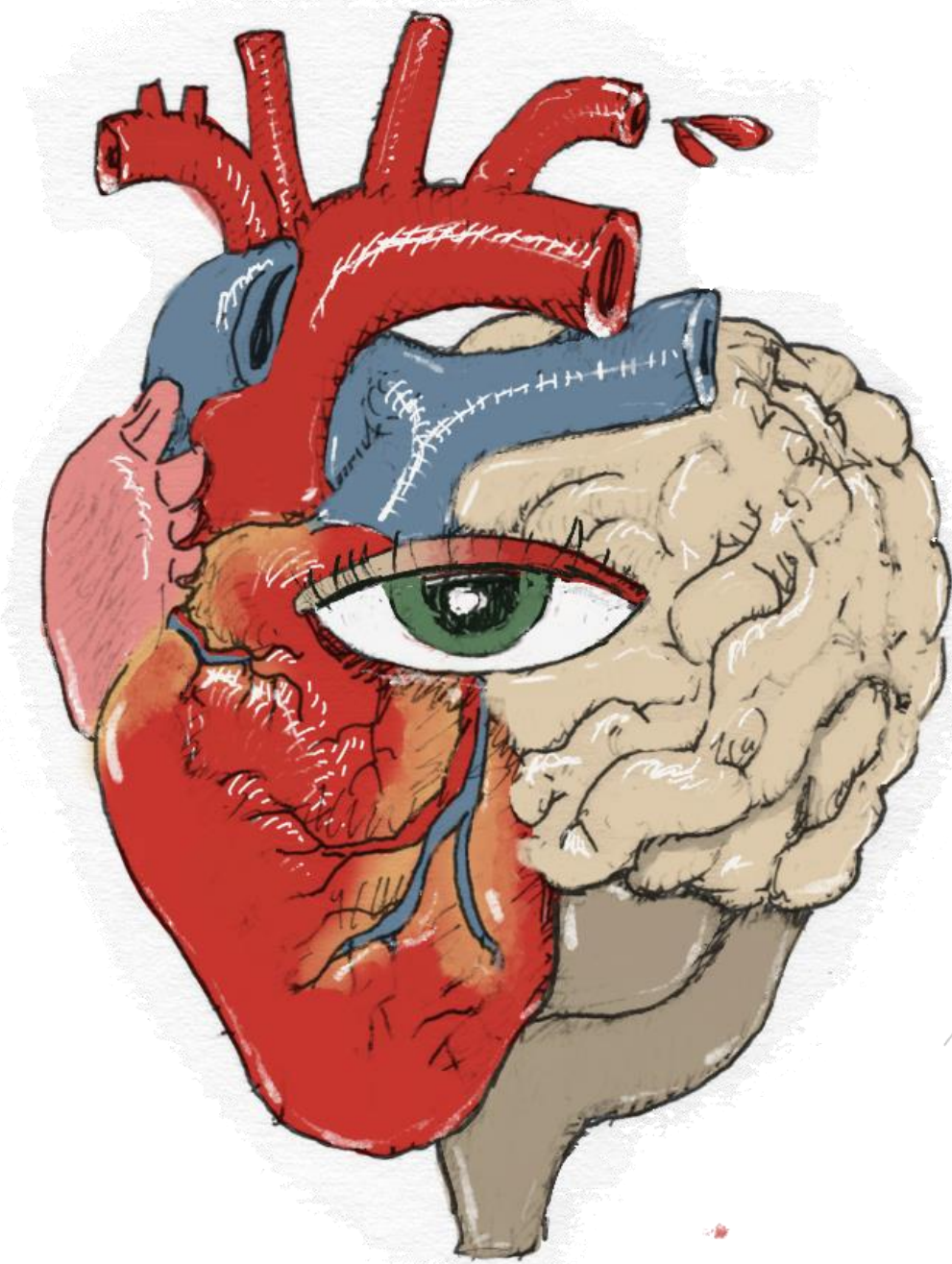


Objektive Rationalität und subjektive Emotionalität als Widersprüche im professionellen Handeln sozialer Arbeit?

Versuch einer Verhältnisbestimmung



Objektive Rationalität und subjektive Emotionalität als Widersprüche im professionellen Handeln Sozialer Arbeit?

Versuch einer Verhältnisbestimmung

Bachelorarbeit von: Tanja Sträuli
Herbstsemester 2020

An der: OST
Ostschweizer Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit
Studienrichtung Sozialpädagogik

Begleitet von: Matthias Weber, Dozent Departement Soziale Arbeit

Für den vorliegenden Inhalt ist ausschliesslich die Autorin verantwortlich.

St. Gallen, 04.10.2020

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Abstract	5
Einleitung	8
Ausgangslage	10
1. Berufsbild der Sozialen Arbeit	14
1.1 Definition Sozialer Arbeit.....	14
1.2 Funktion und Ziele Sozialer Arbeit	15
1.3 Wissenschaftliches Wissen und rational-planmässiges Handeln	16
1.3.1 Theorien in der Sozialen Arbeit.....	17
1.3.2 Methoden in der Sozialen Arbeit.....	19
1.3.3 Methodisches Handeln	21
1.4 Handlungskompetenzen	22
1.5 Fallbezug in der Sozialen Arbeit	25
1.5.1 Fallverstehen	26
1.6 Technologiedefizit.....	28
2. Emotionen	31
2.1 Definition und Komponenten von Emotionen	31
2.2 Auslöser und Auswirkungen von Emotionen.....	33
2.2.1 Bewusste und unbewusste Auslösung von Emotionen	34
2.2.2 Die Bedeutung körperlicher Reaktionen für das Emotionserleben	36
2.3 Intuition.....	40
2.4 Funktion von Emotionen	41
2.5 Intuitives emotionales Verstehen in sozialen Interaktionen	43
2.6 Emotionsregulation als Kompetenz.....	45
2.6.1 Emotionale Intelligenz.....	46
2.7 Zwischenfazit.....	48
3. Interaktionsarbeit: Professionelles Handeln in Situationen	50
3.1 Subjektivierendes Arbeitshandeln – Umgang mit Ungewissheit.....	51

3.1.1	Arbeit als Handeln	51
3.1.2	Vorgehensweise: Explorativ-entdeckend und dialogisch-interaktiv	52
3.1.3	Sinnliche Wahrnehmung: Empfindend und spürend	53
3.1.4	Denken: Assoziativ und bildhaft in praktisches Handeln eingebunden	54
3.1.5	Beziehung: Nähe und Gemeinsamkeit.....	55
3.2	Emotionsarbeit.....	56
3.3	Gefühlsarbeit	57
3.4	Kooperationsarbeit.....	58
3.5	Diskussion	59
4.	Fazit	64
5.	Ausblick.....	67
6.	Literaturverzeichnis.....	69
7.	Abbildungsverzeichnis.....	79
8.	Eigenständigkeitserklärung	80

Vorwort

Es war Mittag auf einer Wohngruppe für erwachsene Menschen mit einer Beeinträchtigung, in der ich seit Kurzem neben meinem Studium arbeitete. Das Mittagessen stand kurz bevor. Acht Bewohnerinnen und Bewohner, eine weitere Mitarbeiterin und ich sassen am grossen Esstisch im Wohnbereich, als einer der Bewohner nach seinem Messer griff und dieses über den Tisch auf den Boden warf. Während ich perplex und wie angewurzelt sitzen blieb, brüllte ein weiterer Mitarbeiter, der das Geschehen aus der Ferne vernommen hatte, der Bewohner solle sofort sein Messer aufheben. Gleichzeitig stand die andere Mitarbeiterin am Tisch zügig von ihrem Platz auf. Sie wirkte ruhig und gleichzeitig bestimmt in ihrem Gang zum Bewohner, der nun aufgestanden war und sich mit den flachen Händen gegen den Kopf schlug. Die Mitarbeiterin stellte sich hinter ihn, umschlang ihn mit ihren Armen. So setzten sie sich zusammen auf den Boden. Der Bewohner vorne, die Mitarbeiterin hinten – seine Arme fest an seinen Oberkörper drückend. Sie vermittelte Ruhe, Geborgenheit und Sicherheit. Langsam schaukelten sie von einer zur anderen Seite, bis sich der Bewohner nach einigen Minuten entspannte. Die Mitarbeiterin fragte, ob er nun sein Messer aufheben und mit dem Mittagessen starten wolle, was der Bewohner bejahte, sein Messer an sich nahm und schliesslich – ganz so, als hätte seine Erregung nie stattgefunden – zu essen begann.

Im Anschluss wurde das Geschehnis im Team reflektiert. Meine Arbeitskollegin schilderte, wie sie das *Gefühl* hatte, eine verbale Intervention würde dem Bewohner in seiner Aufgebrachttheit nicht den nötigen Halt geben, weshalb sie sich für diese körperbetonte Begleitung entschied. Mit einer sensiblen Wahrnehmung für das Befinden des Bewohners und in dem sie ihrem Gefühl Folge leistete, so kamen wir im Team zum Entschluss, handelte die Mitarbeiterin situationsadäquat und bewohnerorientiert. Ich selbst schilderte meinen schockartigen Zustand und mein fast ohnmächtiges Gefühl der Überforderung. So war auch meine Art der Handlung bzw. des Nicht-Handelns mit einem ganz eigenen subjektiven Gefühl verbunden, das mich daran hinderte, in der Situation eine Beruhigung zu erzielen. Der Mitarbeiter, dessen erste Intention es war zu brüllen, erzählte, wie er die Mittagssituation mit einer früheren Arbeitserfahrung assoziierte. Dort habe ein Bewohner ebenfalls ein Messer geworfen, damit aber eine Mitbewohnerin verletzt. Obwohl so seine affektive Handlung für uns im Team nachvollziehbarer wurde, erschien sie hinsichtlich der Situation unangepasst und nicht geeignet, um den Bewohner in seiner Krise zu unterstützen.

Erlebnisse aus der Praxis wie dieses bilden den fernen Ursprung dieser Arbeit. In ihnen liegt die Vermutung, dass nebst dem rationalen Handeln – das in meinem Alltagsverständnis aber auch in jenem vieler Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen mit Professionalität in Verbindung gebracht wird – emotionale und gefühlsmässig Anteile im Handeln eine bedeutende Rolle spielen.

Abstract

Titel: **Objektive Rationalität und subjektive Emotionalität als Widersprüche im professionellen Handeln Sozialer Arbeit? Versuch einer Verhältnisbestimmung.**

Kurzzusammenfassung: Die Arbeit befasst sich mit den Kompetenzen, die Professionelle der Sozialen Arbeit benötigen, um professionell handeln zu können, und nimmt dabei insbesondere den Stellenwert von Emotionen und Gefühlen mit in den Blick.

Autor(en): Tanja Sträuli

Referent/-in: Matthias Weber, Dozent Fachbereich Soziale Arbeit

Publikationsformat: BATH
 MATH
 Semesterarbeit
 Forschungsbericht
 Anderes

**Veröffentlichung:
(Jahr)** 2020

Sprache: Deutsch

Zitation: Sträuli, Tanja (2020). *Objektive Rationalität und subjektive Emotionalität als Widersprüche im professionellen Handeln Sozialer Arbeit? Versuch einer Verhältnisbestimmung*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, OST Ostschweizer Fachhochschule, Fachbereich Soziale Arbeit.

Schlagwörter (Tags): professionelles Handeln, Professionalität, Soziale Arbeit, Emotionen, Gefühle, Interaktionsarbeit, subjektivierendes Arbeitshandeln, Kompetenzen

Ausgangslage

Durch die zunehmende Verberuflichung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit wurde das Arbeitsfeld in vergangenen Jahren einer zunehmenden Verwissenschaftlichung und Institutionalisierung unterzogen, wodurch wissenschaftlichen Theorien und fachlichen Methoden die Grundlage professionellen Handelns zugesprochen wurde. In diesem Verlauf sehen verschiedene Autorinnen und Autoren die Gründe für eine ungeklärte Thematisierung der Bedeutung und der grundlegenden Verortung von Emotionen und Gefühlen, bzw. von Emotionalität im professionellen Handeln der Sozialen Arbeit.

Ziel

Ziel dieser Arbeit ist es, die Funktionen, Auslöser und Auswirkungen von Emotionen in Bezug auf das Handeln, insbesondere in zwischenmenschlichen Beziehungen, zu verdeutlichen und schliesslich an den Diskurs um professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit zurückzubinden, sodass am Schluss folgende leitende Fragestellung beantwortet werden kann:

Welche Bedeutung nehmen Emotionen und Gefühle in Bezug auf die Handlungskompetenzen von Fachkräften Sozialer Arbeit ein, wenn diese professionell handeln wollen?

Vorgehen

Die Bachelorarbeit basiert auf einer Literaturanalyse und ist insgesamt in drei Hauptkapitel und ein separates Fazit sowie einen Ausblick unterteilt. Das Kapitel eins der Arbeit beleuchtet vor dem Hintergrund einer Ziel- und Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit die Bedeutung von Theorien, Methoden und Handlungskompetenzen in Bezug auf ein professionelles Handeln. Im Verlauf der Erläuterungen wird der Fallbezug als Strukturort professionellen Handelns ausgemacht, wobei die Darstellung des *Technologiedefizits* (von Spiegel, 2013) den ersten Teil der Arbeit mit dem Verweis abschliesst, dass im professionellen Handeln emotionale Komponenten, teilweise in Verbindung mit Intuition und Erfahrung, eine zentrale Rolle zu spielen scheinen. Kapitel zwei beginnt mit der Definition und der Darlegung der Komponenten von Emotionen und führt schliesslich anhand der *Hypothese der somatischen Marker* (Damasio, 2004) zum Phänomen der Intuition, womit die praxisleitende Bedeutung von Emotionen in der Beeinflussung der sinnlichen Wahrnehmung ausgemacht wird. Daneben werden weitere handlungsleitende Funktionen von Emotionen insbesondere in sozialen Interaktionen hervorgehoben, und schliesslich auf die Bedeutung emotionaler Kompetenzen hingewiesen. Das Kapitel drei der Arbeit steht im Zeichen des Konzepts der *Interaktionsarbeit* (Böhle & Wehrich, 2020) welches einerseits Bezug nimmt auf die im Technologiedefizit beschriebenen Herausforderungen professionellen Handelns, die sich aus der Struktur sozialer Prozesse ergeben und andererseits der Bedeutung der im zweiten Teil dargestellten unterschiedlichen handlungsleitenden Funktionen von Emotionen Beachtung schenkt. Abschluss dieses dritten

Kapitels bildet eine Diskussion, die professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse konkretisiert und damit den Weg für das folgende Fazit und den abschliessenden Ausblick ebnet.

Erkenntnisse

Professionelles Handeln, lässt sich durch explizites (wissenschaftliches) Wissen und Methoden nicht anleiten und standardisieren. Dies begründet sich in der Beschaffenheit professionellen Handelns, das sich innerhalb sozialen Interaktionen zwischen Adressatinnen, Adressaten und Professionellen vollzieht, welche aufgrund ihrer hohen, situativ variierenden Komplexität nicht vollends planbar sind. Emotionen und Gefühle sind in diesen Dynamiken zentrale Wegweiser für ein unmittelbares und gleichwohl kluges Handeln: Sie beeinflussen die sinnliche Wahrnehmung und die Kognition, sind jedoch auch selbst als Informationen zu äusseren Begebenheiten zu verstehen, die mit einer bestimmten Handlungstendenz einhergehen. Emotionalität wie Rationalität sind entsprechend nicht als Gegensätze im professionellen Handeln zu betrachten, sondern als zwei Seiten derselben Münze, die für ein intelligentes, fachlich hochwertiges Handeln stehen, sodass sich die Kompetenzen der Professionellen der Sozialen Arbeit gleichermaßen auf beide Pole zu beziehen haben.

Literaturquellen

Böhle, Fritz (2017). Subjektivierendes Handeln – Anstösse und Grundlagen. In Fritz Böhle (Hrsg.), *Arbeit als Subjektivierendes Handeln* (S. 3–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhle, Fritz & Wehrich, Margrit (2020). Das Konzept der Interaktionsarbeit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 74, (S. 9–22)

Damasio, Antonio (2004). *Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Berlin: Ullstein Buchverlag.

Von Spiegel, Hiltrud (2013). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (5. überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Einleitung

Während die Untersuchung von Emotionen aufgrund ihrer subjektiven Komponente lange Zeit als unwissenschaftlich galt, verzeichnet die Thematisierung und Auseinandersetzung mit Emotionen zeitig einen Boom. Seit den 1970er-Jahren lässt sich in der Emotionspsychologie ein rapider Anstieg an Monografien, Lehrbüchern und Fachzeitschriften verzeichnen – der Gipfel dieses Anstiegs scheint noch nicht erreicht (Brandstätter et al., 2013, S. 159). Auch ausserhalb wissenschaftlicher Kreise inflationieren Ratgeber mit Titeln wie «Gefühle & Emotionen – eine Gebrauchsanweisung» (Dittmar & Amana, 2014) oder «Emotionale Intelligenz ist erlernbar» (Euler, 2020) die Bestsellerlisten bekannter Buchhändler. Der Hype scheint also auch in einer breiten Bevölkerungsschicht Anklang zu finden. Nicht so in der Sozialen Arbeit. Im Gegenteil. Tetzler (2009) kritisiert etwa, dass

«[...] Gefühle in den verschiedensten disziplinären und professionellen Kontexten thematisiert, allerdings nicht in ihrer allgemeinen Bedeutung für die Sozialpädagogik diskutiert [werden]» (S. 103).

Noch pointierter bemängelt Thiersch (2013) in seinem Aufsatz zu Authentizität, dass sowohl in der professionstheoretischen wie in einer allgemeinen pädagogischen Diskussion Emotionen und Gefühle weitestgehend ausgespart werden und wenn nur in den «Séparées der Supervision» oder «einer psychoanalytischen Pädagogik» erörtert werden (S. 253). Auch Müller (2015) stimmt mit diesem Tenor überein und schreibt:

«Dem Anschein nach beschäftigt sich die Theorie Sozialer Arbeit auch wenig mit Gefühlen und Affekten, während ihre Praxis ebenso offenkundig unvermeidlich und ständig mit ihnen zu tun hat» (S. 508).

Woran mag das liegen? Auch bezüglich der Ursache fehlender Thematisierung von Gefühlen und Emotionen in der Sozialen Arbeit sind sich Thiersch und Müller weitestgehend einig. Müller (2015) sieht dies in der «rationalen Aufklärung des sozialpädagogischen Arbeitsfeldes» begründet, die sich über die «Verwissenschaftlichung» und «Selbstreflexion» manifestiert (S. 508). Im Zitat von Thiersch (2009) kommt Ähnliches zum Ausdruck:

«Es scheint, dass sie [die Soziale Arbeit] sich aus Angst vor Irrationalität und Missbräuchlichkeit der Gefühle darauf nicht eingelassen hat; die so dominierenden Intentionen zur sozialpolitischen Verankerung und zur institutionellen Gliederung der Sozialen Arbeit und zur Rationalisierung professionellen Handelns stützen diese Enthaltbarkeit» (S. 111).

Emotionalität, so könnte aus den obigen Erläuterungen geschlossen werden, erscheint in Bezug auf ihre grundsätzliche Verortung in der Sozialen Arbeit als nicht relevant oder gar als Gefahr wahrgenommen zu werden für ein durch Rationalität zu begründendes professionelles Handeln.

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit dem (scheinbaren) Widerspruch von Rationalität und Emotionalität in Bezug auf professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Dazu scheint es

unabdingbar, in der folgenden Ausgangslage den von Müller (2015) und Thiersch (2009; 2013) benannten Stichworten bezüglich der «Rationalisierung professionellen Handelns» nachzugehen, um die Gründe und Verläufe, die zu einem fehlenden Diskurs um Emotionen im professionellen Handeln der Sozialen Arbeit führen, offen zulegen. Im Anschluss daran wird in die leitende Fragestellung dieser Arbeit eingeführt.

Ausgangslage

In der Schweiz, wie auch in anderen Ländern Europas und Nordamerikas, finden sich die Wurzeln der Sozialen Arbeit in der Mitte des 19. Jh., als sich die schwerwiegenden Folgen der Industrialisierung durch soziale Notlagen in den Arbeiterklassen abzeichneten (Gredig & Goldberg, 2012, S. 403). Ausbeuterische und unsichere Arbeitsbedingungen, Armut, Krankheit und Wohnungsknappheit bildeten die Ausgangslage philanthropischer bürgerlicher Hilfstätigkeiten. Die Organisation, die Führung und Initiierung der gemeinnützigen Gesellschaften, Stiftungen und Vereine oblag vorwiegend den Männern, während die Frauen in den meisten Bereichen die konkreten Leistungen im Sinne materieller Unterstützung, Erziehung oder Beratung verrichteten (Gredig & Goldberg, 2012, S. 406). Im frühen 20. Jahrhundert setzte bei dieser im direkten Kontakt mit Adressatinnen und Adressaten erbrachten sozialen Hilfstätigkeit ein Prozess der Verberuflichung ein, der insbesondere den Pionierleistungen von Frauen zu verdanken war (Matter, 2011, S. 11).

Inspiziert von der Settlement-Bewegung in London errichteten Mentona Moser und Maria Friez in der Schweiz 1908 die ersten Kurse zur Einführung in die soziale Tätigkeit (Gabriel & Grubenmann, 2018, S. 1402). Auch Vertreterinnen anderer Länder Europas, wie beispielsweise Alice Salomon in Deutschland, orientierten sich am Modell systematischer Armenfürsorge nach dem Vorbild der britischen Settlement-Bewegung (Hering & Münchmeier, 2014, S. S. 57–60). Ungeachtet der Differenzen in der Auslegung des Modells herrschte eine breite internationale Einigkeit darüber,

«dass die sich entwickelnden sozialen Hilfstätigkeiten dringend einer Professionalisierung bedurften, um dem ‹gefährlichen Dilettantismus› der bürgerlichen Wohlfahrtsdamen durch eine systematische Ausbildung zu begegnen» (Schüler, 2004, S. 199 zit. in Gabriel & Grubenmann, 2018, S. 1402).

Der Grundgedanke, «systematische Ausbildung» zum Schutz vor gefährlicher, laienhafter Ausübung sozialer Hilfstätigkeit, war somit der historische Ausgangspunkt der Verberuflichung Sozialer Arbeit. In diesen Anfängen stand allem voran eine berufspraktische Ausbildung und die Haltung der (angehenden) Fachkräfte im Zentrum (Biermann, Bock-Rosenthal, Doehlemann, Grohall & Kühn, 2013, S. 191). So bildeten sich bis in die 1960er mehrere Ausbildungsstätten Sozialer Arbeit aus, die sich unabhängig von den Universitäten entwickelten und bis im Jahr 1946 ausschliesslich Frauen zugänglich waren (Gredig & Goldberg, 2012, S. 407).

Die Akademisierung der Sozialen Arbeit gelang schliesslich in den 1970er-Jahren mit der Überführung der bisher in Deutschland an höheren Fachschulen gelehrt Berufsausbildung an die Hochschulen (Biermann et al., 2013, S. 292). Dasselbe Phänomen lässt sich mit einer knapp 30-jährigen Verspätung auch für die Schweiz beschreiben, wo Ende der 1990er die Gründung der Fachhochschulen der Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit neuen Aufschub verliehen (Gabriel & Grubenmann, 2018, S. 1406). Zusätzliche Dynamik in die Akademisierung und Expansion Sozialer Arbeit brachte der Bologna-Prozess, der die Einführung eines zweistufigen Studiensystems

von Bachelor- und Masterstudium im Zentrum seiner Entwicklung sah (Gredig & Goldberg, 2012, S. 408–411). Auf unterschiedlichen Ebenen zeichneten sich dadurch Bestrebungen ab, die Soziale Arbeit als eigenständige akademische Disziplin weiterzuentwickeln; So sind seit dem Herbstsemester 2008/2009 die ersten Masterstudiengänge an den Fachhochschulen der Schweiz gestartet und die Schweizerische Gesellschaft für Soziale Arbeit hat im Jahr 2013 mit der Aufnahme in die Akademie der Wissenschaften der Schweiz ein wichtiges Etappenziel erreicht (Gabriel & Grubemann, 2018, S. 1405).

Die neuere Professionalisierungsdebatte

Die skizzierte Verwissenschaftlichung des Berufes, so Biermann et al. (2013), steht im Zentrum eines Professionalisierungsprozesses, im Sinne einer speziellen Form der beruflichen Weiterentwicklung, die vor allem an einer verstärkten Verfachlichung und theoretischen Systematisierung der Wissensgrundlagen des beruflichen Handelns sichtbar wird (S. 298–300).

Zu Beginn der Akademisierung Sozialer Arbeit, in den 1970er bis und mit den 1980er-Jahren, war die Professionalisierungsdiskussion besonders durch den Versuch gekennzeichnet, den Beruf Soziale Arbeit anhand funktionalistischer Professionskriterien in den Status einer Profession zu befördern (von Spiegel, 2013, S. 37). Es ging dabei um die Exklusivität der Zuständigkeit, um die Absicherung einer beruflichen Domäne – den Expertenstatus Sozialer Arbeit – über die Ausbildung einer beruflichen Identität und die Bewusstseinsbildung der gesellschaftlichen Bedeutung Sozialer Arbeit und damit insbesondere um die äusseren institutionellen Merkmale des Berufs (Merten & Olk, 2017, S. 574–576). Infolgedessen vollzog sich die am Beispiel der Schweiz gezeigte Entwicklung der zunehmenden theoretischen Fundierung und Akademisierung der Ausbildung Sozialer Arbeit auf Kosten von Praxiserfahrung, die früher den wesentlichen Teil der Ausbildung ausmachte. Wissenschaftlich erzeugtes Wissen soll die Grundlage des praktischen Handelns bilden, dass dieses schrittweise auf die rationale Ebene der Wissenschaft angehoben werden kann (von Spiegel, 2013, S. 43). Von vielen Praktikerinnen und Praktikern, so Staub-Bernasconi (2013), wird auch gegenwärtig noch häufig die Vorstellung vertreten, dass Professionalisierung mit einer Ausbildung im tertiären Bereich gleichzusetzen sei (S. 25).

Bis heute fallen die Antworten auf die Frage nach der Bedeutung von Professionalität, sowie analog dazu nach dem Professionalisierungsstand der Sozialen Arbeit nicht einheitlich aus (Becker-Lenz et al., 2013, S. 11). Während unterschiedliche Vertreter von der Sozialen Arbeit als «Semi-profession», als «Beruf» oder als eine «sich entwickelnde Profession» sprechen, wurden insbesondere in jüngeren Debatten Stimmen laut, die die «Deprofessionalisierung» Sozialer Arbeit forderten (Staub-Bernasconi, 2013, S. 26–30). Kritik an den bis anhin dargestellten Anzeichen einer Professionalisierung, insbesondere im Bereich systematischen Fachwissens und der methodischen Expertise, wurden laut. Professionelle Hilfen werden zunehmend unter Verdacht gestellt,

ihre Adressatinnen und Adressaten durch fachliche, rationalisierte und technisierte Kategorien zu entmündigen (Biermann et al., 2013, S. 309).

So hält die Professionalisierungsdebatte noch immer an, jedoch in einem neuen Lichte. Die jüngere Debatte steht eher für die Kritik an einem Expertentum und zeigt sich entsprechend über verschiedene Versionen der Tendenzen zur De- und Antiprofessionalisierung, wie im generellen Versuch, Antworten auf die Kritik vorangegangener Professionalisierungsbemühungen zu geben (Dewe & Stüwe, 2016, S. 16–17). Sie fokussiert darauf, «was professionelles Handeln inhaltlich ausmacht bzw. ausmachen könnte» (Dewe & Stüwe, 2016, S. 17), wodurch vermehrt die Logik bzw. die Struktur(-probleme) sozialpädagogischen Handelns und die Qualität der Zuständigkeit mit in den Blick genommen werden (Merten & Olk, 2017, S. 576). Es kommt dadurch zu einer stärkeren Unterscheidung zwischen Professionalität und Profession (Heiner, 2004a, S. 24), wobei der Begriff der *Profession* für «eine besondere Berufsform in der Gesellschaft» und jener der *Professionalität* für die Spezifik des beruflichen Handelns der Fachkräfte reserviert ist (Dewe & Otto, 2015a, S. 1233). Ein zentrales Thema dieser Fachdiskussion sind das Wissen und Können der Fachpersonen vor dem Hintergrund des Theorie-Praxis-Problems (Dewe, Frechhoff, Scherr & Stüwe, 2011, S. 18), welches im ersten Teil dieser Arbeit noch ausführlicher thematisiert werden wird.

Seit Mitte der 1990er-Jahre gewinnt diese Diskussion um den Professionalisierungsprozess, im Sinne einer «Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen» (Heiner, 2004a, S. 36), aufgrund des *Neuen Steuerungsmodells* oder *New-Public-Managements* für öffentliche Verwaltungen und der daran gekoppelten wirkungsorientierten Steuerung neue Brisanz (von Spiegel, 2013, S. 39). Die Einflüsse der neoliberalen Politik und deren Orientierung an Wirtschaftsrationalität – auch bekannt unter dem Phänomen der *Ökonomisierung* – stellen die Soziale Arbeit, aber auch andere Professionen und professionalisierungsbedürftige Berufe, insbesondere die Pflege, verstärkt vor die Herausforderung, sich zu legitimieren (von Spiegel, 2013, S. 39; Becker-Lenz et al., 2015, S. VI). Denn wo früher *Professionalität* als wesentliches Steuerungselement im sozialen Sektor gegolten hat, drohen managerielle Technologien Platz einzunehmen (Otto & Ziegler, 2015, S. 993–998). Standardisierte und evidenzbasierte Vorgehensweisen versuchen an dieser Stelle Ermessens- und Entscheidungsfreiheit als die eigentlichen Kernelemente von Professionalität abzulösen (von Spiegel, 2013, S. 40).

