



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
ZENTRUM FÜR WEITERBILDUNG

MASTERTHESE

zur Erlangung des akademischen Grades

„Master of Science“, MSc

Hochschullehrgang mit Masterabschluss

„Neurowissenschaften & Bildung“

„Der Weg ist das Ziel“

***Eine neurowissenschaftlich fundierte Interventionsstudie
zur Anregung von Veränderungsprozessen im Kontext der
sozialpädagogischen Familienbetreuung***

vorgelegt von

Ivona Colic, BA

Betreuung

Mag. Dr. Nina Jelinek

Mag. Dr.rer.nat. Corinna Perchtold-Stefan

Matrikelnummer

01522634

Wortanzahl

22.077

Linz, 23.02.2023

VORWORT

„Nicht am Ziel wird der Mensch groß, sondern auf dem Weg dorthin.“ (R. W. Emerson)

Dem Weg, als Symbolbild für einen Veränderungsprozess im Leben eines Menschen, wird in dieser Masterarbeit eine wesentliche Rolle zugeschrieben. Die sozialpädagogische Arbeit kann dabei als Wegbegleiter:in in diesem Prozess verstanden werden, wobei versucht wird menschliche Entwicklung von innen heraus zu ermöglichen und zu fördern. Dabei ist das Ziel, mit bedachten Anregungen im Kleinen, also in der Arbeit mit Individuen Veränderungen zu bewirken, die in weiterer Folge Auswirkungen auf einer höheren, gesellschaftlichen Ebene haben. In dieser Masterarbeit nutze ich die Möglichkeit, die persönliche Herangehensweisen und Einstellungen in der sozialpädagogischen Arbeit, insbesondere wie ich Menschen begegnen möchte, darzustellen. Die intensive Beschäftigung mit den Wissensschätzen aus Pädagogik und Neurowissenschaften soll die praktische Arbeit in der Sozialpädagogik bereichern und Kolleg:innen in diesem Tätigkeitsbereich inspirieren. Mein Wunsch ist es, dass Personen Verantwortung übernehmen und ihr Leben selbstbestimmt gestalten, auch wenn es kurzzeitig professionelle Hilfe von außen benötigt, damit sich Kinder und Jugendliche adäquat und in einem sicheren Umfeld entwickeln können. Mit der Betrachtung der Thematik aus den verschiedenen Perspektiven soll mehr Verständnis erreicht werden, dass menschliches Verhalten komplex ist und Gründe hat, wieso es bestehen bleibt und dass Widerstand ein wichtiger Teil des Weges zur Veränderung ist.

Ich bin dankbar, dass ich täglich einen sinnvollen Beitrag für das Leben von Menschen leisten darf und dabei selbst stetig dazu lerne und mich weiterentwickle. An dieser Stelle ein großes Danke an alle Kolleg:innen, die diese Haltung mittragen und an alle besonderen Menschen, die mich bei der Konkretisierung meiner Vorhaben und bei der Durchführung meiner Studie unterstützt haben. Danke an alle Eltern für die Bereitschaft an der Intervention mitzuwirken. Besonderer Dank gilt auch meinen Betreuerinnen und meiner eigenen Familie für die Begleitung auf meinem Weg durch das Studium und die Masterarbeit!

ABSTRACT

Die vorliegende Masterarbeit fokussiert sich auf die Anregung von Veränderungsprozessen bei Eltern im Rahmen der sozialpädagogischen Familienbetreuung. Für diese Interventionsstudie wurden drei theoretische Konzepte – der Lösungsfokussierte Ansatz, die Motivierende Gesprächsführung und das Mentalisierungskonzept – näher beleuchtet und für die Praxis nutzbar gemacht. Zusätzlich zu diesen Theorien wurden empirische Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften verwendet, um Personen und ihre Verhaltensweisen holistischer zu betrachten. Die Interventionsstudie konnte zeigen, dass die neurowissenschaftlich fundierten Methoden und die Gesprächsführung positive Effekte auf die Veränderungsbereitschaft der betreuten Klient:innen hatten und sie ihre Themen selbstwirksam und lösungsorientiert besprechen konnten, wodurch Selbstreflexion gefördert und der Blick auf die eigene Situation erweitert wurde. Dabei kam es im Veränderungsprozess auf die sozialpädagogische Haltung der Betreuer:innen und positiv förderliche Emotionen an. Die visuelle Darstellung ermöglichte den Innenblick in Gefühle, Wünsche und Gedanken und das Bewusstwerden eigener Ambivalenzen.

