtkonzeptes miteinander zu verknüpfen, um angehenden sozialpädagogischen Fachkräften im Verlauf ihrer gesamten Ausbildungszeit ein umfassendes Präventionspaket mitzugeben. Das könnte in einem zusätzlichen Ausbildungsmodul dargestellt werden, wobei dabei Veränderungen in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung notwendig wären, die sicherlich nicht kurzfristig, wenn überhaupt, möglich wären. Eine attraktivere Lösung liegt in modul- bzw. fächerübergreifenden Angeboten, die sich jeweils unter der explizit benannten Lernebene des Stressmanagements mit unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Informationen und den entsprechenden Strategien der Förderung der Resilienz nähern. Da eine Vielzahl, der in der nachfolgenden Abbildung dargestellten Lerninhalte, ohnehin im Curriculum der sozialpädagogischen Ausbildungsberufe enthalten sind, könnten diese jedoch durch eine begleitende Portfolioarbeit tiefer mit der Resilienzförderung in Verbindung gebracht werden sowie durch einen fortwährenden Reflexionsprozess nachhaltiger für die eigene berufliche Zukunft verinnerlicht werden.

<p>Theoretische Impulse und praktisch erfahrbare Angebote aus dem musisch-kreativen Lernfeld</p> <p>- z.B. Musik und kreatives Arbeiten als stressmindernde Instrumente</p>	<p>Theoretische Impulse und praktisch erfahrbare Angebote aus dem Lernfeld Bewegung</p> <p>- z.B. Sport, Bewegung und Entspannungstechniken zur Stressreduktion</p>	
<p>Theoretische Impulse und praktisch erfahrbare Angebote aus dem Lernfeld der Gesundheitsfürsorge sowie der Medizin</p> <p>- z.B. gesundheitsförderliche Aspekte und Verstehen körperlicher Stressreaktionen</p>	<p>Stressmanagement und Förderung der Resilienz</p> <p>- ein modul- und fächerübergreifendes Angebot im Rahmen der 2- bzw. 3jährigen Ausbildungszeit zur sozialpädagogischen Fachkraft</p>	<p>Theoretische Impulse und praktisch erfahrbare Angebote aus dem Lernfeld der Soziologie, insbesondere zu den Themen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Gruppen</p> <p>- z.B. soziale Zugehörigkeiten und Identität als Bewältigungsform</p>

Theoretische Impulse und praktisch erfahrbare Angebote aus dem Lernfeld der Psychologie zur Stressentstehung, Stressbewertung sowie zur Emotionsregulation - z.B. Wissen zur Stressentstehung und Möglichkeiten der Emotionsregulation	Theoretische Impulse und praktisch erfahrbare Angebote aus dem Lernfeld der Pädagogik, insbesondere zur Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie zur Beziehungsgestaltung - z.B. Instrumente der Gesprächsführung sowie zur Konfliktklärung als Mittel der förderlichen Beziehungsgestaltung
---	--



begleitende Portfolio-Arbeit zur Reflexion der Themen aller Lernfelder in Bezug auf das Individuum sowie der Gruppe

Abb. 6: modul- und fächerübergreifendes Stresskompetenzmodell für die Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte (eigene Darstellung)

Dieses Modell kann die gesamte Qualität der Ausbildung erhöhen und zugleich ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Bildungseinrichtungen bedeuten. In Hessen und Brandenburg gibt es aktuell Modellprojekte für den Einsatz von Schulgesundheitsfachkräften im Elementar- und Sekundarbereich, die neben klassischen medizinischen Tätigkeiten, gemeinsam mit Lehrkräften Präventionsprogramme zur Gesundheit durchführen (vgl. Hedtke 2019, S. 1). Unternehmen wie Siemens, MAN Truck & Bus sowie die Bayern Landesbank integrieren bereits Stressmanagement in ihren Ausbildungsprogrammen, um den Auszubildenden eine differenzierte Sicht im Umgang mit Stress näher zu bringen (vgl. Schulten, Wußler 2013, S. 43). „Einerseits geht es um Enttabuisierung, andererseits steht die realistische (Selbst-)Einschätzung im Vordergrund. Denn nicht jedes Unwohlsein ist gleich ein Indiz für eine psychische Belastung oder ein Burnout“ (ebd., S. 43). Solche organisationalen Veränderungen und die damit verbundenen Entscheidungen können jedoch nicht von einer einzelnen Person herbeigeführt und umgesetzt werden, sondern ziehen gleichzeitig ein Lernkulturwandel in der Bildungsorganisation nach sich, der einen identitätsstiftenden Konsens unter allen Beteiligten erfordert und die zur Umsetzung notwendigen Kompetenzen. Der damit verbundene Organisationsentwicklungsprozess könnte ein weiteres Thema für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung sein. Die nachfolgenden Ausführungen liefern zunächst erste inhaltliche Impulse und Veränderungsmöglichkeiten auf der Mikroebene.

Bezugnehmend auf die 2019 entwickelte Modularisierung des sozialpädagogischen Ausbildungsgangs der Heilerziehungspflege heißt es in einer Kompetenzbeschreibung: „Die Heilerziehungspflegerin aktiviert im Spannungsfeld zwischen privaten und berufli-

chen Anforderungen persönliche Ressourcen und handelt nach den Grundsätzen der Psychohygiene“ (LAG 2019, S. 8). Das ist grundsätzlich ein attraktives und gesundheitsförderliches Kompetenzziel. Die Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger können diese Fähigkeiten jedoch nur dann (weiter)entwickeln, wenn sie dazu Gelegenheiten und Übungsfelder erhalten, sodass sie für sich verschiedene Strategien kennenlernen und diese auf ihre Nützlichkeit hin prüfen können.

Im beruflichen und privaten Alltag zählen Zeitdruck und Fehler bei der organisatorischen Planung von Aufgaben zu den am häufigsten genannten Stressoren (vgl. Kaluza 2018, S. 50f.). Theoretische Impulse des Zeitmanagements und praktische Anwendungsmöglichkeiten könnten für Lernende hilfreich sein, um diesem möglichen Stressor zu begegnen. Dafür wird das Thema zunächst theoretisch durch Lehrende eingeführt, parallel im individuellen Bezugsrahmen durch die Lernenden reflektiert und zur Sicherung der Lernerfolge sowie zur Stabilisierung neuer Verhaltensweisen, fortlaufend für alle Anforderungen im schulischen oder beruflichen Kontext hin angewendet. Dabei erstellen die Lernenden die für sie passende, individuelle Zeitplanung. Das fördert neben den Selbstreflexionskompetenzen arbeitsorganisatorische Fähigkeiten, die in einem Mangel als ein belastender Faktor in der Begünstigung eines Burnouts stehen (vgl. Driller 2008, S. 21).

Im fachschulischen Kontext entscheiden Präsenzzeiten über Prüfungszulassungen und berufliche Abschlüsse. Dabei gibt es für Schulen und Aufsichtsbehörden nur begrenzt Möglichkeiten, persönliche Lebenssituationen und individuelle Lernformen zu tolerieren. Hier stellt sich aus Sicht der Autorin der Frage, inwiefern, unter Berücksichtigung und Anerkennung informeller Lernformen, ausgewählte Lerninhalte nachhaltiger und erfolgreicher wären, wenn sie statt im Präsenzunterricht im Selbststudium durch die Lernenden, idealerweise im direkten Praxisbezug, erbracht werden würden. Somit könnten Entscheidungsspielräume eröffnet werden und Lernende könnten mehr Verantwortung für ihre Lernschritte erhalten (vgl. Arnold/ Prescher/ Stroh 2017, S. 9). Ist das nicht notwendiger denn je in einer sich so schnell verändernden aktuellen Lebens- und Arbeitswelt? Die Rolle der Lehrenden würde sich dabei zunehmend in eine beratende und unterstützende Funktion verändern, sodass die Lernenden in ihren Bemühungen zur Weiterentwicklung ihrer Selbstlernkompetenzen nicht allein gelassen werden, sondern sich diese schrittweise aneignen können.

Auf der mikrodidaktischen Gestaltungsebene der Lerneinheiten sowie für das eigene Bedürfnis nach Struktur und Orientierung, haben Anfangs- und Schlussituationen eine besonders relevante Bedeutung und sie sollten daher aktiv durch die Lehrenden ar-

rangiert werden. In Anfangssituationen ist es dafür notwendig, der Gruppe Orientierung und Sicherheit zu vermitteln sowie eine erste Basis für eine Arbeitsbeziehung herzustellen (vgl. Stahl 2017, S. 90). Eine abschließende Reflektion von Lernergebnissen unterstützt den Transfer in den Alltag, erweitert die Perspektive auf kommende Anwendungssituationen und setzt einen klaren, endgültigen Orientierungspunkt. Zudem können sich Anfangs- und Schlusssituationen, wie auch andere Übergänge im Lehr-Lernprozessen dazu eignen, Angebote für Achtsamkeits-, Meditations- und Entspannungsübungen einzuführen und diese nachfolgend regelmäßig durchzuführen (vgl. Reif/ Spieß/ Stadler 2018, S. 112ff.).