Nachdem im Schnelldurchlauf ein Blitzlicht darauf gerichtet wurde, was Thiersch und Müller mit «Rationalisierung professionellen Handelns» oder der «Verwissenschaftlichung» Sozialer Arbeit gemeint haben, schliesst die leitende Fragestellung am Ende der geschilderten Ausgangslage bei den Thematiken der neueren Professionalisierungsdebatte an und integriert darin die Frage nach einer Verortung von Emotionen in der Sozialen Arbeit. Die leitende Fragestellung lautet entsprechend:

Welche Bedeutung nehmen Emotionen und Gefühle in Bezug auf die Handlungskompetenzen von Fachkräften Sozialer Arbeit ein, wenn diese professionell handeln wollen?

Im Verlauf der Arbeit wird im Rahmen dieser Fragestellung eine generelle Verortung von Emotionen – bzw. von Emotionalität – im professionellen Handeln vorgenommen. Dies mit dem Ziel, die Fragestellung am Ende der Arbeit auch im Sinne einer Verhältnisklärung von Emotionalität und der im Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung und Institutionalisierung Sozialer Arbeit im Raum stehenden Rationalität im professionellen Handeln abschliessend beantworten zu können.

Das erste Kapitel der Arbeit beleuchtet dafür vor dem Hintergrund einer Ziel- und Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit die Bedeutung von Theorien, Methoden und Handlungskompetenzen in Bezug auf ein professionelles Handeln. Die Unzulänglichkeiten von alleinigem Theorie- und Methodenwissen in Bezug auf ein professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit werden herausgearbeitet und mit dem *Technologiedefizit* (von Spiegel, 2013) verdeutlicht. Der Aufbau dieses ersten Teils lehnt sich in der Gliederung der einzelnen Kapitel an die Bachelorarbeit «*Intuition, Gefühle und Beziehung als Kernelemente der professionellen Sozialen Arbeit*» (2014) von Simone Soldati Uehlinger an, da diese eine sinngebende und passende Struktur für den Einstieg in diese Arbeit bietet.

Das folgende zweite Kapitel beinhaltet die Definition und die Darlegung der Komponenten von Emotionen, deren Auslöser und Auswirkungen und thematisiert darüber schliesslich ihre Funktionen in Bezug auf (zwischenmenschliches) Handeln sowie ihre Verbindung zur Intuition. Abschliessend wird in diesem zweiten Kapitel auf die Kompetenz der Emotionsregulation und die emotionale Intelligenz eingegangen, die in ihrer Bedeutung für ein kluges Handeln in sozialen Situationen thematisiert werden-

Das dritte Kapitel der Arbeit steht im Zeichen des Konzepts der *Interaktionsarbeit* (Böhle & Wehrich, 2020) welches einerseits Bezug nimmt auf die im Technologiedefizit beschriebene Herausforderung professionellen Handelns und andererseits Emotionen in vielerlei Hinsicht als zentrale Bestandteile eines Arbeitshandelns mit Menschen betrachtet. Abschliessend wird vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse wieder der Bezug zum professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit und damit zur Fragestellung hergestellt.

1. Berufsbild der Sozialen Arbeit

Für die konkrete Beantwortung der Frage nach professionellem Handeln gilt es vorab, den theoretischen Standpunkt der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter bzw. der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zu klären (Rahn, 2010, S. 143). Dafür wird in diesem Kapitel eine Definition von Sozialer Arbeit vorgenommen, um daraus eine Funktion und die Ziele Sozialer Arbeit abzuleiten. Davon ausgehend werden anschliessend wissenschaftliche Theorien und Methoden in ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit und schliesslich für das professionelle Handeln diskutiert.

1.1 Definition Sozialer Arbeit

Mit dem Begriff «Soziale Arbeit» werden jene sozialen Dienstleistungen gemeint, die sich früher – im Verständnis einiger Träger und Fachpersonen teilweise noch heute – in die Traditionslinien der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit unterteilen liessen (Gredig & Goldberg, 2012, S. 405). Während Sozialpädagogik aus den Arbeitsfeldern der Erziehung und Bildung entsprang, lässt sich die Sozialarbeit auf den Bereich der Fürsorge, auf die Arbeitsfelder der Hilfe und Unterstützung zurückführen. Seit den 1960er Jahren, so von Spiegel (2013), näherten sich diese beiden Traditionslinien immer mehr an, bis sie schliesslich ineinander verschmolzen (S. 19), sodass sich im Feld und im Begriff der Sozialen Arbeit die Aufgaben der Unterstützung und Förderung in belastenden Lagen mit den Lern- und Bewältigungsaufgaben im Lebenslauf im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen miteinander verbinden (Füssenhäuser & Thiersch, 2015, S. 1747).

Die folgende Definition bezieht sich auf dieses umfassenden Verständnis Sozialer Arbeit, das in sich zwei Traditionslinien vereint. Die Basis der Begriffsbestimmung bildet der «Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz» (AvenirSocial, 2010), welcher sich einerseits auf die internationalen ethischen Prinzipien Sozialer Arbeit (IFSW/IASSW) bezieht und andererseits die Funktionsweise des schweizerischen Sozialwesens mitberücksichtigt, in dem er mit der Schweizerischen Bundesverfassung übereinstimmt (S. 5). Der Berufsverband Professionelle Soziale Arbeit Schweiz (AvenirSocial) formuliert ausgehend davon ein Berufsbild Sozialer Arbeit, dessen Ausgangspunkt eine Definition bildet, die als Grundstein für den weiteren Aufbau der vorliegenden Bachelorarbeit betrachtet wird:

«Die Profession Soziale Arbeit fördert den sozialen Wandel, Problemlösungen in menschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen, um ihr Wohlbefinden zu heben. Unter Nutzung von Theorien menschlichen Verhaltens und sozialer Systeme vermittelt Soziale Arbeit am Punkt, wo Menschen und ihre sozialen Umfelder aufeinander einwirken. Dabei sind die Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit fundamental» (AvenirSocial, 2014, S. 1).

So bestimmt die Definition den Interventionsort der Sozialen Arbeit als Schnittpunkt zwischen Individuum und Gesellschaft, der sich als Probleme in sozialen Beziehungen präzisieren lässt

(Staub-Bernasconi, 2013, S. 33). Mit den Theorien menschlichen Verhaltens und sozialer Systeme, so führt Staub-Bernasconi (2013) weiter aus, wird Bezug zum disziplinären Bezugswissen, mit sozialer Gerechtigkeit und den Prinzipien der Menschenrechte Bezug zur Wertebasis genommen (S. 33). Schlussendlich werden individuelles Wohlbefinden, sozialer Wandel, Ermächtigung und Befreiung als Ziele Sozialer Arbeit benannt.

1.2 Funktion und Ziele Sozialer Arbeit

Bislang ist es nicht gelungen, eine verbindliche Funktions- und/ oder Gegenstandsbestimmung für die Soziale Arbeit vorzunehmen (Krieger, 2011, zit. in von Spiegel, 2013, S. 21). Eine umfangreiche Diskussion zu den aktuellen Positionen kann und soll an dieser Stelle nicht geführt werden. Gemeinsam betonen jedoch alle Theorien Sozialer Arbeit, was bereits in der Definition von AvenirSocial (2014) festgehalten wurde, nämlich die wechselseitige Bedingtheit von Individuum und Gesellschaft oder, wie von Spiegel (2013) formuliert, die wechselseitige Bedingtheit von staatlichem Auftrag, institutioneller Organisation und personenbezogener Arbeit mit den Adressatinnen und Adressaten (S. 25). Von Spiegel (2013) umschreibt diese charakteristische berufliche Handlungsstruktur unter dem Begriff des «doppelten Mandats» (S. 25–28) und spricht damit die gesellschaftlich-institutionelle Verfasstheit der Sozialen Arbeit und das daraus resultierende Spannungsverhältnis an, das aus den Anforderungen der Anstellungsträger auf der einen und den Problem- und Lebenslagen der Adressatinnen und Adressaten auf der anderen Seite entsteht. Die Funktion Sozialer Arbeit ist somit eine intermediäre: «Sie tritt vermittelnd zwischen Individuum und Gesellschaft mit dem Ziel, ein besseres Verhältnis der Menschen zu ihrer näheren und fernerer sozialen Umwelt zu erreichen» (Hamburger, 1997, S. 245; IFSW, 2006, S. 1; Staub-Bernasconi, 2000, S. 631; Heiner, 2010, 101 ff. zit. in Heiner, 2010, S. 33). Das bedeutet, dass die Soziale Arbeit vor der Herausforderung steht, ihre Adressatinnen und Adressaten nicht nur einseitig an die Ansprüche der Gesellschaft anzupassen, sondern diese begleitet und unterstützt, damit sie sich innerhalb gesellschaftlicher Normalitäten so bewegen können, dass sie eine Förderung ihrer Autonomie erfahren und entsprechend eine subjektiv zufriedenstellende Lebensführung entwickeln können (Rahn, 2010, S. 144). Dies hält auch das von AvenirSocial (2014) verfasste Berufsbild fest und beschreibt, dass Professionelle der Sozialen Arbeit sowohl auf eine Veränderung und Entwicklung der Adressatinnen und Adressaten zielen, die es diesen ermöglicht, sich besser an die soziale Umwelt anzupassen, während sie gleichzeitig auf der gesellschaftlichen Ebene den sozialen Wandel befördern, um den Bedürfnisse der einzelnen Subjekte Bedingungen zur Befriedigung und Entfaltung zu bieten (S. 4). Die Soziale Arbeit wird durch diese intermediäre Funktion folglich mit widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert. Die Vereinbarung dieser Widersprüche führt folglich zu den kennzeichnenden Spannungsfeldern von Hilfe und Kontrolle, von Fremd- und Selbstbestimmung oder von Disziplinierung und Unterstützung in denen sich die Soziale Arbeit bewegt (Heiner, 2004a, S. 156). Die Ziele, die die Soziale Arbeit dabei in ihrer Vermittlungsfunktion verfolgt, werden

von verschiedenen Autorinnen und Autoren begrifflich wie konzeptionell unterschiedlich gefasst (Heiner, 2010, S. 34). Heiner (2004a) selbst beschreibt als Ziel «die Autonomie der Lebenspraxis» als eine über Hilfe zur Selbsthilfe erworbene eigenverantwortliche Lebensführung der Adressatinnen und Adressaten (S. 42). Auch Kraimer (2013) bezeichnet «Autonomiebildung» als dasjenige Ziel, an welchem sich die Soziale Arbeit zu beweisen hat, und bezeichnet es weiter als den «Strukturkern von Professionalität» (S. 82).

Zu Erreichung des grobumrissenen Ziels, das – ungeachtet einer genaueren Spezifizierung – ein Gleichgewicht zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Bedürfnissen fokussiert, sollen Professionelle der Sozialen Arbeit auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse – bzw. «unter der Nutzung von Theorien» – handeln, die es ihnen erlauben, bestimmte Begebenheiten angemessen zu analysieren, zu erörtern und schliesslich methodisch fokussiert und effektiv zu bewältigen (AvenirSoical, 2014, S. 5). Das Kennzeichen moderner Sozialer Arbeit, die sich seit einigen Jahrzehnten zunehmend darum bemüht, das was sie tut durch eine wissenschaftliche Rationalität zu fundieren (Dewe, 2012, S. 111), kommt in diesem Abschnitt aus AvenirSocial zum Tragen.

Wissenschaft, Theorie und Methoden sind zentrale Stichworte, die in ihren Extremen Platz in jenen Professionalisierungskonzepten finden, die Dewe und Stüwe (2016) unter dem Begriff der «*wissenschaftsrationalistischen Professionalität*» (S. 36 ff.) zusammenfassen. Was darunter zu verstehen ist und welchen Stellenwert Theorie und Methoden in der Sozialen Arbeit einnehmen, soll nachfolgend dargelegt und schliesslich kritisch hinterfragt werden.

1.3 Wissenschaftliches Wissen und rational-planmässiges Handeln

Rationalität, Vernunft, Verwissenschaftlichung und Fortschritt sind nach Dewe und Stüwe (2016) kennzeichnend für die Konzepte die einer *wissenschaftsrationalistischen Professionalität* zugeordnet werden können, deren Ursprung sich in der zunehmenden Institutionalisierung Sozialer Arbeit, wie sie in ihren allgemeinen Zügen bereits in der Einleitung beschrieben wurde, finden lässt (S. 36 ff.). Das Handlungsverständnis, das diesem Professionstyp zugrunde liegt, lässt sich mit Lüders (1987) Konzept des «wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers» (S. 635 ff. zit. in Dewe et al., 2011, S. 64) charakterisieren, der, durch die Anwendung von auf wissenschaftlicher Basis gegründeter Handlungsmethoden und Anwendungstechniken, die Praxis auf ein wissenschaftsrationales Level anhebt. Logisch konsistenten Theorien und ausgewiesenen Methoden wird in dieser Vorstellung ein höherer rationaler Wert zugeschrieben als dem in der Alltags- und Berufspraxis gewonnenen Erfahrungswissen (Dewe & Stüwe, 2016, S. 37ff.). Gute, professionelle Soziale Arbeit, so könnte die Schlussfolgerung zu diesem Professionalitätstypen lauten, zeichnet sich durch die «praktische Anwendung des theoretischen Wissens in den Handlungsvollzügen der Sozialen Arbeit» (Dewe & Stüwe, 2016, S. 39) aus. Professionelles Handeln entspräche damit dem Typus

planmässig-rationalen bzw. mit den Worten von Böhle (2017) eines «objektivierenden Handelns» (S. 12-13), das auf «im Prinzip (!) subjektunabhängig gültigen Wahrnehmungen, Wissen, Entscheidungen und Orientierungen beruht» (Böhle, 2017, S. 12). Damit wird den Ergebnissen der Theorieproduktion die Funktion einer direkten Verwendbarkeit bzw. einer Anleitung für die Praxis unterstellt (von Spiegel, 2013, S. 45).

Bevor später Kritik an diesem Professionalisierungskonzept geübt werden soll, erfolgt an dieser Stelle ein Diskurs über Theorien und Methoden Sozialer Arbeit, um deren Chancen und Grenzen für das professionelle Handeln zu beleuchten.

1.3.1 Theorien in der Sozialen Arbeit

Rauschenbach und Zürcher (2012) bezeichnen zu Beginn ihres Aufsatzes das Konstrukt rund um den Begriff *Theorie* als etwas nicht Fassbares, als etwas, das als Projektionsfläche für unterschiedlichste Auslegungen gebraucht wird (S. 151). Sie halten diesen Befund folgendermassen fest:

«Bis heute kaum geklärt sind innerhalb der Sozialen Arbeit – aber nicht nur da – die Konturen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede etwa zwischen Theorie und Forschung [...], zwischen Theorie und Wissenschaft, zwischen Theorie und Begriffen bzw. Ideen oder auch zwischen Theorie und konzeptionellen Entwürfen» (Rauschenbach & Zürcher, 2012, S. 151).

In diesem Sinne, so Rauschenbach & Zürcher (2012), wird der Begriff *Theorie* häufig als Sammelbecken für wissenschaftliches Tun in all seinen Facetten verwendet (S. 152). Eine vage Kontur erhält der Begriff mit einer ersten Definition, die Anschluss an die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Handeln bietet, bei von Spiegel (2013) die Theorie als ein «System von Aussagen» (S. 46) über einen spezifischen Gegenstandsbereich bezeichnet, die den Fachkräften bei der «Wahrnehmung, Ordnung, Erklärung und Begründung einer Aufgabe oder eines Problems» (S. 85) helfen.

Theorien im Sinne von Aussagesystemen sind entsprechend nicht ausschliesslich als wissenschaftliche Produktionen zu verstehen, sondern lassen sich auch im Alltag, beispielsweise in Lebensweisheiten oder Alltagserfahrungen, wiederfinden, die uns erlauben, die Welt zu ordnen und zu erklären (Biermann et al., 2013, S. 18). Wenn auch die Übergänge zwischen Alltagstheorien und wissenschaftlichen Theorien fliegend sind, so finden sich Unterschiede in deren Beschaffenheit. Wissenschaftliche Theorien, so von Spiegel (2013), zeichnen sich im Gegensatz zu Alltagstheorien durch die Begründbarkeit und Überprüfbarkeit derer Erkenntnisse aus (S. 46). Wissenschaftliche Theorien konstituieren sich nach von Spiegel (2013) entsprechend anhand folgender Elemente:

- Die Produktion von wissenschaftlichen Theorien erfolgt anhand einer klaren Definition des Gegenstandsbereiches, zu welchem eine systematische Datensammlung folgt. Die Beobachtungskriterien werden dabei definiert und schliesslich zu Aussagesystemen zusammengefügt.
- Der Weg des Erkenntnisgewinns wissenschaftlicher Theorien ist gekennzeichnet durch definierte Methoden und eine intersubjektive Überprüfbarkeit.
- Dabei beruhen auch wissenschaftliche Theorien immer auf gesellschaftlich bzw. individuell geprägten Grundannahmen, die im Sinne einer wissenschaftlichen Arbeitsweise ebenfalls offengelegt werden müssen (S. 46–47).

Demgegenüber liegt die Gemeinsamkeit aller Theorien, Alltags- wie wissenschaftlicher Theorien, in deren Kennzeichnung als «abstrakt» (Biermann et al., 2013, S. 19). In diesem Sinne bezeichnen Theorien Kategorien, in denen eine Vielzahl von Einzelercheinungen – sei es in Bezug auf Menschen, Gegenstände oder Ereignisse – unter einem bestimmten Aspekt als gleichwertig betrachtet werden (Biermann et al., 2013, S. 19).

Bezogen auf die Soziale Arbeit finden sich unterschiedliche Typologisierungen, die über Systematisierung und eine analytische Sortierung versuchen, all das, was als Theorie gehandelt wird, bzw. gehandelt werden soll, hinsichtlich deren Gemeinsamkeiten und Unterschieden darzustellen. Füssenhäuser (2015) beispielsweise schlägt eine Topografie einer Theorie der Sozialen Arbeit vor, die folgende Dimensionen enthält:

- die Bestimmung eines Gegenstands der Sozialen Arbeit als Wissenschaft und als Praxis.
- den Verweis auf wissenschaftliche Bezüge und Traditionen, aus denen sich die Soziale Arbeit entwickelt hat, wodurch das Verhältnis zu anderen Disziplinen thematisiert wird.
- die Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, von Disziplin- und Professionswissen und der Relationierung unterschiedlicher Wissensformen.
- die Erörterung von gesellschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Sozialen Arbeit, in der auch die *intermediäre Funktion* Sozialer Arbeit (siehe Kap. 1.2) thematisiert wird.
- die Diskussion um die Lebenslagen der Adressatinnen und Adressaten vor dem Hintergrund sozialer Probleme.
- die Analyse zu Organisation und Institution der Sozialen Arbeit.
- die Klärung der professionellen Handlungsmuster vor dem Hintergrund der Analyse der allgemeinen Handlungsstrukturen.
- die Konkretisierung berufsethischer Fragen, die sich mit den Risiken des professionellen sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Handelns auseinandersetzt (S. 1756–1757).

Theorien Sozialer Arbeit dienen vor dem Hintergrund dieser Aufzählung der «theoretischen Reflexion zu einzelnen Handlungsfeldern und Konzepten der Sozialpädagogik» (Hamburger, 1995, S.

11 zit. in Füssenhäuser, 2015, S. 1756), die sich über die Klärung der oben beschriebenen Punkte ergibt.

Dienen wissenschaftliche Theorien also der Reflexion und Erklärung, so bleibt dennoch im Fachdiskurs umstritten, welche konkrete Bedeutung wissenschaftliches Wissen für die Praxis hat, bzw. in welchem Masse und in welcher Weise es dort eingesetzt werden soll (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2013, S. 206). Das benötigte wissenschaftliche Wissen wird dann teilweise mit einer anderen Wissensform, «einem spezifischen, der Praxis inhärenten Wissen» (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2013, S. 207) in Verbindung gebracht. Heiner et al. (1998, zit. in von Spiegel, 2013) spricht in diesem Zusammenhang von *erfahrungsbezogenem Erklärungswissen*, das über eine Systematisierung und Interpretation eigener Erlebnisse entsteht und mithilfe sofort verfügbarer, emotional geprägter Wissensbestände verallgemeinert wird (S. 53).

Die Arbeit wird das Verhältnis dieser kurz angetönten unterschiedlichen Wissensformen wieder aufgreifen. Zuerst wird jedoch auf Methoden in der Sozialen Arbeit eingegangen, da sie dahingehend für die sozialpädagogische oder sozialarbeiterische Tätigkeit als wichtig bezeichnet werden, als sie die Grundlage einer planmässig-zielgerichteten und reflektierenden Vorgehensweise darstellen (AvenirSocial, 2014, S. 5).

1.3.2 Methoden in der Sozialen Arbeit

Der Duden definiert den Begriff der Methode als ein «auf einem Regelsystem aufbauendes Verfahren zur Erlangung von (wissenschaftlichen) Erkenntnissen oder praktischen Ergebnissen» (o. D. b). Nach Luhmann (1992) haben Methoden demnach kein anderes Ziel, als eine Entscheidung zwischen wahr und unwahr zu bestimmen (S. 415). In der Sozialen Arbeit sind entsprechend dann Methoden vonnöten, wenn «die planvollen, strukturierten und zielorientierten Aspekte professionellen Handelns in den Praxisfeldern der Sozialpädagogik und Sozialarbeit» (Galuske, 2015, S. 1022) gemeint sind. Methoden verweisen auf den Zusammenhang von Ausgangslage, Zielen, Rahmenbedingungen, Settings und Mitteln in sozialpädagogischen Handlungssituationen (Galuske, 2015, S. 1022) und sind damit dem «Veränderungswissen» zuzuordnen (von Spiegel, 2013, S. 66). Methoden, so Galuske & Müller (2012), sind – zugespitzt formuliert – im Sinne eines spezifisch originären Handlungsrepertoires, die notwendige Eintrittskarte am Durchgang zur Verberuflichung und Professionalisierung in modernen Gesellschaften, die für eine berufliche bzw. professionelle, Tätigkeit ein Bündeln an spezifischem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt (S. 588).

Ähnlich wie beim Theorienbegriff liegt dabei kein einheitliches Verständnis des Methodenbegriffs vor. Von Spiegel (2013) etwa differenziert zwischen einem «weiten» Methodenbegriff, der «Methode als Teil eines Wirkungszusammenhanges» versteht und dem parallel dazu existierenden «eng» gefassten Methodenbegriff, bei welchem die Methode mit einer Technik gleichgesetzt wird,

die unabhängig von ihrem Zweck eine unveränderliche Funktion erfüllt (S. 66). Eine breit vertretene Unterscheidung nahmen Geissler & Helge (1995, S. 23 zit. in Galuske, 2015) vor, in dem sie zwischen Konzepten, Methoden und Techniken unterscheiden, die sie anhand ihres Komplexitätsgrades analytisch voneinander differenzierten (S. 1022 ff.).

Konzepte stehen entsprechend an der Stelle des zuvor erwähnten «weiten» Methodenbegriffs, der auch in der Zitation von Galuske (2015) zum Tragen kam. Konzepte sind demnach Handlungsmodelle, worin «die Ziele, Inhalte, die Methoden und die Techniken in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind. Dieser Sinn stellt sich im Ausweis der Begründung und Rechtfertigung dar» (Geissler & Hege, 2007, zit. in von Spiegel, 2013, S. 67). Konzepte stammen aus den verschiedenen Bezugswissenschaften und tragen als Gemeinsamkeit dazu bei, den Blick auf das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit zu erweitern, sofern sie dann für die Soziale Arbeit umgearbeitet wurden (von Spiegel, 2013, S. 67). Konzepte bilden so die klärende und beschreibende Basis für das nachfolgende methodische Handeln (Kreft & Müller, 2019, S. 21).

Eine *Methode* ist nach Geissler & Hege (1995, zit. in Galuske, 2015, S. 1022) entsprechend eingebettet in die Konzeption und damit in einen theoretischen Kontext. Sie beinhaltet die begründete Planung des professionellen Vorgehens. Michel-Schwartz (2009) ergänzt, dass Methoden nicht nur Verfahrensweisen und Handlungsanweisungen zur planmässigen Umsetzung von Konzeptionsprinzipien enthalten, sondern zugleich auch Realisationsformen theoretischer Grundsätze darstellen, «indem sie die aus der Theorie resultierenden erkenntnisleitenden Maximen zu einem handlungsleitenden Impetus transformieren» (S. 13).

Techniken oder auch «Instrumente», wie sie Michel-Schwartz bezeichnet, dienen dazu, die Praktikabilität der Methoden zu erhöhen (2009, S. 13). Sie geben Orientierungs- und Denkhilfen, zeigen Zusammenhänge auf, oder ermöglichen verbindliche Vereinbarung, wie dies beispielsweise ein Hilfeplan tut, um dann schliesslich den Hilfsprozess zu planen und zu strukturieren (Michel-Schwartz, 2009, S. 14).

Michel-Schwartz weist schliesslich darauf hin, dass eine Unterscheidung zwischen Methoden, Konzepten und Techniken nicht immer einfach ist und plädiert für einen weiter gefassten Methodenbegriff, der schliesslich auch den Übergang zu Konzepten und Techniken an den Schnittstellen oder gegebenenfalls gar im Sinne einer Schnittmenge toleriert (2009, S. 14). Diesem Vorschlag folgt schliesslich auch Galuske (2015) und definiert den Methodenbegriff folgendermassen:

«Methoden der Sozialen Arbeit thematisieren jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Konzepte, die auf eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozesse abzielen [...]» (S. 1023).

Die Funktionen der Entwicklung von Handlungsmethoden in der Sozialen Arbeit können also auf zwei Ebenen ausgemacht werden: Sie sind ein notwendiges Element im Prozess der Entstehung, Entwicklung und dem Ausbau der Sozialen Arbeit als Profession und dienen darüber hinaus der Beantwortung der Frage nach einer fachlich begründeten Anleitung des Handelns (Galuske & Müller, 2012, S. 590). Nebst Stimmen, die sich aus den Funktionen der Methoden eine Hilfe für das professionelle Handeln erhoffen, durchziehen auch kritische Befürchtungen die Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit: So macht etwa Weber (2012) auf die Gefahr einer Engführung von Methoden als *technisches Können* aufmerksam, das Professionellen zwar den Anschein von Kontrolle in schwierigen Situationen vermittelt, im Kontext zwischenmenschlicher Beziehungen jedoch zu einer «möglichst totalen Beherrschung von Praxis» (S. 36) tendiert. Methoden, so fährt Weber (2012) fort und bezieht sich dabei auf von Spiegel (2004), sind als hilfreiche Werkzeuge zu betrachten in einer Praxis, die sich «quer und widerständig gegenüber methodischer Einflussnahme» (S. 37) verhält.

1.3.3 Methodisches Handeln

Weshalb sich die Praxis Sozialer Arbeit widerständig gegenüber Methoden verhält, kann aus ihren komplexen Handlungsbedingungen begründet werden. Galuske & Müller (2012) benennen dazu die potenzielle Allzuständigkeit Sozialer Arbeit, ihre Alltagsnähe und insbesondere die widersprüchlichen Handlungsansprüche, die sich aus ihrer *intermediären Funktion* (siehe Kap. 1.2) ergeben (S. 607). Methodisches Handeln möchte dem Faktum Rechnung tragen, dass es *die* Methode der Sozialen Arbeit nicht gibt, da eine einzige «Ziel-Mittel-Technologie» den unterschiedlichsten Lebenslagen und Lebenswelten nicht gerecht werden kann (Kreft & Müller, 2019, S. 24).

Modelle methodischen Handelns sind deshalb eher als strukturgebende Raster zu verstehen, die «eine Sammlung von Analyse-, Planungs- und Reflexionsfragen und -regeln» (von Spiegel, 2013, S. 105) zur Verfügung stellen, um Aufgaben, Situationen oder Probleme zu bearbeiten. Kennzeichnend für die Modelle methodischen Handelns sind deren Orientierung an Schrittfolgen oder Phasen, die die einzelnen Handlungsbereiche voneinander differenzieren, wobei sich diese in den einzelnen Modellen in ihrer Bezeichnung und Gewichtung unterscheiden (von Spiegel, 2013, S.105). Von Spiegel (2013) unterscheidet etwa zwischen fünf Phasen: der *Analyse der Rahmenbedingungen*, der *Situations- oder Problemanalyse*, der *Zielentwicklung*, der *Planung* und der *Evaluation* (S. 115 ff.). Dabei sind Ziele und die konkreten methodischen Vorgehensweisen im methodischen Handeln nicht von Vorherein festgelegt. Diese sollen erst im Dialog mit den Adressatinnen und Adressaten, ausgerichtet auf ihren individuellen Kontext entwickelt werden, wobei sich die Professionellen auf eine strukturierte und kriteriengeleitete Arbeitsweise beziehen sollen, die die Charakteristika des beruflichen Handlungsfeldes sowie die Regeln der wissenschaftlichen Arbeitsweisen beachtet (von Spiegel, 2012, S. 20). Entsprechend bezieht sich der Begriff *methodischen Handelns* zwar auf das praktische Handeln, es sollte jedoch deutlich geworden sein, dass auch

dieser sich (nur) auf eine «besondere Form der Analyse und Reflexion abgelaufener Situationen [bezieht], aufgrund derer man das weitere Handeln so gut wie möglich planen kann» (von Spiegel, 2012, S. 20). Das unmittelbare Handeln in einer bestimmten Situation ist somit nie vollkommen planbar, sondern abhängig von der konkreten Begebenheit und den Handlungskompetenzen der Professionellen (von Spiegel, 2012, S. 21). Es wird dann von der *Kunsthfertigkeit* gesprochen, mit der Professionelle der Sozialen Arbeit, anhand der Fähigkeit zur Kreativität, die zentralen Informationen aus der grossen Bandbreite an Problemlagen und widersprüchlichen Anforderungen herauszufiltern und in neue Idee und Lösungen umzugestalten vermögen (Albert, 2013, S. 119). Die professionelle Kunst besteht also darin, dass Fachkräfte ihren fachlichen Fundus an Können und Wissen sowie ihre berufliche Haltung fall- und kontextbezogen wirksam werden lassen können (von Spiegel, 2012, S. 27).