Schlüsselbegriffe: Neurowissenschaft, Sozialpädagogik, Lösungsorientierung, Motivierende Gesprächsführung, Mentalisierung

ABSTRACT

This master thesis aims to initiate change processes in parents, who receive social- pedagogical support. Therefore, in this intervention study three theoretical concepts are examined more closely and made usable for practice. Those are the solution-focused approach, Motivational Interviewing and Mentalization-based Treatment. In addition to these theories, empirical findings from neuroscience were used to take a more holistic view of individuals and their behaviors. This intervention study showed that neuroscientific based methods and the special conversational approach had positive effects on the parent's will to change their situation. Furthermore, the parents were able to discuss their issues in a self-reflective way and name further steps to reach their personal goals. The intervention broadened the clients view on their situation. The professional attitude and use of positive emotions were important in individual change processes. The visual representation enabled an inner view and raised awareness of one's own ambivalences.

key words: neuroscience, social work, solution-focused approach, Motivational Interviewing, Mentalization-Based Treatment

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Theoretische und empirische Aspekte von Veränderungen.....	5
2.1.1. Neurowissenschaftliche Grundlagen.....	9
2.1.2. Die Rolle von Emotionen	13
2.1.3. Kognitive Umbewertung	21
2.1.4. Kreativität.....	25
2.2. Lösungsorientierung.....	29
2.2.1. Grundlagen des Empowerment-Modells	32
2.2.2. Selbstwirksamkeits- und Selbstbestimmungstheorie	34
2.2.3. Die Rolle der Sozialpädagog:innen	37
2.3. Motivierende Gesprächsführung	39
2.3.1. Prozesse der Motivierenden Gesprächsführung	40
2.3.2. OARS Fertigkeiten	43
2.3.3. Change-Talk.....	45
2.4. Das Mentalisierungskonzept	46
2.4.1. Grundlagen und Selbstverständnis	47
2.4.2. Neurowissenschaftliche Aspekte	49
2.4.3. Die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit.....	51
2.5. Zusammenfassung und Implikationen für die Praxis	55
2.6. Die vorliegende Arbeit	58
2.6.1. Forschungsfragen und Erwartungen	58
2.6.2. Ziele	60
3. Methodik	61
3.1. Auswahl des Studiendesigns	61

3.2. Erstellungs- und Durchführungsplan der Interventionsmethode.....	63
3.2.1. Rahmenbedingungen	69
3.2.2. Zeitraum	70
3.2.3. Auswahl der Eltern	70
3.3. Erstellung des Leitfadens für das Interview.....	71
3.4. Gütekriterien qualitativer Forschung	72
3.5. Qualitative Analysen	73
4. Ergebnisse	75
4.1. Kategorienbildung.....	75
4.1.1. Kategorie „Wirkung der Interventionsmethodik auf Veränderungsbereitschaft“	75
4.1.2. Kategorie „Wirkung der Gesprächsführung“	78
4.1.3. Kategorie „Wirkung der Mentalisierungs-Methodik auf Bedürfnisbeurteilung“	78
4.1.4. Kategorie „Anregungsgründe von Veränderungsprozessen“	79
4.2. Interpretation der qualitativen Daten	82
4.3. Ergänzende Reflexion.....	84
4.4. Beantwortung der Forschungsfragen	89
5. Zusammenfassung & Fazit	92
Literaturverzeichnis.....	95
Abbildungsverzeichnis.....	103
Anhänge.....	104