Die zumeist starre und organisational begründete Aufteilung der Lerneinheiten in einer 90minütigen Taktung, in einer halbtagesweisen- oder tageweisen Aufteilung bergen verschiedene Vor- und Nachteile und orientieren sich eher selten an den Lernbedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In einer konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik, in dem notwendiges theoretisches Grundwissen zur Verfügung gestellt wird und dieses in Abgleich mit vorhandenem Wissen der Lernenden anschlussfähig aufbereitet wird, braucht es zeitlich ausreichende Ressourcen. Damit wird ermöglicht, dieses Wissen anschließend durch problemorientierte Aufgaben- und Falldarstellungen bspw. in Gruppen zu bearbeiten, dem Plenum zu präsentieren und dabei die verschiedenen didaktischen Grundaufgaben der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion zu beachten (vgl. Reich 2012, S. 138). Diese konstruktivistischen Aspekte gestatten den Lernenden, durch Selbsttätigkeit als Erfinder der eigenen Wirklichkeit, durch rekonstruierende Betrachtung vorhandener Bedeutungen als Entdecker und durch das Aufspüren von Auslassungen oder möglichen anderen Blickwinkeln zum Enttarnen der eigenen Wirklichkeit zu werden (ebd., S. 138ff.). Dabei entstehen in einem konstruktivistischem Verständnis vielfältige Deutungsmuster aus den Positionen als Beobachter, Teilnehmer oder Akteur, die innerhalb eines Interaktionsgeschehens heraus kritisch hinterfragt werden können, auch um mögliche Machtansprüche aufzuspüren und sich dennoch auf nützliche, viable Lösungen innerhalb von Verständigungsgemeinschaften zu einigen (vgl. Reich 2012, S. 74f.). Inwiefern diese Faktoren in einer Taktung von Lerneinheiten von maximal 90 Minuten, inklusive bedeutsam gestalteter Anfangs- und Schlusssituationen gelingen kann, bleibt aus Sicht der Autorin fraglich.

In einem modernen methodischen Verständnis, insbesondere in der Aus- und Weiterbildung sozialpädagogischer Fachkräfte, bietet es sich an, in einer erfahrungsorientierten Vorgehensweise die Lerninhalte aktiv erleben zu lassen, dabei die Handlungskom-

petenzen der Lernenden zu erweitern und sie in ihrer Emotionsregulation zu unterstützen. Dabei können sie zahlreiche Selbstwirksamkeitserfahrungen machen. Dies fördert die seelische Widerstandskraft. Dazu eignen sich szenische Spiele, Skulpturen, Systemaufstellungen sowie Reflexionsangebote durch Feedback oder reflecting teams (vgl. Reich 2017, n. pag.). Darüber hinaus fördert die sogenannte Werkstattarbeit lösungsorientiertes Denken und bindet alle Lernenden mit ihrer Expertise in die Problembearbeitung ein (vgl. Reich 2017, n. pag.). Zur Sicherung von Lernergebnissen gibt es die Möglichkeit, Lerninhalte in Memorys, Quiz oder Rätseln ansprechend aufzubereiten (ebd, n. pag.). In einer digitalen Darstellung dieser Lernspiele können zusätzlich raum- und zeitunabhängige Lerngelegenheiten geschaffen werden.

Zur Förderung von Konzentration und Entspannung sind in allen Lernprozessen Pausen zwischen den einzelnen Lernphasen notwendig. Sie dienen dazu, Abstand zu gewinnen, den eigenen Energiehaushalt aufzubauen und die Gedanken auf andere Dinge zu lenken. Dabei bieten sich neben den regulären Pausen, sogenannte Mikropausen an (vgl. Reif/ Spieß/ Stadler 2018, S. 116), die sich (auch) jeweils am Energiebedarf der Gruppe orientieren sollten. „In der Stressforschung wird häufig empfohlen, nach jeder Stunde eine kurze, fünfminütige Pause einzulegen“ (Poulsen 2016, S. 75), die Fenster zu öffnen, etwas zu trinken oder zu essen. Darüber hinaus könnten Pausen, die durch Aktivierungs- und Lockerungsübungen sowie Musik gestaltet sind, für zusätzliche Entspannung und Abwechslung sorgen. Ebenso kann bspw. klassische Musik unterstützend in der konzentrierten Bearbeitung von Texten oder Aufgaben wirken sowie zur Reduzierung von ablenkenden äußeren Reizen (vgl. Weidenmann 2015, S. 332). Musikstücke oder meditative Angebote könnten auch konzentrationssteigernd vor Leistungsüberprüfungen oder entspannungsfördernd im Anschluss daran eingesetzt werden. In Partizipation mit Lernenden kann eine Bandbreite lernförderlicher Gestaltungselemente erarbeitet und ausprobiert werden. Diese aktiven Mitwirkungsmöglichkeiten fördern zudem die Bereitschaft bei den Lernenden, sich zumindest probeweise auf neue, ungewohnte Ideen einzulassen.

In sozialpädagogischen Ausbildungsinstitutionen wird, aus Sicht der Autorin, dem „Lernraum“ als Einflussfaktor auf den Lernprozess, häufig zu wenig Beachtung geschenkt. Im Vergleich der räumlich-ästhetischen Ausstattungsgegebenheiten zwischen sozialpädagogischen (Aus-)Bildungsinstitutionen und klassischen Tagungshäusern gibt es zumeist noch deutliche Unterschiede. Damit werden die Aspekte Ästhetik und positive, emotionale Raumgefühle nicht ausreichend genutzt. Angemessene Temperatur-, Licht- und Akustikverhältnisse, gesundheitsförderliches Mobiliar und eine ansprechen-

de optische Gestaltung der Lernumgebung sind dabei gleichbedeutend mit einer modernen medialen Ausstattung. Lernförderliche äußere Rahmenbedingungen fördern jedoch die Gesundheit und vermitteln den Lernenden gegenüber eine Form von Wertschätzung.

In allen methodisch-didaktischen Überlegungen sowie deren Gestaltungselementen für Lehr-Lernsituationen, verinnerlicht eine moderne Erwachsenenpädagogik die Grundhaltung, dass die geplanten methodischen Elemente lediglich als Angebote zu verstehen sind, die von den Lernenden angenommen, abgelehnt oder modifiziert werden können (vgl. Siebert 2007, S. 101ff.). Dies setzt neben einer vielfältigen Methodenkompetenz, eine Flexibilität der Lehrenden voraus, fachliche Professionalität die Ungewissheit aushalten zu können (ebd., S. 101ff.) und ein Bewusstsein, dass diese Elemente bedeutsam sind.

5.2 Die Lerngruppe als sozialer Unterstützercircle und als Übungsfeld der Problemlösung

Soziale Unterstützung und die Arbeit in einem gemeinsamen sozialen Verbund kann als ein primäres Bedürfnis von Menschen betrachtet werden und zu einer Beeinträchtigung des Befindens führen, sollte dies fehlen (vgl. Reif/ Spieß/ Stadler 2018, S. 62). Dafür wird soziale Unterstützung in verschiedene Inhaltskategorien unterschieden, die von materieller, über helfender und emotionaler, bis hin zu informativer Unterstützung reicht (ebd., S. 62). Zudem differenziert sich soziale Unterstützung in Angebote von Einzelpersonen oder Gruppen, die aus formellen oder informellen Netzwerken stammen. Durch direkte oder moderierende Effekte dieser Unterstützersysteme wird die allgemeine Gesundheit gefördert. Es werden zudem die objektiven oder subjektiven Stressoren des Individuums vermindert, die zu einer Abschwächung der Belastungsfolgen, dem sogenannten Puffereffekt, führen (ebd., S. 62). Die soziale Unterstützung eines Menschen durch Individuen aus den Bereichen Familie, Arbeit, Nachbarn/ Vereinskollegen und Freunden gilt als einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf die psychische und physische Gesundheit (vgl. Helmreich/ Kunzler/ Lieb, S. 271). Es liegt daher nahe, Lerngruppen in ihren Bemühungen der Gruppenentwicklung so zu unterstützen, dass die Gruppenmitglieder die Gruppe idealerweise als sozialen Unterstützercircle wahrnehmen bzw. nicht als einen weiteren Stressor empfinden. Diese Unterstützung kann in einer Lerngruppe in emotionaler Form durch Vertrauen und Anteil-

nahme erfolgen, in informativer Form durch Rat und Orientierungshilfen sowie in sozialer Bestätigung durch direktes Feedback (vgl. Reif/ Spieß/ Stadler 2018, S. 62).

Um Lerngruppen in diesen Bemühungen zu unterstützen, ist es nützlich sich mit Gruppenentwicklung und -dynamik zu beschäftigen. Die folgenden Ausführungen greifen einzelne Gedankengänge dieser Themenfeldern auf und verbinden diese mit methodisch-didaktisch geeigneten Interventionsinstrumenten.

Gruppen durchlaufen in ihrer organischen Entwicklung verschiedene Phasen, die durch vielfältige Faktoren charakterisiert sind und eine differenzierte Form der Begleitung erfordern. In einem für die Gruppenentwicklung förderlichen Leitungsverständnis bewegt sich die Gruppenleitung in einem situationsorientierten Verhältnis zwischen den Polen aktiver Moderation und professioneller Zurückhaltung. Damit können die Gruppenteilnehmer angemessen begleitet und zugleich im Erreichen der gemeinsamen Ziele unterstützt werden (vgl. Stahl 2017, S. 29). Dafür sollten regelmäßig Zeit, Raum und geeignete methodische Instrumente zur Verfügung stehen, sodass sich die Gruppe in ihren Identitätsbemühungen entwickeln kann.

„Eine geteilte soziale Identität bildet die Grundlage für das Geben und Nehmen sozialer Unterstützung. Dadurch werden Stressoren als weniger belastend angesehen; das geht einher mit dem gesteigerten Gefühl, dass man etwas verändern kann“ (van Dick 2015, S. 203).