Der Aspekt der Persönlichkeit der Fachkräfte rückt damit ins Licht, der wohl in den neu gegründeten Hochschulgängen zugunsten einer wissenschaftlichen Qualifizierung in den Hintergrund gerückt ist, für die Praxis aber durchgängig aktuell zu bleiben scheint (von Spiegel, 2013, S. 72).

1.4 Handlungskompetenzen

Ausgehend von den Anforderungen an Fachkräfte, verschiedene Wissens- und Methodenbestände sowohl zu kennen als auch – wie im vorherigen Kapitel dargestellt – im Handeln koordiniert anzuwenden, stellt sich die Frage nach deren Angemessenheit in der Situation, nach der bereits erwähnten *Kunst* der passenden Auswahl. Hinter dem Zugang von *Handlungskompetenzen* verbirgt sich nun nicht die Annahme, dass jedes kompetente Handeln methodisch angeleitet ist, sondern die Idee, dass hinter den fixen Mustern einer Methode und anderen, auch uneindeutig methodisch strukturierten Handlungsweisen ein bestimmter Spielraum offen gehalten werden muss, woraus sich situationsangemessenes Entscheiden überhaupt erst ermöglicht (Treptow & Faas, 2015, S. 170). Denn allein ein methodischer Blick kann unter Umständen bereits im Voraus zu einer problematischen Reduktion von Komplexität führen, wenn er Handlungsoptionen ausschliesst, weil jene nicht der Logik geregelter Schemata entsprechen (Treptow & Faas, 2015, S. 170). Der Kompetenzbegriff ist deshalb ein relationaler: Er steht für eine Disposition aus bestimmten Kenntnissen (Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Interessen und Motiven (Haltung), die in einer Person angelegt sind, und sich erst zeigt, wenn sie in Handlung unter bestimmten Möglichkeiten (Anforderungen, Restriktionen der Umwelt) umgesetzt wird (von Spiegel, 2012, S. 26–27).

Da eine diskursive Darstellung der verschiedenen vorliegenden Vorschläge und Modelle professioneller Handlungskompetenzen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden, beziehen sich die folgenden zusammenfassenden Darstellungen auf die Arbeiten von Hiltrud von Spiegel (2013) und Maja Heiner (2010), die im Sinne einer Einführung einen Überblick über die Bandbreite an

Handlungskompetenzen zu geben vermögen. Heiner (2010) bezieht sich dabei zur Bündelung unterschiedlicher Kompetenzen auf die unterschiedlichen Phasen eines problemlösenden Prozesses – wie sie ihm vorherigen Kapitel kurz angetönt wurden – und differenziert zwischen drei *prozessbezogenen Kompetenzmustern* (S. 64 ff.):

- Die *Analyse- und Planungskompetenz* umfasst die Kompetenzen zur Recherche, zur Erklärung, zur Prognose und zur Beobachtung, im Sinne einer zielbezogenen und bewussten Wahrnehmungskompetenz (Heiner, 2010, S. 66-67).
- Das zweite Kompetenzmuster umfasst *Interaktions- und Kommunikationskompetenz* und beinhaltet Wahrnehmungskompetenz, Rezeptions- und Mitteilungskompetenz, Einfühlungskompetenz, Strukturierungs- und Fokussierungskompetenz, sowie Deutungs- und Organisationskompetenz (Heiner, 2010, S. 66). Die Deutungskompetenz ist dabei von der Erklärungskompetenz in der vorherigen Aufzählung zu unterscheiden. So versteht Heiner (2010) unter Deutungskompetenz eine «ganzheitlichere, intuitive und stärker affektiv geprägte Fähigkeit zur Interpretation» (S. 68), währenddessen Erklärungskompetenz als eine eher analytisch und kognitiv geprägte Fähigkeit zu verstehen sei.
- Und schliesslich verortet Heiner (2010) unter *Reflexions- und Evaluationskompetenz* die Fähigkeiten zur Dokumentation, zur Datenanalyse, zur Interpretation und zur Introspektion (S. 66). Auch hier soll auf eine feine Differenz zwischen zwei Kompetenzen aufmerksam gemacht werden: Während sich der Begriff der Einfühlungskompetenz sich auf die Fähigkeit der Wahrnehmung der Gefühle der Adressatinnen und Adressaten bezieht, die schlussendlich zu einem Verstehen beitragen, fokussiert der Begriff der Introspektion die «distanzierte Wahrnehmung der eigenen Gedanken und Gefühle» (Heiner, 2010, S. 68), die der Reflexion einer Situation dienen.

Anders als Heiner (2010) bündelt von Spiegel (2013) die unterschiedlichen Kompetenzen nach der alltagsgeläufigen Unterscheidung zwischen *Kopf, Herz und Hand* (S. 82). In aller Kürze wird nun auch auf von Spiegels Darstellung Bezug genommen, sodass abschliessend die Gemeinsamkeiten der beiden Vorschläge hervorgehoben werden können. Dabei gilt es noch zu vermerken, dass hinter jeder Einzelkompetenz eigene Theorien und Konzepte stehen, die her aus Platzgründen nicht mit aufgeführt werden. Von Spiegel (2013) verortet in der Dimension

- des *Wissens* die Kenntnis von Beschreibungs-, Erklärungs-, Werte- und Veränderungswissen, was beispielsweise das Wissen über die Wirkung eines Kontextes, Grundkenntnisse über Organisationen oder die Kenntnis arbeitsfeldspezifischer und Methodenkonzepte umfasst (S. 97). Weiter sind hier auch Kompetenzen zur situationsangepassten Recherche und dem Erwerb von spezifischen Wissensbeständen zu verorten, sowie die Fähigkeit zur Relationierung wissenschaftlichen Wissens (von Spiegel, 2013, S. 83)

- In der Dimension der *beruflichen Haltung* verortet von Spiegel (2013) die Kompetenzen zur reflexiven Arbeit an der beruflichen Haltung, was etwa einen reflektierten Umgang mit Emotionen umfasst, die Orientierung an beruflichen Wertestandards, wofür es einer anerkennenden Wertschätzung bedarf, und den reflektierten Einsatz beruflicher Haltungen (S. 97).
- Zuletzt finden sich in der Dimension des *Könnens* die Fähigkeiten zum kommunikativen methodischen Handeln und damit die Fähigkeit eines dialogischen Verstehens und Verhandelns (von Spiegel, 2013, S. 98). Weiter schliesst von Spiegel (2013) die Kompetenz zum Einsatz der «Person als Werkzeug» mit ein, was unter anderem Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz voraussetzt (S. 98). Als weitere Kompetenzen benennt von Spiegel (2013) die Beherrschung der Grundoperationen des methodischen Handelns, die Fähigkeit zur effektiven Gestaltung von Arbeitsprozessen, die Fähigkeit zur organisationsinternen Zusammenarbeit, sowie zur interinstitutionellen und kommunalpolitischen Arbeit (S. 98).

Sowohl anhand von Spiegels (2013), als auch anhand Heiners (2010) Bündelungsversuch wird eines deutlich: die Kenntnis von Theorien und Methoden machen nur einen kleinen Teil dessen aus, was Fachkräfte zu einem professionellen Handeln befähigen. Die beiden Darstellungen liefern über den Verweis auf Kompetenzen wie ein «reflektierter Umgang mit Emotionen», «anerkennende Wertschätzung», «Empathiefähigkeit», bzw. «Einfühlungskompetenz», «Deutungskompetenz» sowie «Introspektionskompetenz» einen ersten Hinweis dazu, dass die Gefühle der Fachkräfte auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle für das professionelle Handeln spielen. Weiter, so hebt Heiner (2012) hervor, macht von Spiegel mit der Dimension der Haltung, im Sinne von Selbstkompetenz, auf den Aspekt professionellen Handelns aufmerksam, der sich auf die Persönlichkeit, die Wertvorstellungen und das Selbstverständnis der Fachkraft bezieht (S. 618). Von Spiegel (2013) verortet unter dieser Dimension «generell emotionale Aspekte der Persönlichkeit» (S. 88), die sich nicht systematisch, beispielsweise über den Erwerb von Wissen, konstituieren lassen.

Die Handlungskompetenzen der Fachkräfte stellen in diesem Sinne die Brücke zwischen den unterschiedlichen Kompetenzbereichen und Formen des Handelns dar und stehen bzw. standen insbesondere in den 80er-Jahren in einem begrifflichen Kontrast zu dem sozialtechnokratischen Verständnis von Methodik, das das professionelle Handeln nicht unter den Gesichtspunkt eines flexiblen und klug gewählten Umgangs mit Wissen, sondern unter der Befolgung starrer Regelanwendung betrachtete (Treptow, 2015, S. 672). Vom Erfolg professioneller Handlungskompetenz kann dabei häufig erst die Rede sein, wenn sich diese nicht auf die Einhaltung bestimmter Handlungsregeln bezieht, sondern es ihr gelingt, das Arbeitsteam ebenso wie die Adressatinnen und Adressaten miteinzubeziehen (Treptow, 2015, S. 671). Das Verständnis von Handlungskompetenz

in der Sozialen Arbeit geht damit im Kern von einem Zusammenwirken (Koproduktion¹) zwischen Adressatinnen und Adressaten und Fachkräften der Sozialen Arbeit aus, denn:

«Ohne die individuelle Einbeziehung des Anderen und seiner Kompetenzen kann auch das auf Interaktion angelegte Handeln der sozialpädagogischen Fachkraft sich nicht erfolgreich realisieren, und eben deshalb steht es in einer gewissen Abhängigkeit vom Adressatenhandeln und den darin enthaltenen Voraussetzungen» (Treptow, 2015, S. 673).

Das mit Handlungskompetenz verbundene Können kommt also erst dann zum Vorschein, wenn Problemlösungen situations- und fallspezifisch gefordert werden, die aus einer «reflexiven Bearbeitung der Besonderheiten des konkreten Fallbezugs» (Treptow, 2015, S. 671) resultieren. Im nächsten Kapitel werden deshalb die Hintergründe zum Fallbezug in der Sozialen Arbeit nochmals erläutert. Davon ausgehend soll anhand der Methode des Fallverstehens nach Burkard Müller nochmals verdeutlicht werden, wo in Bezug auf das professionelle Handeln die Grenzen einer Methode liegen und was in Ergänzung dazu benötigt wird.

1.5 Fallbezug in der Sozialen Arbeit

Im Zusammenhang mit der Alltagswende in den 1970er, die mit dem Namen von Hans Thiersch eng in Verbindung steht, wurde auch die Professionalisierungsdebatte von der Erkenntnis beeinflusst, dass sich sozialpädagogisches Handeln immer auf Phänomene und Problemgegenstände richtet, die auf eine je einzigartige Art und Weise in konkreten Alltags- und Lebenswelten verflochten sind und durch die je eigenen Interaktionen, Auffassungen und Auseinandersetzungen einmalige Phänomene hervorbringen (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 20).

«Wenn nämlich Gegenstände der Sozialen Arbeit in jeweils spezifische sach- und sozialweltliche Bezüge verwickelt sind, werden soziale Probleme auch im Rahmen dieser spezifischen Bezüge hervorgebracht und haben [...] immer auch eine fallspezifische Eigenart» (2011, S. 20).

Wenn nun wissenschaftlichem Wissen, das sich gerade dadurch auszeichnet, dass es vom Einzelfall abstrahiert und fallübergreifendes, allgemeingültiges Wissen bereitstellt, zugeschrieben wird, es alleinig könne die Praxis anleiten, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass das je Individuelle und Einzigartige des einzelnen Falles nicht zum Tragen kommt bzw. wegetuschiert wird (Braun et al., 2011, S. 20–21), darauf wurde bereits im vorherigen Kapitel kurz eingegangen (siehe Kap. 1.4). Die hergeleitete Zielbestimmung Sozialer Arbeit, die «Autonomie der Lebenspraxis» bzw. die «Autonomiebildung» (siehe Kap. 1.2), wäre damit einer Geringschätzung, einer Entmündigung und Bevormundung unterzogen, da das Wissen der Adressatinnen und Adressaten gegenüber jenem der Professionellen untergeordnet wäre und bei der Problembearbeitung so nur eine

¹ In der Verortung Sozialer Arbeit als personenbezogene Dienstleistung, wird unter «Koproduktion» (Ortmann, 1996, S. 63 zit. in von Spiegel, 2013, S. 34) das Zusammenfallen von *Produktion* und *Konsumtion* verstanden; Soziale Arbeit vollzieht sich entsprechend nach dem *uno-actu-Prinzip*. Die Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit werden dadurch zu Koproduzentinnen und Koproduzenten (Badura & Gross, 1976 zit. in von Spiegel, 2013, S. 34).

sekundäre Rolle spielen würde (Gildemeister & Robert, 1997, S. 30–31). Der Fallbezug wurde in Folge der durch die Alltagswende entfachten Kritik in der Professionalisierungsdebatte als zentraler Strukturkern einer Profession – insbesondere der Sozialen Arbeit – ausgemacht (Braun et al., 2011, S. 22). In professionalisierungstheoretischen Debatten rückte entsprechend die fallförmige Organisation Sozialer Arbeit ins Zentrum. Die Arbeiten von Ulrich Oevermann, der die Kompetenz des (hermeneutischen) Fallverstehens in seiner Professionalisierungstheorie als zentral herausgearbeitet hat, waren dafür ausschlaggebend (Braun et al., 2011, S. 23). Er hebt darin die «stellvertretende Krisenbewältigung» (Oevermann, 2013, S. 113) und schliesslich die «Stellvertretende Deutung» als zentrale Funktion Sozialer Arbeit hervor, anhand welcher die Fachkraft den Adressatinnen und Adressaten Interpretationen ihrer Lebenslage anbietet, die sie unterstützen sollen, ihre Probleme aus anderen Perspektiven zu betrachten und neue Lösungsvarianten auszuprobieren (Heiner, 2004b, S. 91), mit dem Ziel, die Autonomie der Lebenspraxis wieder herzustellen (siehe Kap. 1.2). Diese Deutungen müssen daher einerseits anschlussfähig an ihre bisherigen Ansichten und Selbstverständnisse und andererseits doch neu und ungewohnt sein, damit sie von den Adressatinnen und Adressaten angenommen werden können (Heiner, 2004b, S. 91). Dazu ist in Erweiterung zu einer «ingenieuralen Komponente», die eine Problemsituation über wissenschaftliches Wissen erschliesst, das Vorliegen einer «interventionspraktischen Komponente» nötig, mit der das Wissen aus der ersten Komponente auf den spezifischen Fall übertragen werden kann (Oevermann, 2013, S. 115–116).

1.5.1 Fallverstehen

Generell ist «Fallverstehen» als jene Komponente der Kunst des professionellen Handelns zu betrachten, die es ermöglicht, «Problemsituationen nicht nur mit wissenschaftlichem Wissen zu erschliessen, sondern darüber hinaus der individuellen Problemsituation des Einzelfalls gerecht zu werden» (Braun et al., 2011, S. 22–23). Im Fallbegriff bzw. in den Methoden des Fallverstehens verankerte sich entsprechend die Hoffnung, das Theorie-Praxis-Problem und damit die Krise in der Professionalisierungsdebatte bewältigen zu können (Wernet, 2006, S. 113). Als Grundlage für eine Methode des Fallverstehens lohnt es sich, in aller Kürze die grundlegenden Merkmale dessen darzustellen, was als «Fall» bezeichnet wird. Braun et al. (2011) halten dazu zwei wesentliche Punkte fest:

- Soziale Fälle werden immer sozial hergestellt, das heisst, sie entstehen innerhalb eines bestimmten sozialen Kontextes mit bestimmten materiellen, kulturellen, sozialen und institutionellen Bedingungen. Innerhalb dieses sozialen Kontextes müssen sich Individuen verhalten und entwickeln darin ihre je eigenen subjektiven Deutungen, Sinnmuster und Problemlösungsstrategien. Sozialpädagogische Fälle entstehen so aus einem Wechselspiel zwischen den beiden Polen des sozialen Kontextes und der subjektiven Deutungen. Und schliesslich ist die

Soziale Arbeit über die Interaktion mit den Adressatinnen und Adressaten, aber auch durch ihre institutionellen Bedingungen selbst an der Konstruktion der Fälle mitbeteiligt.

- Fallbezogenes sozialpädagogisches Handeln bedarf entsprechend ein in Interaktion- und in Beziehung-Gehen als Grundlage zur Erschliessung der spezifischen Lebensrealität. Gerade aber die subjektiven Deutungen sind auf eine Analyse und Rekonstruktion angewiesen, da sich ihr Sinn unterhalb der erkennbaren Äusserungen und Handlungen verbirgt, in den Routinen des Alltagslebens eingeschlossen liegt. Weiter erfordert sozialpädagogisches Handeln ein hohes Mass an Selbstreflexion, in der die Interaktionsmuster mit den Adressatinnen und Adressaten, aber auch die eigenen Deutungen überprüft werden, die den Fall mitkonstruieren (S. 26–31).

Braun et al. (2012) definieren Fallverstehen vor diesem Hintergrund folgendermassen:

«Es geht darum, methodisch kontrolliert die individuelle Fallstruktur zu entschlüsseln und für den weiteren Interventionsprozess fruchtbar zu machen. Verstehen bedeutet, das individuelle Gewordensein eines Falls zu rekonstruieren und in Beziehung zu dem aktuellen zu setzen» (S. 35).

Die Reflexivität vom Fallverstehen kommt darin zum Ausdruck; der Versuch, das Vorliegende in Frage zu stellen. Burkhard Müller skizziert in seinem Werk «Sozialpädagogisches Können» (2012) entsprechend methodische Vorschläge zum Fallverstehen, die im Sinne einer Interpretationshilfe verstanden werden können. Die Wahl von Müllers Methode des Fallverstehens beruht darauf, dass er die Interventionserfordernisse der Sozialen Arbeit aufgreift und sowohl den Punkt des Verstehens des Falles, aber auch jenen der Selbstreflexion in Bezug auf das eigene Fallverständnis mitberücksichtigt (Heiner, 2004b, S. 107). Mit der Terminologie *Fall von*, *Fall für* und *Fall mit* bezeichnet Müller drei Dimensionen sozialpädagogischen Fallverstehens, die nicht je isolierte Realitäten abbilden, sondern in einer je spezifischen Weise Zugang bei der Erschliessung von praktischen Zusammenhängen ermöglichen (2012, S. 43). Sprich: «Die Deutung eines Falles als *Fall von* schliesst dabei keineswegs aus, ihn gleichzeitig – in anderer Beleuchtung – als *Fall für* und *Fall mit* zu lesen» (Müller, 2012, S. 43). Die drei Dimensionen werden in wenigen Sätzen näher erläutert.

- Einen Fall in der Dimension *Fall von* zu betrachten, bedeutet, seine Einzigartigkeit an ein anerkanntes Allgemeines, beispielsweise an das Gesetz oder wissenschaftliches Wissen, zurückzubinden. Seitens der Fachkraft bedarf es dafür der Nutzung von anerkanntem Expertenwissen in einer Weise, die dem Fall angemessen scheint (Müller, 2012, S. 43–50).
- Die Dimension *Fall für* bespricht schliesslich die Verortung eines Falles im Zusammenwirken seiner dafür zuständigen Instanzen, wofür es Wissen dazu braucht, wie, wo und von wem Unterstützung einzufordern ist, wobei es auch Wissen um das Handeln jener Instanzen braucht, damit sie fallbezogen kritisch geprüft werden können (Müller, 2012, S. 50–56).

- Der Aspekt *Fall mit* nimmt die direkte Arbeit mit den Adressatinnen und Adressaten in den Blick; die (sozialpädagogische) Interaktion, die Beziehungsarbeit, für deren Gelingen das technische Anwenden eines anerkannten Expertenwissens nicht bürgen kann, da die Arbeit mit dem Fall immer unter Bedingungen der Ungewissheit stattfindet und «bisubjektiv» ist (Müller, 2012, S. 61).

Mit der Darstellung dieser Methode des Fallverstehens wird nochmals deutlich, wo die Chancen und Grenzen eines theorie- und methodengeleiteten Handelns liegen: Wohl dient die Interpretationshilfe von Müller der Veranschaulichung der Mehrperspektivität sozialpädagogischer Arbeit und der Reflexion der eigenen Erfahrungen (Braun et al., 2012, S. 42). Es handelt sich entsprechend um ein Instrument, das versucht, die Ungewissheit, die mit dem Verstehen eines Falles verbunden ist, zu bearbeiten, es kann die Ungewissheit jedoch nicht aufheben (Müller, 2008, S. 396, zit. in Braun et al., 2012, S. 42). Versteht man also professionelles Handeln im Sinne einer fallverstehenden Interventionspraxis, so weist auch Oevermann (2000) darauf hin, reicht ein «faktisch operational präzises» und damit ein alleinig theorie- und methodenbasiertes Vorgehen nicht aus, um einen Entscheid darüber fällen zu können, welches Handeln in der vorliegenden Situation, bzw. der vorliegenden Problemlage, Erfolg verspricht (S. 156). Es braucht dafür viel mehr eine intuitive Sicherheit, die über ein langes Üben an Fällen verinnerlicht wird (Peter, 2006, S. 4). Denn die Basis für das Fallverstehen, so Heiner (2004b), bilden nicht alleinig kognitive Prozesse, sondern «kommunikative Operationen» in der Begegnung mit den Klientinnen und Klienten, wo Empathie und emotionale Resonanz wesentlich die Art und Weise der Reduktion der Fallkomplexität beeinflussen (S. 92), und diese Begegnungen finden, wie Müller (2012) in seiner letzten Dimension hervorhob, immer unter Bedingungen der Ungewissheit statt (S. 61).

Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit lässt sich, wie bereits die vorherigen Kapiteln andeuten liessen, entsprechend nicht standardisieren. Dies betont auch von Spiegel (2013) und begründet dies mit dem «Technologiedefizit» (S. 31 ff.), das im nächsten Kapitel anschliessend an diesen ersten Teil thematisiert wird.

1.6 Technologiedefizit

Wissenschaftliches Wissen wird in unterschiedlichen Konzeptionen übereinstimmend als Merkmal von Professionalität in der Sozialen Arbeit verstanden (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2013b, S. 206). Die alleinige Kenntnis wissenschaftlicher Theorien und Methodenkompetenz, so wurde in den vorherigen Kapiteln angedeutet, ist im Hinblick auf ein professionelles Handeln jedoch nicht ausreichend (Dewe & Stüwe, 2016, S. 39 ff.). Dies liegt an der Beschaffenheit des Handlungsmodus sozialer Arbeit, der, wie im Kapitel zum Fallbezug der Sozialen Arbeit herausgearbeitet wurde, in der interaktiven Arbeit mit den Adressatinnen und Adressaten begründet liegt. Es gilt deshalb zu beachten:

«Menschen sind keine trivialen Maschinen, die wie ein Waschmaschinenprogramm funktionieren. Sie haben Bedürfnisse, Interessen, Emotionen, können Entwicklungen voraussehen, Folgen von Handlungen abschätzen, Pläne durchkreuzen oder ändern, zusammenarbeiten oder sich verweigern, [...]» (von Spiegel, 2013, S. 33).

Dies alles nimmt Einfluss auf eine Handlungssituation und führt schliesslich dazu, dass soziale Prozesse einem laufenden Wandel unterliegen und entsprechend von einer strukturellen Komplexität geprägt sind, die sich Formen vollständiger Planbarkeit entziehen (von Spiegel, 2013, S. 31). Die beiden Systemtheoretiker Luhmann und Schorr (1982, zit. in von Spiegel, 2013) formulierten vor dem Hintergrund der Komplexität sozialer Prozesse, wie sie auch in der Sozialen Arbeit zu finden sind, den Begriff des «strukturellen Technologiedefizites» (S. 31–33). Sie hielten damit die Unmöglichkeit fest, kausale Zusammenhänge zwischen methodischer Vorgehensweise und Ergebnis, die wiederholbar und eindeutig sind, planmässig herzustellen (von Spiegel, 2013, S. 31). Darin findet sich schliesslich auch die versprochene Kritik zur *wissenschaftsrationalistischen Professionalität*. Denn in ihr wird die praktische Verwendung von wissenschaftlichem Wissen allzu bruchlos dargestellt, bzw. die Problematik einer technologischen Verwendung von Theorien und Methoden wird in ihr gar nicht diskutiert (Dewe et al., 2011, S. 64). Soziale Prozesse werden dann wie naturwissenschaftliche Phänomene betrachtet, deren Bedingungen sich gesetzmässig erklären lassen (von Spiegel, 2013, S. 31). Durch den Prozess der Rationalisierung und Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit, findet die Entwicklung solcher sozialer Technologien, im Sinne wissenschaftlich generierter Leitlinien oder Praxisanleitungen, Anschlag, obwohl durch sie die professionelle Praxis in Gefahr gebracht wird, den Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit ihren Subjektstatus abzuspochen, da Technologien ein objektivistisches Menschenbild implizieren (von Spiegel, 2013, S. 33).

Das strukturelle Technologiedefizit, so von Spiegel (2013) darf jedoch nicht darin münden, dass auf ein methodisches Handeln gänzlich verzichtet wird (S. 32). Sie plädiert für das Konstruieren hypothetischer Wirkungszusammenhänge, die insbesondere dazu dienen die eigenen Konstruktionen offen zu legen (von Spiegel, 2013, S. 32). Auf diese Art der «Planung» und der Reflexion der Planung bezieht sich sowohl das methodische Handeln nach von Spiegel (siehe Kap. 1.3.3) als auch Müllers Methode des Fallverstehens (siehe Kap. 1.5.1).

Zwischenfazit:

Das Technologiedefizit beschrieb noch einmal, dass die Arbeitssituation Sozialer Arbeit um ein Vielfaches komplexer ist als das Wissen der professionell Handelnden, weshalb professionelles Handeln immer auch durch die Bewältigung von Ungewissheit gekennzeichnet ist (Dewe, 2013, S. 96). Es lässt jedoch die Frage offen, was Professionelle der Sozialen Arbeit nebst einer rational-

planmässigen, theorie- und methodengestützter Vorgehensweise benötigen, um unter diesen ungewissen Bedingungen professionell zu handeln.

Der obige Teil der Arbeit liefert erste Hinweise zur Beantwortung dieser Frage. So wurde etwa am Ende zur Thematisierung von Theorien in der Sozialen Arbeit auf ein erfahrungsbezogenes Erklärungswissen verwiesen, das auf der Grundlage der Interpretation eigener Erlebnisse entsteht und in einer Situation anhand emotional gefärbter Wissensbestände verallgemeinert werden kann (siehe Kap. 1.3.1). Weiter wurde unter dem Titel der Handlungskompetenz darauf aufmerksam gemacht, dass sich professionelles Handeln – im Sinne eines kompetenten Handelns – erst im Vollzug des Handelns selbst beobachten lässt, wofür von Spiegel und Heiner die emotionalen Aspekte der Persönlichkeit, die sich nicht systematisch über den Erwerb von Wissen formen lassen, als wichtige Komponenten mithervorhebt (siehe Kap. 1.4). Und schliesslich wurde ausgehend von den Handlungskompetenzen darauf verwiesen, dass es zu deren Realisierung einer Interaktion mit den Adressatinnen und Adressaten und entsprechend einer Orientierung an deren Besonderheiten bedarf (siehe Kap. 1.4). Das Fallverstehen wurde vor diesem Hintergrund als zentrale Kompetenz professionellen Handelns ausgemacht (siehe Kap. 1.5). Im unmittelbaren Handeln zeigt sich diese Kompetenz über eine «intuitive Sicherheit», die massgeblich an die Art und Weise der in der Begegnung liegenden emotionalen Resonanz gekoppelt ist (siehe Kap. 1.5).

Emotionen, die in der Einleitung als das vergessene Element im (professionstheoretischen) Diskurs in der Sozialen Arbeit beschrieben wurden, klingen in den gerade beschriebenen Hinweisen in Bezug auf professionelles Handeln wieder an. Daneben sind Erfahrung und Intuition weitere Stichworte, die oftmals in Kombination mit einem emotionalen Aspekt zum Ausdruck gebracht werden. Dewe & Stüwe (2016) untermauern die Bedeutung der genannten (subjektiven) Elemente, in dem sie vermerken, dass erst die eingeübte Handlungspraxis, die sich nebst der Kompetenz zur Analyse insbesondere durch Empathie, Intuition und professionelles Erfahrungswissen auszeichnet, einen wirklich verstehenden Zugang und damit professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit ermöglicht (S. 142–143). Weiter sieht auch Datler (2003) die Bedingung des Erlebens und damit verbunden die Fähigkeit zum Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen – nicht nur bei anderen, sondern insbesondere auch bei sich selbst – als unverzichtbares Element pädagogischer Professionalität (S. 244–248).

Der nächste Teil der Arbeit folgt diesen Spuren, die von der scheinbar gegenüberliegenden Seite eines rational-planmässigen, alleinig theorie- und methodengeleiteten Handelns Professionalität begründen möchten. Dazu ist als Erstes eine Definition des Begriffs zu Emotion nötig. Davon ausgehend werden die Komponenten, Funktionen und die Auswirkung von Emotionen auf unser Handeln näher betrachtet und ein Bezug zwischen Emotion, Erfahrung und Intuition hergestellt.