1. Einleitung

Im Kontext der sozialpädagogischen Familienbetreuung tritt in der Zusammenarbeit mit betreuten Eltern nicht selten das Phänomen auf, dass Pädagog:innen teilweise ein Verhalten der Erwachsenen beobachten, welches sie aus fachlicher Sicht problematisch einstufen. Im Konkreten handelt es sich dabei häufig um Mängel in der Versorgung der Kinder, emotionale Vernachlässigung, psychischen Missbrauch oder Schwierigkeiten in der zwischenmenschlichen Kommunikation. An diesem Punkt – meistens zu Beginn der Betreuung – kommt es darauf an, ob die Personen eine konstruktive Kooperationsbasis eingehen und ob an Erziehungsthemen tatsächlich gearbeitet werden kann. Die Ausgangslage in dieser Masterarbeit bildet die Situation, wenn Eltern kaum bis überhaupt keine Problemeinsicht zeigen und wenig Bewusstsein für den Einfluss ihres Verhaltens auf die Entwicklung und Befindlichkeit ihrer Kinder besteht. Dabei wäre eine Veränderung aus fachlicher Sicht und zum Wohlergehen der Kinder notwendig. Innerfamiliäre Krisen, Verzweiflung und längere Belastungszeiträume schränken den Blick zusätzlich ein und negative Gefühle wie Scham und Unsicherheit tragen weder zur Lösung noch zur Veränderung bei. Aufgrund dessen, wird der Schwerpunkt dieser schriftlichen Arbeit darauf liegen, verschiedene Ansätze näher zu beleuchten, die darauf abzielen, Veränderungsprozesse in Klient:innen anzuleiten.

Im ersten Abschnitt werden daher die theoretischen und empirischen Grundlagen von Veränderungsprozessen dargestellt und mit neurowissenschaftlichen Aspekten ergänzt. Das anthropologische Grundverständnis dabei ist, dass der Mensch als holistisches und autonomes Wesen, als bio-psycho-soziale Gesamtheit anerkannt wird und diese Perspektive zusätzlich mit fundamentalen neurowissenschaftlichen Prozessen und Erkenntnissen bereichert wird. Dabei haben die Rolle der Emotionen, das Modell der kognitiven Umbewertung, sowie die Kreativität eine wichtige Bedeutung.

Als weiteres theoretisches Konstrukt wird die Lösungsorientierung aufgezeigt, die sich mit dem Empowerment-Modell auseinandersetzt. Dabei wird insbesondere auf die Rolle der Sozialpädagog:innen eingegangen, sowie Grundzüge der Selbstbestimmungs- und Selbstwirksamkeitstheorie aufgegriffen. Zwei weitere Modelle – die Motivierende

Gesprächsführung (engl. Motivational Interviewing: kurz MI), sowie der Mentalisierungs-basierte Ansatz werden vorgestellt und für die Erstellung konkreter Methoden greif- und nutzbar gemacht.

Am Ende des zweiten Kapitels werden Implikationen der Theorie für die Praxis, sowie konkrete Handlungsleitsätzen erstellt. In einem weiteren Schritt werden diese im Rahmen einer Intervention in der sozialpädagogischen Familienbetreuung mit ausgewählten Elternteilen durchgeführt und im Anschluss evaluiert, welchen Einfluss die Intervention auf ihre persönliche Veränderungsbereitschaft und Problemeinsicht hatte. Abschließend werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt und interpretiert.

An dieser Stelle sind die Forschungsfragen der Masterarbeit angeführt, die als Grundlage und roter Faden dienen:

- Welche Wirkung haben neurowissenschaftlich fundierte Methoden auf die Veränderungsbereitschaft von Eltern im Rahmen der sozialpädagogischen Familienbetreuung?
- Wie erleben Eltern die lösungsorientierte, MI-basierte Gesprächsführung?
- Wie wirken sich Mentalisierungs-basierte Methoden auf die Beurteilung der eigenen Bedürfnisse und der eigenen Situation aus?
- Welche Gründe nennen betreute Eltern als Anlass für persönliche Veränderungsbereitschaft?

Ziel dieser Masterarbeit ist es, Methoden für die Praxis zu entwickeln und den Einsatz zu reflektieren und zu evaluieren. Die Selbstreflexion der betreuten Klient:innen und ihre Bereitschaft zur Kooperation werden dabei als Dreh- und Angelpunkte für die Anregung von ihren persönlichen Veränderungsprozessen angesehen.