Das erfordert seitens der Lehrenden ein Wissen über Gruppenentwicklungsphasen sowie aktiv-gestaltender Handlungsinstrumente, um den Entwicklungsprozess der Gruppe substantiell zu unterstützen. Zu Beginn eines Gruppenentwicklungsprozesses ist es bedeutend, Gewissheiten über offizielle Ziele und zwischenmenschliche Grundregeln in die Gruppe einzubringen (vgl. Stahl 2017, S. 113ff.). Dafür müssen ausreichend Möglichkeiten der Kontaktaufnahme geschaffen werden und Konflikte sollten zunächst moderierend verschoben werden (ebd., S. 113ff.). Im weiteren Verlauf der Gruppenentwicklung bekommt man es mit den verschiedenen „Konfliktbiografien“ (ebd., S. 125) aller Beteiligten zu tun. Indem Gruppenleitungen die von Gruppenmitgliedern kommunizierten „Testballons“ aufgreifen oder wahrgenommene „klimatische Hinweise“ auf unterschwellige Konflikte selber verbalisieren (ebd., S. 141), schaffen sie Reflexionsgelegenheiten, ermutigen sie Stimmungen ansprechbar zu machen und geben Raum zur Konfliktlösung. Dies fördert die Kommunikationsfähigkeiten, unterstützt die Lernenden in ihren Konfliktlösungskompetenzen und schafft Gelegenheiten zur konstruktiven Konfliktlösung. Diese modellhaften Erfahrungen können zudem, durch Reflexion auf Anwendungsbereiche im beruflichen Kontext hin übertragen werden und erweitern somit das eigene Repertoire an Bewältigungsstrategien. Ein ziel- und situati-

onsangemessenes Maß an Autonomie sowie an Entscheidungs- und Bewältigungsmöglichkeiten und das Erleben von Sinnhaftigkeit stärken das Kohärenzgefühl und die seelische Widerstandskraft wächst (vgl. Poulsen 2016, S. 29). Die dafür regelmäßig der Gruppe zur Verfügung gestellten Zeitfenster, schaffen Möglichkeiten zur Klärung gruppeninterner Bedarfe und geben Sicherheiten, dass in der Gruppe entstehende Anliegen ihren Platz zur Klärung bekommen. Im Kontext der Erwachsenenpädagogik und in Abhängigkeit der Anliegen können die Lernenden dabei die Moderations- und Dokumentationsaufgaben sowie die Ergebnissicherung eigenverantwortlich übernehmen. Dies fördert neben Selbstorganisationskompetenzen, kommunikative Fähigkeiten und schafft Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Darüber hinaus ist es sinnvoll, dass die Lernenden, insbesondere im sozialpädagogischen Kontext, frühzeitig ein Wissen über die Wirkung von Feedback und Reflexion haben, sie mit Feedbackregeln vertraut sind und lernen diese anzuwenden (vgl. Schmidt 2014, S. 233ff.). Der Einfluss von Feedback, auf die verschiedenen nach außen präsenten bzw. weniger präsenten Persönlichkeitsanteile, sollte dabei besonders hervorgehoben werden (ebd., S. 233ff.).

Neben der angemessenen Begleitung und Beratung der Gruppen in herausfordernden Entwicklungsphasen, gehört in produktiven Arbeitsphasen ein zurückhaltendes, eher organisierendes sowie moderierendes Leitungsverständnis (vgl. Langmaack/ Braune-Krickau 2010, S. 135). Zudem ist es für das Zugehörigkeitsempfinden und die Identitätsbildung bedeutsam, mit und in der Gruppe erreichte Meilensteine zu würdigen und Erfolge zu feiern, um damit Wertschätzung auszudrücken und Selbstwirksamkeitserfahrungen Raum zu geben.

Eine weitere Möglichkeit der sozialen Unterstützung und zur Förderung symmetrischer Kommunikationsformen liegt in der Organisation von Patensystemen zwischen jahrgangsübergreifenden Ausbildungskursen. Lernende aus höheren Jahrgängen übernehmen damit Verantwortung für einzelne Aufgabenbereiche. Die Lernenden jüngerer Jahrgänge akzeptieren möglicherweise Inhalte, aufgrund der gleichen Identifikation als Auszubildender, eher.

In Verantwortung von Lernenden organisierte und selbstständig gestaltete jahrgangs- und kursübergreifende Angebote und Veranstaltungen können weitere Partizipationsmöglichkeiten schaffen, individuelle Interessenslagen aufgreifen und parallel Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen. Dazu können Veranstaltungen im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit zählen, verschiedene Feste im Jahresverlauf, selbstorganisierte

Projektwochen oder nachhaltige Schülerfirmen (vgl. Reich 2017, n. pag.). Dabei werden die Selbstorganisationsfähigkeiten von Lernenden erweitert, die zugleich als Grundlage für jedes künftige sozialpädagogische Arbeitsfeld notwendig und anwendbar sind.

Neben einer Resilienzfördernden Begleitung von Gruppen gibt es zahlreiche methodisch-didaktische Impulse zur Gestaltung von Lernsituationen unter dem Aspekt der sozialen Unterstützung.

Im Kontext der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte stellt dabei die kollegiale Fallberatung (vgl. Baur et al. 2016, S. 396) ein geeignetes fachlich-methodisches Instrument dar, um die Gruppe als sozialen Unterstützerkreis zu nutzen. Dabei können die eigenen Deutungsmuster erweitert und Neubewertungen vorgenommen werden. Zudem wird die Expertise der Gruppe genutzt, um die Herausforderungen zu bearbeiten. Dafür wird das Modell in seinem Ablauf theoretisch eingeführt und im weiteren Ausbildungsverlauf kontinuierlich in unterschiedlichen Anwendungssettings genutzt. So können ausbildungsbegleitende Praxisgruppen gebildet werden, die sich regelmäßig gegenseitig zu Anliegen aus dem direkten beruflichen Handlungsfeld beraten. Darüber hinaus kann die Bearbeitung von Fallbeispielen oder Lernaufträgen in diesem Setting erfolgen und somit die Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten abbilden. Lernende erweitern damit die eigenen Deutungsmuster, können Resonanz durch die Gruppe erleben und ihren eigenen Methodenkoffer auffüllen.

Beim methodischen Einsatz von Rollenspielen kann die Vielfalt von Gruppenmitgliedern genutzt werden, um verschiedene Situationen nachzubilden, kreative Handlungsaspekte zu fördern und um lebensnahe Beobachterpositionen einzunehmen (vgl. Reich 2017, n. pag.). Dabei macht es je nach Größe der Lerngruppe Sinn, diese in weitere Kleingruppen zu teilen, um die Motivation und Bereitschaft zur Teilnahme zu erhöhen, sowie mögliche Ängste oder Barrieren von Lernenden zu verringern. Zudem braucht es innerhalb der Lerngruppe ein gewisses Grundvertrauen, bevor Teilnehmende sich aktiv in Rollenspiele einbringen möchten.

Erlebnispädagogische Angebote bzw. handlungsorientierte, aktivierende Bildungsangebote bieten die Möglichkeit, die Lerninhalte in ihren Wirkungen real zu erleben, sich selbst als Individuum und innerhalb der Gruppe wahrzunehmen und gemachte Erfahrungen auf das eigene Handlungsfeld hin zu übertragen. Bernd Weidenmann greift dabei in seinen Ausführungen die Gestaltungsprinzipien somatischer, auditiver, visuel-

ler und intellektueller Reize auf, die alle in nachhaltigen Bildungsangeboten ihre Beachtung finden sollten (vgl. Weidenmann 2015, S. 19).

In der zusammenfassenden Betrachtung der bisherigen Vorschläge wird einerseits deutlich, welches Potential an Möglichkeiten zur Verfügung steht und andererseits der direkte inhaltliche Zusammenhang zwischen diesen Ideen und den weiteren Verwendungsmöglichkeiten dieser Impulse im künftigen beruflichen Handlungsfeld als sozialpädagogische Fachkraft. Positive Lernerfahrungen und nützliche Lernergebnisse der Lernenden erweitern dabei die eigene Bildungssozialisation. Idealerweise steigern sie die eigene Motivation, um das künftige sozialpädagogische Handeln ebenfalls abwechslungsreich und nachhaltig zu gestalten.

5.3 Interaktion und Kommunikation – resilienzfördernde Aspekte der Beziehungsgestaltung

Eine Ausbildung in einem sozialpädagogischen Beruf erfordert von jungen Menschen, neben einer ausgeprägten Belastbarkeit, ein hohes Maß an Selbstorganisationsfähigkeiten, die Bereitschaft zur professionellen Beziehungsgestaltung und Verantwortungsübernahme für die jeweiligen Adressatinnen und Adressaten des beruflichen Handelns. Diese Anforderungen korrelieren mit den alters- und entwicklungsbedingten Herausforderungen junger Menschen, die mit 36,7 % in der Altersgruppe zwischen 18 und 34 Jahren, besonders häufig von psychischen Erkrankungen betroffen sind (vgl. Irrsinnig Menschlich 2018, S. 6). Im Vergleich dazu zeigt die Altersgruppe der 35- bis 49jährigen, mit 28,5%, und die Altersgruppe der 50- bis 64jährigen, mit 27,1%, eine deutlich geringere Erkrankungswahrscheinlichkeit (ebd., S. 6). Dabei sind psychische Erkrankungen noch immer tabuisiert, obwohl 46% der Auszubildenden (vgl. Irrsinnig Menschlich 2019a, n. pag.) über psychische Beschwerden klagen. Bei 91% der Studierenden ist sogar die Studierfähigkeit insoweit eingeschränkt, dass diese zu einem Studienabbruch führt (vgl. Irrsinnig Menschlich 2019b, n. pag.). Daher ist es für alle Menschen wirkungsvoll, Warnsignale für psychische Erkrankungen zu erkennen, Belastungen und psychische Erkrankungen ansprechbar zu machen und sich für ein gesundheitsförderliches Klima einzusetzen. Eine offene Kommunikation und vertrauensvolle Beziehungen unterstützen junge Menschen darin, sich in Belastungssituationen frühzeitig Hilfe zu suchen, um die individuell passende Unterstützung für die jeweilige Herausforderung zu erhalten.

Gerade für eine berufliche Tätigkeit in einem sozialpädagogischen Handlungsfeld entscheiden Beziehungen und deren professionelle Gestaltung mit darüber, wie wirksam pädagogische Interventionen für die Adressatinnen und Adressaten sein können. Dabei kann jedoch auch ein Zuviel an sozialen Kontakten zu einer „sozialen Überstimulierung“ (Kaluza 2018, S. 52) führen, wie dies insbesondere bei Dienstleistungsberufen im sozialpädagogischen Kontext der Fall sein kann.