2. Emotionen

«Nach Aristoteles unterscheidet sich der Mensch vom Tier durch seine Rationalität – er ist ein *animal rationale*», ein mit Vernunft (und Sprache) begabtes Wesen [...]. Aufgrund dieser zweifellos sehr treffenden traditionellen Charakterisierung gerät jedoch häufig aus dem Blick, dass Emotionen und Gefühle ebenfalls ein zentrales, ja unverzichtbares Merkmal des Menschlichen darstellen» (Gaebeler, Daniels & Walter, 2011, S. 321).

Emotionen gehören zu den wohl verflochtensten Gebilde der menschlichen Psyche, denen nach einer langen Phase der rein kognitiven Psychologie und Neurowissenschaften in den vergangenen Jahren vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wurde (Gaebeler, Daniels & Walter, 2011, S. 321). Dies spiegelt sich in der Vielzahl unterschiedlichster und oftmals gegensätzlicher Emotionstheorien in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wider, die es der Wissenschaft bislang verunmöglichten, sich auf eine einheitliche Definition von Emotionen zu einigen (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013, S. 130). Entsprechend kann das folgende Kapitel eine abschliessende Diskussion und Darstellung der vorliegenden Emotionstheorien nicht gewährleisten, sondern stellt im Sinne einer Einführung einige der wesentlichen Erkenntnisse daraus vor, die insbesondere in Bezug auf das professionelle Handeln Relevanz aufweisen.

2.1 Definition und Komponenten von Emotionen

Ungeachtet der unterschiedlichen Forschungsansätze soll hier zu Beginn eine Definition von Emotionen vorgenommen werden, die einerseits das Anknüpfen an unterschiedlicher Emotionstheorien ermöglicht und andererseits eine Abgrenzung zu ähnlichen Konzeptionen, insbesondere jenen der Stimmung und der Motivation, schafft:

«Eine Emotion ist eine auf ein bestimmtes Objekt ausgerichtete affektive Reaktion, die mit zeitlich befristeten Veränderungen des Erlebens und Verhaltens einhergeht» (Eder & Brosch, 2017, S. 188).

Für Emotionen kennzeichnend sind nach dieser Definition *Affektivität (Gefühlscharakter)*, *Intentionalität (Objektgerichtetheit)* und *zeitliche Dynamik und begrenzte zeitliche Dauer* (Eder & Brosch, 2017, S. 188). **Stimmungen**, die ebenfalls eine affektive Komponente aufweisen, dauern im Gegensatz zu Emotionen länger an und beziehen sich nicht auf ein bestimmtes Bezugsobjekt (Eder & Brosch, 2017, S. 188). Auch **Motivationen** unterscheiden sich von Emotionen in Bezug auf das Faktum der Intentionalität. Motivationen im Sinne eines aktiven Verfolgens eines Zielzustandes beziehen sich immer auf zukünftige Ereignisse. Während also das Bezugsobjekt von Motivationen immer in der Zukunft liegt, kann sich das Bezugsobjekt einer Emotion auch in der Vergangenheit befinden (Eder & Brosch, 2017, S. 188). Beziehen sich Emotionen jedoch auf mögliche einzutretende Ereignisse (z.B. Furcht vor dem möglichen Misserfolg an der Prüfung) verschwimmen die Grenzen zwischen Emotion und Motivation; Emotionen dienen dann selbst als Motivatoren (Eder & Brosch, 2017, S. 188).

Eine andere weitestgehend Einigung besteht darüber, dass Emotionen *verschiedene Komponenten* aufweisen (Brandstätter et al., 2013, S. 133–134). Dies ist auf eine Sichtweise zurück zu führen, die Emotionen nicht mit dem Empfinden, mit einem Gefühl gleichsetzt, sondern die Beeinflussung weiterer Verhaltenssysteme anerkennt (Eder & Brosch, 2017, S. 189).

Die subjektiv erfahrbare Komponente: Sie umfasst das Emotionserleben (Brandstätter et al., 2013, S. 133), das im Alltagsgebrauch vielfach mit dem Begriff der «Emotion» gleichgesetzt, von vielen Wissenschaftlern jedoch durch jenen des «Gefühls» abgegrenzt wird. Antonio Damasio (2017), ein bekannter Vertreter der neurologischen Emotionstheorie, betont etwa, dass Emotionen selbst und das Erleben von Emotion nicht gleichzusetzen seien und verwendet entsprechend den Begriff des «Gefühls» für letzteres, in Abgrenzung zu jenem der «Emotion» (S. 117). Während also der Begriff der «Emotion» die Gesamtheit der hier dargestellten Komponenten und deren Zusammenspiel umfasst, bleibt der Begriff des «Gefühls» für die subjektive Komponente reserviert. Gefühle stellen so «eine zusammengesetzte Wahrnehmung (Perzeption) dessen dar, was in Körper und Geist vor sich geht, wenn wir emotional betroffen sind» (Gaebler, Daniels & Walter, 2011, S. 323). Dabei ist anzumerken, dass diese Unterscheidung in den unterschiedlichen Emotionstheorien und Bezügen zu Emotionen nicht konsistent verwendet wird.

Die physiologische Komponente: Während sich also Gefühle nur subjektiv erfassen lassen, enthalten Emotionen weitere physiologische Komponenten, die sich auch objektiv erfassen lassen (Brandstätter et al., 2013, S. 133). Emotionen sind gekoppelt an Veränderungen im Körper, die sich aus den Reaktionen des neuronalen- und hormonellen Systems ergeben und beispielsweise bewirken, dass jemand vor Aufregung zittert (Brandstätter et al., 2013, S. 133). Diese können aus einer emotionsbezogenen Anpassungsleistung an die Lebensereignisse erklärt werden (Eder & Brosch, 2017, S. 189).

Die expressive Komponente: Auch diese Komponente weist eine objektive Erfassbarkeit auf und umfasst die Mimik, Haltung und die Stimme einer Person – also den Emotionsausdruck, der sich je nach Emotion verändert (Eder & Brosch, 2017, S. 189).

Die motivationale Komponente: Die Nähe zwischen Emotionen und Motivationen wurde bereits ange-tönt. Emotionen fungieren in bestimmten Situationen als Motivatoren und sind imstande, Handlungsbereitschaft zu erzeugen (Frijda, 1986, zit. in Eder & Brosch, 2017, S. 190). Sie gehen entsprechend eng mit der expressiven Komponente einher, weshalb Brandstätter et al. (2013) die motivationale und die expressive Komponente unter der Bezeichnung «Verhaltenskomponente» zusammenfasst und damit die mimischen und körperlichen Bewegungen meint, die mit einer Emotion einhergehen (S. 134).

Die kognitive Komponente: Die letzte Komponente, die kognitive Komponente im Sinne eines bewertenden Anteils einer Emotion, ist wohl die umstrittenste (Brandstätter et al., 2013, S. 134).

Diese Komponente wird insbesondere in jenen Konzeptionen infrage gestellt, die Emotionen als Folge von kognitiven Bewertungen auffassen werden, wodurch es entsprechend schwierig ist, sie gleichzeitig als Bestandteil von Emotionen zu begreifen (Brandstätter et al., 2013, S. 133). Insbesondere in kognitivistischen Ansätzen wird jedoch die Überzeugung vertreten, dass Emotionen unteilbar mit Urteilen, Wertungen und Überzeugungen verbunden sind, wobei diese kognitiven Elemente nicht Auslöser, sondern Bestandteile der Gefühle und damit die Basis für die Ausbildung derselben sind (Senge, 2013, S. 23).

Ausgehend vom Komponentenmodell der Emotionen wird häufig die Auffassung vertreten, dass die Reaktionen in den unterschiedlichen Verhaltenssystemen aufeinander abgestimmt werden (Eder & Brosch, 2017, S. 191). Dieser Zusammenhang zwischen den einzelnen Komponenten wird im nächsten Kapitel thematisiert.

2.2 Auslöser und Auswirkungen von Emotionen

In der Emotionspsychologie ist es eine der zentralen Fragen, welche Rolle die oben genannten Komponenten bei der Auslösung einer spezifischen Emotion in einer konkreten Situation spielen (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 132). Bis heute erhalten bei der Beantwortung dieser Frage die kognitivistischen Bewertungstheorien viel Gehör, die der Komponente der Bewertung, der Kognition, im Entstehungsprozess von emotionalen Reaktionen die entscheidende Bedeutung zusprechen. Die Bewertungstheorien gehen zurück auf Magda Arnold, die als erste Emotionsforscherin die Lücke zwischen «Reiz» und «Emotion» mit dem Begriff der «Einschätzung» schloss (Brandstätter et al., 2013, S. 169). Arnolds stellt die These auf, dass es zunächst einer kognitiven Bewertung der Bedeutung des Reizes bedarf, als Grundlage für die darauffolgende Handlungstendenz und schliesslich für das Gefühl (LeDoux, 1996, S. 56). Im Anschluss an diese These sind heute viele Psychologinnen und Psychologen bereit, die Bedeutung des Bewertungsprozesses bei emotionalen Erscheinungen anzuerkennen. So beispielsweise auch LeDoux (1996), der jedoch an zwei Stellen die Bewertungstheorie bemängelt. Erstens hält er das Vorgehen der verbalen Selbstauskünfte bzw. jenes der Introspektion – auf die sich die Beurteilung von Bewertungsprozessen weitestgehend stützt – für unzureichend und zweitens kritisiert er die Hervorhebung der Kognition als Erklärung der Emotion, wodurch die spezifischen Aspekte der Emotion vernachlässigt werden (LeDoux, 1996, S. 58). LeDoux gehört damit zu den Vertretern «systemischer Konzeptionen», die nicht einen bestimmten Aspekt – wie beispielsweise die Kognition bei Arnold – als entscheidend für die Emotionsentstehung betrachten, sondern Informationsverarbeitungsprozesse auf unterschiedlichen Verarbeitungsebenen (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 132). Auf zwei spezifische Punkte, die aktuell in der Forschung bezüglich der Emotionsauslösung diskutiert werden und konkrete Eigenheiten von Emotionen hervorheben, wird in den nächsten beiden Unterkapiteln eingegangen.

2.2.1 Bewusste und unbewusste Auslösung von Emotionen

Die Frage, ob bewusste kognitive Einschätzungen eine notwendige Bedingung für die Auslösung von Emotionen sind, oder ob Emotionen auch ohne den Beizug kognitiver Prozesse entstehen können, ist eine kontrovers diskutierte (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 134). Neuere neurobiologische Ergebnisse verweisen jedoch darauf, dass an der Entstehung von Emotionen sowohl Hirnregionen beteiligt sind, die bewussten kognitiven Entscheiden zugrunde liegen, als auch Strukturen, die schnelle, automatische und teilweise unbewusste Reizbewertungen vermitteln (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 135). LeDoux ist einer der bekannten Vertreter, die dafür plädieren, dass ein Grossteil der emotionalen Verarbeitung unterbewusst abläuft. Daher rührt auch seine Kritik an der alleinigen Methodik der Introspektion in Bezug auf die kognitiven Bewertungstheorien. Nach LeDoux führen nämlich manche Bewertungen zu einer bewussten Wahrnehmung, viele jedoch nicht (1996, S. 70–74). Er schliesst daraus, dass an der Emotion sehr viel mehr zu erklären ist als das, was man über die dem Bewusstsein zugänglichen Gedanken über ein Ereignis rückblickend ausfindig machen kann.

Neurobiologische Entschlüsselung der Emotionsauslösung:

Lange Zeit waren die neurobiologischen Grundlagen von Emotionen durch das Konzept des sogenannten «limbischen Systems» (MacLean, 1949 zit. in Goschke & Dreisbach, 2011, S. 135) geprägt, das als das «emotionale Gehirn» betrachtet wurde. Heute besteht eine weitgehende Einigung darüber, dass insbesondere auch Hirnregionen mitbeteiligt sind, die für kognitive, primär für Gedächtnisfunktionen, zuständig sind (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 135). LeDoux (1996) und seine Arbeitsgruppe untersuchten anhand der Furchtkonditionierung mit Ratten die neuronalen Bahnen, die zwischen einem sensorischen Reiz² und der emotionalen Reaktion liegen, und kamen dabei zu dem Ergebnis, dass die Amygdala, der seit Langem eine Bedeutung für verschiedene Formen emotionalen Verhaltens zugeschrieben wurde, entscheidend für die emotionale Reaktion ist (S. 163 ff.). Sie moduliert und kontrolliert ausgehend von einem Reiz die Verhaltens-, autonomen und das Hormonsystem betreffende Reaktionen und die Reflexe (LeDoux, 1996, S. 172), also die objektiven Komponenten einer Emotion. Bezogen auf eine Furchtreaktion bedeutet dies beispielsweise, dass vom zentralen Kern der Amygdala die Impulse zum Starreverhalten, zur autonomen Reaktion der Schmerzunterdrückung, zur Ausschüttung des Stresshormons sowie zu einer Reflexverstärkung ausgeht (LeDoux, 1996, S. 171–172). Wie aber gelangen die Informationen über den äusseren Reiz zur Amygdala?

² Korrelative und experimentelle Studien haben ergeben, dass nebst aussergewöhnlichen Ereignissen vor allem auch alltägliche Erlebnisse Emotionen hervorrufen. Interaktionen mit anderen Menschen sind der Studie von Scherer et al. 1983 zufolge dazu besonders prädestiniert (zit. in Brandstätter et al., 2013, S. 137). Unabhängig von der gegenwärtigen Situation können Emotionen aufgrund von Gedanken, bestimmten Tätigkeiten, Nahrungsmitteln, Drogen oder Medikamenten ausgelöst werden (Brandstätter et al., 2013, S. 138).

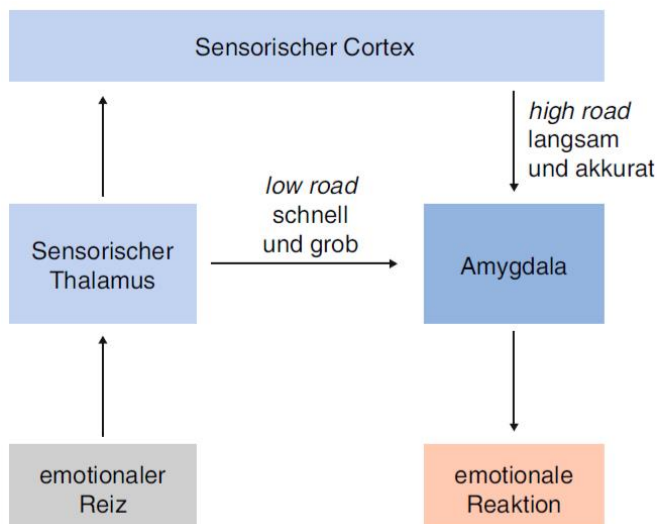


Abb. 1: Modell der Furchtkonditionierung nach LeDoux (1996)
Anmerkung: Eder & Brosch (2017, S. 202)

Das Bahnbrechende an den Forschungsergebnissen rund um LeDoux war die Erkenntnis, dass die Amygdala Informationen über den sensorischen Reiz auf zwei Wegen erhält (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 137). LeDoux (1996) verwendet dafür die Bezeichnung des «hohen» und des «niederen» Weges (S. 175, Abb. 1, Kap. 2.2.1, S. 36). Die Funktionsweise des *hohen Weges* hat Goleman (2020) in Anlehnung an LeDoux (1996) anschaulich zusammengefasst. So senden die verschiedenen Sinnesorgane

Signale zum Thalamus und von dort zum Neokortex (Grosshirnrinde) und seinen sensorischen Verarbeitungsbereichen, in welchen die Signale zu Objekten zusammengefügt werden, die wir wahrnehmen. Damit das Gehirn erkennt, mit welchem Objekt und welchem Kontext es zu tun hat, werden die Signale auf ihre Bedeutung hin analysiert. Diese Informationen gelangen schliesslich zur Amygdala, die eine entsprechende emotionale Reaktion veranlasst (Goleman, 2020, S. 36). Die Aktivierung der Amygdala geht dabei auf Inputs unterschiedlicher Ebenen der kognitiven Verarbeitung zurück; über Inputs von kortikalen Systemen der sensorischen Verarbeitung können komplexe Aspekte der Reizverarbeitung wie beispielsweise Objekte oder Ereignisse die Amygdala aktivieren. Weiter sind der Hippocampus und die angrenzenden Rindengebiete an der Bildung und dem Abruf expliziter Erinnerungen beteiligt, welche durch die Weitergabe an die Amygdala ebenfalls emotionale Reaktionen auszulösen vermögen (LeDoux, 1996, S. 182).

Der *niedere Weg* umgeht den Neokortex, sodass die Informationen über den äusseren Reiz direkt vom sensorischen Thalamus zur Amygdala verlaufen (LeDoux, 1996, S. 175). Entsprechend ist diese Verarbeitungsbahn schneller, jedoch auch ungenauer als jene des hohen Weges. Die Informationen über den sensorischen Reiz verlassen dabei die Bahn, bevor auf der kortikalen Ebene die bewusste Wahrnehmung anhand kognitiver Verarbeitungsmechanismen gebildet wird, sodass schlussendlich Einzelmerkmale und Fragmente von Reizen die Amygdala aktivieren (LeDoux, 1998, S. 183). Emotionen erfüllen in diesem Sinne eine adaptive Funktion, die uns innert kürzester Zeit beispielsweise vor unerwarteten Gefahren schützt (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 149).

Die emotionale Reaktion erfolgt also beim niederen Weg, ohne dass der Reiz bewusst wahrgenommen wird; sie unterliegt unbewussten, impliziten Mechanismen (LeDoux, 1998, S. 192–219).

2.2.2 Die Bedeutung körperlicher Reaktionen für das Emotionserleben

Die bis heute wohl bekannteste psychobiologische Emotionstheorie wurde von William James (1884) postuliert, in der er annahm, Gefühle seien schlussendlich das Resultat der Erfahrung einer körperlichen Veränderung, einer viszeralen und motorischen Reaktion, die als Antwort auf einen emotionalen Reiz entstehe, womit die Wahrnehmung einer körperlichen Reaktion die Voraussetzung für die Entstehung des Emotionserlebens (des Gefühls) darstellt (zit. in Morawetz & Heeckeren, 2019, S. 88). In seiner Theorie geht James von einem «präorganisierten Mechanismus» (Damasio, 2004, S. 144), also einem grundlegenden Ablauf aus, in dessen Vollzug bestimmte Umweltreize mittels angeborener und unveränderlicher Mechanismen ein bestimmtes Muster von Körperreaktionen hervorrufen (Damasio, 2004, S. 145). Bis heute bleibt James Theorie umstritten. Insofern besteht über die Frage, ob die Wahrnehmung körperlicher Reaktionsmuster eine notwendige oder hinreichende Bedingung für das Vorliegen eines Gefühls ist, Uneinigkeit (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 133). Dass physiologische Erregung jedoch massgeblich zu der spezifischen Erlebnisqualität einer Emotion beiträgt und sich dadurch von der «kalten» Kognition unterscheidet, wird allgemein anerkannt und in neuerer Zeit im Besonderen durch die neurowissenschaftliche Emotionstheorie von Antonio Damasio hervorgehoben (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 133). Damasio knüpft an James Williams Theorie an, kritisiert jedoch, dass sie kaum Aussagen zur Rolle von Gefühlen in Bezug auf das Verhalten und die Kognition macht und modifiziert sie (2004, S. 144 ff.).

Die Theorie der somatischen Marker

Damasio schreibt in seiner Emotionstheorie zentralnervösen Repräsentationen³ körperlicher Veränderungen eine wichtige Rolle bei der Emotionsentstehung zu und bringt dies über seine Hypothese der «somatischen Marker» zum Ausdruck (2004, S. 175 ff.). Um die Funktionsweise der somatischen Marker zu verstehen, ist es notwendig, in einem ersten Schritt auf den von Damasio definierten Unterschied zwischen *primären*, angeborenen, und *sekundären*, erworbenen oder erlernten, Emotionen einzugehen.

Den Begriff der primären Emotionen (2004, S. 146 ff.) setzt Damasio für die angeborenen, präorganisierten Emotionen ein, für die bereits nach der Geburt neuronale Bahnen vorhanden sind. Hier sind die sogenannten Basisemotionen (Glück, Traurigkeit, Wut, Furcht, Ekel) zu verorten, die von einigen Forschern aufgrund ihres jeweils spezifischen mimischen Ausdruckes bestimmt, und entsprechend als universell bezeichnet werden (Brandstätter et al., 2013, S. 132). Darin klingt ein evolutionsbiologischer Ansatz an, der den Ursprung von Emotionen in «funktional spezialisierten Emotionsmodulen» (Eder & Brosch, 2017, S. 205) sieht.

³ Lenzen (o.D.) deutet diesen Begriff in Anlehnung an Damasion (2004) synonym für mentale Vorstellungen oder für neuronale Muster. Sie gelten als Konstrukte des Hirns, die durch eine Organismus-Objekt-Relation entstehen.

Die primären Emotionen, so Damasio, liefern jedoch noch nicht die ganze Bandbreite an emotionalen Verhaltensweisen (2004, S. 148). Er geht weiter davon aus, dass sie wohl den Grundapparat bilden, jedoch im Rahmen der individuellen Entwicklung *sekundäre Emotionen* ausgebildet werden, die dann auftreten, sobald Menschen Gefühle haben und «systematisch Verknüpfungen zwischen Kategorien von Objekten und Situationen auf der einen Seite und primären Gefühlen auf der anderen herstellen» (Damasio, 2004, S. 148). Diese sekundären Emotionen beruhen auf Erfahrungen, Wertesystem, Kultur und anderen rationalen Faktoren und umfassen beispielsweise Gefühle wie Scham, Stolz oder Mischemotionen und sind, wie es Damasio (2014) ausdrückt, «Spielarten» der primären Emotionen (S. 150).

Der Prozess dieser sekundären Emotionen beginnt mit bewussten Überlegungen, die als Vorstellungsbilder⁴ zum Ausdruck kommen und eine kognitive Bewertung enthalten (Damasio, 2004, S. 118). Anschliessend reagieren Netzwerke im präfrontalen Cortex unwillkürlich und automatisch auf Signale, die bei der Verarbeitung der genannten Vorstellungsbilder entstehen. Ausgangspunkt für diese präfrontalen Reaktionen bilden dispositionelle Repräsentationen⁵, die als Speicherreservoir festhalten, welche Art von Situationen aus der persönlichen Erfahrung gewöhnlich mit welcher emotionalen Reaktion verknüpft waren. Sprich, diese emotionale Reaktion geht auf erworbene und nicht auf angeborene dispositionelle Repräsentationen zurück, wenn auch Erstere unter dem Einfluss angeborener Dispositionen entstehen. Die erworbenen dispositionellen Repräsentationen verkörpern so eine je persönliche Beziehung der geschilderten Art, die auf eine Erfahrung im Leben zurück geht. Auch wenn sich schlussendlich das Verhältnis zwischen Situationsarten und Emotionen von Individuum zu Individuum weitgehend gleicht, so ist es doch eine subjektive Erfahrung, die den Prozess für jede Person modifiziert (Damasio, 2004, S. 150).

Somatische Marker, so Damasio (2004), sind schliesslich ein «Sonderfall der Gefühle, die aus sekundären Emotionen entstehen» (S. 183). Sie beruhen entsprechend auf dem Prozess der sekundären Emotionen und sind durch Erziehung und Sozialisation im Gehirn entstanden, in dem bestimmte Klassen von Reizen mit bestimmten Klassen somatischer Zustände verknüpft wurden. Sie werden also durch Erfahrung und Lernen erworben, wobei sie einerseits der Kontrolle eines internen Präferenzsystems unterliegen und dem Einfluss äusserer Bedingungen ausgesetzt sind,

⁴ **Vorstellungsbilder:** Sie sind die Hauptinhalte unserer Gedanken, die von allen Sinnesmodalitäten erzeugt werden können und sich auf konkrete Gegenstände, Situationen, Wörter oder andere Symbole beziehen, die mit einem Gegenstand oder einer Situation zu tun haben. Die Bilder können also aktuell wahrgenommen oder lediglich vorgestellt, beziehungsweise erinnert werden. Hinter diesen Vorstellungsbildern verbergen sich zahlreiche nicht oder kaum erkennbare (neuronale) Prozesse, die die Entfaltung und Hervorbringung der Bilder in Zeit und Raum bestimmen. Vorstellungen sind weiter keine genauen Abbilder eines Originals, sondern momentane Konstruktionen, «Versuche, Muster zu kopieren, die wir einst erlebt haben» (Damasio, 2004, S. 118).

⁵ **Dispositionelle Repräsentationen** «verkörpern unser gesamtes Wissen – sowohl das angeborene als auch das durch Erfahrung erworbene Wissen» (Damasio, 2004, S. 121). Sie sind als im Gehirn gespeicherte bzw. kodierte Korrelate von Eigenschaften oder Dingen, Körperteilen oder Zuständen oder (z.B. motorischen) Aktivitäten, bzw. auch von komplexeren Verknüpfungen der genannten Elemente zu verstehen, die im Sinne «ruhender Entladungspotentiale» auf die Aktivierung durch Neuronen angewiesen sind (Lenzen, o.D.).

wozu nebst Ereignissen und Objekten, mit denen der Organismus interagieren muss, auch soziale Konventionen und Regeln zählen (Damasio, 2004, S. 188). Angeborene regulatorische Dispositionen, die dem Überleben des Organismus dienen, bilden die neuronale Grundlage für das interne Präferenzsystem. Schmerz zu vermeiden und potenzielle Lust zu suchen, entspricht der Tendenz des internen Präferenzsystems. Das Repertoire der Reize, so Damasio (2004), die automatisch markiert werden, wird durch eine reziproke Wirkung des inneren Präferenzsystems und der äußeren Umstände über Lernprozesse erweitert: Das Empfinden positiver oder negativer Körperzustände wird mit bestimmten Kategorien von Ereignissen oder Objekten verbunden (S. 188–189). Die somatische Markierung von Reizen findet insbesondere im Kindes- und Jugendalter statt, endet jedoch erst mit dem Ende des Lebens. Vereinfacht stellt Damasio die Herausbildung und die Wirkungsweise somatischer Marker folgendermassen dar:

«Wenn auf die Entscheidung für Wahlmöglichkeit X, die zu dem schlechten Ergebnis Y führt, eine Bestrafung und damit ein als unangenehm empfundener Körperzustand folgt, dann erwirbt das System der somatischen Marker die verborgene, dispositionelle Repräsentation dieser erfahrungsbhängigen, nichthereditären, willkürlichen Verknüpfung. Bietet sich nun dem Organismus die Wahlmöglichkeit X oder der Gedanke an das Ergebnis Y erneut dar, dann wird der unangenehme Körperzustand abermals hervorgerufen, welcher folglich als automatische Gedächtnisstütze für die zu erwartenden negativen Konsequenzen dient» (Damasio, 2004, S. 189).

Somatische Marker richten ihre Aufmerksamkeit also auf das negative Ergebnis, das eine bestimmte Handlungsweise nach sich ziehen könnte; sie kennzeichnen ein Vorstellungsbild, das mit einer körperlichen Empfindung einhergeht. Dabei ersetzen die somatischen Marker nicht das Denken, sondern gehen eine enge Partnerschaft mit den kognitiven Prozessen ein. Den somatischen Markern kommt dabei die Rolle zu, den Möglichkeitsraum bei der Entscheidungsfindung einzuschränken, wodurch sie Entscheidungen beschleunigen (Damasio, 2004, S. 182–184). Somatische Marker können in diesem Sinne als in den Körper «eingeschriebene» emotionale Erfahrungen verstanden werden, die sich im Sinne eines «einfachen» dualen Mechanismus – im Sinne eines «Tu es!» oder «Unterlass es!» – auf das Entscheiden auswirken.

Gefühle, so nimmt Goleman (2020) Bezug auf Damasio's Theorie, besitzen demnach eine Intelligenz, die in praktischen Fragen von Gewicht ist und genauso an rationalen Entscheidungen beteiligt ist wie das denkende Gehirn (S. 49). Mit anderen Worten:

«Nach der Hypothese der somatischen Marker stehen rationale Entscheidungen nicht im Widerspruch zu Emotionen, sondern im Gegenteil beruhen vernünftige Entscheidungen in komplexen, nur teilweise vorhersehbaren Situationen massgeblich darauf, dass antizipierte Konsequenzen möglicher Handlungen zur Aktivierung von affektiv-somatischen Signalen führen, die aufgrund früherer Erfahrungen in ähnlichen Situationen mit den Handlungsalternativen assoziiert wurden» (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 147).

Für den Erwerb des Signalapparates der somatischen Marker und ihren dargestellten Einfluss auf Entscheiden und Handeln bildet der orbitofrontale Kortex das entscheidende neuronale System, das Lernen in Bezug auf die Verknüpfung von bestimmten Kategorien von Objekten oder Ereignissen mit der Entfaltung eines angenehmen oder unangenehmen Körperzustandes ermöglicht (Damasio, 2004, S. 189). Der orbitofrontale Kortex ist nämlich dazu geeignet, eine dreifache Verknüpfung zwischen Signalen herzustellen, die folgende Aspekte betrifft: bestimmte Kategorien von Situationen, bestimmte Arten und Intensitäten von Körperzuständen, die mit bestimmten Situationen in der je persönlichen, einzigartigen Erfahrung des Individuums verknüpft worden sind, und die Effektoren dieser Körperzustände (Damasio, 2004, S. 190–192). Der orbitofrontale Kortex ist dabei nicht selbst der anatomische Ort, an dem somatische Marker repräsentiert sind, sondern er ist an deren Reaktivierung beteiligt (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 146).