2. Theoretische und empirische Aspekte von Veränderungen

In diesem Kapitel werden die theoretischen und empirischen Grundlagen zu Veränderungsprozessen dargelegt. Noch bevor konkret darauf eingegangen wird, soll die sozialpädagogische Ausgangssituation näher beleuchtet werden, um die Notwendigkeit von Veränderungen argumentativ zu belegen.

In den Richtlinien der Sozialpädagogischen Familienbetreuung (Amt der Oö. Landesregierung, o.J.) stehen die Voraussetzungen für den Hilfe- und Betreuungsbedarf von Kindern und Jugendlichen fest. Eine Unterstützung der Erziehung ist nach § 44 Oö. KJHG 2014 notwendig, wenn das Kind in der Familie erhöhten Belastungen und Krisen ausgesetzt oder gefährdet ist und Erziehungsberechtigte es nicht schaffen, das Wohlergehen ihrer Kinder adäquat zu gewährleisten. Familien oder Elternteile erhalten dann eine Unterstützungs- und Hilfeleistung durch einen privaten Kinder- und Jugendhilfeträger. Die sozialpädagogische Familienbetreuung ist eine Möglichkeit der Unterstützung der Erziehung und folgende Aspekte kennzeichnen sie:

1. Befähigung der Erziehungsberechtigten in ihren Erziehungsaufgaben
2. Abwendung von Gefährdungsmomenten durch sozialpädagogische Fachkräfte
3. Finden und Installieren von Schutzfaktoren für die Kinder und Jugendlichen

Damit ist die Unterstützung der Erziehung als gelinderes Mittel zur Fremd- und Krisenunterbringung zu verstehen.

Dabei sind folgende Grundsätze essenziell (Amt der Oö. Landesregierung, o.J.):

1. Die Lebenswelt, die Biografie, die bisherigen Leistungen und Strategien der Eltern werden respektiert und wertgeschätzt.
2. Es wird systemisch mit allen Beteiligten im Familiensystem gearbeitet. Der Fokus liegt dennoch auf dem Wohlergehen und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Die sozialpädagogische Familienbetreuung hilft bei der Verbesserung der Situation für die Minderjährigen.

3. Es wird in der unmittelbaren Lebenswelt der Familie gearbeitet und es wird darauf abgezielt, einen „gelingenderen“ Alltag zu gestalten, sodass auf Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingegangen wird und ihre Entwicklungschancen optimiert werden.
4. Sozialpädagog:innen legen den Fokus darauf, was bereits gut gelingt, welche Stärken und Ressourcen Familiensysteme und Individuen aufweisen und bauen auf diesen auf. Das Ziel sind Befähigung zur Selbstbewältigung und Empowerment durch Vorbildwirkung und Beziehung.
5. Es wird darauf geachtet, dass Eltern in den Prozessen beteiligt sind, Erwartungen, Betreuungsinhalte und -ziele transparent kommuniziert werden. An dieser Stelle sei angemerkt, dass das Wohl des Kindes höchste Priorität hat und daher situationsspezifisch entschieden werden muss, wie mit fehlender Problemeinsicht, mangelnder Kooperation und Widerstand der Eltern aus fachlicher Sicht umgegangen werden soll.

Die Notwendigkeit zur Veränderungsbereitschaft ist deshalb damit argumentiert, dass im Sinne des Wohlergehens der Kinder und Jugendliche gehandelt werden muss. Dies schließt mit ein, dass gewisse bisherige Verhaltensweisen und Handlungsansätze, die dem Kind schaden oder ihm erschweren sich adäquat zu entwickeln, reflektiert und verändert werden müssen. Diesen Veränderungsprozess als grundlegenden Lernprozess für die Erwachsenen zu betrachten, lässt sich mit folgender Definition von Woolfolk belegen (2014, S. 242):

„Allgemein tritt Lernen auf, wenn Erfahrungen eine relativ dauerhafte Veränderung des Wissens und Verhaltens hervorrufen. [...] Um als Lernen zu gelten, muss die Veränderung durch eine Form der Erfahrung - durch Interaktion einer Person mit ihrem Umfeld - erfolgt sein.“

Hier setzt die Sozialpädagogische Familienbetreuung in der Praxis an.