Die Herausforderung in der Beziehungsgestaltung liegt aus Sicht der Autorin darin, Nähe herstellen zu können und gleichzeitig professionell Distanz zu bewahren, ohne die Beziehungen zu den Adressatinnen und Adressaten oder deren Bedürftigkeit zur eigenen Bedürfnisbefriedigung zu brauchen (vgl. Schmidbauer 1992, S. 21). Im Rahmen einer sozialpädagogischen Ausbildung und der sich anschließenden Berufsbiografie macht es Sinn, immer wieder die eigenen Motive der Berufswahl konstruktiv zu reflektieren, deren (negative) Auswirkungen im Berufsalltag aufzuspüren, um somit sich anbahnende Überforderungssituationen zu erkennen. Dann können entsprechende Strategien dagegen eingesetzt werden. Dazu kann es hilfreich sein, sich sowohl introspektiv und als auch im Dialog mit anderen Kollegen mit eigenen Glaubenssätzen sowie inneren Antreibern auseinanderzusetzen. Diese beeinflussen die eigene Kommunikation, die Beziehungsgestaltung sowie das persönliche Stressempfinden (vgl. Kaluza 2018, S. 51). Diese „Innenschau“ berührt mehr oder weniger die Seele jedes Einzelnen. Zudem wird das Individuum darin unterstützt, ein realistisches Anforderungs- und Erwartungsprofil in das professionelle berufliche Selbstverständnis zu integrieren. Dabei können Faktoren wie Perfektionismus, der Drang nach Kontrolle, die übersteigerte Suche nach Anerkennung oder ein ausgeprägtes Autonomiebedürfnis zum Vorschein kommen. Dabei gilt es, diese Aspekte in ein ausgewogenes Gleichgewicht zu bringen, um die eigene psychische Stabilität zu stärken (vgl. Kaluza 2018, S. 79ff.).

Auf der konkreten Handlungsebene können die Lernenden darin unterstützt werden experimentell zu beobachten, welche Auswirkungen sprachliche Veränderungen haben. Dabei können sie in ihrer Kommunikation die Worte „Ich muss“ durch „Ich will“ ersetzen (vgl. Strobel 2018, S. 56). Zudem sollten sie ermutigt werden den eigenen Hilfebedarf offen auszusprechen, so wie sie es auch von den Adressatinnen und Adressaten ihres beruflichen Handelns fordern. Zudem können angehende sozialpädagogische Fachkräfte davon profitieren, wenn sie konkrete Handlungsstrategien erarbeiten, die es ihnen ermöglichen, sich gegenüber anderen Menschen und deren Forderungen abzugrenzen sowie nein sagen zu können. Damit sagen sie gleichzeitig „ja“ zu

sich und den eigenen Bedürfnissen. Die Abgrenzungsstrategien können darüber hinaus durch klar formulierte Absagen oder Zusagen mit unterschiedlichen Gegenangeboten oder -leistungen verknüpft werden, sodass die eigenen Bedürfnisse ausreichend Beachtung finden (vgl. Amann/ Egger 2019, S. 158ff.).

Wie bereits im Kapitel 5.2 beschrieben ist die soziale Unterstützung grundsätzlich ein Schutzfaktor in der Bewältigung von Herausforderungen oder Krisen. Zugleich können jedoch unangemessene oder unerwünschte Unterstützungsleistungen, ein Zuviel an Unterstützung oder die Bagatellisierung eines Problems, zu Enttäuschungen führen und die Belastungseffekte erhöhen (vgl. Amann/ Egger 2019, S. 280). Kommunikative Fähigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen eigene Unterstützungsbedarfe konkret zu formulieren oder von nicht dienlichen Hilfestellungen Abstand zu nehmen, erhöhen die Selbstwirksamkeitserfahrungen und erweitern die Bewältigungsstrategien (ebd., S. 282).

Bildungsangebote, die Lernende darin unterstützen sollen innere Einstellungen und Verhaltensweisen aufzuspüren, brauchen einen vertrauensvollen Rahmen in dem diese Prozesse möglich werden können. Das erfordert von Lehrenden, dass diese in der Interaktion und der Beziehungsgestaltung mit den Lernenden als Vorbild auftreten und damit modellhaft einen Möglichkeitsrahmen abbilden. In der konkreten Umsetzung zeigt sich das in einem professionellen Nähe-Distanz-Verhältnis und in einer fehlerfreundlichen Beziehungsgestaltung. Somit wird wechselseitige Offenheit erzeugt und Wertschätzung sowie Anerkennung transportiert, in einem Klima ohne Angst vor Repressalien (vgl. Diers 2016, S. 103). Auch wenn die pädagogische Beziehung nur bedingt eine persönliche Beziehung ist, da sich das Ende der Beziehung von Beginn an abzeichnet, wirkt das Vertrauen das zwischen Lernenden und Lehrenden entsteht, protektiv (ebd., S. 143).

Die Verwendung der Sprache zur Beziehungsgestaltung verbildlicht dabei die eigenen Werte sowie Einstellungen und Emotionen. Dabei gehört eine emotionale Ausdrucksfähigkeit, als eine grundlegende Basisvariable der sozialen Kompetenz, in sozialpädagogischen Berufsfeldern zu einer unabdingbaren Notwendigkeit. Dafür bieten zahlreiche Kommunikationsmodelle, wie bspw. das Nachrichtenquadrat von Friedemann Schulz von Thun oder die Basisvariablen einer gelingenden Kommunikation nach Ansätzen von Carl Rogers, zahlreiche Impulse zum theoretischen Verständnis und zur praktischen Umsetzung. Darüber hinaus kreierte Rolf Arnold in seinen Grundlinien einer systemischen Haltung die Bezeichnungen der „Suchbegriffe“ (Arnold/ Prescher 2014, S. 4) und der „Findebegriffe“ (ebd., S. 4). Dabei ermutigt er, durch eine systemi-

sche Denk-, Fühl- und Gestaltungsweise, neue Zusammenhänge im Vertrauten zu suchen (ebd., S. 49). Zugleich gibt er der Verschiedenheit eine Chance, in dem Sinne, dass alles auch ganz anders sein könnte (ebd., S. 4).

Analysefähigkeiten bei Kommunikationsschwierigkeiten und ein Bewusstsein über die vielfältigen Deutungsmöglichkeiten kommunikativer Botschaften, verdeutlichen den Komplexitätsgrad von Kommunikationsprozessen und verhelfen zur eigenen Sensibilität im Interaktionsverhalten. Wiltrud Gieseke hat in ihren Ausführungen auf Daniel Golemans wissenschaftlich belegten Kompetenzansatzes hingewiesen, in dem das Phänomen der Emotionslosigkeit, auch als Beziehungslosigkeit dargestellt werden kann (vgl. Gieseke 2016, S. 193). Emotionale Kompetenz ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Handeln, insbesondere in einem Berufsfeld, indem eine professionelle Beziehungsgestaltung zum wichtigsten Instrumentarium des beruflichen Handelns gehört. Wolfgang Müller-Commichau setzte in seiner „Gefühls-Charta“ (Müller-Commichau 2006, S. 93) Überlegungen dazu an, wie sich emotionale Kompetenzen, unter Berücksichtigung mitmenschlicher Bezogenheit, bilden und diese in „größtmöglicher individueller wie gesellschaftlicher Freiheit“ (ebd., S. 93) artikuliert werden können. Lernende in sozialpädagogischen Berufsfeldern können in ihrer emotionalen „Versprachlichungskompetenz“ insoweit unterstützt werden, dass sie ihre Emotionen ausdrücken können. Damit erweitern sie ihre Beziehungsfähigkeiten und können als Rollenvorbilder für die Adressatinnen und Adressaten ihres beruflichen Handelns wirken. Die nachfolgende Abbildung fasst dabei die grundlegenden Aspekte einer emotionalen Grundhaltung anderen Menschen gegenüber zusammen:

Gefühls-Charta	
Jeder Mensch ist zu fühlen in der Lage.	Jeder Mensch hat im Prinzip Zugang zu allen fühlbaren Gefühlen.
Jeder Mensch hat das Recht auf jedes Gefühl – auch die vermeintlich negativen.	Niemand hat das Recht, anderen das recht auf ihre Gefühle zu bestreiten.
Menschen, die sich als gefühlsarm wahrnehmen, haben das Recht und die Chance, ein breiteres Spektrum an Gefühlen zu erwerben.	Mit dem Fühlenkönnen in gegenseitiger Abhängigkeit verknüpft ist die Fähigkeit, Gefühle zu artikulieren.
Die Artikulation von eigenen Gefühlen hat dort ihre Grenzen, wo sie andere dauerhaft daran hindert, ihre Gefühle zu artikulieren.	

Abb. 7: Akzente eines emotional-konstruktiven Umgangs miteinander (eigene Darstellung) (vgl. Müller-Commichau 2006, S. 94f.)

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich kommunikative Fähigkeiten und die Verbalisierung von Emotionen in einem wechselseitigen Verhältnis beeinflussen und die Grundlage für ein positives (Lern)Klima schaffen. Das schafft Lernbarrieren oder Lernmöglichkeiten. Zudem wird bereits deutlich, dass Resilienz durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird, die nur zum Teil im eigenen Wirkungskreis beheimatet sind. Inwiefern Organisationen im beruflichen Kontext der Auszubildenden Verantwortung tragen, soll im folgenden Kapitel beleuchtet werden.