Die Reaktivierung somatischer Marker kann auf zwei unterschiedliche Weisen von statten gehen; Damasio (2004) unterscheidet zwischen der *Körper-Schleife* und der *Als-ob-Körperschleife* (S. 193–194). Bei Ersterer können die körperlichen Reaktionen tatsächlich wieder ausgelöst und infolgedessen im somatosensorischen Kortex repräsentiert werden. Bei Letzterer kann die Repräsentation der somatisch-affektiven Reaktion direkt, sprich ohne Umwege, über die peripheren Körperreaktionen in den somatosensorischen kortikalen Regionen aktiviert werden, in dem man sich vorstellt, wie sich eine körperliche Rückmeldung anfühlen würde (Damasio, 2004, S. 1993). LeDoux (1996) wendet an dieser Stelle ein, dass dies nur funktionieren würde, wenn das Gehirn bereits viele reale Rückmeldungen erlebt habe, «so dass die Art und Weise, wie eine Rückmeldung sich anfühlt und funktioniert, imaginiert und dazu benutzt werden konnte, die subjektiven Erlebnisse tatsächlich zu beeinflussen» (S. 318).

Verdeckte somatische Marker, eine Annäherung an die Intuition

Davon unabhängig, ob Körperzustände real oder stellvertretend durch den *Als-ob-Mechanismus* sind, stellt das entsprechende neuronale Muster Gefühle dar und kann bewusstgemacht werden (Damasio, 2004, S. 194). Dennoch kommt offenbar eine Vielzahl unserer täglichen Entscheidungen ohne ein solches Gefühl aus. Damasio führt dies nicht darauf zurück, dass die Bewertung, die normalerweise zu einem Körperzustand führen würde, nicht stattgefunden hätte, sondern darauf, dass der veränderte Körperzustand lediglich nicht in den Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit geführt wurde und entsprechend verdeckt – ohne willkürliche Kontrolle – wirkt (Damasio, 2004, S. 194). Die somatischen Marker wirken so auf eine unbewusste Weise. Sie hemmen direkt die regulatorischen neuronalen Schaltkreise, die im Inneren des Gehirns liegen und Appetenz- oder Annäherungsverhalten vermitteln. In diesem verdeckten Mechanismus, der mit der Verstärkung oder der Hemmung der Handlungstendenz oder der Vermeidungstendenz einhergeht und dadurch die Wahrscheinlichkeit einer möglichen negativen Entscheidung verringert, liegt der Ursprung dessen,

was als Intuition bezeichnet wird – der Ursprung des sonderbaren Mechanismus, mit dessen Einfluss ohne Nachdenken zur Lösung eines Problems gelangt werden kann (Damasio, 2004, S. 190–196).

2.3 Intuition

Die Nähe zwischen den Konstrukten der Emotionen, Gefühle und der Intuition zeigt sich auch im Sprachgebrauch; so werden die Begriffe «Gefühl» oder «Gespür» oft als Synonyme für den Begriff der Intuition verwendet (Duden, o. D.). Weiter wird Intuition als ein unmittelbares, nicht diskursives und nicht auf Nachdenken sich stützendes Erkennen und Aufnehmen eines «das unmittelbare, nicht diskursive, nicht auf Reflexion beruhende Erkennen und Erfassen einer Sachlage oder eines Prozesses beschrieben (Duden, o. D.). Das «Wahrnehmen, Urteilen, Entscheiden, Handeln» wird also dann als intuitiv erlebt, wenn

«die dabei ablaufenden mentalen Prozesse und damit die Regulation solcher Verrichtungen nicht, sondern nur Ergebnisse oder Zwischenergebnisse solcher Prozesse zum Bewusstsein gelangen [...]» (Neuweg, 2020, S. 25).

Intuition kommt insbesondere dann zum Ausdruck, wenn sich eine Situation entweder durch einen hohen Grad an Komplexität und/oder Zeitdruck sowie eine uneindeutige Informationslage auszeichnet (Shirly & Langan-Fox, 1996, zit. in Büssing, Herbig & Ewert, 2000, S. 293). In solchen Situationen, so Büssing, Herbig & Ewert (2000), setzen in besonderem Masse Mechanismen auf der Grundlage von vorhandenem impliziten Wissen ein, dessen Ergebnis sich dann als Intuition bzw. intuitives Urteilen bezeichnen lässt (S. 293). Intuition wird in diesem Sinne verstanden als eine Erkenntnis, die auf implizitem Wissen gründet.

Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit, kann die Konzeption des *impliziten Wissens* nur in ihren äussersten Grundzügen besprochen werden. Die folgenden Darlegungen sind entsprechend unvollständig gehalten und umfassen nur jene Bestandteile, die für eine grobe Einordnung notwendig erscheinen. Moch (2012) definiert implizites Wissen mit Bezug auf Neuweg in seiner Zwischenbilanz folgendermassen:

«Implizites Wissen [...] wird durch alltägliches Handeln in Situationen erworben, die lebensweltlich vorgeprägt sind. Seinem Erwerb kommen dabei auch elementare («evolvierte») (Entwicklungs-)Fähigkeiten des menschlichen Gehirns zugute. In dem sich Handlungen verstehen lassen als das Zusammenwirken von Aktion, Wahrnehmung, Handlungsbereitschaft und Reflexion [...]» (S. 562).

Formen des intuitiven Wahrnehmens und Handelns beruhen, wie Moch in seinem Zitat hervorhebt, auf «ausgedehnter Erfahrung in einer Domäne» (Neuweg, 2020, S. 297), die der Bildung impliziten Wissens zugrunde liegt. Dieses erfahrungsgebundene Moment des impliziten Wissens wird insbesondere aus didaktischer Perspektive betont, wobei der Erwerb – und nicht lediglich das Einüben – von Wissen durch Übung und persönliche Erfahrung als zentral erachtet wird (Neuweg,

2020, S. 31–32). Das Konzept des impliziten Wissens steht inhaltlich weiter für den «nicht formalisierbaren Anteil menschlicher Intelligenz» (Neuweg, 2020, S. 29), der insbesondere auf sinnlich-leibliche Fundamente des menschlichen Wahrnehmens und Könnens angewiesen ist, womit wir wieder beim Ausgangspunkt zu diesem Unterkapitel, den somatischen Markern und damit der Bedeutung von körperlichen Empfindungen, bzw. Gefühlen auf unser Entscheiden (siehe Kap. 2.2.2) angelangt wären. Implizites Wissen erhält deshalb praxisleitende Relevanz, weil mit der sinnlichen Wahrnehmung einer Situation ohne bewusste Reflexion und Einflussnahme konkrete erfahrungsgestützte Einschätzungen und Handlungsabsichten geformt werden, die bereits auf die vorliegende Situation angepasst und mit Vorstellungen darüber verbunden sind, wie diese Handlungsabsichten im gegenwärtigen Moment realisiert werden sollen (Datler, 2004, S. 121).

Intuition, wie sie hier in aller Kürze beschreiben wurde, zeigt sich häufig in sozialen Interaktionen, wobei «die Gesten, die Mimik und das Verhalten des Gegenübers» die Hauptquelle der Intuition darstellen (Traufetter, 2007, S. 139). Diese Ausdrucksweisen transformieren Botschaften aus emotionalen Reaktionen, die wichtige Informationen enthalten, um schwierige soziale Situationen intuitiv erfassen zu können (Traufetter, 2007, S. 139). Dieses Phänomen wird im Kapitel 2.5 nochmals aufgegriffen.

Gefühle, so Datler (2004), haben aber nicht nur eine praxisleitende Bedeutung, weil sie die sinnliche Wahrnehmung und damit die Kognition beeinflussen, wie hier im Kapitel zur Intuition hervorgehoben wurde, sie versorgen Menschen auch mit wichtigen Informationen über den vorliegenden Zustand einer Situation gekoppelt mit einem bestimmten Aufforderungscharakter (S. 122). Diese Funktionen werden im nächsten Kapitel näher betrachtet.

2.4 Funktion von Emotionen

Vor dem Hintergrund der vorherigen Kapitel und in Ergänzung dazu, lassen sich die wesentlichen Funktionen von Emotionen bestimmen. Während Emotionen lange Zeit als Störfaktoren betrachtet wurden, die sich negativ auf das rationale Denken und ein besonnenes Handeln auswirken, sieht heute die Mehrheit der Emotionsforscher den Nutzen von Emotionen in Bezug auf die Bewältigung von persönlich relevanten Herausforderungen (Keltner & Gross, 1999 zit. in Eder & Brosch, 2017, S. 195). Die Einteilung der verschiedenen Funktionen wird dabei von Eder & Brosch (2017) übernommen und in *informative*, *motivierende* und *soziale* unterschieden eingeteilt (S. 195–201).

Informative Funktionen: Emotionen können als Informationen (Bewertungen) verstanden werden (Schwarz & Clore, 1983 zit. in Brandstätter, 2013, S. 134), die einem Reiz und der Reaktion darauf zwischengeschaltet sind. Sie informieren Personen damit über das Geschehen in der Umwelt (Eder & Brosch, 2017, S. 195). Emotionen nehmen dabei Einfluss auf die Aufmerksamkeitslenkung, da emotionale Reize stärker beachtet werden und die Abwendung der Aufmerksamkeit von ihnen schwerer fällt, was wahrscheinlich auch der Grund dafür ist, dass wir emotionale Ereignisse

besser erinnern (Eder & Brosch, 2017, S. 195). Emotionen nehmen somit also auch einen Einfluss auf unser Gedächtnis.

Motivale Funktionen: Über die Aktivierung des vegetativen Nervensystems, wobei die Amygdala die entscheidende Rolle spielt, übernehmen Emotionen mit der Verhaltensvorbereitung eine weitere Funktion, die darauf abzielt, sich positiven Zuständen zuzuwenden und negative Zustände fern zu halten (Brandstätter et al., 2013, S. 135). Die handlungsvorbereitenden Tendenzen wurden sowohl bei LeDoux als insbesondere auch bei Damasio hervorgehoben, wobei nochmals zu wiederholen ist, dass die emotionale Bewertung nicht nur bewusst, sondern auch unbewusst Einfluss auf die Entscheidungen und die Handlungstendenz ausübt (siehe Kapitel 2.2).

Soziale Funktionen: Emotionen informieren schlussendlich nicht nur den Organismus selbst über das Ergebnis der Bewertung, sondern auch andere Individuen (Brandstätter et al., 2013, S. 136). Emotionen kommt damit eine kommunikative und darüber hinaus eine regulatorische Funktion in zwischenmenschlichen Beziehungen zu, indem sie ausgewählte Reaktionen in anderen hervorrufen (Keltner & Haidt, 1999, zit. in Eder & Brosch, 2017, S. 199). Über den Emotionsausdruck werden andere Personen über das eigene emotionale Befinden und die Verhaltensintention informiert, wobei dieser zur Beeinflussung der Reaktion des Gegenübers auch manipuliert werden kann (Brandstätter et al., 2013, S. 136). Nebst dem Anzeigen der Verhaltensintention dient der Emotionsausdruck auch der Darlegung und Veränderung der zwischenmenschlichen Beziehung (Brandstätter et al., 2013, S. 136). Fischer & Manstead (2008, zit. in Eder & Brosch, 2017) nennen dazu zwei folgende Hauptfunktionen von Emotionen:

«Sie helfen, Kontakt mit anderen Personen aufzunehmen und bestehende Beziehungen zu vertiefen. Sie können dazu beitragen, eine soziale Position relativ zu anderen einzunehmen und abzusichern» (S. 199).

Bei positiven Emotionen wie Liebe oder Vertrautheit wird der Effekt der beziehungsstiftenden Funktion am deutlichsten, wobei diese Eigenschaft auch von negativen Emotionen ausgehen kann, wenn etwa über das Gefühl der Schuld die Einsicht in eine Regelverletzung zum Ausdruck gebracht wird (Eder & Brosch, 2017, S. 200). Weiter ist Ärger in zwischenmenschlichen Beziehungen vielfach ein Zeichen für das Bedürfnis, das Verhalten einer Person zu kontrollieren und darüber Einfluss über sie zu gewinnen (Eder & Brosch, 2017, S. 200).

Die soziale Funktion von Emotionen bzw. die Rolle von Emotionen in sozialen Interaktionen wird im nächsten Kapitel vertieft betrachtet, da sie – wie sich noch herausstellen wird – Anknüpfungspunkte für das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit bietet.

2.5 Intuitives emotionales Verstehen in sozialen Interaktionen

Soziale Interaktionen sind also nicht nur besonders dazu prädestiniert, Emotionen auszulösen (Scherer et al., 1983, zit. in Brandstätter et al., 2013, S. 138), Emotionen übernehmen darin weiter eine kommunikative und beziehungsstiftende Funktion (siehe Kap. 2.4). Goleman äussert dazu: «Der schweigende Dialog über Gefühle liefert das Fundament, auf dem alle Begegnungen aufbauen [...]» (2006, S.61). Die Bezeichnung «schweigend» verweist auf eine Art der Wahrnehmung, die nicht auf Worten beruht und uns dennoch ermöglicht, Gefühle und Absichten anderer Personen zu verstehen, was heute von Fachpersonen als die Fähigkeit zur «Theory of Mind (TOM)» bezeichnet wird (Bauer, 2006, S. 16). Dieser Fähigkeit liegt ein weiterer, weitestgehend unbewusster, auf implizitem Wissen beruhender Mechanismus zugrunde, der in den Neurowissenschaften anhand der Spiegelneuronen erklärt werden kann (Bauer, 2006, S. 18 ff.) und damit nebst der Theorie der somatischen Marker (siehe Kapitel 2.2.2) auch einen weiteren Erklärungsansatz für Intuition, insbesondere aber auch für die menschliche Fähigkeit gegenseitigen emotionalen Verstehens, darstellt.

Die Spiegelneuronen können als eine Art Resonanzsystem im Gehirn verstanden werden, das Gefühle und die Intentionen anderer Menschen bei der Beobachterin, beim Beobachter aktiviert (Bauer, 2006, S. 11–18). Die Ausgangslage dafür bildet die Handlungsbeobachtung bei einer anderen Person, die interne Handlungsrepräsentationen oder «motorische» Programme bei der Beobachterin, beim Beobachter auslösen, die denen entsprechen, die aktiv wären, wenn die Beobachterin, der Beobachter selbst diese Handlung ausführen würden (Decety & Grèzes 2006; Jeannerod 2001, 2006; Wilson & Knoblich 2005 zit. in Rieger & Wenke, 2017, S. 786).

«Nervenzellen, die im eigenen Körper ein bestimmtes Programm realisieren können, die aber auch dann aktiviert werden, wenn man beobachtet oder auf andere Weise miterlebt, wie ein anderes Individuum dieses Programm in Tat umsetzt, werden als Spiegelneuronen bezeichnet» (Bauer, 2006, S. 23).

Spiegelneuronen, deren Entdeckung auf Giacomo Rizzolatti und sein Team zurück gehen, feuern sowohl wenn eine Bewegung selbst ausgeführt wird als auch wenn bei anderen Personen die gleiche oder eine ähnliche Bewegung beobachtet wird (Rieger & Wenke, 2017, S. 787). *Beobachten* beinhaltet dabei nicht nur die visuelle, sondern jegliche Formen der Wahrnehmung; so werden die Spiegelneuronen beispielsweise nicht nur durch das visuelle Beobachten einer Handlung, sondern auch durch die damit einhergehenden typischen akustischen Signale ausgelöst (Bauer, 2006, S. 24). Die Spiegelung vollzieht sich simultan mit der Beobachtung, unwillkürlich und ohne bewusstes Nachdenken (Bauer, 2006, S. 25–26).

Mit den Eigenschaften dieses Spiegelsystems gehen eine automatische Imitation und Handlungsvorhersage einher, denen in sozialen Kontexten eine essenzielle Rolle zugeschrieben wird (Rieger

& Wenke, 2017, S. 789). Da in den Spiegelsystemen Programme für vollständige Handlungssequenzen enthalten sind, sind sie in der Lage, in den unterschiedlichsten Alltagssituationen eine Einschätzung davon zu produzieren, wie sich die Situation weiterentwickeln wird. Spiegelneuronen werden weiterhin nicht nur bei der Beobachtung von Handlungen aktiviert, sondern führen auch bei der Beobachtung emotionaler Verhaltensweisen zu einer Imitationstendenz, wobei hier von emotionaler Ansteckung (*emotional contagion*; Hatfield et al., 1994, zit. in Rieger & Wenke, 2017, S. 789) gesprochen wird. Spiegelungsvorgänge beziehen demnach auch Wahrnehmungen unserer inneren Organe und das Erleben von Emotionen mit ein (Bauer, 2006, S. 45). So könnten Beobachter unter der Verwendung des Spiegelsystems auf emotionale Zustände wie beispielsweise Ekel (Winker et al., 2003, zit. in Rieger & Wenke, 2017, S. 790) schliessen, wodurch die Beobachtung der Handlung dazu beiträgt, Empathie zwischen der beobachteten und der beobachtenden Person herzustellen. Die Schlussfolgerung aus diesem Befund könnte lauten, dass Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeit, die eingangs unter dem Begriff der «Theory of Mind» dargestellt wurde, auf individuelle Unterschiede in der Fähigkeit, beobachtete Handlungen zu simulieren, zurückgeführt werden könnte (Rieger & Wenke, 2017, S. 790).

Erfahrung übt in Bezug auf die Art und Weise der Handlungs- bzw. der Verhaltensbeobachtung einen entscheidenden Einfluss aus (Rieger & Wenke, 2017, S. 790). Die Spiegelsysteme bedürfen zwischenmenschlicher Erfahrungen, in denen sie eingespielt und in Funktion gebracht werden können, wobei die Erfahrungen im frühesten Kindheitsalter die prägendsten sind (Bauer, 2006, S. 70–72). Wohl kommen Säuglinge mit der Grundausstattung eines Spiegelsystems zur Welt, dieses ist jedoch auf passende Beziehungsangebote angewiesen, damit es sich entfalten und weiterentwickeln kann (Bauer, 2006, S. 59). So ist ein Mangel an Einfühlungsvermögen, Rücksicht oder Zärtlichkeit auf fehlende Spiegelungserfahrungen zurückzuführen, wodurch keine eigenen neurobiologischen Programme für diese Kompetenzen zur Verfügung stehen (Bauer, 2006, S. 127). «Das frühe Spiel mit den spiegelnden Imitationen [von Emotionen] schafft die Grundlage dessen, was Daniel Goleman als emotionale Intelligenz beschrieben hat» (Bauer, 2006, S. 62–63).

Spiegelneuronen stellen also die neurologische Basis für eine Form intuitiven, bzw. impliziten Wissens dar, das uns in die Lage versetzt, unsere Mitmenschen zu verstehen. Emotionen können dabei im Sinne ihrer sozialen, kommunikativen Funktion als Auslöser von Spiegelungsvorgängen fungieren, die wiederum Gefühle, im Sinne der subjektiven Komponente einer Emotion, bei der beobachtenden Person selbst auslösen. Das Spiegelsystem ermöglicht so schnelle zwischenmenschliche Anpassungs- und Abstimmungsprozesse (Bauer, 2006, S. 147). Ein intelligenter, der Situation angepasster Umgang mit Emotionen und Gefühlen ist die Voraussetzung für das Gelingen solcher Prozesse, womit sich die Arbeit im nächsten Kapitel der Kompetenz der Emotionsregulation und schliesslich dem Konzept der *emotionalen Intelligenz* zuwendet.

2.6 Emotionsregulation als Kompetenz

Während bis anhin Emotionen und Gefühle, ob auf bewusstem oder unbewusstem Wege, in ihrer adaptiven Funktion als wichtige Entscheidungshelfer, als Warnsysteme vor unerwarteten Gefahren oder als Schlüssel zur Empathie und damit in ihrer positiven Wirkung thematisiert wurden, besteht die Notwendigkeit dieses Kapitels in der Tatsache, dass Emotionen, insbesondere ihre subjektive Komponente – die Gefühle – die Qualität des Denkens auch beeinträchtigen (Damasio, 2004, S. 200) bzw. unsere Handlungen nachteilig beeinflussen können (Goschke & Dreisbach, 2011, S.149 ff.). So veranlassen uns nebst hedonistischen insbesondere soziale Motive dazu, unsere Gefühle zu regulieren (Brandstätter et al., 2013, S. 176). Fischer et al. (2004 zit. in Brandstätter et al., 2013) unterscheiden drei grundsätzliche Motivarten bei der Emotionsregulation in sozialen Interaktionen (S. 176). In diesem Sinne dient Emotionsregulation der Steuerung des Eindrucks, den andere von uns haben, und der Einflussnahme auf die Verhaltensweise anderer ebenso wie dem prosozialen Bedürfnis, anderen nicht zu schaden bzw. sie zufrieden zu stellen. Emotionsregulation, die wie andere emotionale Prozesse bewusst und unbewusst ablaufen kann, beinhaltet dabei nicht nur das Herunterregulieren negativer Emotionen, sondern auch die Beeinflussung positiver Emotionen, sowie im Weiteren nicht nur das Herunterregulieren, sondern auch das Aufrechterhalten und das Intensivieren von Emotionen (Brandstätter et al., 2013, S. 175).

«Emotionsregulation umfasst nach Gross (2002) diejenigen Prozesse, die uns ermöglichen, Einfluss darauf auszuüben, welche Emotionen wir haben, wann wir diese haben und wie wir diese erleben und zum Ausdruck bringen» (Brandstätter et al., 2013, S. 174).

Nebst den genannten Beweggründen gibt es weitere Voraussetzungen, die für einen Emotionsregulationsprozess notwendig sind. Es bedarf einer Diskrepanzwahrnehmung zwischen der erlebten Emotion und unseren Vorstellungen davon, welche emotionale Reaktion im vorliegenden Falle angebracht wäre (Brandstätter et al., 2013, S. 175). Diese Wahrnehmung hängt entscheidend vom Emotionswissen, dem Erkennen, Unterscheiden und Antizipieren von sozialen Effekten bestimmter Emotionsausdrücke, und damit von unseren Spiegelungserfahrungen (siehe Kapitel 2.5), ab. Andererseits setzt Emotionsregulation Kenntnisse von den vorherrschenden sozialen Normen voraus. Entsprechend beeinflusst der Kontext, in dem die jeweiligen sozialen Normen Gültigkeit haben, den Emotionsregulationsprozess (Hochschild, 2006, S. 111 ff.). Oder in anderen Worten: Kultur, Geschlecht oder der Beruf nehmen Einfluss auf die Art und Weise von Emotionsregulationen (Brandstätter et al., 2013, S. 176–178). Die Bedeutung sozialer, berufs- und oft in gleichem Masse geschlechtsspezifischer Normen für den Emotionsregulationsprozess hob beispielsweise Hochschild (2006) als eine der ersten Autorinnen in ihrer Konzeption der «Emotionsarbeit» hervor, in der sie das Befolgen und Reproduzieren von «Gefühlsnormen» (S. 73–84) als konstitutiv für die Anforderungen moderner Dienstleistungsberufe herausarbeitete.

Emotionsregulation lässt sich in diesem Sinne insbesondere vor dem Hintergrund sozialer Motive und sozialer Normen begründen und spricht dabei eine Interdependenz zwischen zwei Polen im Hinblick auf die Handlungssteuerung an: jenen Pol der langfristigen Ziele und der damit verbundenen kognitiven Kontrolle emotionaler Impulse und den Pol der kurzfristigen emotionalen Anreize, der eine emotionale Modulation der Aufmerksamkeit erfordert (Goschke & Dreisbach, 2011, S. 152–153). Die beiden Autoren machen weiter darauf aufmerksam, dass das Ziel in einem jeweils kontextabhängigen, dynamischen Ausgleich beider Pole liege. Diese Fähigkeit kann einer Form der «Interpersonalen Intelligenz» (Goleman, 2020, S. 63) zugeordnet werden, die es einem ermöglicht, «andere zu verstehen und in menschlichen Beziehungen klug zu handeln» (Goleman, 2020, S. 64). Goleman (2020) ergänzt im folgenden Kapitel weitere emotionsbasierte Komponenten, die für ein «kluges Handeln in menschlichen Beziehungen» unabdingbar sind.

2.6.1 Emotionale Intelligenz

Die Emotionsregulation spielt auch im populärwissenschaftlichen Konzept der «emotionalen Intelligenz», welches von Daniel Goleman (2020) in Anlehnung an Salovey & Gardener (1990) entwickelt wurde, eine entscheidende Rolle. Goleman (2020) bezieht sich dabei in seiner Ausgangslage auf die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse Damasio (siehe Kapitel 2.2.2) und teilt dessen Ansicht, dass der emotionale Erfahrungsspeicher für rationales Denken – und wie in Kapitel 2.5 deutlich wurde auch für die Ausbildung des Spiegelsystems – unabdingbar ist (S. 48–49). Mit der «emotionalen Intelligenz» meint Goleman:

«Fähigkeiten wie die, sich selbst zu motivieren und auch bei Enttäuschungen weiterzumachen; Impulse zu unterdrücken und Gratifikationen hinauszuschieben; die eigenen Stimmung zu regulieren und zu verhindern, dass Trübsal einem die Denkfähigkeit raubt; sich in andere hineinzusetzen und zu hoffen» (2020, S. 54).

Nach dieser Aufzählung sollte offensichtlich sein, wie sehr sich das Konzept von Goleman an den im Vorhergehenden erläuterten Begriff der Emotionsregulation (siehe Kapitel 2.6) annähert. Nach Goleman gehören fünf Fähigkeitsbereiche zur «emotionalen Intelligenz»:

- *Selbstwahrnehmung*: Das Erkennen der eigenen Gefühle dient als Grundlage der emotionalen Intelligenz. Dazu zählt Goleman insbesondere auch das Versprachlichen des Emotionserlebens; die Fähigkeit, Gefühlen einen Namen zugeben (2020, S. 67-78). Wofür es, wie bereits Brandstätter et al. (2013) erwähnten, des Emotionswissens bedarf (S. 177). Aufgrund der bereits von LeDoux und Damasio festgehaltenen Erkenntnisse (siehe Kapitel 2.2), dass eine Vielzahl von Gefühlen sich ausserhalb des Bewusstseins abspielen, macht Goleman (2020) einen Verweis auf die Notwendigkeit, Rückmeldungen anderer in Bezug auf emotionale Reaktionen zu erhalten, die einen Schlüssel zur Aufdeckung unbewusster Gefühle darstellen können (S. 78).

- *Angemessenes Handhaben von Emotionen*: Das Ziel dieser Fähigkeit definiert Goleman (2020) als «Ausgeglichenheit», was nicht mit der «Unterdrückung der Gefühle» gleichzusetzen ist (S. 79). Der erstgenannte Punkt der Selbstwahrnehmung ist die Voraussetzung dafür. Es geht mit anderen Worten um die Regulation der eigenen Emotionen, bei der wir uns einer grossen Anzahl an Emotionsregulationsstrategien – wie etwa der kognitiven Veränderung oder Neubewertung oder durch unsere Aufmerksamkeitslenkung – bedienen (Gross, 2002, zit. in Brandstätter et al., 2013, S. 179–187).
- *Emotionen in die Tat umsetzen*: Goleman (2020) spricht unter diesem Obertitel das förderliche Potenzial positiver Emotionen im Hinblick auf das Erreichen von Zielen und damit auf den Erhalt der Selbstmotivation, wofür es der Unterdrückung starker, hinderlicher Gefühle bedarf, an (S. 106–110). Daraus resultiert die Fähigkeit, antriebs- und motivationsbezogene Aspekte der Emotionen optimal nutzen zu können.
- *Empathie*: Selbstwahrnehmung sieht Goleman auch als Grundlage für die Fähigkeit der Empathie; «der Fähigkeit, sich emotional auf andere einzustellen» (2020, S. 127). Hier kommt die kommunikative Funktion der Emotionen wieder ins Spiel (siehe Kapitel 2.4). Goleman (2020) bezieht sich bei der Fähigkeit der Empathie nämlich insbesondere auf die Fähigkeit, die emotionalen, fast ausschliesslich nonverbalen und impliziten Ausdrucksweisen deuten zu können (S. 128–129), was beispielsweise das Verstehen einer emotionalen Botschaft im Tonfall der Stimme beinhaltet. Damit dies gelingt, braucht es «eine gewisse Gelassenheit und Aufnahmebereitschaft» (Goleman, 2020, S. 137), wie es bereits der zweite Punkt dieser Auflistung festhält, damit die subtilen emotionalen Signale einer anderen Person aufgenommen und nachgeahmt werden können.
- *Umgang mit Beziehungen*: Dieser letzte Baustein im Konzept «emotionaler Intelligenz» bezeichnet den Umgang mit den Emotionen anderer, was die Fähigkeit der Empathie und der angemessenen Handhabung von Emotionen voraussetzt (Goleman, 2020, S. 147). Es handelt sich mit anderen Worten um soziale Kompetenzen, die nebst der Fähigkeit, Gefühle und Motive anderer zu erfassen, auch die Fähigkeiten umfasst, sich mit anderen Menschen in Verbindung zu setzen und eine Beziehung herzustellen (Goleman, 2020, S. 153–155).

Die Kritik, wie beispielsweise jene des Psychologen Edwin A. Locke (zit. in Bosley & Kasten, 2018), zu Golemans Konzept bezieht sich insbesondere auf den Begriff der Intelligenz und dessen Verwendung für verschiedenste Gewohnheiten und Fähigkeiten, womit er – wenn man alles darunter zusammenfasst – zu einer Leerformel wird (S. 154). Trotz solcher Kritik hat sich das Konzept insbesondere in der freien Wirtschaft durchgesetzt, und Studien weisen darauf hin, dass emotionale Intelligenz für den beruflichen Erfolg von entscheidender Bedeutung ist (Bosley & Kasten, 2018, S. 155).