2.1. Veränderungsprozesse und -phasen

Als theoretisches Konstrukt für Veränderungsprozesse soll das Transtheoretische Modell der Veränderung (kurz TTM genannt) näher beleuchtet werden. Prochaska und DiClemente (1983) haben dieses Modell für die psychotherapeutische Arbeit mit Klient:innen entwickelt. Mittlerweile findet das TTM in verschiedenen professionellen Beratungsbereichen (beispielsweise in der Suchtberatung, in der klinischen Psychologie und in Präventionsangeboten) Anwendung.

Das Transtheoretische Modell setzt sich mit der Bereitschaft zur Veränderung, sei es in der persönlichen Einstellung oder in Verhaltensmustern, auseinander. Dabei werden sechs Veränderungsstufen beschrieben, weshalb das TTM häufig mit dem englischen Begriff „SoC“ (=“stages of change“) assoziiert wird (Maurischat, 2001).

Die folgenden Stufen bauen aufeinander auf, wobei Rückschritte in eine niedrigere Stufe möglich, in der Praxis sogar wahrscheinlich sind (Endrejat & Meinecke, 2021):

- Die erste Stufe „Precontemplation“ ist mit der Absichtslosigkeit gleichzusetzen. Es besteht aus Sicht der Klient:innen kein Grund an der derzeitigen Situation etwas zu ändern.
- Die zweite Stufe „Contemplation“ bedeutet Absichtsbildung, da erkannt wird, dass eine Veränderung notwendig ist. Es besteht dennoch keine Verpflichtung sich anders zu verhalten.
- Die dritte Stufe „Preparation“ ist die Vorbereitung auf die Verhaltensänderung, da bereits erste Versuche in Richtung Zielverhalten gemacht wurden.
- Die vierte Stufe „Action“ beschreibt die aktive Phase, in der Klient:innen seit ca. einem halben Jahr veränderte Verhaltensweisen zeigen und sich und ihre Einstellungen neu strukturieren. Das wesentliche an dieser Stufe ist, dass die Personen das neue Verhalten in das alltägliche Leben integrieren.
- Die fünfte Stufe der Verhaltensänderung ist „Maintenance“, also Aufrechterhaltung der in der Aktionsphase eingeübten Verhaltensweisen.

Maurischat (2001, S. 12) nennt noch eine letzte Stufe „Termination“ als Erweiterung des Modells. Klient:innen haben das problematische Verhalten gänzlich gegen die neuen Handlungsmuster ersetzt. Er beschreibt für diese Stufe eine sehr niedrige Wahrscheinlichkeit, dass Personen in Belastungssituationen wieder in alte Verhaltensmuster fallen.

Laut Prochaska und Goldstein (1991) stehen die unterschiedlichen Stufen in Verbindung mit unterschiedlichen Glaubenssätzen, beziehungsweise Vor- und Nachteilen des Verhaltens. Sie postulieren, dass Interventionen zur Anregung von Verhaltensänderung in Hinblick auf die jeweilige Stufe, beziehungsweise unter Berücksichtigung der Bereitschaft der Klient:innen gewählt werden sollen.

Das Transtheoretische Modell und die „Stages of Change“ werden in ihrem Selbstverständnis, beziehungsweise im Aufbau dahingehend kritisiert, dass Verhalten nicht in unterschiedlichen Stufen verändert wird und auch, dass diese Stufen und die Klient:innen kaum vergleichbar sind, da Veränderungen, Ausgangsbedingungen, Kontexte und die Intentionen dahinter individuell sind. Es wird vorgeschlagen, dass Personen nach ihrem Grad der Veränderungsbereitschaft gefragt werden sollten, anstatt in Stufen klassifiziert zu werden. Außerdem sollten Unterstützungsangebote auf dem Weg zum Ziel angeboten werden (West, 2005, S. 1039). Hinzugefügt werden soll, dass die meisten Anwendungsgebiete in Suchtberatungs-Kontexten stattfinden, dennoch die Nähe zur sozialpädagogischen Familienbetreuung besteht, da auch hier Verhaltensweisen und Abläufe über längere Zeiträume bestehen und schrittweise verändert werden sollen. Das Transtheoretische Modell und insbesondere seine Stufen dienen dieser Arbeit daher als grober Anhaltspunkt für die Einstufung der durch Sozialpädagog:innen wahrgenommenen Veränderungsbereitschaft der Elternteile. Außerdem wird der Empfehlung, die Interventionen unter Berücksichtigung der jeweiligen Stufe zu erarbeiten in dieser Masterarbeit eine gewisse Bedeutung zugeschrieben.