5.4 Förderung der Resilienz – selbstverantwortliche, organisationale oder gesellschaftliche Aufgabe?

„Lernen ist strukturdeterminiert“ (Siebert 2018, S. 43) und Lerninhalte sind dann besonders wirkungsvoll, wenn sie viabel an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen und in Verbindung mit positiven Emotionen im eigenen Lebens- und Arbeitskontext (selbst)wirksame Ergebnisse ermöglichen. Dabei sehen wir das, was wir wissen und was wir mental miteinander verknüpfen können (ebd., S. 43). Daher reicht es nicht aus, die Lernenden als isolierte Individuen zu betrachten, sondern sie in ihren Bemühungen zur Sicherung ihrer psychischen Widerstandsfähigkeit umfassend zu unterstützen. Dazu braucht es ein ermutigendes gesellschaftliches Klima (vgl. Wunsch 2018, S. 339), eine Enttabuisierung psychischer Erkrankungen, ausreichende zeitnah verfügbare Unterstützungsangebote, einen umfassenden Diskriminierungsschutz den Betroffenen gegenüber und resilienzfördernde Arbeits- und Bildungsorganisationen, in denen Individuen ihre vielfältigen, herausfordernden Aufgaben bewältigen können und dabei psychisch gesund bleiben.

„Die Resilienz eines Unternehmens beruht auf dem Zusammenspiel von Organisationskultur, Strukturen und Rollen, Arbeitsbedingungen, persönliche Qualitäten und Kompetenzen von Mitarbeitern und Führungskräften genauso wie auf deren Interaktion in Form von Kommunikation und Zusammenarbeit (Rolfe 2019, S. 28).“

Auf der institutionellen Ebene sozialpädagogischer Organisationen und im Zusammenhang mit der Ausbildung von künftigen Fachkräften bedarf es daher einen stetigen Austausch über ausbildungsförderliche Rahmenbedingungen, die einen Beitrag zur Förderung und zum Erhalt der psychischen Gesundheit leisten. Insbesondere sehr junge Menschen sollten dabei im Fokus der Aufmerksamkeit stehen und besonderen Schutz erfahren dürfen, zumal sie die Fachkollegen von morgen sind, die es vor allem im Hinblick auf den Fachkräftemangel gilt an das Unternehmen zu binden und dabei ihre Gesundheit zu erhalten.

Bildungsorganisationen können hierbei ein wichtiges Bindeglied zwischen Auszubildenden und Praxisstellen sein. Eine transparente Kooperation und Kommunikation auf Augenhöhe und ein Höchstmaß an Partizipation aller Beteiligten, insbesondere in Bezug auf die gegenseitigen Erwartungen und Handlungsspielräume innerhalb dieses Dreiecksverhältnis, kann die gemeinsame Sensibilität erhöhen und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Den in den sozialpädagogischen Einrichtungen tätigen Praxisanleitern und Mentoren fällt dabei eine besonders verantwortungsvolle Aufgabe im Ausbildungsverlauf zu. Einerseits sind sie durch das enge tätigkeitsbezogene berufliche Verhältnis zum Auszubildenden in einem regelmäßigen Kontakt und haben je nach Beziehungsqualität direkte Einblicke in das psychische Wohlbefinden des Auszubildenden. Zugleich wirken sie als Führungskraft für den Auszubildenden vorbildhaft in ihrem beruflichen Handeln. Darüber hinaus können sie als Mitarbeiter in ihren Organisationen und als Multiplikatoren, das Thema der psychischen Gesundheit sowie die möglicherweise damit verbundenen organisationalen Veränderungen, prominenter machen und Anregungen ins Unternehmen einbringen, um die Widerstandskraft der Mitarbeiter zu fördern (ebd., 35).

In gemeinsamen und regelmäßig stattfindenden Mentorenkonferenzen, im Kontext der Bildungsorganisationen, können fachliche Diskussions- und Partizipationsmöglichkeiten mit und zwischen den verschiedenen Praxiseinrichtungen geschaffen werden. Dabei können Dozierende von den Impulsen der Praxisvertreterinnen und -vertreter profitieren. Die Fachkräfte aus der Praxis hingegen können Einblicke in aktuelle Erkenntnisse aus der Bildungs- und Lernforschung bekommen. Darüberhinaus vertiefen bedarfsorientierte Einzelkontakte zwischen Praxis- und Bildungsorganisationen die professionellen Beziehungen, erhöhen die Kompromissbereitschaft und stärken die Sensibilität für die Bedürfnisse der einzelnen Akteure im Sinne eines erfolgreichen Ausbildungsziels der Lernenden.

Lernende profitieren im Rahmen ihrer Praxiserprobung in den sozialen Einrichtungen besonders von einer strukturierten und umfassenden Einarbeitung in einem zeitlich angemessenen Rahmen. Dafür braucht es detaillierte Aufklärung welche Erwartungen und Anforderungen an die Lernenden gestellt werden, alle für die Ausübung der Tätigkeiten relevanten Informationen und Ansprechpartner sowie kompetentes Fachpersonal, das ein schrittweises Heranführen an die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche in einer positiven Fehlerkultur ermöglicht (vgl. Reiners-Kröncke/ Röhrig/ Specht 2010, S. 105). Die in diesem Zusammenhang vom Mirijam Rolfe benutzte Begrifflichkeit des „intelligenten Scheiterns“ von Sim Sitkin greift dabei umsichtig geplante Maßnahmen

auf, die Experimentierfreude von Menschen fördern und dennoch beim Misslingen nicht zu größeren Katastrophen führen (ebd., S. 71). Eine schrittweise Erweiterung des Handlungs- und Entscheidungsspielraums fördert zudem das Kohärenzerleben des Einzelnen und erhöht das Selbstwirksamkeitserleben (ebd., S. 105). Dieses Vorgehen bietet sich dabei sowohl im theoretischen wie auch im praktischen Ausbildungsverlauf besonders gut an und stärkt die psychische Widerstandsfähigkeit.

Darüber hinaus ist es für Auszubildende bedeutsam, dass sie an Teambesprechungen, Supervisionen oder Teamentwicklungsmaßnahmen teilnehmen können, um keine Nachteile durch Informationsverluste zu erleben, sie mit ihren Sichtweisen einzubinden und sie damit als einen wichtigen Teil des Teams anzuerkennen (ebd., S. 108).

Organisationale Resilienz ist eng mit der individuellen Resilienz von Mitarbeitern und Führungskräften verbunden“ (ebd., S. 36), wobei resiliente Organisationen durch folgende Faktoren gekennzeichnet sind: Optimismus, Akzeptanz, Lösungs- und Chancenorientierung, Verantwortung, Netzwerkorientierung, Kooperation und Zukunftsorientierung (ebd., S. 46f.). Werden diese Werte auf allen Hierarchieebenen real vorgelebt, so fällt es den Auszubildenden und Studierenden leichter sich daran zu orientieren, sich in dieser Organisationskultur beheimatet zu fühlen und sich ihr anzuschließen.

Bildungsorganisationen haben die Chance, diese Impulse einzubringen, zu Diskussionen anzuregen und für das Thema der psychischen Gesundheit als gemeinsamer Verantwortungsfaktor zu sensibilisieren. Dabei kann dieses Vorhaben sowohl im Einzelkontakt mit Beteiligten, durch Bildungsinhalte im Ausbildungsverlauf, durch zielgruppenorientierte Angebote für Mentoren und Praxisanleitern sowie im gemeinsamen fachlichen Austausch umgesetzt werden. Stressreduzierung und Resilienzentwicklung erfordert eine ganzheitliche und multiperspektivische Betrachtungsweise sowie ein verantwortliches Vorgehen in unterschiedlichsten Kontexten und unter Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten und Grenzen.

Die nachfolgenden Ausführungen greifen mögliche Grenzen auf und zeigen dabei Ansatzpunkte der Bewältigung.

5.5 Grenzen der Erwachsenenbildung

Eine Ausbildung in einem sozialpädagogischen Berufsfeld zieht eine zeitintensive Begleitung der Auszubildenden, in einer für das Individuum besonders sensiblen Lebensentwicklungsphase nach sich. Dabei kann es, wie bereits ausführlich dargelegt, zu

psychischen Krisen und emotional besonders belastenden Situationen kommen. Diese Belastungen können den positiven Verlauf der Ausbildung gefährden sowie das Erreichen des Ausbildungsziels erschweren. Besonders im Kontext einer sozialpädagogischen Ausbildung werden persönlichkeitsbeeinflussende und -bestimmende Themen in hoher Konzentration und in unterschiedlicher Art und Weise berührt. Das kann je nach Persönlichkeit und Disposition der Lernenden unterschiedliche Auswirkungen haben. Auch Lehrende können in der Begleitung der Auszubildenden dabei an ihre fachlichen oder persönlichen Grenzen kommen sowie an inhaltliche Herausforderungen stoßen, die den eigenen Verantwortungsbereich übersteigen.

Aus Sicht der Autorin besteht in größeren Bildungseinrichtungen, mit fest angestellten Lehrenden verschiedener Berufsgruppen, die Chance, deren breite fachliche Expertise umfassend zu nutzen. Dafür könnten z.B. in monatlichen Sprechstunden den Lernenden unterschiedlichste Beratungsangebote zur Verfügung gestellt werden oder andere Vermittlungswege bei speziellen Herausforderungen oder Krisen aufgezeigt werden. Somit kann die persönliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf niederschwelliger Ebene genutzt werden und Verantwortlichkeiten können ressourcenorientiert unter den Lehrenden verteilt werden.

Dennoch kann die Beziehung zwischen Lehrenden und Auszubildenden sowie die damit verbundene Rollenverteilung ein hemmender Faktor sein, sodass Beratungsangebote in diesem Beziehungsgeflecht von Auszubildenden bewusst nicht genutzt werden. Damit für den Fall von Krisen notwendige Informationen oder Hinweise auf weitere Anlaufstellen dennoch verbreitet sind, sollten diese auf verschiedene Informationskanäle für alle Lernenden zugänglich gemacht werden. Dabei können Flyer auf Beratungsstellen, Telefonseelsorge oder Online-Sprechstunden hinweisen. Zudem können diese Informationen online, und damit jederzeit abrufbar, für die Lernenden auf schulinternen Lernplattformen zur Verfügung gestellt werden. Thematisch könnten Lernende von folgenden Beratungsangeboten profitieren: staatliche finanzielle Unterstützungsleistungen, Hilfsangebote durch Jugendämter und Rehabilitationsabteilungen der Bundesagentur für Arbeit, Anlaufstellen bei psychosozialen Belastungen, juristische Beratung.