Eine weitere Kritik stammt von Goleman selbst. In seinem späteren Werk die «Soziale Intelligenz» unterscheidet Goleman (2017) zwischen den beiden erstgenannten «emotionalen Fähigkeiten» – der Selbstwahrnehmung und der Selbstregulation – und den letzten beiden – Empathie und Umgang mit Beziehung – als «soziale Fähigkeiten» (S. 133). Goleman (2017) wollte mit dieser nachgängigen Unterscheidung auf die Gefahr aufmerksam machen, dass das Konzept der «emotionalen Intelligenz» dazu verleitet, «uns ausschliesslich auf das zu konzentrieren, was in uns vorgeht, und dabei zu übersehen, was sich während der sozialen Interaktion ereignet» (S. 133). Jedoch kann die anfängliche Konzeption gerade als Sinnbild dafür verwendet werden, dass sich die beiden Teile, der emotionale und soziale Bereich, überlappen. Emotionen sind, wie sich im Hinblick auf die Emotionsregulation (siehe Kap. 2.6) und in verstärktem Masse auch am Phänomen der Spiegelneuronen (siehe Kap. 2.5) zeigen liess, in einem hohen Masse sozial geprägt (Richard Davidson zit., in Goleman, 2017, S. 133).

2.7 Zwischenfazit

Aufgrund der Fülle an unterschiedlichen Informationen werden in diesem Zwischenfazit die wichtigsten Bestandteile hier nochmals zusammengetragen und miteinander in Verbindung gebracht.

Zu Beginn wurden Emotionen als ein aus unterschiedlichen Komponenten bestehendes Konstrukt vorgestellt (siehe Kap. 2.1). Zwei unterschiedliche Sichtweisen darauf, wie diese unterschiedlichen Komponenten zusammenspielen, wurden nachfolgend anhand der Positionen von LeDoux und Damasio dargelegt (siehe Kap. 2.2). LeDoux (1996) als Vertreter systemischer Emotionskonzeptionen verwies auf die bedeutende Rolle der Amygdala bei der Auslösung emotionaler Reaktionen, die Informationen über einen (emotionalen) Reiz auf zwei Wegen empfangen kann: über einen *höheren* und einen *niederen Weg* (siehe Kap. 2.2.1). Der niedere Weg schliesst die Verarbeitung und Bewertung des Reizes auf den Ebenen des sensorischen Cortexes aus, wodurch die emotionale Reaktion auf der Grundlage einer unbewussten Wahrnehmung und Bewertung innert kürzester Zeit ausgelöst werden kann (siehe Kap. 2.2.1). Damasio (2004) zeigt in seiner Hypothese der *somatischen Marker* die hilfreiche Funktion eines emotionalen Erfahrungsgedächtnisses auf, welches in Entscheidungssituationen den Handlungsspielraum anhand der Signalisierung positiver bzw. negativer emotionaler Konsequenzen einschränkt (siehe Kap. 2.2.2). Die somatischen Marker können auch über eine *verdeckte*, unbewusste Wirkungsweise Einfluss auf das Treffen von Entscheidungen nehmen, womit sie eine Erklärung für den Mechanismus der *Intuition* liefern. Intuition zeichnet sich entsprechend durch ihre Unmittelbarkeit und ein nicht auf Reflexion oder diskursivem Denken beruhendes Erfassen und Erkennen von Begebenheiten aus (siehe Kap. 2.3). Als die Grundlage von Intuition machen Büssing et al. das *implizite Wissen* aus, das auf Erfahrung beruht und inhaltlich nicht formalisierbare Teile menschlicher Intelligenz umfasst, wie beispielsweise sinnlich-leibliches Wahrnehmen, womit sich der Kreis zu Damasio's somatischen Marker wieder schliesst (siehe Kap. 2.3). Die informative, die motivale und die soziale Funktion von

Emotionen machen schliesslich deutlich, weshalb Emotionen nicht nur in Bezug auf die Kognition und die sinnliche Wahrnehmung in sozialen Situationen von Bedeutung sind; Emotionen sind selbst auch Informationen, die mit einer Handlungstendenz einhergehen (siehe Kap. 2.4). Dies wird anhand der Darstellung der *Spiegelneuronen* deutlich, worin sich nebst eines Erklärungsansatzes für die menschliche Fähigkeit gegenseitigen emotionalen Verstehens auch ein weiterer Erklärungsansatz für Intuition in sozialen Interaktionen finden liess (siehe Kap. 2.5). Die Kapitel zur *Emotionsregulation* (siehe Kap. 2.6) und zum Konzept der *emotionalen Intelligenz* nach Goleman (siehe Kap. 2.6.1) entstanden aus der Erkenntnis, dass Emotionen und Gefühle wohl dazu in der Lage sind, blitz schnell äussere Gegebenheiten zu erfassen und unser Handeln entsprechend zu beeinflussen, sie dadurch aber nebst den positiven und nützlichen adaptiven Funktionen, auch «irrationale», ungenaue und täuschende Botschaften enthalten und sich somit auch negativ auf das Handeln auswirken können. Es braucht entsprechend bestimmte Fähigkeiten im Umgang mit Emotionen und Gefühlen, die wesentlich sind, um «in menschlichen Beziehungen klug zu handeln» (Goleman, 2020, S. 64, zit. in Kap. 2.6). Dieser Umgang ist gekennzeichnet durch eine Balance zwischen einer kognitiven Kontrolle emotionaler Impulse und einer emotionalen Modulation der Aufmerksamkeit (Goschke & Dreisbach, 2011 zit. in Kap. 2.6). Das Fazit zu diesem Kapitel kann mit einem Zitat von Goleman (2020) abgeschlossen werden:

«Die Emotionen besitzen [...] eine Intelligenz, die in praktischen Fragen von Gewicht ist. In dem Wechselspiel von Gefühl und Rationalität lenkt das emotionale Vermögen, mit der rationalen Seele Hand in Hand arbeitend, unsere momentanen Entscheidungen» (S. 49).

Die Bedeutsamkeit emotionaler Mechanismen in Bezug auf unsere Entscheidungen und unser Handeln und unsere sozialen Beziehungen wird im nachfolgenden dritten Teil dieser Arbeit weiter konkretisiert. Im Zentrum steht dabei zunächst ein Handlungsmodus, der im obigen Teil aus der Wirkungsweise der somatischen Marker oder der Spiegelneuronen begründet wurde: Die Intuition,

«ein Handlungsmodus, in dem unser Tun weniger durch Pläne als vielmehr durch die sensible Einlassung auf die – mehr oder weniger ständig wechselnden – situativen Umstände gesteuert wird» (Neuweg, 2020, S. 26).

Dieser Handlungsmodus wird auch im «subjektivierenden» Handeln (Böhle, 2013, zit. in Neuweg, 2020, S. 26) zur Sprache gebracht und bildet den Kern des im nachfolgenden Kapitel dargestellten Konzeptes der Interaktionsarbeit. Ebenso wird darin die Bedeutsamkeit der Modifikation und Einflussnahme auf Emotionen, wie in den Kapiteln zur Emotionsregulation und zur emotionalen Intelligenz hervorgehoben wurde, für das Arbeitshandeln beachtet. Dabei nimmt das Konzept Bezug auf die dargestellten Herausforderungen eines professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit, wie sie insbesondere unter dem Stichwort des Technologiedefizites (siehe Kap. 1.6) zusammengefasst wurden, und thematisiert in Bezug auf diese Herausforderung den Stellenwert von Emotionen und gefühlsmässigem Handeln.

3. Interaktionsarbeit: Professionelles Handeln in Situationen

Emotionen, Gefühle, Subjektivität und implizites Wissen werden in den Forschungen aus der Arbeitssoziologie zu personenbezogenen Dienstleistungen im Konzept der Interaktionsarbeit (Büssing & Glaser, 1999; Böhle & Glaser, 2006; Böhle & Wehrich, 2020) in Bezug auf ein Arbeitshandeln thematisiert, in welchem die «Arbeit an und mit Menschen eine besondere Rolle spielt» (Böhle & Wehrich, 2020, S. 9). Das Konzept speist sich aus unterschiedlichen Forschungsansätzen und -traditionen im Bereich personenbezogener Dienstleistungen, die sich alle mit den Besonderheiten von Dienstleistungsarbeit auseinandersetzen (Böhle & Wehrich, 2020, S. 10–13). Mit dem Ziel; kognitive, emotionale und körperlich-sinnliche Momente in einem Ansatz zur Interaktionsarbeit einzuschliessen (Böhle, Glaser & Büssing, 2006, S. 27).

Die Thematisierung der «Arbeit an und mit Menschen» (Böhle & Wehrich, 2020, S. 9) lenkt den Blick auf die Bedeutung sozialer Interaktion in Dienstleistungsbeziehungen. Interaktion ist, wie bereits mit dem *Technologiedefizit* (siehe Kap. 1.6) vermerkt wurde, ein in hohem Masse situativ geprägter, wechselseitiger und durch Ungewissheit bestimmter Prozess, worin die Klientinnen und Klienten als eigenständig agierende Subjekte verstanden werden müssen. Die Klientin, der Klient wird so nicht einfach als Konsumentin, Konsument betrachtet, sondern als Ko-Akteurin oder Ko-Akteur⁶ mit je eigenen Bedürfnissen, Wahrnehmungen und Empfindungen in einer komplexen Beziehung (Böhle, Glaser & Büssing, 2006, S. 29). Für das Zustandekommen und den Erfolg einer Dienstleistung ist die Rolle der Klientin, des Klienten fast ebenso entscheidend wie jene der dienstleistenden Person. Eine adäquate Interaktion zwischen der dienstleistenden Person und der Klientin, dem Klienten wird damit zur Grundlage von Qualität oder, mehr noch; zur Basis von Lebensqualität (Böhle, Glaser & Büssing, 2006, S. 30).

Die Interaktionsarbeit wird von Böhle, Glaser & Büssing (2006) als die Kernaufgabe der personenbezogenen Dienstleistungen angesehen (S. 29). Verschiedene Forschungsansätze, die sich mit den besonderen Merkmalen interaktiver Arbeit auseinandersetzen, wurden erstmalig von Büssing und Glaser (1999, zit. in Böhle, Glaser & Büssing, 2006) systematisch miteinander verknüpft (S. 30). Aufbauend auf diesen Vorarbeiten wurde ein erweitertes Konzept der Interaktionsarbeit entwickelt, worin dem Umgang mit den eigenen Gefühlen, der Einflussnahme auf die Gefühle der Interaktionspartnerin oder des Interaktionspartners, sowie dem Umgang mit den Grenzen von Planbarkeit in der Arbeitssituation grosse Bedeutung zugemessen wird (Böhle & Wehrich, 2020, S. 13). Die Hauptelemente des Konzepts umfassen namentlich die Emotionsarbeit, die Gefühlsarbeit, das subjektivierende Arbeitshandeln und die Kooperationsarbeit. Ziel dieses Konzeptes ist

⁶ Von Spiegel (2013) macht Koproduktion als eines der zentralen Charakteristika Sozialer Arbeit aus und verweist beim Begriff der «Koproduzenten», wie Böhle et al. (2006), auf Badura & Gross (1976), die als Erste in ihrer Koproduktions-These die Stellung der Adressatinnen und Adressaten als aktiv Beteiligte im Dienstleistungsprozess beschrieben (S. 34).

es, «das spezifische Arbeitsvermögen herauszuarbeiten, das in der Arbeit mit und an Menschen zum Einsatz kommt» (Dunkel & Wehrich, 2014, S. 250).

3.1 Subjektivierendes Arbeitshandeln – Umgang mit Ungewissheit

Die Dimension des subjektivierenden Handelns wird hier bewusst zuerst dargestellt und differenzierter als die nachfolgenden Dimensionen betrachtet. Denn:

«das Konzept der Interaktionsarbeit [steht] insbesondere in der Tradition der Forschung zu einem spezifischen Arbeitsvermögen, das beim Umgang mit Unwägbarkeiten, wie sie in der Arbeit mit Menschen entstehen, unerlässlich ist: das subjektivierende Handeln ein Handeln mit Gespür und Gefühl» (Böhle et al., 2004; Böhle, 2009, zit. in Böhle, Stöger & Wehrich, 2015, S. 18).

Damit setzt das subjektivierende Arbeitshandeln explizit dort an, wo im ersten Teil der Arbeit mit dem *Technologiedefizit* aufgehört wurde, nämlich bei der Erkenntnis der «Unwägbarkeiten» in der Arbeit mit Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit, die der Anwendung von kausalem Mittel-Zweck-Wissen im Sinne von Technologien Grenzen setzen (siehe Kap. 1.7). Und es bekräftigt schliesslich den zweiten Teil der Arbeit, in welchem Emotionen und Gefühle, teilweise in Zusammenhang mit einem intuitiven, impliziten Wissen in ihren handlungsleitenden Funktionen in sozialen Interaktionen besprochen wurden (siehe Kap. 2.-2.7).

3.1.1 Arbeit als Handeln

Soziologische Handlungstheorien widmen ihr Augenmerk dem Moment des Entscheidens, während der praktische Vollzug des Handelns oft nebensächlich behandelt wird, sodass Handeln mit Entscheiden gleichgesetzt wird oder/und das tatsächliche Handeln im Entscheiden selbst ausgemacht wird (Böhle, 2009, S. 203). Dementsprechend lässt sich grob zwischen Ansätzen unterscheiden, die ihren Fokus auf die Entscheidungssituation selbst richten, und jenen, die das Verhältnis zwischen Entscheiden und dem praktischen Handlungsvollzug untersuchen. Erstere thematisieren insbesondere Modelle der rationalen Entscheidung. In Ansätzen, die sich demgegenüber auf die Beziehung zwischen Entscheiden und dem Handeln als praktischer Vollzug konzentrieren, wird der praktische Vollzug der Handlung als wesentlicher Bestandteil der Entscheidungsfindung gesehen; Konzepte des inkrementellen (schrittweise) Entscheidens sind dafür typisch. Am Schluss verbleiben jedoch beide Ansätze bei einem Bild des verstandesmässig-reflexiven Handelns und vermögen entsprechend nicht, das Problem des Entscheidens unter Ungewissheitsbedingungen zu lösen (Böhle, 2009, S. 206), was beispielsweise auch am Modell methodischen Handelns (siehe Kap. 1.3.3) oder der Methode des Fallverstehens (siehe Kap. 1.5.1) ersichtlich wurde. An dieser Stelle setzen Ansätze an, die sich der praktischen Vollstreckung des Handelns verschreiben und dabei insbesondere alltägliche Praktiken fokussieren, die grösstenteils habitualisiert und routinisiert ablaufen und deshalb als «prä-reflexive Handlungen» bezeichnet werden (Böhle, 2009, S.

206). Die Grundlage für diese routinisierten Handlungen bilden stabile und bekannte Handlungsbedingungen und Handlungsabläufe (Böhle, 2009, S. 207).

Böhles Konzept des subjektivierenden Handelns, entspringend aus der arbeits- und industriesoziologischen Forschung, versucht den dargestellten Gegensatz soziologischer Handlungstheorien – von «verstandesmässig-reflexivem» und «präreflexivem-routinisiertem» Handeln – aufzubrechen. Es bezieht sich auf ein Handeln, das dort benötigt und gefordert wird, wo das verstandesmässig-reflexive Handeln an seine Grenzen stösst. Der praktische Vollzug des Handelns, der weder als Ausführung oder Vorbereitung einer Entscheidung noch als lediglich habitualisierte und routinierte Praktik verstanden wird, steht dabei im Zentrum (Böhle, 2009, S. 207-208). Situatives Handeln und Erfahrungswissen sollen darin in ihrer eigenen Systematik erfasst werden können; wobei sich der Begriff «subjektivierend» auf die handlungspraktische und kognitive Deutung von Komponenten wie Gefühle, Empfindungen und Erleben bezieht (Böhle, 2018, S. 182; Böhle, 2017, S. 15 ff.). Zur Betonung der sinnlichen Wahrnehmung und des Erfahrens als Grundlage von Wissen wird das subjektivierende Handeln teilweise auch als «erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Handeln» bezeichnet (Böhle, 2017, S. 32).

Um spezifischer auf die einzelnen Dimensionen und Merkmale des subjektivierenden Handelns einzugehen, werden die empirischen Untersuchungen aus dem Arbeitsbereich der Pflege hinzugezogen. Dies, weil der Arbeitsbereich der Pflege gleichermassen wie die Soziale Arbeit den «personenbezogenen Dienstleistungen» zuzuordnen ist, wofür die soziale Interaktion mit den Klientinnen und Klienten (Böhle, 2008, S. 1458), die «Arbeit am Menschen» und schlussendlich die Bewältigung von Ungewissheit konstitutiv sind: «Pflegehandeln kennzeichnet nicht nur, dass es anspruchsvolles, komplexes Tun ist, sondern auch, dass die jeweils einzelne Situation sich nie zur Gänze planen lässt» (Matolycz, 2013, S. 2). Das subjektive Arbeitshandeln von Pflegekräften im Bereich der Altenpflege wird von Sabine Weishaupt (2006) in den einzelnen Kapiteln idealtypisch beschrieben, wobei die Autorin darauf verweist, dass ein solches Handeln in der Praxis vor allem bei denjenigen Pflegekräften vorgefunden wurde, die von ihren Vorgesetzten als besonders kompetent und professionell beschrieben wurden (S. 88).

3.1.2 Vorgehensweise: Explorativ-entdeckend und dialogisch-interaktiv

Im Gegensatz zu planmässig-rationalem Handeln, das nach dem Grundsatz «erst entscheiden, dann handeln» erfolgt, beruht das subjektivierende Handeln auf einem explorativ-dialogischen Vorgehen (Böhle, 2017, S. 27). Auf der Grundlage des Dialoges, des Abwartens und Eingehens auf die Rückmeldung des Gegenübers, kommt es dabei zu einer Verschränkung und fortwährenden Wechselwirkung zwischen Aktion und Reaktion, von Entscheiden und praktischem Handeln (Böhle, 2017, S. 27). Bildlich lässt sich diese Vorgehensweise als Tanz vorstellen, bei dem die

Tanzpartnerin oder der Tanzpartner fließend die nächsten Bewegungen immer wieder auf die des Gegenübers abstimmt (Böhle, 2009, S. 210–212).

Um den Anforderungen, die sich aufgrund menschlicher Gefühle und der Persönlichkeit sowie des nur teilweise beeinflussbaren menschlichen Körpers ergeben, «gut» gerecht zu werden, gehen Pflegekräfte nach dem Prinzip der offenen Planung vor, die sich innerhalb bestimmter Fixpunkte bewegt (Weishaupt, 2006, S. 89). Diese Fixpunkte werden beispielsweise durch Tagesablaufpläne, welche verschiedenen Tätigkeiten in eine Reihenfolge einordnen, festgehalten. Von den Fachkräften werden diese Pläne jedoch nicht penibel in die Praxis übertragen, vielmehr agieren diese situativ und kontextbezogen im Arbeitsalltagsgeschehen, um ihr Pflegehandeln auf die Befindlichkeiten, Ereignisse und Reaktionen ihrer Bewohnerinnen und Bewohner abzustimmen, wobei sich diese Abstimmungen nicht «nur» auf das Eingehen der Vorlieben und Wünsche dieser beschränkt (Weishaupt, 2006, S. 90). Gutes Pflegehandeln zeichnet sich hier durch eine dialogisch-interaktive Vorgehensweise, innerhalb einer «Rahmung» (z.B. der Morgenpflege), durch verbalen und nonverbalen Austausch und durch die Wahrnehmung von kleinsten Reaktionen und Zeichen des Gegenübers aus, was zu stetigen Anpassungen an die sich im Dialog entwickelnden Begebenheiten führt (Weishaupt, 2006, S. 88–91). Für dieses stetige «Neue-drauf-Eingehen» ist ein, wie es auch Böhle (2008, S. 1463) beschreibt, exploratives Vorgehen erforderlich. So steht bei der praktischen Durchführung von Arbeitsvollzügen nicht die Ausführung eines Plans im Zentrum, vielmehr geht es darum, «Eigenschaften und Wirkungsweisen des <Gegenüber> zu erkunden und [...] sich im weiteren Verlauf darauf einzustellen» (Böhle, 2008, S. 1463). Die Arbeit am und mit dem Körper ist in der Pflege folglich eine Art der Kommunikation, die den Pflegekräften dazu dient, Situationen zu deuten und ihr Vorgehen daran abzugleichen (Weishaupt, 2006, S. 91).

3.1.3 Sinnliche Wahrnehmung: Empfindend und spürend

Eine komplexe sinnliche Wahrnehmung, die mit subjektiven Empfindungen verbunden ist, ist die Grundlage, um explorativ-entdeckend und dialogisch-interaktiv vorgehen zu können (Böhle, 2008, S. 1463; Böhle, 2017, S. 28). Diese Art von Wahrnehmung richtet sich nicht in erster Linie auf eindeutig definierbare Informationen, sondern insbesondere auf schwer beschreib- und fassbare Eigenschaften und Ausdrucksweisen, wie beispielsweise die Atmosphäre in einer sozialen Interaktion, einen Geruch oder ein spezifisches Geräusch (Böhle, 2017, S. 28). Diese sinnliche Wahrnehmung, so fährt Böhle (2017) fort, ist verbunden mit einem subjektiven Empfinden, «das sich in einem leiblichen Spüren äussert» und nicht bloss als Information über ein inneres Erleben, sondern als Informationen über die Aussenwelt verstanden werden soll (S. 28). Der Begriff der «sinnlichen Wahrnehmung» führt damit zurück zur subjektiven Komponente einer Emotion, dem Gefühl, dass nach Damasio die Folge der Wahrnehmung veränderter körperlicher Zustände darstellt und in der Hypothese der somatischen Marker eine zentrale Rolle spielt (siehe Kap. 2.2.2). Das zweite Kapitel dieser Arbeit im Allgemeinen und die Hypothese der somatischen Marker im Besonderen haben

bereits darauf verwiesen, dass Emotionen und schliesslich Gefühle Bewertungen über äussere Begebenheiten enthalten und damit unser Entscheiden und Handeln beeinflussen (siehe Kap. 2.2.4), was auch in den kommenden Abschnitten deutlich werden wird

Eine «komplexe sinnliche Wahrnehmung» ist typisch für den Bereich der Pflege (Weishaupt, 2006, S. 92). Mit ihr werden Eindrücke anhand mehrerer Sinne gleichzeitig erfasst, um relevante Informationen zu erhalten, zu kontrollieren und auszuwerten. Nebst den visuellen Sinneseindrücken nehmen insbesondere auch der Geruchs- und der Hörsinn eine handlungsleitende Rolle ein. Etwa dann, wenn für eine Bewohnerin oder einen Bewohner sonst typische Geräusche ausbleiben, oder eine Wunde einen übelriechenden Geruch entfaltet. Diese Sinneseindrücke, so liess sich für den Bereich der Pflege feststellen, sind gepaart mit einem subjektiven Empfinden, einem Gefühl, was Weishaupt anhand eines Zitates einer Pflegefachperson treffend hervorhebt:

«Ich sehe und fühle eben gleichzeitig, ob ihm das angenehm oder unangenehm ist, wie ich beim Eincremen aufdrücke, ob er z.B. ruhiger wird oder unruhiger, entspannter oder verkrampfter» (2006, S. 93).

Dadurch verbindet sich das aktuell Wahrgenommene mit dem durch sinnliche Imagination Wahrnehmbaren und fügt sich zu einer zusammenhängenden Gegebenheit zusammen (Böhle, 2017, S. 29). Böhle (2017) illustriert dieses Zusammenspiel anhand eines Beispiels einer Fachkraft, die ein komplexes technisches System überwacht, folgendermassen:

«Mit der Wahrnehmung von Informationen auf Monitoren verbinden sich zugleich visuelle Vorstellungen (Imaginationen) über die entsprechenden Gegebenheiten an den technischen Anlagen, obwohl diese räumlich weit entfernt sind und kein unmittelbarer Sichtkontakt besteht» (S. 29).

Die sinnliche Wahrnehmung, wie auch die Hypothese der *somatischen Marker* (siehe Kap. 2.2.2) oder die Darlegungen zu den *Spiegelneuronen* (siehe Kap. 2.5) hervorhoben, ist im Zusammenhang mit subjektivierendem Handeln als ein massgebliches Medium der Kognition und Regulierung des Handelns zu verstehen, was in der nächsten Dimension erläutert wird.

3.1.4 Denken: Assoziativ und bildhaft in praktisches Handeln eingebunden

Mentale Prozesse gehen dem praktischen Handeln nicht voraus, sondern sind unmittelbar in dieses eingebunden. Kennzeichnend dabei ist, dass sie sich häufig in der Gestalt von Bildern und Assoziationen und weniger in abstrakter Form von Begriffen und logischen Schlussfolgerungen vollziehen (Böhle, 2017, S. 29). Die Erfahrung bildet für die assoziativen Verknüpfungen, basierend auf den vorliegenden Wahrnehmungen der Situation und dem damit verbundenen Gefühl, das Fundament. So werden für die aktuelle Situation relevante frühere Ereignisse herangeholt, miteinander verglichen und als Interpretationshilfe für die Betrachtung der gegenwärtigen Situation genutzt (Böhle, 2017, S. 29). Das Bewusstsein ist bei dieser «Denkart» nicht ausgeschaltet – die einzelnen Handlungsvollzüge verlaufen also nicht mechanisiert –, beruht jedoch nicht auf einer

distanzierten (Selbst-)Reflexion, sondern zeichnet sich durch ein «Eintauchen», durch die Nähe und die Hingabe zu einer Sache oder Situation aus (Böhle, 2017, S. 29).

Diese Art des Denkens liess sich auch im Arbeitsbereich der Pflege finden; das Auftreten und Aktivieren von Wissen ist gekoppelt an die Wahrnehmung und das Erleben und damit immer situativ geprägt (Weishaupt, 2006, S. 93). Gefühle werden dabei nicht als störender oder behinderender Faktor, sondern als methodische Hilfsmittel zur Erkennung und Beurteilung benutzt. Weiterhin vermitteln Gefühle Pflegekräften Hinweise dazu, ob eine getroffene Entscheidung und die damit einhergehende Situation stimmig ist oder nicht (Weishaupt, 2006, S. 93). Wenn auch die Pflegekräfte ihr fachliches Wissen, das sie sich in der Ausbildung angeeignet haben, als unverzichtbar erwägen, so Weishaupt (2006), bekräftigen sie, dass es daneben eines Wissens bedarf, das auf ihrer Erfahrung beruht und erst durch die Arbeit an den Bewohnerinnen und Bewohnern gewonnen wird (S. 94). Erfahrungswissen findet insbesondere vor dem Hintergrund der in hohem Masse situationsabhängigen Pflegearbeit und dem hohen Anteil an nicht objektivierbaren Informationen, auf deren Grundlage Pflegekräfte trotzdem zu einer Entscheidung gelangen müssen, seine berechnete Wichtigkeit. Das Erfahrungswissen bezieht sich einerseits auf persönliche Kenntnisse über die Bewohnerinnen und Bewohner, deren körperliche Fähigkeiten, Bedürfnisse und deren Stimmung. Andererseits entsteht und entwickelt sich Erfahrungswissen durch das Machen von Erfahrungen, also durch ein subjektives Erleben, worin der «sinnliche und empfindende Wahrnehmung» (Weishaupt, 2006, S. 95) und dem persönlichen «Sich-Einlassen» auf eine konkrete Situation ein besonderer Stellenwert zukommt.

Wird Erfahrungswissen in diesem Verständnis als erlebnis- und situationsbezogenes Wissen verstanden, dann vermag es fachliches Wissen in Bezug auf den Einzelfall zu spezifizieren und schliesslich der Situation entsprechendes Pflegehandeln zu ermöglichen (Weishaupt, 2006, S. 95).

3.1.5 Beziehung: Nähe und Gemeinsamkeit

Die bis anhin für das subjektivierende (Arbeits-)Handeln geschilderte typische Arbeitsweise bedarf einer bestimmten Art der Beziehung zur Umwelt. Die Beziehung beruht nicht, wie beim objektivierenden Arbeitshandeln ausgeprägt, auf Distanz und Trennung, sondern auf Nähe zum und Vertrautheit mit dem «Arbeitsgegenstand» (Böhle, 2017, S. 30). Arbeitsgegenstände, Menschen wie sachliche Gegenstände, werden dabei als bzw. wie Subjekte wahrgenommen und behandelt (Böhle, 2009, S. 218). Ihr Verhalten wird dadurch als Ausdruck eines Eigenlebens, das sich niemals vollständig berechnen und determinieren lässt, betrachtet. Auf dieser Basis lassen sich einerseits Eigenschaften beschreiben, die zu nicht vorhersehbaren Unwägbarkeiten führen, andererseits bildet es die Grundlage, auf die sich Gemeinsamkeiten beziehen (Böhle, 2009, S. 218).

Eine Vertrauensbeziehung und das damit verbundene Wahrnehmen der Bewohnerinnen und Bewohner in ihrer Subjektivität bildet die Grundlage dafür, dass eine Pflegehandlung zugelassen wird

(Weishaupt, 2006, S. 96). Eine Beziehung der Nähe und Vertrautheit ermöglicht den Pflegekräften auch, die Besonderheiten von Bewohnerinnen und Bewohnern wahrzunehmen und zu respektieren (Weishaupt, 2006, S. 96). Die zu pflegende Person wird dabei als Partnerin, als Partner wahrgenommen, mit der, mit dem es gemeinsam etwas zu erreichen gilt (siehe Kap. 3). Das Verhältnis ist ein persönlich und emotional geprägtes, wofür Empathie entscheidend ist, die bei den Pflegekräften wiederum zu Gefühlen führt, die sie dazu motivieren, die für die Qualität der Pflege fördernden Handlungen zu vollziehen (Weishaupt, 2006, S. 96–97).