Wie nun Veränderungen vonstatten gehen und welche Rolle sie für menschliche Entwicklung spielen, wird im folgenden Unterkapitel behandelt. Dabei werden aus einer neurowissenschaftlichen Perspektive grundlegende Erkenntnisse dargestellt.

2.1.1. Neurowissenschaftliche Grundlagen

Menschen sind ständig komplexer werdenden Umwelten und Umgebungen ausgesetzt. Dies erfordert eine hohe Anpassungsleistung, welche im Wesentlichen nichts anderes bedeutet als Lernen. Aus neurowissenschaftlicher Perspektive betrachtet, ist der Mensch und das menschliche Gehirn fortlaufend in Entwicklung. Neue Erfahrungen führen zu neuronalen Veränderungen durch biochemische und molekularbiologische Prozesse im Gehirn, neue neuronale Verbindungen entstehen und andere verfallen aufgrund von Inaktivität (Klinkhammer, Hütter, Stoess & Wüst, 2015).

Lernen und menschliche Weiterentwicklung wären nicht möglich, wenn das Gehirn im Sinne der Neuroplastizität nicht in der Lage wäre, sich selbst weiterzuentwickeln und anzupassen. Mit dem Begriff der Neuroplastizität wird die „Fähigkeit des zentralen Nervensystems, sich an Änderungen im Umgang mit der Umwelt anzupassen, neue Verhaltensweisen zu akquirieren, zu erlernen und zu optimieren, um Verhalten bestmöglich an die Gegebenheiten des täglichen Umfelds anzupassen“ definiert (Hummel & Gerloff, 2012, S. 734).

Das menschliche Gehirn besteht aus mehreren Millionen Nervenzellen, die jeweils Teile von ganzen neuronalen Netzwerken sind. Wurde früher davon ausgegangen, dass diese Netzwerke nicht veränderbar sind, wird in den Neurowissenschaften aktuell davon ausgegangen, dass die Netzwerke dynamisch sind und sich reorganisieren können (Müllbacher, 2011). Diese Neuroplastizität spielt nicht nur beim Lernen und bei Verhaltensänderungen eine Rolle, sondern gerade im Bereich der Rehabilitation nach Läsionen und beispielsweise bei Patient:innen nach Schlaganfällen. Das menschliche Gehirn entwickelt sich bereits pränatal im Mutterleib nach genetischer Determination und die funktionellen Netzwerke bilden sich bereits im Kindesalter. Diese werden je nach Aktivität gestärkt und weiterentwickelt, weshalb eine förderliche Umwelt für das Kind eine enorme Rolle dafür spielt, wie die neuronalen Netzwerke im weiteren Entwicklungsverlauf ausgebildet und verschaltet werden. Nicht genutzte oder schwache neuronale Verbindungen werden wieder gelöst (Strüber & Roth, 2020, S. 125).

Neben der entwicklungsbedingten Plastizität ist auch die aktivitätsbedingte Plastizität, die durch Aktivitäten, Veränderungen und Lernprozesse gefördert wird, für die menschliche Entwicklung wichtig. Eine besondere Rolle spielt dabei der Hippocampus, der bei Lern- und Gedächtnisprozessen wesentlich beteiligt ist. Er ist bei der Konsolidierung von neuem Wissen und der Reorganisation des Kortex involviert (Müllbacher, 2011, S. 613-614).