Zudem bietet es sich an, im Rahmen von regelmäßig stattfindenden Informationsveranstaltungen und Präventionsmaßnahmen, individuelle Aufklärungsarbeit zu leisten und damit die Ansprechbarkeit von psychischen Belastungen zu erhöhen. Der Verein „Irrsinnig Menschlich“ greift das Thema der psychischen Gesundheit in einer zielgrup-

penorientierten Sprache, insbesondere für Schüler, Auszubildende oder Studenten, in verschiedenen Inhouseveranstaltungen auf (vgl. Irrsinnig Menschlich 2019a, n. pag.).

Sollte es bereits zu einer deutlichen Einschränkung der eigenen psychischen Gesundheit gekommen sein, kann es hilfreich sein, wenn Lehrende für Lernende verfügbare Hilfsangebote im sozialen Umfeld der Bildungsinstitution aufzeigen können. Dies kann neben der Weitervermittlung an relevante Akteure, durch eine gemeinsame Kooperation mit einer psychologischen Beratungsstelle oder einem niedergelassenen Psychotherapeuten erweitert werden. Dabei kann es im Rahmen einer Kooperation für die Auszubildenden besonders nützlich sein, durch verkürzte Wartezeiten schneller auf therapeutische Unterstützung zugreifen zu können. Das würde Lernenden wie auch die Lehrenden entlasten, eine bedarfsgerechte Hilfestellung ermöglichen und die Individuen darin unterstützen, die Ausbildung weiterhin absolvieren zu können.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Lehrende durch ihre Tätigkeit in einer Bildungsorganisation einen, je nach Gegenüber, individuellen Grad an Einfluss auf die Lernenden und ihre Persönlichkeitsentwicklung haben. Diese Entwicklung können sie in einer wertschätzenden Atmosphäre durch Impulse anregen und durch aktives Zuhören unterstützen. Zur Verfügung gestellte Diskussionsrahmen ermöglichen darüber hinaus den Austausch verschiedener Deutungsmöglichkeiten. Lehrende sind dabei in der Rolle des Begleiters, des Moderators oder Beraters, ohne jedoch dabei einen therapeutischen Anspruch zu haben. Dies erfordert eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit sowie der beruflichen Haltung, um somit das persönliche Wachstum und das Wachstum der anderen zu fördern (vgl. Arnold 2015, S. 160). Regelmäßige kollegiale Beratung oder Supervisionsmöglichkeiten für Lehrende schaffen dafür wertvolle Reflexionsgelegenheiten, um die persönlichen sowie fachlichen Grenzen besser wahrnehmen zu können und die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten (vgl. Arnold/ Krämer-Stürzl/ Siebert 2011, S. 61).

6 Fazit und weitere Forschungsfelder

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Rahmen dieser Arbeit wurde deutlich, dass die Förderung der psychischen Gesundheit ein gesellschaftlich relevantes und personalpolitisch bedeutendes Thema im aktuellen Zeitgeschehen darstellt. „Laut der Weltgesundheitsorganisation WHO werden Depressionen im Jahr 2030 die häufigste Erkrankung der Industrienationen sein“ (Irrsinnig Menschlich 2019, n. pag.). Daher braucht es neben gesundheitsförderlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen, le-

bensbegleitende Konzepte auf unterschiedlichen Ebenen, die präventiv die psychische Gesundheit von Menschen unterstützen. Die Förderung der Resilienz ist dabei in jeder Lebensphase möglich sowie lohnenswert und erweitert die Bewältigungsstrategien der Individuen.

Resilienz und die Förderung der psychischen Widerstandsfähigkeit könnte demnach als ein gesellschaftlich bedeutender Auftrag von Bildungsorganisationen verstanden werden. In der vorliegenden Arbeit wurde diesem Aspekt, im Rahmen der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte, auf mikrodidaktischer Ebene Bedeutung geschenkt. Dabei wurde herausgearbeitet, dass in den bestehenden Curricula bereits die notwendigen Inhalte verankert und die entsprechenden Kompetenzerwartungen an die Lernenden dazu formuliert sind. Lehrende sollten sich jedoch noch mehr darum bemühen, diese Inhalte methodisch-didaktisch so miteinander zu verbinden, dass sie real erfahrbar werden und als Stärkung der psychischen Widerstandsfähigkeit erlebt werden können. Dies hätte nachhaltig Auswirkungen auf Lernende, deren psychische Gesundheit und unterstützt dabei den individuellen Kompetenzzuwachs. Darüber hinaus sollte geprüft werden, inwiefern sich Bildungsinstitutionen organisational verändern müssen, um alle Möglichkeiten der Gesundheitsförderung auszuschöpfen. Daran schließt sich ein weiterer Forschungsbedarf an, der sich diesem Thema aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen heraus, annehmen könnte.

In der vorliegenden Arbeit, die aus einem erwachsenenpädagogischen Blickwinkel betrachtet wurde, beschränken sich die Ausführungen auf zahlreiche handlungsorientierte, mikrodidaktische Impulse, die zugleich in einem anschlussfähigen, inhaltlichen Zusammenhang mit dem Stresserklärungsmodell nach Richard Lazarus stehen bzw. mit protektiven Faktoren der Stressbewältigung. Dabei wurde die fachliche Verbindung, zwischen den individuellen Bewertungen im Stressbewältigungskonzept und die Auseinandersetzung mit den Deutungsmustern in einer konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik, aufgezeigt. Zudem kristallisierte sich die Wirksamkeit von (Lern-)Gruppen, als sozialer Unterstützungsfaktor, sowie die Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten der Begleitung von Gruppen durch die Lehrenden heraus. Das bewusste Nutzen der Sprache, als Mittel der Interaktion und der wertschätzenden Beziehungsgestaltung, ermöglicht den Ausdruck von Anerkennung und kann zudem positive Emotionen im Lerngeschehen auslösen. Mögliche äußere Einflüsse auf das eigene Stresserleben, durch die Arbeitsbedingungen in den Praxisstellen der sozialpädagogischen Auszubildenden sowie Studentinnen und Studenten, wurden in der vorliegenden Arbeit konsistent betrachtet, jedoch in den Empfehlungen zur methodisch-didaktischen Umsetzung ledig-

lich auf den vermuteten, zu beeinflussenden Rahmen reduziert. Hier wäre es in einer gemeinsamen Forschungsbetrachtung von Vertretern der Erwachsenenbildung und der Organisationsentwicklung perspektivisch interessant, die Förderung der Resilienz in sozialpädagogischen Organisationen, insbesondere vor dem Hintergrund von Ausbildung, genauer zu untersuchen. Dabei könnte das Forschungsinteresse sowohl organisationale Rahmenbedingungen, resilienzförderliches Führungsverhalten oder die Werteentwicklung innerhalb sozialer Einrichtungen fokussieren.

Unbeantwortet bleibt in der vorliegenden Arbeit der Aspekt zu einem möglichen Theorie-Praxis-Gefälle, besonders aus der Sicht der Praktiker in den jeweiligen Bildungseinrichtungen. Dabei könnten Fragestellungen hinsichtlich eines realen Zusammenspiels von zeitlichen, personellen oder organisationalen Ressourcen bzw. Grenzen aufkeimen, sodass die vorgestellten Ideen nicht als Utopien ungenutzt verpuffen, sondern in realisierbare Veränderungen münden.

Betrachtet man die eingangs beschriebene Prognose der WHO zur Entwicklung der psychischen Erkrankungen bis 2030 und den im aktuellen Zeitgeschehen häufig beschriebenen Fachkräftemangel, lässt dies aus Sicht der Autorin den logischen Schluss zu, dass ein umfassender Handlungsbedarf besteht, wenn man der Entwicklung nicht tatenlos zusehen möchte. Sozialpädagogische Fachkräfte sind durch ihren beruflichen Auftrag und dem direkten Kontakt mit anderen Menschen in einem verantwortungsvollen Tätigkeitsfeld. Die Adressatinnen und Adressaten ihres beruflichen Handelns können von ihnen am ehesten professionell unterstützt werden, wenn sie selbst psychisch gesund sind. Bereits das Wissen zur Stressentstehung und eine wiederkehrende inhaltliche Beschäftigung mit den individuellen Bewertungsprozessen regt zum Nachdenken an und kann das eigene stressbeeinflussende Bewertungsverhalten verändern.

Die Erwachsenenbildung kann in interdisziplinärer Kooperation einen bedeutenden Beitrag leisten und entsprechende thematische Angebote machen. Dazu bedarf es erwachsenenpädagogische anerkennende Bildungsangebote, die partizipativ und handlungsorientiert gestaltet sind. Damit unterstützen sie die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Lernenden und stärken sie in ihrer Resilienzentwicklung.