Das subjektivierende Handeln beruht auf menschlichen Fähigkeiten, die vor dem Hintergrund des bisher vorherrschenden Verständnisses von Arbeit so erscheinen, als stünden sie im Gegensatz zum Arbeitshandeln und würden dieses eher beeinträchtigen als fördern (Böhle & Wehrich, 2020, S. 19). Es sollte nun jedoch klar geworden sein, dass subjektivierendes Arbeitshandeln ebenso zielorientiert ist wie planmässig-rationales, objektivierendes Arbeitshandeln (Böhle & Wehrich, 2020, S. 19). Subjektivierendes Handeln ersetzt dabei nicht das objektivierende Handeln, sondern ergänzt dieses. Das Gleiche gilt umgekehrt. Das zeigt sich auch darin, dass qualifizierte Fachkräfte angepasst an Situation und Problem sich des einen oder anderen bedienen (Böhle, 2009, S. 222–223). Das subjektivierende Arbeitshandeln ist in diesem Sinne auch für die Arbeit an den eigenen Gefühlen und die Beeinflussung der Gefühle der Empfängerinnen und Empfänger von Dienstleistungen bedeutsam, da für diese beiden folgenden Bestandteile des Interaktionskonzeptes ebenfalls Fähigkeiten und Vorgehensweisen entwickelt werden müssen, die in einem planmässig-rationalen Handeln nicht enthalten sind (Böhle & Wehrich, 2020, S. 19).

3.2 Emotionsarbeit

Emotionsarbeit, als weitere Kernkomponente im Konzept der Interaktionsarbeit, wird von Giesebauer und Glaser (2006) als die Arbeit an den eigenen Gefühlen aufgefasst, wobei es insbesondere darum geht, die in einer Interaktion empfundenen Gefühle mit den normativen Anforderungen an die Berufsrolle abzustimmen und in einem situationsadäquaten Emotionsausdruck darzubieten (S. 79), worin sich die Fähigkeit zur Emotionsregulation (siehe Kap. 2.6) vermuten lässt. Eine solche Arbeit an den eigenen Emotionen kann als grundlegender Bestandteil der Dienstleistung bezeichnet werden, da sie die Zufriedenheit, das Ergebnis und die aktive Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten an der Dienstleistungsbeziehung beeinflusst (Böhle & Wehrich, 2020, S. 17).

Emotionsarbeit, zurückgehend auf Goffmann (1959) und Hochschild (1979), kommt dann in je individuellen und situativ angepassten Konstellationen zum Zuge, wenn von den Dienstleistenden eine Diskrepanz zwischen den *Gefühlsregeln* und den situativ erlebten eigenen Gefühlen bzw. dem individuellen Gefühlsausdruck wahrgenommen wird (Böhle, Glaser & Büssing, 2006, S. 30). Die genannten Gefühlsregeln begründen sich dabei in Normen, die beruflichen, gesellschaftlichen oder persönlichen Ursprung haben und halten die vom Dienstleistungsunternehmen erwarteten

Gefühlsdarstellungen fest (Böhle, Glaser & Büssing, 2006, S. 30). In Übereinstimmung mit den früheren Studien Hochschilds (1979; 1983) gehen Rafaeli und Sutton (1987 zit. in Böhle, Glaser & Büssing, 2006, S. 31 ff.) davon aus, dass aus der Kongruenz bzw. der Inkongruenz zwischen den dargebotenen Gefühlen und den Gefühlsregeln verschiedenen Konstellationen resultieren: *Emotionale Dissonanz* ist jene Konstellation, die daraus resultiert, wenn der Gefühlsausdruck zwar mit den Gefühlsregeln konform ist, jedoch im Widerspruch zu den tatsächlich erlebten, subjektiven Gefühlen steht. Dabei wird eine oberflächliche Anpassung an die Ausdrucksregeln vorgenommen oder in tiefgreifenderer Weise das eigene emotionale Empfinden an das erwartete emotionale Verhalten angepasst. Hochschild (2006) differenziert diese beiden Möglichkeiten des «Emotionsmanagements» anhand der Begriffe des «surface actings» und des «deep actings» (S. 56 ff.). Diese Anpassungsleistungen können als Bestandteile der beruflichen Anforderungen in der Interaktionsarbeit gesehen werden (Böhle, Glaser & Büssing, 2006, S. 31). *Emotionale Devianz* kennzeichnet den Sachverhalt, dass sich die dienstleistende Person ihren tatsächlichen, obwohl organisational unerwünschten, Gefühlen hingibt und sich mit ihrem Gefühlsausdruck über die Gefühlsnormen hinwegsetzt. Als Idealfall wird schliesslich die *emotionale Harmonie* beschrieben, bei der keine Diskrepanz zwischen Gefühlsregeln, Gefühlsausdruck und empfundenen Gefühlen besteht (Böhle, Glaser & Büssing, 2006, S. 32).

3.3 Gefühlsarbeit

Als dritte Kernkomponente des Konzepts der Interaktionsarbeit wird die auf Strauss et al. (1980; 1982; 1985, zit. in Böhle, Glaser & Büssing, 2006, S. 32) zurückgehende Gefühlsarbeit («sentimental work») thematisiert. Im Gegensatz zum Ansatz der *Emotionsarbeit* definieren Strauss und seine Mitarbeitenden Gefühlsarbeit als «Beeinflussung fremder Gefühle zur Erfüllung der Arbeitsaufgabe bzw. im Dienste des Hauptarbeitsverlaufs» (Böhle, Glaser & Büssing, 2006, S. 32). Die Beeinflussung der Gefühle der Klientin oder des Klienten wirkt sich nicht nur auf das Ergebnis der Dienstleistung aus, sondern kann massgeblich dafür sein, dass eine therapeutische, pflegerische oder erzieherische Arbeit überhaupt erst möglich wird. Strauss et al. (zit. in Giesenbauer & Glaser, 2006, S. 68–72) unterscheiden, bezogen auf ihre empirischen Untersuchungen in einem Spital für Menschen mit chronischer Erkrankung, unterschiedliche Typen von Gefühlsarbeit. Diese sieben analytischen Kategorien werden hier kurz abgebildet, um eine Vorstellung davon zu vermitteln, was mit Gefühlsarbeit gemeint ist.

- *Interaktionsarbeit und moralische Regeln*: In dieser Kategorie wird das Befolgen von oftmals als selbstverständlich befundener Umgangsformen wie zuhören oder die Wahrung der Privatsphäre verortet. Auch das Erklären von einzelnen Arbeitsschritten wird hier eingeordnet (Giesenbauer & Glaser, 2006, S. 70).

- *Vertrauensarbeit*: Dieser Typ der Gefühlsarbeit bezieht sich auf das Erzeugen von Vertrauen, in dem zum Ausdruck gebracht wird, dass man sich um die Klientin, den Klienten kümmert, sodass beispielsweise Ängste abgebaut werden können (Giesenbauer & Glaser, 2006, S. 70).
- *Fassungsarbeit*: Hier werden Handlungen von Fachkräften verortet, die der Aufrechterhaltung der Selbstkontrolle der Klientin, des Klienten – beispielsweise bei schmerzhaften pflegerischen Handlungen – dienen (Giesenbauer & Glaser, 2006, S. 71).
- *Biografie Arbeit*: Hier steht das allgemeine (gegenseitige) Kennenlernen in der vorliegenden Lebenslage, bezogen auf unspezifische soziale und persönliche Aspekte im Zentrum, das oftmals die Grundlage für das Treffen passender Massnahmen bildet (Giesenbauer & Glaser, 2006, S. 71).
- *Identitätsarbeit*: Diese bezieht im Gegensatz zur Biografie Arbeit auf das Eingehen der existentiellen Thematiken der Adressatinnen und Adressaten, auf deren „psychischen Probleme“ die beispielsweise aus den Folgen schwerwiegender Krankheit resultieren (Giesenbauer & Glaser, 2006, S. 71).
- *Kontextbezogene Gefühlsarbeit zum Schutz der Bewohnerin, des Bewohners*: Giesenbauer & Glaser (2006) bezeichnen damit das bewusste Zurückhalten von Informationen, sofern angenommen wird, dass dadurch eine Überforderung verhindert werden kann (S. 72).
- *Berichtigungsarbeit*: Diese letzte Kategorie umfasst Handlungen, die dazu dienen, unpersönliches, gefühlloses und/oder erniedrigendes Verhalten gegenüber der Klientin oder dem Klienten zu beschwichtigen, und gleichzeitig das Vertrauen in die Kompetenz und Humanität (wieder) herzustellen (Giesenbauer & Glaser, 2006, S. 72).

3.4 Kooperationsarbeit

Neuerdings wurde das integrative Konzept der Interaktionsarbeit um die Dimension der «Kooperationsarbeit» – im Sinne der *interaktiven Arbeit* nach Dunkel und Wehrich – erweitert (Dunkel & Wehrich, 2018, S. 219–220). Während jedoch bei Dunkel und Wehrich Emotionsarbeit, Gefühlsarbeit und subjektivierendes Arbeitshandeln als Kompetenzen verstanden werden, die zur Bewältigung der Kooperationsarbeit nötig sind, werden im Konzept der Interaktionsarbeit – wie es bis anhin dargestellt wurde – jeder der vier Dimensionen eine eigenständige Bedeutung zugeschrieben (Böhle & Wehrich, 2020, S. 13). In der Interaktionsarbeit geht es somit nebst subjektivierendem Arbeitshandeln, Emotions- und Gefühlsarbeit auch immer um die Herstellung einer Kooperationsbeziehung, über die die notwendige Mitwirkung der Dienstleistungsempfängerin und des Dienstleistungsempfängers hergestellt werden soll (Böhle & Wehrich, 2020, S. 16). Die institutionellen und organisationalen Vorgaben sehen eine solche Kooperation nicht vor, sondern setzen andere Beziehungen, wie beispielsweise eine Bearbeitungsbeziehung im Bereich der Gesundheitsvorsorge, in der auf die dienstleistungsempfangende Person eingewirkt wird (Böhle, 2006, S. 325 ff., zit. in Böhle & Wehrich, 2020, S. 16). Daraus folgen widersprüchliche Anforderungen, die

im Arbeitsalltag zu bewältigen sind: So muss bei öffentlichen Leistungen, wie die Untersuchungen im Bereich der Arbeitsvermittlung zeigten, neben der Beratung der Adressatinnen und Adressaten auch die institutionell vorgegebene Aufgabe der Kontrolle wahrgenommen werden (Böhle, Stöger & Wehrich, 2015, S. 67 ff.). Diese Widersprüche erfordern einen Balanceakt, der die Herstellung einer Kooperationsbeziehung vor dem Hintergrund organisationaler Vorgaben ermöglicht. Hervorgehoben wird darin die Rolle des Vertrauens, das notwendig ist, damit sich die Dienstleistungsempfängerin, der Dienstleistungsempfänger immer wieder von Neuem auf den Dienstleistungsprozess und die darin variierenden Gegebenheiten einzulassen vermag (Böhle & Wehrich, 2020, S. 16). Besondere Anforderungen ergeben sich dabei nicht nur aus den teils gegenläufigen organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen, sondern auch aus der Tatsache, dass Dienstleistende und die Empfängerinnen und Empfänger von Dienstleistungen unterschiedliche Interessen haben, die zu Konflikten führen können (Böhle & Wehrich, 2020, S. 17).

Am Ende der Darstellung des integrierten Konzepts der Interaktionsarbeit, das die Besonderheiten im Hinblick auf qualitativ hochwertiges fachliches und in diesem Sinne professionelles Handeln in personenbezogenen Dienstleistungen hervorhob, soll wieder der Bezug zum professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit hergestellt werden. Die nachfolgende Diskussion bildet den Versuch, die besprochenen Aspekte des Konzepts der Interaktionsarbeit an die vorliegenden Beiträge rund um professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit zurückzubinden und entsprechend zu verdeutlichen, inwiefern das Handeln mit Gefühl, die Arbeit an eigenen und fremden Emotionen und der Aspekt der Kooperationsbeziehung auch den Kern für das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit darstellen.

3.5 Diskussion

Die Wichtigkeit der Qualität der Kooperationsbeziehung in Bezug auf ein «gutes», professionelles Handeln wurde in den Ausführungen des Konzepts der Interaktionsarbeit in der letzten Dimension hervorgehoben. Gleiches findet sich auch in der Sozialen Arbeit, wo etwa Gahleitner (2013) betont:

«Auch in meiner Praxis vermittelte sich mir von Beginn an die Erfahrung, dass der Erfolg eng an die Art der Interaktionsgestaltung, in diesem Falle an die Qualität der professionellen Beziehungsgestaltung gebunden ist» (S. 13).

Und schliesslich hält auch von Spiegel (2013) fest, dass die Arbeitsbeziehung, insbesondere in den Feldern der Sozialpädagogik, in Bezug auf die Ermöglichung von Entwicklungsprozessen «eine herausragende Rolle» einnimmt (S. 140). Entsprechend berichten Menschen, die in ihrer Biografie mit Angeboten der Jugendhilfe Kontakt hatten, in ihren Erzählungen überwiegend von der Bedeutung intersubjektiver Beziehungen, die für sie über eine blosser Zweck-Mittel-Relation hinaus gingen (Colla & Krüger, 2013, S. 26). Sie diskutierten die Bedeutung «von erlebter und erfahrener verlässlicher pädagogischer Beziehung als Besonderheit von sozialen Beziehungen mit

Erwachsenen und ihrer aufmerksamen Zuwendung» (Colla & Krüger, 2013, S. 26). Diese Befunde stimmen überein mit den Annahmen einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die betont, dass eine pädagogische Beziehung und das in ihr angelegte Anerkennungsverhältnis die Grundlage allen pädagogischen Handelns sei (Colla & Krüger, 2013, S. 29). Die Frage nach der Qualität dieser Beziehung steht schon seit dem 19. Jahrhundert im Raum, als Pestalozzi die umfassende Präsenz der erziehenden Person, eingebettet in eine Atmosphäre emotionaler Verbundenheit, als charakteristisches Merkmal des *pädagogischen Verhältnisses* definierte. Dafür, so Pestalozzi, ist der Zusammenhang einer Grossgruppe nötig, in die schliesslich die dichte emotionale Qualität im Sinne einer gemeinsam gelebten familiären Atmosphäre der «Wohnstube» integriert werden kann. «Liebe» wird darin für Pestalozzi zum zentralen Begriff (Colla & Krüger, 2013, S. 29). Bis heute gelten persönliche Wertschätzung und Anerkennung von (Sozial-)Pädagoginnen und Pädagogen als Voraussetzung dafür, dass sich Adressatinnen und Adressaten auf Erziehungsambitionen und Intentionen einlassen (Gaus & Uhle, 2009, S. 24). Im heutigen Professionalisierungsdiskurs wird dieser Grundgedanke von der Annahme gestützt, dass sich Problemsituationen der Adressatinnen und Adressaten nur dann umfassend begreifen lassen, wenn die Fachkraft nicht alleinig auf der Basis einer routinisierten Wissenskomponente rollenförmig handelt, sondern von ihrer persönlichen und intuitiven Erfahrungskraft Gebrauch macht, um den in der Lebenswelt verorteten Fall kommunikativ auszudeuten (Nagel, 2000, zit. in Dörr, 2017, S. 52). Es klingt darin die Herausforderung an, die Oevermann als Kern der «Professionalisierungsbedürftigkeit» (2013, S. 138 ff.) ausmacht; nämlich die Herausforderung, einerseits die spezifische, formale sich auf allgemeines (Theorie-)Wissen berufende Berufsrolle kompetent auszufüllen und sich andererseits auf eine diffuse, persönliche, emotional geprägte und nur geringfügig planbare Beziehung einzulassen (Dörr & Müller, 2012, S. 9). Die Qualität der Arbeitsbeziehung zwischen Sozialarbeitenden und Adressatinnen und Adressaten zeichnet sich in diesem Sinne durch eine Balance dessen aus, was gemeinhin unter der Dichotomie von «Nähe und Distanz» verstanden wird (Dörr & Müller, 2012, S. 9–10; Braun et al., 2011, S. 85). Gerade aber die affektiven Handlungselemente, so Dörr (2017), werden im Professionalisierungsdiskurs nicht weiter ausbuchstabiert (S. 52). Dies scheint jedoch aus verschiedenen Gründen nötig. Wigger (2005, S. 92–93, zit. in Tetzner, 2009, S. 104) betont etwa, dass die Arbeit an eigenen und fremden Gefühlen in sozialpädagogischen Tätigkeiten ein wichtiger Bestandteil der Arbeit ist, der jedoch oftmals nicht als solcher wahrgenommen wird. Dörr selbst verweist weiter auf die Wichtigkeit emotionaler Wahrnehmung als «erkennender Sinnesbereich» (2017, S. 52) und spricht Emotionen damit die Eigenschaft zu, Botschaften über Beziehungen zu sein, die Bewertungen enthalten. Auch verweist Dörr (2017) auf die oftmals unbewussten Wirkungsweisen, über die Gefühle als «selbst- und fremdmotivierte beziehungsregulierende Mechanismen» (S. 52) das (professionelle) Handeln beeinflussen. Die Dimensionen der Interaktionsarbeit lassen sich also durchgängig auch vor dem Hintergrund des Bereichs der Sozialen Arbeit ansprechen.

Die mangelnde Thematisierung dieser Aspekte mag im Misstrauen gegenüber dem Gefühlsmässigen liegen, begründet in der Eigenart der Gefühle selbst, in «ihrer diffusen Ganzheitlichkeit, in ihrer Subjektivität, in ihrer Mächtigkeit, in ihrer okkupierenden Selbstverständlichkeit in den Wertungen» (Thiersch, 2009, S. 109). Wenn auch Emotionen als konstitutives Moment professionellen sozialpädagogischen Handelns diskutiert werden, so führen sie in der Praxis zu Verunsicherung (Tetzer, 2009, S. 107). Irrationalität wird ihnen dann oft vorgeworfen. Dörr (2017) widerlegt diese Vorwürfe treffend indem sie anmerkt: «Sowohl im Wissen wie auch im Erleben durchdringen sich beide. Kognitionen enthalten einen emotional-affektiven und die Affekte und Emotionen einen kognitiven Aspekt» (S. 52). Nichtsdestotrotz bleibt der Verweis auf die mögliche Missbräuchlichkeit und Unübersichtlichkeit der Gefühle bestehen (Tetzer, 2009, S. 110). Anstatt sie jedoch gänzlich zu leugnen und ihnen damit ihre unabdingbare Wichtigkeit als eine Grundlage des Handelns abzusprechen, kommt es darauf an, sie zu gestalten (Thiersch, 2009, S. 111). Zu diesem Schluss kommt auch Schröder (2017) in seinen ethnografische Untersuchungen der Emotionsarbeit⁷ im Feld der Heimerziehung, sodass er abschliessend formuliert, dass Emotionen nicht nur ein Gegenstand professionellen Handelns sind, sondern darüber hinaus die Anforderungen an Beziehungsarbeit einen professionellen Umgang mit den eigenen und den Emotionen der Adressatinnen und Adressaten in Interaktionen nötig werden lässt (S. 265). Entsprechend machen Sieland & Tarnowski (2009) Emotionskompetenz als Kernelement pädagogischer Professionalität aus (S. 122 ff.). Sie verweisen weiter darauf, dass diese Kompetenz die wesentlichen Komponenten des Konzepts der Interaktionsarbeit umfasst, in unterschiedlichen Situationen erprobt und reflektiert werden muss, bis Gefühle in der praktischen Handlungssituation von der Fachkraft adäquat wahrgenommen und der Situation angepasst modelliert werden können. Darin widerspiegelt sich die Anforderung an die Ausbildung, Vertiefung und Erweiterung von Kompetenzen im Aspekt des «Erlebens», der auch von Datler (2003) als zentral in Bezug auf das Nachdenken und Erfassen der Bedeutung der Gefühle beschrieben wird (S. 259-261). Generell ist der Erwerb von Kompetenzen im Hinblick auf professionelles Handeln in interaktiven Arbeitssettings, so Brater & Rudolf (2006), gekoppelt an die Wirkung des «Erfahrungen-Machens» (S. 274). Datler (2003) pflichtet aber auch dem zweiten Punkt von Sieland & Tarnowski bei und betont, dass diesen Erfahrungen eine «methodisch geleitete Reflexion» zu folgen hat, die dazu führt, dass Situationen rückblickend anders verstanden werden können und sich die Neigung verstärkt, «auf neu entwickelte Formen des Verstehens in künftigen Situationen zurückzugreifen» (S. 258–259). Darüber kommt es zu einer Neuausbildung von Haltungen und zum Phänomen des «Reflektierens in der Praxissituation selbst» (Datler, 2003, S. 259), das ohne *bewusste* Reflexion in der Praxissituation zum Tragen kommt.

⁷ Schröder (2017) fasst unter dem Begriff der «Emotionsarbeit» die drei Elemente (1) diskursive Emotionsarbeit, (2) Arbeit an eigenen und (3) die Arbeit an fremden Emotionen zusammen (S. 265). Das Element (2) lässt sich dabei gleichsetzen mit der in dieser Arbeit dargestellten *Emotionsarbeit* (siehe Kap. 3.2), Element (3) entspricht jenem der *Gefühlsarbeit* (siehe Kap. 3.3).

Zurück zur Professionalisierungsdebatte

Im Zentrum eines guten, professionellen Handelns, so betonte die obige Diskussion noch einmal, steht die Arbeitsbeziehung zwischen Adressatinnen oder Adressaten und Fachkräften der Sozialen Arbeit. Emotionen und Gefühlen kommt darin die Rolle eines «erkennenden Sinnesbereiches» (Dörr, 2017, S. 52) zu, während sie weiter im Sinne der Arbeit an eigenen und fremden Gefühlen auch der Modulation der Beziehung und der Motivation dienen. Die wichtigsten Dimensionen vom *Konzept der Interaktionsarbeit* widerspiegeln sich somit in Diskursen um professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Betont wird in diesem Zusammenhang der Bedarf an emotionalen Kompetenzen, die über den Modus des «Erlebens» (Datler, 2003, S. 259) und dessen Reflexion erworben werden.

Professionstheoretische Überlegungen, die diese Befunde in sich aufzunehmen vermögen, haben also am gleichen Ort wie Böhle et al. im Konzept der Interaktionsarbeit anzusetzen, nämlich im Mikrobereich von Professionalität, dem unter Unsicherheit stattfindenden, situativen und dialogisch-kommunikativen Handeln zwischen Professionellen und Adressatinnen und Adressaten (Dewe, 2009, S. 51–53) oder mit den Worten von Dewe & Otto (2015b): «im Fallbezug als ein nur situativ herstellbarer Aggregatzustand sozialen Handelns» (S. 1253). Die Konzeption einer *reflexiven Professionalität* setzt beispielsweise an dieser Stelle an und stellt damit ins Zentrum professionellen Handelns die Kompetenz zur «Deutung von lebensweltlichen Schwierigkeiten in Einzelfällen» (Dewe & Otto, 2012, S. 198) und begründet sich somit in einem Verhältnis von «Wissen, Können und Reflexion» (Dewe et al., 2011, S. 11):

«In der Sozialen Arbeit ist erfolgreiches professionelles Handeln an das Vermögen gebunden, Wissen fallspezifisch und in je besonderen Kontexten zu mobilisieren, zu generieren und differente Wissensinhalte und Wissensformen reflexiv aufeinander zu beziehen. Es ist weiter an das Vermögen gebunden, in Interaktionen mit den AdressatInnen eine Verständigung darüber herbeizuführen, was die je individuelle Problemkonstellation auszeichnet und was aus der Sicht der AdressatInnen Sozialer Arbeit eine angemessene Bearbeitung und Lösung der Problemkonstellation sein könnte» (Dewe & Otto, 2012, S. 215).

Damit wird ein handlungstheoretisches Modell in den Blick genommen, in welchem professionelles Handeln als fallbezogene Verwendung von wissenschaftlichem Wissen, eingebunden in einen dialogischen Prozess einer stellvertretenden Deutung verstanden wird (Dewe, 2009, S. 51–59). Hier werden sowohl das Wissen wie auch das Können in ihrer gegenseitigen Bedingtheit angesprochen, die im Sinne einer reflexiven Professionalität immer auch durch die Reflexion der Praxis geleitet werden. Darin widerspiegelt sich ein Verständnis wissenschaftlicher Theorien, die «nicht in der Praxis zur *Anwendung* kommt, sondern *relationiert* wird durch den reflexiven Professionellen» (Dewe, 2013, S. 107). Die Professionellen sind also dazu angehalten, situativ sowohl ihre eigenen Berufserfahrung als auch die vorliegende Problemlage und Unsicherheiten in der

Kommunikation mit den Adressatinnen und Adressaten unter der Verwendung einer breiten Wissensbasis zu reflektieren (Dewe, 2013, S. 107). Auf dieser «breiten Wissensbasis», so Schröder (2017), ist auch das Wissen über den beruflich-fachlichen Umgang mit eigenen und fremden Emotionen zu verorten, das einerseits eine in den Interaktionen hergestellte und andererseits eine reflektierte Wissensform ist (S. 267), welche im Sinne einer emotionalen bzw. sinnlichen Wahrnehmung Informationen darüber enthält, wie die Beziehungskonstellation zwischen Adressatinnen oder Adressaten und den Fachkräften wahrgenommen wird und wie entsprechend professionelle Interaktionen gestaltet werden können (Dörr, 2017, S. 52; Böhle, 2017, S. 28 ff.; Weishaupt, 2006, S. 92 ff.).

Für ein professionelles Handeln braucht es nach Dewe & Otto (2012) also die Kompetenz, bezogen auf die Eigenart des Falles und des Kontextes verschiedene Arten und Inhalte von Wissen abzurufen und zu generieren, um sie reflexiv aufeinander beziehen zu können (S. 215). Professionelles Handeln, so fahren die beiden Autoren fort, ist weiter an die Fähigkeit der intersubjektiven Verständigung innerhalb der Interaktion mit den Adressatinnen und Adressaten gebunden, damit es überhaupt zu einem Verständnis der individuellen Problemlage und darüber zu angemessenen Bearbeitungs- und Lösungsvorschlägen kommen kann (Dewe & Otto, 2012, S. 215). Darin wird die Fähigkeit zu der Herstellung einer vertrauensvollen (Arbeits-)Beziehung für professionelles Handeln zum zentralen Ankerpunkt (Colla & Krüger, 2013, S. 29 ff.; von Spiegel, 2013, S. 140; Gahleitner, 2013, S. 13 ff.). Emotionen sind dabei ein Mittel zur Gestaltung dieser Interaktionen und schliesslich der Beziehung zwischen Professionellen und Adressatinnen und Adressaten (Schröder, 2017, S. 272). Die Ausführungen zur sozialen Funktion von Emotionen (siehe Kap. 2.4) sowie der Befund zur Arbeit an Emotionen in personenbezogenen Dienstleistungen (siehe Kap. 3) stützen diese Annahme.

Das Konzept reflexiver Professionalität bildet damit zumindest Anknüpfungspunkte und eine Rahmung für die Forderungen von Gudrun Ehlert (2020), die sich nach einigen Ausführungen zur Interaktionsarbeit mit Bezug auf Böhle et al. folgendermassen äussert:

«Interaktionsarbeit ist ein Bestandteil von Sozialer Arbeit, deren Analyse in den Professionsdiskurs und die Professionsforschung integriert werden muss, wenn diese nicht weiterhin verkürzt geführt werden sollen» (S. 34).

4. Fazit

Emotionen und Emotionalität werden vor dem Hintergrund der Verwissenschaftlichung und Rationalisierung der Sozialen Arbeit in ihrer grundlegenden Verortung und Bedeutung für das professionelle Handeln nicht ausführlich und ungenügend thematisiert, so die Ausgangslage dieser Arbeit. Demgegenüber wird durch die Akademisierung der Ausbildung Sozialer Arbeit ein starkes Gewicht auf wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Handlungsmethoden gelegt, womit sich der erste Teil der Arbeit beschäftigt und die Frage aufwarf, ob diese die Praxis anzuleiten und schliesslich zu einem professionellen Handeln zu befähigen vermögen. Die erste grundlegende Erkenntnis dieser Arbeit liegt in der Verneinung dieser Frage. Planmässig-rationales, sich auf wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methoden berufendes Handeln stellt wohl in unterschiedlichen Konzeptionen professionellen Handelns einen unabdingbaren Bestandteil dar, um Deutungsmuster zu hinterfragen, Sachverhalte mehrperspektivisch zu betrachten, zu erklären und zu reflektieren. Wird der Kern einer professionellen Leistung, so wie es in dieser Arbeit vertreten wird, jedoch im unmittelbaren praktischen Handeln zwischen Adressatinnen und Adressaten und Fachkräften der Sozialen Arbeit ausgemacht, so stösst diese Art des Handelns vor dem Hintergrund des situativ geprägten, wechselseitigen und durch Ungewissheit bestimmten sozialen Prozesses an seine Grenzen. Das *Technologiedefizit* (siehe Kap. 1.7) bildete somit den Ausgangspunkt der Suche nach einem (professionellen) Handeln, jenseits der Möglichkeiten vollständiger Planbarkeit.