Bear, Connors und Paradiso (2018, S. 917) fassen zusammen, dass der Hippocampus insbesondere für die Speicherung und den Abruf von Fakten und Lebensereignissen wichtig ist und bekannte Gesichter und Objekte von unbekanntem selektieren kann. Besonders ist, dass diese Hirnregion unter anderem an der Verknüpfung verschiedener Erinnerungen und Erfahrungen beteiligt ist. Grundsätzlich soll an dieser Stelle die Unterscheidung zweier Gedächtnistypen des Langzeitgedächtnisses erwähnt und näher beleuchtet werden. Erstens ist das deklarative Gedächtnis, wozu der Hippocampus zählt, als explizites Gedächtnis definiert, welches einerseits für das Lernen von Fakten und speziellem Wissen und andererseits für das Erinnern von persönlichen Lebensereignisse wesentlich ist. Zweitens ist das nichtdeklarative, implizite Gedächtnis für unbewusste Gedächtnisprozesse zuständig, beispielsweise gelernte motorische Fähigkeiten und emotionale Reaktionen. Es resultiert aus sensomotorischen Prozessen (Bear, Connors & Paradiso, 2018, S. 895). Für das deklarative Gedächtnis, welches im Gegensatz zum impliziten aus bewussten Lernvorgängen resultiert, sind der mediale Temporallappen und das Diencephalon wesentlich, denn sie sind für die Konsolidierung von Gedächtnisinhalten zuständig. Durch die neuronalen Veränderungen entstehen dauerhafte Engramme, sogenannte Gedächtnisspuren. Diese strukturellen Veränderungen im menschlichen Hirn sind durch physiologische Reize bei verschiedenen Denk- und Anpassungsprozessen entstanden und stehen für die individuelle Repräsentation von Erlebnissen und Erinnerungen der Personen (Bear, Connors & Paradiso, 2018, S. 935).

Für die vorliegende Masterarbeit relevant ist diese Unterscheidung der Gedächtnistypen, da sie aufzeigt, dass gelerntes Verhalten, menschliche Reaktionen und in weiterer Folge zwischenmenschliche Interaktionen komplex sind und holistischer betrachtet

werden müssen. Insbesondere das prozedurale Gedächtnis, zugehörig zum impliziten Gedächtnis, ist diesbezüglich in den Fokus zu stellen, denn Verhaltensgewohnheiten und -muster zählen zu diesem. Hervorgehoben wird auch die Rolle des Striatum, welches als Teil der Basalganglien für willkürliche Bewegung, Motivation und Kognition zuständig ist. Das Striatum setzt sich aus dem Nucleus caudatus und dem Putamen zusammen und es kooperiert mit dem frontalen und parietalen Cortex (Bear, Connors & Paradiso, 2018, S. 931). Dies bedeutet, dass mehrere Hirnareale in Veränderungsprozessen beteiligt sind, und lässt in weiterer Folge darauf schließen, dass Veränderungen im Zusammenspiel und unter Berücksichtigung mehrerer neuronaler Netzwerke berücksichtigt und initiiert werden sollten.

Festgehalten werden kann, dass gewisse Verhaltensweisen möglicherweise der Person aufgrund der Speicherung im prozeduralen Gedächtnis nicht bewusst zugänglich sind, beziehungsweise Engramme zu lange gefestigt wurden, um sie mit kurzfristig angesetzter Sozialpädagogik zu verändern. Außerdem lässt sich erkennen, dass Veränderungen grundsätzlich möglich sind und der menschlichen Natur entsprechen. Sie nehmen Zeit in Anspruch und benötigen Umstrukturierungen – nicht nur neuronal, sondern auch in der direkten Lebenswelt der Personen. Anzumerken ist zudem, dass es in Veränderungsprozessen den individuellen Blick auf die Person, ihre Biografie, ihre Verhaltensweisen und ihr Gedächtnis benötigt, um Veränderungsprozesse anzuregen.