Literaturverzeichnis

- AFET Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (Hrsg.) (2018): Zwischenruf. Ohne Fachkräfte keine qualifizierte Kinder- und Jugendhilfe! Hannover, online im Internet: <https://afet-ev.de/veroeffentlichungen/Stellungnahmen/PDF-Stellungnahmen/2018/00.Zwischenruf-Fachkraefte-12122018.pdf?m=1550046270> (zugegriffen am 28.07.2019)
- AGJ Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2011): Was sollen sie können? Aktuelle Herausforderungen bei der Qualifizierung von Fachkräften für die Kinder- und Jugendhilfe. Anforderungen an Fachkräfte und Fachlichkeit, Personalentwicklung und Hochschulausbildung. Aktuelle Positionen der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin: Eigenverlag Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ.
- Allgemeine Ortskrankenkasse (AOK), Die Gesundheitskasse, Bundesverband (Hrsg.) (2018): Sinnerleben im Beruf hat hohen Einfluss auf die Gesundheit. Pressemitteilung des AOK-Bundesverbandes und des wissenschaftlichen Instituts der AOK (WIdO) vom 04.09.2018. Berlin, online im Internet: https://aok-bv.de/presse/pressemitteilungen/2018/index_20972.html (zugegriffen am 01.05.2019)
- Amann E.G./ Egger, A. (2019): Micro-Inputs Resilienz. Lebendige Modelle, Interventionen und Visualisierungshilfen für das Resilienz-Coaching und -Training. 2. Auflage. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Angerer, P. (2012): Einflüsse auf die berufliche Wiedereingliederung psychisch erkrankter Menschen Arbeitsbedingungen und Gesundheitsmanagement. In: ASU Praxis. Der Betriebsarzt. (Hrsg.): Arbeitsmed. Sozialmed. Umweltmed. 47, 12 2012. Stuttgart: S. 161–186.

- Arnold, R. (2003): Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Schriftenreihe: Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern.
- Arnold, R. / Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Arnold, R. / Krämer-Stürzel, A./ Siebert, H. (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. Train the Trainer. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG..
- Arnold, R. (2012): Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (2014): Bausteine der Erwachsenenendidaktik. Studienbrief EB 0120 des Masterstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Arnold, R. (2015): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Dritte Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Arnold, R./ Prescher, T. (2014): Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht. Köln: Carl Link, Wolters Kluwer GmbH.
- Arnold, R. (2016): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 44., 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 83-108.

- Arnold, R./ Prescher, T./ Stroh, C. (2017): Ermöglichungsdidaktik als Kompetenz – Von der individuellen Professionalität zur organisationalen Kernkompetenz. In: Arnold, R. (Hrsg.): Systemia – Systemische Pädagogik. Ermöglichungsdidaktik konkret: Didaktische Rekonstruktion ausgewählter Lernszenarien. 2. Unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-10.
- Baur, V. et al. (Hrsg.) (2012): Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Baur, V. et al. (2016): Sozialwesen. In: Rödel, B. (Hrsg.): WeiterWissen. Pädagogik. Psychologie. Soziologie. Berufliche Oberstufe. 1. Auflage, Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, S. 387-408.
- Beck et.al. (2017): Psychische Belastungsfaktoren der Arbeit. In: Leitung des GDA-Arbeitsprogramms Psyche c/o Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (Hrsg.): Empfehlungen zur Umsetzung der Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen. 3., überarbeitete Auflage, Berlin, S. 17-20.
- Bengel, J./ Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung Band 43. Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Köln: BZgA, S. 92-99.
- Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW) (Hrsg.) (2015): gesunde Führung, gesunde Beschäftigte. BGW Personalkompetenz: Gesundheitsförderung durch Personalentwicklung. Hamburg, online im Internet: https://www.bgw-onlinne.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/BGW%20Broschueren/BGW04-07-006_Persoенliche-Ressourcenstaerken_Download.pdf?__blob=publicationFile (zugegriffen am 24.06.2019).

Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hrsg.) (2019a): Berufsfelder. Online im Internet: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/berufsfelder> (zugegriffen am 28.07.2019).

Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hrsg.) (2019b): Statistik der Bundesagentur für Arbeit Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Aktuelle Entwicklungen der Zeitarbeit, Nürnberg, Juli 2019. Nürnberg, online im Internet: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Branchen/generische-Publikationen/Arbeitsmarkt-Deutschland-Zeitarbeit-Aktuelle-Entwicklung.pdf> (zugegriffen am 24.11.19).

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2019): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Online im Internet: https://www.dqr.de/media/content/2019_DQR_Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_01082019.pdf (zugegriffen am 08.08.2019).

Bundespsychotherapeutenkammer (Hrsg.) (2018): Höchste psychische Belastungen im Gesundheits- und Sozialwesen. Bericht der Bundesregierung zur Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit 2016. Berlin, online im Internet: <https://www.bptk.de/hoechste-psychische-belastungen-im-gesundheits-und-sozialwesen/> (zugegriffen am 06.05.2019).

Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e.V. (BVkE) (Hrsg.) (2011): Positionspapier. Anforderungs- und Kompetenzprofil für Fachkräfte in der Erziehungshilfe. Freiburg, online im Internet: <https://www.bvke.de/stellungnahmen/anforderungs-und-kompetenzprofil-fuer-fachkraefte-in-der-erziehungshilfe-692f8a36-879a-4a58-8ca0-e11> (zugegriffen am 28.07.2019).

Bühler, S. (2015): Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015. In: ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, Fachbereich Gesundheit, Soziale Dienste, Wohlfahrt und Kirchen, Bereich Berufspolitik/ Jugend (Hrsg.): Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015. Berlin, online im Internet: <https://jugend.dgb.de/themen/++co++19ad6af6-6bb5-11e2-a7e1-5254004678b5> (zugegriffen am 25.08.2019).

Conte, M. (2018): Ausbildungsreport 2018. In: DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend und Jugendpolitik (Hrsg.): Ausbildungsreport 2018. Themenschwerpunkt: Arbeitszeit in der Ausbildung. Berlin, online im Internet: <https://www.dgb.de/themen/++co++fbe79d1e-ac4c-11e8-84bd-52540088cada> (zugegriffen am 25.08.2019).

Dahl, C. (2017): Selbstfürsorge für psychosoziale Fachkräfte. Eine Studie zur psychischen Beanspruchung und zu beruflichen Belastungsfaktoren sowie Evaluation einer Gesundheitsförderungsmaßnahme zur Stärkung der Selbstfürsorge im Rahmen einer randomisiert kontrollierten Studie. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Damasio, R. A. (2018): Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. 9. Auflage. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.

Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. Online im Internet: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (zugegriffen am 08.08.2019).

Deutsche Rentenversicherung (Hrsg.) (2018): Rehabilitationsleistungen im Zeitablauf 2018. Statistik der Deutschen Rentenversicherung. Durchgeführte Reha-Leistungen und Finanzen. Reha-Anträge und ihre Erledigungen. Online im Internet:

https://www.deutscherentenversicherung.de/Allgemein/de/Inhalt/6_Wir_ueber_uns/03_fakten_und_zahlen/03_statistiken/02_statistikpublikationen/15_rehaleistungen_zeitablauf_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=22 (zugegriffen am 24.06.2019).

Diers, M. (2016): Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Junge Erwachsene in Risikolage erzählen. DOI 10.1007/978-3-658-11316-2 Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.

Driller, E. (2008): Burnout in helfenden Berufen. Eine Darstellung am Beispiel pädagogisch tätiger Mitarbeiter der Behindertenhilfe. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.

Duale Hochschule Baden-Württemberg, (Hrsg.) (2015): Praxishandbuch DHBW 2015. Stuttgart: Fakultät Sozialwesen.

Enzmann, D./ Kleiber, D. (1989): Helfer-Leiden. Streß und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.

Erpenbeck, J./ Sauter, W. (2010): Kompetenzen erkennen und finden. Studienbrief EB 0810 des Masterstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Franke, A. (2012): Modell von Gesundheit und Krankheit. 3., überarbeitete Auflage. Bern: Verlag Hans Huber , Hogrefe AG.

Franzkowiak, P./ Franke, A. (2018): Stress und Stressbewältigung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. 2019. Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. doi. 10.17623/BZGA:224-i118-2.0. online im Internet: <https://www.leitbegriffe.bzga.de> (zugegriffen am 13.08.2019).

Friedrich, B. et al. (Hrsg.) (2012): Heilerziehungspflege. Handbuch. Kernbegriffe und Konzepte. Berlin: Cornelsen Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K./ Rönna-Böse, M. (2019): Resilienz. 5., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Gaebel, W. (2012): Psychische Erkrankungen: Ursachen, Prävalenz und Auswirkungen auf die Arbeitsfähigkeit. In: ASU Praxis. Der Betriebsarzt. (Hrsg.): Arbeitsmed. Sozialmed. Umweltmed. 47, 12 2012. Stuttgart: S. 161–186.

Gieseke, W. (2016): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 3. Überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Gilan, D.A./ Lieb, K. (2017) Relevanz von Resilienz im Gesundheitsbereich. In: Mitglieder magazin VDBW aktuell, Ausgabe September 2017 3: S. 12-13. https://www.drz-mainz.de/files/2017/11/10_Gilan-Lieb_VDBW-Aktuell_3-2017.pdf (zugegriffen am 02.11.2019).

Greving, H./ Niehoff, D. (Hrsg.) (2013): Gesprächsführung und Kommunikation. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. 3. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS.

Greving, H./ Niehoff, D. (Hrsg.) (2014): Bausteine der Didaktik und Methodik. Praxisorientierte Heilerziehungspflege. 4. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS.

Hanssen, A. (2019): Roter Faden zur Gefährdungsbeurteilung Psyche. In: Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW) (Hrsg.): BGW magazin für ein gesundes Berufsleben. 3/19. Hamburg.

Hedtke, K. (2019): Schulpflegekräfte. Erfolgsrezept mit positiven Nebenwirkungen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Online im Internet: <https://www.gew.de/schule/oekonomische-bildung/nachhaltigkeit/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/erfolgsrezept-mit-positiven-nebenwirkungen/> (zugegriffen am 15.11.2019)

Helmreich, I., Lieb, K. (2015): Resilienz. Schutzmechanismen gegen Burnout und Depression. In: InFo Neurologie & Psychiatrie (Hrsg.). online im Internet: https://www.drz-mainz.de/files/2017/11/05_CME_Resilienz_Helmreich_Lieb_FINAL.pdf (zugegriffen am 17.07.2019)

Helmreich, I./ Kunzler, A./ Lieb, K. (2016): Schutzschild gegen Stress. In: CNE Schwerpunkt/ Resilienz. doi: 10.1055/s-0042-113669. Im OP 2016; 6: 270-274 Georg Thieme Verlag KG. Stuttgart, New York, ISSN 1611 – 7905.