An dieser Stelle kommen in sozialen Interaktionen Emotionen und Gefühlen teilweise über die Kooperation mit kognitiven Strukturen eine zentrale, unmittelbar handlungsleitende Funktion zu. So wurden Gefühle anhand der *somatischen Marker* (siehe Kap. 2.2.2) oder der *Spiegelneuronen* (siehe Kap. 2.5) als Botschaften von Intuition im Sinne eines auf Erfahrung gegründeten, impliziten Wissens (siehe Kap. 2.3) betrachtet, die so ein unmittelbares Verstehen und ein Anpassen an die vorliegenden Begebenheiten ermöglichen. Weiter enthalten Emotionen selbst Bewertungen zu äusseren Bedingungen und sind in diesem Sinne als Informationen zu verstehen, die mit einer bestimmten Handlungstendenz einhergehen (siehe Kap. 2.4). Schliesslich übermitteln Emotionen nicht nur dem betroffenen Subjekt selbst, sondern auch dessen Umwelt Informationen. Emotionen beinhalten eine soziale, bzw. eine kommunikative Funktion, die als Voraussetzung für emotionale Spiegelungsphänomene, ein (emotionales) Verstehen, das Gestalten von Interaktionen und das Herstellen einer vertrauensvollen Beziehung ermöglichen (siehe Kap. 2.4). Die zweite grundlegende Erkenntnis dieser Arbeit bezieht sich demnach auf die «Intelligenz» von Emotionen und Gefühlen, die uns insbesondere in sozialen Situationen dazu verleiten, situativ passend zu handeln.

Im *Konzept der Interaktionsarbeit* (siehe Kap. 3) wird die soziale Interaktion als Kern der Arbeit bei personenbezogenen Dienstleistungen ausgemacht und formuliert entsprechende Besonderheiten

eines Arbeitshandelns am und mit Menschen. Die Bewältigung von Unvorhersehbarkeiten und Unsicherheiten, die Arbeit an eigenen und fremden Gefühlen sowie eine vertrauensvolle Kooperationsbeziehung werden darin als zentrale Dimensionen ausgearbeitet. Die wesentlichen praxisleitenden Funktionen von Emotionen und Gefühlen, unter der Beachtung der Aspekte der Intuition und der Erfahrung, wie sie auch im zweiten Teil der Arbeit besprochen wurden, werden darin aufgegriffen. Die Einsichten aus diesem dritten Teil knüpfen schliesslich an die Erkenntnisse des vorherigen Teiles an, mit dem Unterschied, dass sie sich explizit auf ein gelingendes, qualitativ hochstehendes und damit professionelles Handeln im Rahmen personenbezogener Dienstleistungen beziehen: Emotionen und Gefühle, auch in Verbindung mit den Elementen der Intuition und der Erfahrung, werden dafür im Konzept der Interaktionsarbeit als grundlegend betrachtet.

Die abschliessenden Erkenntnisse, diesmal wieder in Bezug auf das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit selbst, führen diesen Gedanken fort. Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit, das den Subjektstatus ihrer Adressatinnen und Adressaten anerkennt, hat die sich in Interaktion begründenden, emotions- und intuitionsbezogenen, subjektivierenden Kompetenzen mitzuberechnen, denn in ihnen liegt der Schlüssel zum Verstehen und damit zu einem fallangepassten Handeln unter Unsicherheitsbedingungen. Die Anerkennung der subjektivierenden Komponente im Sinne eines Handelns mit Gefühl, das auch für die Arbeit an eigenen und fremden Emotionen sowie für das Herstellen einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung Voraussetzung ist, soll betont werden, ohne dabei die Notwendigkeit von Fachwissen und rationaler Planung für professionelles Handeln zu negieren (Weishaupt, 2006, S. 86). Denn diese sind und bleiben notwendig, um die eigenen handlungsleitenden Gefühle, Emotionen und (emotionale) Erfahrungen methodisch geleitet hinsichtlich ihrer Gültigkeit zu überprüfen und vor dem Hintergrund einer breiten Wissensbasis zu reflektieren. In der Erläuterung sekundärer, erworbener Emotionen (siehe Kap. 2.2.2) und folglich der somatischen Marker, aber auch bei den mit den Spiegelneuronen im Zusammenhang stehenden Gefühlen (siehe Kap. 2.5) wurde deutlich, Gefühle sind nicht als etwas Gegebenes und Unbeherrschbares hinzunehmen, sie werden in sozialen Kontexten geformt und sind über den Weg der Bewusstmachung gestalt- und veränderbar (Tetzer, 2009, S. 117). Emotionale Kompetenzen, bzw. «emotionale Intelligenz» (siehe Kap. 2.6) sind dafür eine Voraussetzung und ein unabdingbarer Bestandteil sozialpädagogischer Professionalität (Sieland & Tarnowski, 2009; Tetzer, 2009, S. 118)

Emotionen und Gefühle, so soll die Fragestellung dieser Arbeit in wenigen Sätzen konkret beantwortet werden, beeinflussen die sinnliche Wahrnehmung und die Kognition, was voraussetzend ist für ein *subjektivierendes Arbeitshandeln* (Böhle, 2017), welches der Bewältigung der mit dem Technologiedefizit einhergehenden Ungewissheiten dient. Emotionen und Gefühle sind zudem funktional, so bestätigt auch Tetzer (2009),

«indem sie evaluativ eine Einschätzung der Situation und damit auch sozialpädagogisches Handeln ermöglichen. Gefühle sind damit ein wesentlicher Bestandteil im sozialpädagogisch situativen Erkenntnisprozess [...]» (S. 116).

Und schliesslich setzt das Zustandekommen einer gelingenden Arbeitsbeziehung die Arbeit an eigenen und fremden Gefühlen voraussetzend (siehe Kap. 3.2; Kap. 3.3; Kap. 3.5). Gefühle und Emotionen sind in diesem Sinne für ein richtiges, professionelles sozialpädagogisches Handeln von zentraler Bedeutung und als Aspekt der «personalen Dimension sozialpädagogischen Könnens» (Colla, 1999, zit. in Tetzner, 2009, S. 118) anzuerkennen.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit, ihren Erkenntnissen und nicht zuletzt bezogen auf den Verweis einer *reflexiven Professionalität* (Dewe & Otto, 2012 zit. in Kap. 3.5), lassen sich Emotionalität und Rationalität im professionellen Handeln Sozialer Arbeit in folgendem Verhältnis zueinander bestimmen:

«Emotionalität und wissenschaftlich sozialpädagogische Rationalität dürfen nicht als sich gegenseitig ausschließende Gegensätze betrachtet werden. Emotionalität ist eine wichtige Erkenntnisweise, die komplementär zu wissenschaftlicher Rationalität «gedacht» werden muss» (Tetzner, 2009, S. 117).

Ein solches Verhältnis mag irritieren und verunsichern, unterläuft es doch die vorherrschende Vorstellung in der modernen Gesellschaft, in der zwischen einer «objektiven Wahrnehmung und Erkenntnis der «äusseren» Welt und einem auf «inneres» Erleben gerichteten subjektiven Empfinden und Erleben» (Böhle, 2009, S. 222) differenziert wird.

5. Ausblick

Im Rahmen einer akademischen Ausbildung, wie sie in den letzten Jahren auch für die Soziale Arbeit etabliert wurde (siehe Ausgangslage), wird der Fokus fälschlicherweise auf die praktische Bedeutung und die Wirksamkeit der Lehre in der Vermittlung von systematischem Wissen verortet (Brater & Rudolf, 2006, S. 272). Dieses erweist sich jedoch im Hinblick auf die Ausbildung emotionaler, für das interaktive professionelle Handeln mit Adressatinnen und Adressaten nötigen Kompetenzen als unzureichend. Es bedarf, wie es im Hinblick auf die *somatischen Marker* (siehe Kap. 2.2.2) oder die *Spiegelneuronen* (siehe Kap. 2.5) und zuletzt auch im Kapitel 3.5 unter den Stichworten des «Erlebens» (Datler, 2003) oder des «Erfahrung-Machens» hervorgehoben wurde, an Lernsituationen, die nahe oder in der praktischen Arbeit und damit in sozialen Interaktionen selbst liegen (Brater & Rudolf, 2006, S. 276). Die Ausbildung in Sozialer Arbeit greift entsprechend zu kurz, wenn sie sich auf die Vermittlung eines linearen Wissens beschränkt. Sie ist dazu aufgefordert, den emotionalen, kommunikationsbezogenen Kompetenzbereich gleichermassen zu schulen, mit dem Wissen, dass diesem für das Handeln in praktischen Situationen die führende Rolle zukommt. Dies wird von Brater & Rudolf (2006) bekräftigt, in dem sie einerseits die reale Arbeitssituation als Lernort zur Ausbildung emotionaler Kompetenzen als unverzichtbar hervorheben, die durch Massnahmen «der Vorbereitung, der Begleitung und der Nachbereitung bzw. Auswertung» (S. 288) so zu gestalten ist, dass das Lernen in der Praxis effektiver und beherrschbarer wird. Die Ausbildungsstätten sind dazu aufgefordert, beispielsweise über gruppenspezifische Übungen, Supervision oder einen handlungsorientierten Unterricht Möglichkeiten zu eröffnen, um Selbst- und soziale Bezüge zu erfahren und in einem geschützten Raum zu reflektieren (Brater & Rudolf, 2006, S. 275–282). Bezüglich der Ausbildung in der Sozialen Arbeit gälte es also weiterführend die Fragen zu klären, inwiefern erfahrungsbezogene Momente bereits hinreichend als Bestandteil des Curriculums berücksichtigt werden bzw. welcher konkreten Strukturen und Voraussetzungen entsprechende Lehr- und Bildungsräume in der Sozialen Arbeit überhaupt bedürfen.

In der vorliegenden Arbeit wurde im Weiteren die gesellschaftliche Metaebene in Bezug auf die Frage nach Professionalität in der Sozialen Arbeit weitestgehend ausgeblendet. Diese gälte es jedoch für ein umfassendes Konzept von Professionalität, die interaktive Arbeit als zentralen Bestandteil Sozialer Arbeit mitberücksichtigt, dringlich zu beachten, insbesondere vor dem Hintergrund der intermediären Funktion der Sozialen Arbeit (siehe Kap. 1.2). Denn auf gesellschaftspolitischer Ebene liegen die strukturellen Rahmenbedingungen professionellen Handelns, die sich nicht mehr über individuelle Kompetenzen oder Lernprozesse verändern lassen, sondern nur noch kollektiv und über politische Entscheidungen (Birken, 2012, S. 337):

«Somit gelangt man unweigerlich wieder zur Kernfrage der ‹klassischen› Professionssoziologie, wie es den Professionellen gelingt (oder gelingen kann), Vorstellungen von professionellem Handeln und die Bereitstellung der dafür nötigen Ressourcen auf gesellschaftlicher Ebene durchzusetzen» (Birken, 2012, S. 337).

Als Voraussetzung dafür müssen die gesetzlichen Rahmenbedingungen zum Objekt einer bewussten Reflexion gemacht werden (Birken, 2012, S. 333), bzw. es braucht die Ausbildung einer *demokratischen Reflexivität*, in der «gemeinwesenverändernde bzw. gesellschaftskritische Entwicklungspotentiale im Fallbezug des Klientels» (Dewe & Otto, 2015b, S. 1254) im Mittelpunkt stehen.

Auch Heiner (2010) betont, dass Professionalität nicht nur ein Ergebnis von individueller Leistung und Handlungskompetenz ist, «sondern auch das Resultat der Leistungsfähigkeit und Unterstützung durch Organisationen» (S. 219). Insofern stellen sich auch weiterführende Fragen zur Art und Weise der Beschaffenheit und Ausgestaltung von der Arbeitsorganisation Sozialer Arbeit, die im Hinblick auf ein professionelles Handeln, das Emotionalität als wichtigen Bestandteil mitbeachtet, Chancen zur Unterstützung und Qualitätssicherung darstellen.

Die organisationalen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, so soll zum Abschluss dieser Arbeit festgehalten werden, nehmen massgeblichen Einfluss auf das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit und verhindern es, wo sie «professionsabstinente, formalisierte und vordefinierte bürokratische Kategorien» (Frechhoff, 2009, S. 75, zit. in Otto & Ziegler, 2015, S. 998) bilden, die genau dort eingesetzt werden, wo die eigentliche Kernkompetenz von professionellen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern liegt: das unbestimmbare und nicht technisierbare Deuten eines Falles (Otto & Ziegler, 2015, S. 998–999).

6. Literaturverzeichnis

- Albert, Martin (2013). Die Professionalisierung Sozialer Arbeit zwischen Kunst und Funktionalität. In Wolf Rainer Wendt (Hrsg.), *Zuwendung zum Menschen in der Sozialen Arbeit. Festschrift für Albert Mühlum*. Lage: Jacobs Verlag.
- AvenirSocial (2014). *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*. Abgerufen von https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_Berufsbild_DE_def_1.pdf
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.
- Bauer, Joachim (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen* (19. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Becker-Lenz, Roland, Busse, Stefan, Ehlert, Gudrun & Müller-Hermann, Silke (Hrsg.) (2015). *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Lenz, Roland, Busse, Stefan, Ehlert, Gudrun & Müller-Hermann, Silke (2013). Einleitung: «Was bedeutet Professionalität in der Sozialen Arbeit?». In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3. überarb. Aufl.) (S. 11–19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Lenz, Roland & Müller-Hermann, Silke (2013). Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3. überarb. Aufl.) (S. 203–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biermann, Benno, Bock-Rosenthal, Erika, Doehlemann, Martin, Grohall, Karl-Heinz & Kühn, Dietrich (2013). *Soziologie. Studienbuch für soziale Berufe* (6. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Birken, Thomas (2012). Professionalität in der interaktiven Arbeit. In Wolfgang Dunkel & Margrit Wehrich (Hrsg.), *Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen* (S. 323-338). Wiesbaden: Springer VS.
- Bosley, Irina & Kasten, Erich (2018). *Emotionale Intelligenz. Ein Ratgeber mit Übungsaufgaben für Kinder, Jugendliche und Erwachsene*. Berlin: Springer Verlag.

- Böhle, Fritz (2018). Arbeit als Handeln. In Fritz Böhle, Voss Günter G. & Günther Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse* (2. Aufl.) (S. 171–200). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Böhle, Fritz (2017). Subjektivierendes Handeln – Anstöße und Grundlagen. In Fritz, Böhle (Hrsg.), *Arbeit als Subjektivierendes Handeln* (S. 3–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhle, Fritz (2009). Weder rationale Reflexion noch präreflexive Praktik – erfahrungsgelitet-subjektivierendes Handeln. In Fritz, Böhle & Margrit, Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 203–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhle, Fritz (2008). Kooperation, Interaktion und «anderes» Wissen: Überlegungen zu einem neuen Begriff des Arbeitshandelns. In Karl-Siegbert Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilband 1 und 2* (S. 1456–1467). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Böhle, Fritz & Wehrich, Margrit (2020). Das Konzept der Interaktionsarbeit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 74, (S. 9–22).
- Böhle, Fritz, Stöger, Ursula & Wehrich, Margrit (2015). *Interaktionsarbeit gestalten. Vorschläge und Perspektiven für humane Dienstleistungsarbeit*. Berlin: edition sigma.
- Böhle, Fritz & Glaser, Jürgen (2006). Interaktion als Arbeit – Ausgangspunkt. In Fritz Böhle & Jürgen Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion. Interaktion als Arbeit* (S. 11–17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhle, Fritz, Glaser, Jürgen & Büssig, André (2006). Interaktion als Arbeit – Ziele und Konzept des Forschungsverbundes. In Fritz Böhle & Jürgen Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion. Interaktion als Arbeit* (S. 25–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandstätter, Veronika, Schüler, Julia, Puca, Rosa Maria & Lozo, Ljubica (2013). *Motivation und Emotion*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Brater, Michael & Rudolf, Peter (2006). Qualifizierung für Interaktionsarbeit – ein Literaturbericht. In Fritz Böhle & Jürgen Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion. Interaktion als Arbeit* (S. 261–308). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, Andrea, Grasshoff, Gunther & Schweppe, Cornelia (2011). *Sozialpädagogische Fallarbeit*. München: Ernst Reinhardt.
- Büssing, André, Herbig Britta & Ewert Thomas (2000). Intuition als implizites Wissen. Bereicherung oder Gefahr für die Krankenpflege? *Pflege. Die wissenschaftliche Zeitschrift für Pflegeberufe*, (13)5, (S. 291–296). Bern: Hans Huber Verlag.

- Colla, Herbert E. & Krüger, Tim (2013). Der pädagogische Bezug – ein Beitrag zum sozialpädagogischen Können. In Kathrin Blaha (Hrsg.), *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit: Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln* (S. 19–54). Wiesbaden: Springer VS.
- Damasio, Antonio (2017). *Im Anfang war das Gefühl. Der biologische Ursprung menschlicher Kultur*. München: Siedler Verlag.
- Damasio, Antonio (2004). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Berlin: Ullstein Buchverlage.
- Datler, Wilfried (2004). Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In Bernd Hackl & Georg Hans Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 114–130). Münster: LIT-Verlag.
- Datler, Wilfried (2003). Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienste der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In Margret Dörr & Rolf Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 241–264). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Dewe, Bernd (2013). Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehler & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3. überarb. Aufl.) (S. 95–116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, Bernd (2009). Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In Anna Riegler, Sylvia Hojnik & Klaus Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung* (S. 47–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, Bernd & Stüwe, Gerd (2016). *Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionalisierungskonzeptes für die Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe (2015a). Profession. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. erweiterte Aufl.) (S. 1233–1244). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe (2015b). Professionalität. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. erweiterte Aufl.) (S. 1245–1255). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe (2012). Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 197–218). Wiesbaden: VS Verlag.

Dewe, Bernd, Frechhoff, Wilfried, Scherr, Albert & Stüwe, Gerd (2011). *Professionelles Handeln in der sozialen Arbeit. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Dittmar, Vivian & Amana, Virani (2014). *Emotionen und Gefühle – eine Gebrauchsanweisung*. VCS Dittmar.

Dörr, Margret (2017). Emotionen als Erkenntnisinstrument. *Sozialmagazin. Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 42 (7-8), (S. 51–57).

Dörr, Margret & Müller Burkhard (2012). Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In Margret Dörr & Burkhard Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (3. überarb. Aufl.) (S. 7–29). Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Duden (o. D. a). Intuition. *Duden online*. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Intuition>

Duden (o. D. b). Methode. *Duden online*. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Methode>

Dunkel, Wolfgang & Wehrich, Margrit (2018). Arbeit als Interaktion. In Fritz Böhle, Günter G. Voss & Günther Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse* (2. Aufl.) (S. 201–230). Wiesbaden: Springer Verlag.

Dunkel, Wolfgang & Wehrich, Margrit (2014). Interaktive Arbeit: Die soziale Dimension von Dienstleistungsarbeit. In Jörg Sydow, Dieter Sadowski & Peter Conrad (Hrsg.), *Arbeit – eine Neubestimmung Managementforschung* 24 (S. 245-290). Wiesbaden: Springer Gabler.

Eder, Andreas B. & Brosch, Tobias (2017). Emotion und Motivation. In Jochen Müsseler & Martina Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (3. überarb. & erweiterte Aufl.) (S. 185–217). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

Ehler, Gudrun (2020). Professionalität und Geschlecht – Perspektiven der Geschlechterforschung und geschlechtertheoretische Überlegungen zum Professionalisierungsdiskurs Sozialer Arbeit. In Lotte Rose & Elke Schimpf (Hrsg.), *Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Methodologische Fragen, Forschungsfelder und empirische Erträge* (S. 23–38). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Euler, Johannes (2020). *Emotionale Intelligenz ist erlernbar. Verstehen Sie Schritt für Schritt Ihre Empfindungen und lernen Sie sich selbst kennen - Werden Sie emotional stark und gelassen und bewältigen Sie jeglichen Stress*. Norderstedt: Books on Demand.

Füssenhäuser, Cornelia (2015). Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. erweiterte Auflage) (S. 1754–1769). München: Ernst Reinhardt.

Füssenhäuser, Cornelia & Thiersch, Hans (2015). Theorie und Theoriegeschichte der Sozialen Arbeit. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. erweiterte Auflage) (S. 1741–1753). München: Ernst Reinhardt.

Gabriel, Thomas & Grubenmann, Bettina (2018). Soziale Arbeit in der Schweiz. In Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow & Holger Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6. Aufl.) (S. 1400–1408). München: Ernst Reinhardt.

Gaebler, Michael, Daniels, Judith & Walter, Henrik (2011). Affektive Intentionalität und existenzielle Gefühle aus Sicht der systemischen Neurowissenschaft. In Jan Salby, Achim Stephan, Henrik Walter & Sven Walter (Hrsg.), *Affektive Intentionalität. Beiträge zur welterschliessenden Funktion der menschlichen Gefühle* (S. 321–339). Paderborn: mentis Verlag.

Gahleitner, Silke Brigitta (2013). Soziale Arbeit als Beziehungsfprofession. In Rolf Rainer Wendt (Hrsg.), *Zuwendung zum Menschen in der Sozialen Arbeit. Festschrift für Albert Mühlum* (S. 13–32). Lage: Jacobs Verlag.

Galuske, Michael (2015). Methoden der Sozialen Arbeit. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. erweiterte Auflage) (S. 1021–1035). München: Ernst Reinhardt.

Galuske, Michael & Müller, Wolfgang C. (2012). Handlungsformen in der Sozialen Arbeit Geschichte und Entwicklung. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.) (S. 587–610). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gaus, Detlef & Uhle, Reinhard (2009). «Liebe» oder «Nähe» als Erziehungsmittel. Mehr als ein semantisches Problem. In Christine Meyer, Michael Tetzner & Katharina Rensch (Hrsg.), *Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Giesenbauer, Björn & Glaser, Jürgen (2006). Emotionsarbeit und Gefühlsarbeit in der Pflege – Beeinflussung fremder und eigener Gefühle. In Fritz Böhle & Jürgen Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion. Interaktion als Arbeit* (S. 59–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gildemeister, Regine & Robert, Günther (1997). «Ich geh da von einem bestimmten Fall aus...». Professionalisierung und Fallbezug in der Sozialen Arbeit. In Gisela Jakob & Hans-Jürgen von Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S. 23–38). Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Goleman, Daniel (2020). *Emotionale Intelligenz* (30. Aufl.). München: Carl Hanser Verlag.
- Goleman, Daniel (2017). *Soziale Intelligenz. Wer auf andere zugehen kann, hat mehr vom Leben*. München: Droemer Verlag.
- Goschke, Thomas & Dreisbach, Gesine (2011). Kognitiv-affektive Neurowissenschaft: Emotionale Modulation des Erinnerns, Entscheidens und Handelns. In Hans-Ulrich Wittchen & Jürgen Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (2. überarb. Aufl.) (S. 129–168). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Gredig, Daniel & Goldberg, Daniel (2012). Soziale Arbeit in der Schweiz. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.) (S. 403–423). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heiner, Maja (2012). Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 611–624). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heiner, Maja (2010). *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Heiner, Maja (2004a). *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Heiner, Maja (2004b). Fallverstehen, Typen der Falldarstellung und kasuistische Kompetenz. In Reinhard Hörster, Ernst-Uwe Küster & Stepahn Wolff (Hrsg.), *Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren* (S. 91–108). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Hering, Sabine & Münchmeier, Richard (2014). *Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (5. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hochschild, Arlie Russell (2006). *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kraimer, Klaus (2013). Soziale Arbeit im Modus autonomer Erfahrungsbildung. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3. überarb. Aufl.) (S. 77–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreft, Dieter & Müller, Wolfgang C. (2019). Konzepte, Methoden, Verfahren und Techniken in der Sozialen Arbeit. In Dieter, Kreft & C. Wolfgang, Müller (Hrsg.), *Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Methoden, Verfahren und Techniken* (3. überarb. Aufl.) (S. 12–25). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- LeDoux, Joseph (1996). *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*. München & Wien: Carl Hanser Verlag.
- Lenzen, Wolfgang (o.D.). *Damasios Theorie der Emotionen*. Abgerufen von https://www.philosophie.uni-osnabrueck.de/fileadmin/Allgemeine_Uploads/Publikationen/Lenzen/Damasios_Theorie_der_Emotionen.pdf
- Matolycz, Esther (2013). *Fallverstehen in der Pflege von alten Menschen*. Wien: Springer Verlag.
- Merten, Roland & Olk, Thomas (2017). Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl.) (S. 570–613). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Michel-Schwartz, Brigitta (2009). Einführung in die Thematik: Methodenverständnis und Handlungsrationaltäten. In Brigitta, Michel-Schwartz (Hrsg.), *Methodenbuch Soziale Arbeit Basiswissen für die Praxis* (2. überarb. Aufl.) (S. 9–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moch, Matthias (2012). Die Lücke – «Implizites Wissen» und das Theorie-Praxis-Verhältnis. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, (42)6, (S. 555–564). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Morawetz, Carmen & Heekeren, Hauke (2019). Emotion und Gehirn. An der Schnittstelle zwischen affektiver und kognitiver Neurowissenschaft. In Hermann, Kappelhoff, Jan-Hendrik, Bakels, Hauke, Lehmann & Christina, Schmitt (Hrsg.), *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 88–94). Berlin: Springer Nature.
- Müller, Burkhard (2015). Gefühle, Emotionen, Affekte. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. erweiterte Auflage) (S. 1741–1753). München: Ernst Reinhardt.
- Müller, Burkhard (2012). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (7. überarb. & erweiterte Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Neuweg, Georg Hans (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie Micheal Polanyis* (4. überarb. Aufl.). Münster: Waxmann Verlag.
- Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2015). Managerialismus. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. erweiterte Auflage) (S. 991–1001). München: Ernst Reinhardt.

Oevermann, Ulrich (2013). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3. überarb. Aufl.) (S. 113–143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oevermann, Ulrich (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In Klaus Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Peter, Claudia (2006). *Die Methode des Fallverstehens als Grundlage für professionelles pflegerisches Handeln?* Abgerufen von https://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/peter_fallverstehen.pdf.

Rahn, Peter (2010). Professionalität – einige Überlegungen zu aktuellen Herausforderungen. In Petra Benz Bartoletta, Marcel Meier Kressig, Anna Maria Riedi & Michael Zwilling (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schweiz. Einblicke in Disziplin, Profession und Hochschule* (S. 142–153). Bern: Haupt Verlag.

Rauschenbach, Thomas & Zürcher, Ivo (2012). Theorie der Sozialen Arbeit. In Werner, Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 151–174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rieger, Martina & Wenke, Dorit (2017). Embodiment und Sense of Agency. In Jochen Müsseler & Martina Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (3. überarb. & erweiterte Aufl.) (S. 773–820). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

Schröder, Carsten (2017). *Emotionen und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Eine Ethnografie der Emotionsarbeit im Handlungsfeld der Heimerziehung*. Wiesbaden: Springer VS.

Senge, Konstanze (2013). Die Wiederentdeckung der Gefühle. Zur Einleitung. In Konstanze Senge & Rainer Schützeichel (Hrsg.), *Hauptwerke der Emotionssoziologie* (S. 11–32). Wiesbaden: Springer VS.

Sieland, Bernhard & Tarnowski, Torsten (2009). Emotionskompetenz als Kernkompetenz für (Sozial-)Pädagogen und für ihre Schüler. In Christine Meyer, Michael Tetzler & Katharina Rensch (Hrsg.), *Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns* (S. 121–134). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Soldati Uehlinger, Simone (2014). *Intuition, Gefühle und Beziehung als Kernelemente der professionellen Sozialen Arbeit*. Abgerufen von https://ephesos.fhsg.ch/documents/10328/103271/3771002_Soldati%20Simone_BA_FS14.pdf

Staub-Bernasconi, Silvia (2013). Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3. überarb. Aufl.) (S. 23–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tetzer, Michael (2009). Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der Sozialpädagogik. In Christine Meyer, Michael Tetzer & Katharina Rensch (Hrsg.), *Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns* (S. 103–20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thiersch, Hans (2013). Authentizität – eine essayistische Skizze. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3. überarb. Aufl.) (S. 95–116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thiersch, Hans (2009). *Schwierige Balance: Über Grenzen, Gefühle und berufsbiografische Erfahrungen*. Weinheim: Juventa Verlag.

Traufetter, Gerald (2007). *Intuition. Die Weisheit der Gefühle*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Treptow, Rainer (2015). Handlungskompetenz. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. erweiterte Auflage) (S. 668–675). München: Ernst Reinhardt.

Treptow, Rainer & Faas, Stefan (2015). Methode und Kompetenz. Strategien der Ungewissheitsreduktion und der Gewinnung von Handlungssicherheit. In Eberhard Bolay, Angelika Iser & Marc Weinhardt (Hrsg.), *Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit* (S. 163–176). Wiesbaden: Springer VS.

Von Spiegel, Hiltrud (2013). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (5. überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Von Spiegel, Hiltrud (2012). Die Last der großen «Ansprüche» und die Mühen der Ebene. Reflexion über eine 40 Jahre währende Auseinandersetzung mit dem methodischen Handeln. *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 32 (125) (S. 13–32). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Weber, Joachim (2012). Sich einlassen auf Praxis. Grundzüge einer Grammatik des klugen Taktes jenseits professioneller Methodenkompetenz. *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 32 (125) (S. 33–52). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Weishaupt, Sabine (2006). Subjektivierendes Arbeitshandeln in der Altenpflege – die Interaktion mit dem Körper. In Fritz, Böhle & Jürgen, Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung* (S. 85–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wernet, Andreas (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

7. Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Bearbeitet von Alessia Sträuli. Anmerkung: Ciccu, Silvia (o. D.). Abgerufen von: https://www.behance.net/gallery/30213717/asymmetry?tracking_source=search_projects_recommended%7Cheart%20brain.....

Abb. 1: Modell der Furchtkonditionierung nach LeDoux (1996). Anmerkung: Eder & Brosch (2017, S. 202)..... 35

8. Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit:

dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.

T. Stü

St. Gallen, 04.10.2020

Unterschrift

Veröffentlichung Bachelorarbeit

Ich bin damit einverstanden, dass meine Bachelor Thesis bei einer Bewertung mit der Note 5.5 oder höher für die Wissensplattform Ephesos zur Verfügung gestellt wird.

ja

nein

T. Stü

St. Gallen, 04.10.2020

Unterschrift