Helmreich, I./ Lieb, K./ Nitsch, R. (2016): Das Gehirn als „Resilienz-Organ“. Forschung am Deutschen Resilienz-Zentrum Mainz. In: Dr. med. Mabuse 220. März/ April 2016. Forschung. Schwerpunkt Resilienz. Online im Internet: https://www.drz-mainz.de/files/2017/11/04_Helmreich-Lieb-Nitsch-2016_Das-Gehirn-als-Resilienz-Organ.pdf (zugegriffen am 13.08.2019)

Hochschule Ludwigshafen am Rhein, Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen (Hrsg.) (2014): Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ Modulhandbuch. Online im Internet: https://www.hwg-lu.de/fileadmin/user_upload/VVZ_rBASA_1.____3._Sem._WiSe_15_16_10.08.15.pdf (zugegriffen am 13.08.2019)

Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen (Hrsg.) (2015): Modulhandbuch. Bachelor of Arts. (B.A.) Soziale Arbeit. Online im Internet: <https://www.sw.hs->

mann-

heim.de/fileadmin/user_upload/fakultaeten/fakultaet_s/AllgPdf/Modulhandbuch_BachelorSoziale_Arbeit_2015_010715.pdf (zugegriffen am 13.08.2019)

Höfler, M. (2016): Bewältigungskapazität als Bildungsauftrag. Resilienz aus Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Wink, R. (Hrsg.): Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Studien zur Resilienzforschung. DOI 10.1007/978-3-658-09623-6_5. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 101-121.

Hüther, G. (2015): Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. 9. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Rprecht GmbH & Co.KG.

Irrsinnig Menschlich (Hrsg.) (2018): Irrsinnig Menschlich Jahres- und Wirkungsbericht 2018. Leipzig, online im Internet: https://www.irrsinnig-menschlich.de/app/uploads/2019/05/Irrsinnig-Menschliche.V._Jahresbericht_2018_light.pdf (zugegriffen am 23.11.2019).

Irrsinnig Menschlich (Hrsg.) (2019a): Psychisch fit arbeiten. Leipzig, online im Internet: <https://www.irrsinnig-menschlich.de/psychisch-fit-arbeiten/wieso-psychisch-fit-arbeiten/> (zugegriffen am 23.11.2019).

Irrsinnig Menschlich (Hrsg.) (2019b): Psychisch fit studieren. Leipzig, online im Internet: <https://www.irrsinnig-menschlich.de/psychisch-fit-studieren/wieso-psychisch-fit-studieren/> (zugegriffen am 23.11.2019).

Jank, W./ Meyer, H. (2019): Didaktische Modelle. 13. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

- Kalisch, R. (2017): Der resiliente Mensch. Wie wir Krisen erleben und bewältigen. Neueste Erkenntnisse aus Hirnforschung und Psychologie. Berlin: Berlin Verlag in der Piper Verlag GmbH.
- Kaluza, G. (2018): Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen. 7. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kraus, K. (2007): Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesarbeitsgemeinschaft der Fachschulen für Sozialwesen (LAG), Fachrichtung Heilerziehungspflege Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019): Modulhandbuch Heilerziehungspflege. Neustadt a.d. Aisch: Onlineprinters GmbH.
- Langmaack, B./ Braune-Krickau, M. (2010): Wie die Gruppe laufen lernt. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Lazarus, R./ Launier, R. (1981): Streßbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. (Hrsg.): Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern Stuttgart Wien: Verlag Hans Huber. S. 213-259.
- Leipold, B. (2015): Resilienz im Erwachsenenalter. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Loeken, H./ Windisch, M. (Hrsg.) (2013): Behinderung und soziale Arbeit. Beruflicher Wandel – Arbeitsfelder – Kompetenzen. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

- Mascenaere, M. Et al. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Maslach, C./ Leiter M. (2001): Die Wahrheit über Burnout. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können. Wien New York: Springer Verlag.
- Marschall, J. (2018) et. al. (Hrsg.) (2018): DAK-Gesundheitsreport 2018. Berlin: IGES Institut GmbH.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hrsg.) (2010): Lehrplan für das Berufskolleg. Fachschule für Sozialwesen. Berufliches Handeln fundieren. Schuljahr 1 und 2. Online im Internet: https://www.lsbw.de/Lde/Startseite/Bildungsplaene/fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_berufskolleg_ (zugegriffen am 13.08.2019)
- Müller, J. (2006): Sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung – Job oder Profession? Eine qualitativ-empirische Studie zum Professionswissen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller-Commichau, W. (2005): Fühlen lernen oder Emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Müller-Commichau, W. (2014): Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Commichau, W. (2018): Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Nohl, M./ Egger, A. (2017): Micro-Inputs Veränderungscoaching. Die wichtigsten Modelle, Erklärungshilfen und Visualisierungen für das Coaching von Veränderungsprozessen. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Peterßen, W. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Auflage. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenburg Schulbuchverlag.
- Pierus, A. (2018): Anerkennung in der Erwachsenenbildung. Die Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen in Kontexten der Erwachsenenbildung mit besonderer Berücksichtigung von emotionaler Kompetenz und Kommunikationskompetenz. Masterarbeit im Fachbereich Sozialwissenschaften Studiengang Erwachsenenbildung, TU Kaiserslautern.
- Poulsen, I. (2009): Burnoutprävention im Berufsfeld soziale Arbeit. Perspektiven zur Selbstfürsorge von Fachkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.
- Poulsen, I. (2012): Stress und Belastung bei Fachkräften der Jugendhilfe. Ein Beitrag zur Burnoutprävention. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.
- Poulsen, I. (2016): Weichen neu stellen! Ein Praxishandbuch zur Selbstfürsorge und Burnoutprävention für Fachkräfte in sozialen und pädagogischen Berufen. Nordstedt: BoD – Books on Demand.
- Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5. , erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Reich, K. (2017) (Hrsg.): Methodenpool. Köln, online im Internet: http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm (zugegriffen am 07.11.2019).
- Reif, J./ Spieß, E. (2018): Quellen von Stressoren. In: Brodbeck, F./ Kirchler, E./ Woschée, R. (Hrsg.): Effektiver Umgang mit Stress. Gesundheitsmanagement im Beruf. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55681-8> Berlin: Springer Verlag, S. 13-29.
- Reif, J./ Spieß, E./ Stadler, P. (2018): Ressourcen als Puffer. In: Brodbeck, F./ Kirchler, E./ Woschée, R. (Hrsg.): Effektiver Umgang mit Stress. Gesundheitsmanagement im Beruf. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55681-8>. Berlin: Springer Verlag, S. 53-74.
- Reif, J./ Spieß, E./ Stadler, P. (2018): Stress bewältigen. In: Brodbeck, F./ Kirchler, E./ Woschée, R. (Hrsg.): Effektiver Umgang mit Stress. Gesundheitsmanagement im Beruf. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55681-8>. Berlin: Springer Verlag, S. 101-126.
- Reiners-Kröncke, W./ Röhrig, S./ Specht, H. (2010): Burnout in der sozialen Arbeit. 2. stark überarbeitete und erweiterte Auflage. Augsburg: Verlag Ziel – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- Rolfe, M. (2019): Positive Psychologie und organisationale Resilienz. Stürmische Zeiten besser meistern. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55758-7>. Berlin: Springer Verlag.
- Rothe, M. (2013): Sozialpädagogische Familien- und Erziehungshilfe. Eine Handlungsanleitung. 7. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

- Schmidbauer, W. (2017a): Das Helfersyndrom. Hilfe für Helfer. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.
- Schmidbauer, W. (2017b): Helfen als Beruf. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.
- Schmidt, T. (2014): Kommunikationstrainings erfolgreich leiten. Der Seminarfahrplan. 9. Auflage. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Schulten, D./ Wußler, K. (2013): Auszubildende im Stress? Was Unternehmen tun können. In: Wirtschaftspsychologie aktuell (Hrsg.): Schwerpunkt Raus aus der Stressfalle. 2/ 2013, Berlin: Deutscher Psychologen Verlag GmbH, S. 40-44.
- Schüßler, I. (2018): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie? In: Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 35. Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. 3. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 76-97.
- Senger, J. (2010): Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen. In: Weegmann, W./ Kammerlander, C. (Hrsg.) (2010): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer GmbH Stuttgart, S. 281-291.
- Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL- Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH Verlag.

Siebert, H. (2018): Konstruktivistische Leitlinien einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./ Schüler, I. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 35. Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. 3. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37-47.

Stahl, E. (2017): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim Basel: Programm PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz.

Ständige Konferenz von Ausbildungsstätten für Heilpädagogik in Deutschland (STK) (Hrsg.) (2015): Heilpädagogische Kompetenzen. Referenzrahmen für die Ausbildung an Fachschulen/ Fachakademien für Heilpädagogik. Berlin: BHP Verlag – Berufs und Fachverbands GmbH.

Strobel, I. (2018): Stressbewältigung und Burnoutprävention. Einzelberatung und Leitfaden für Seminare. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.

Terhart, E. (2019): Didaktik. Eine Einführung. Ditzingen: Reclam jun. Verlag GmbH.

Van Dick, R. (2015): Stress lass nach. Wie Gruppen unser Stresserleben beeinflussen. DOI 10.1007/978-3-662-46573-8. Berlin - Heidelberg: Springer Verlag.

Weidenmann, B. (2015): Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wunsch, A. (2018): Mit mehr Selbst zum stabilen Ich. Resilienz als Basis der Persönlichkeitsbildung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.

<https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-662-56130-0> Berlin: Springer Verlag GmbH.

Zander, M./ Roemer, M. (2016): Resilienz im Kontext von Sozialer Arbeit: Das Geheimnis der menschlichen Seele lüften? In: Wink, R. (Hrsg.): Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung,. Studien zur Resilienzforschung. DOI 10.1007/978-3-658-09623-6_3. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 47-72.

Erklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig verfasst und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.



Mannheim, 13.01.2020