An dieser Stelle soll auch die Bedeutung früher traumatischer und belastender Erfahrungen auf die Hirnentwicklung näher erläutert werden, insbesondere weil Klient:innen in der Betreuung häufig berichten, früher selbst Opfer von (häuslicher) Gewalt, elterlicher Vernachlässigung oder emotionalem Missbrauch gewesen zu sein. Es wurden in neurowissenschaftlichen Untersuchungen Belege dafür gefunden, dass negative Stresserfahrungen während sensibler Entwicklungsphasen strukturelle und funktionelle neuronale Veränderungen nach sich ziehen, vor allem in den Bereichen für Emotions- und Stressverarbeitung. Es betreffe den Hippocampus, dessen Volumen sich durch traumatische Erfahrungen verringert, weshalb dies in weiterer Folge zu kognitiven Defiziten führen kann. Auch die Amygdala zeigt nach frühen Stresserlebnissen neuronale

Veränderungen und eine Volumenreduktion, insbesondere bei der Einschätzung von Gefahren, da sie hypersensitiver reagiert. Neben den subkortikalen Regionen gäbe es auch Einbußen in der Entwicklung präfrontaler Hirnareale, die für die kognitive Kontrollfunktion, Selbstregulation und Selbstreflexion wichtig sind. Im Zusammenspiel mit der Amygdala kann der präfrontale Kortex diese weniger regulieren, dies führe zu einer erhöhten Aktivität der Amygdala und somit zu höherem Stressempfinden und vernommener Bedrohlichkeit von Situationen. Außerdem wird eine verringerte Aktivität im ventralen Striatum bei der Erwartung von Belohnungen beobachtet (Knop, Spengler & Heim, 2020, S. 187). Dies könnte erklären, weshalb es durchaus vorkommt, dass Klient:innen ängstlich und voreingenommen der Betreuung gegenüber sind und sich schwieriger auf eine Kooperation einlassen. Außerdem deckt sich dies mit den Beobachtungen in Betreuungssettings, wenn sie sich wenig einsichtig oder reflektiert zeigen. Damit wäre ein wichtiger neurowissenschaftlicher Einfluss auf die Sozialpädagogik aufgezeigt, der in der Praxis zu mehr Verständnis, einer professionelleren Haltung und dementsprechend angepassten Interventionsmethoden führen soll.

Personen, die in den Betreuungsgesprächen kaum bis wenig Problemeinsicht zeigen, fordern Sozialpädagog:innen heraus, den gemeinsamen Weg zum Ziel individueller und entsprechend ihrer Bedürfnisse, Emotionen und Motivationen zu gestalten.

Gerald Hüthers Aussage „Andere motivieren zu wollen, ist hirntechnischer Unsinn“, verdeutlicht die Schwierigkeit, für andere Veränderungsprozesse anzuregen, wenn diese keine Eigeninitiative oder Motivation dafür aufweisen (Hüther & Osmetz, 2009, S. 159-161). In der Arbeit mit Menschen muss darauf geachtet werden, welche Motivation hinter ihren gezeigten Verhaltensweisen steht und welche Bedürfnisse damit befriedigt werden. Von großer Bedeutung ist dabei die Rolle der Emotionen, die noch vor den eigentlichen Veränderungsprozessen bestehen, weshalb im folgenden Kapitel empirisch näher darauf eingegangen werden soll.

2.1.2. Die Rolle von Emotionen

Um den Begriff der Emotionen zu definieren, muss zunächst die Unterscheidung zu anderen, in der Alltagssprache häufig ähnlich verwendeten Begriffen wie Stimmung, Gefühl und Affekt geklärt werden. Während Stimmungen länger andauernde Emotionen bezeichnen, die positiv oder negativ eingeteilt werden können, sind Gefühle mentale Erfahrungen, die eine gewisse Wertigkeit haben, beispielsweise positiv oder negativ, angespannt oder entspannt, ruhig oder aufgeregt. Besonders dabei ist, dass sie zumeist mit physiologischen Veränderungen im Körper einhergehen und das Gehirn diese körperlichen Reaktionen beurteilt und bewertet und in bestehende mentale Konzepte von Gefühlszuständen einordnet (Tyng, Amin, Saad & Malik, 2017, S. 2-7). Mit dem Begriff Affekt wird in der Psychologie ein kurzfristiges Gefühl bezeichnet, bei dem verschiedene starke Ausprägungen unterschieden werden. Zu den Affekten zählen beispielsweise Ängstlichkeit, Angespanntheit, Depressivität oder in positiver Richtung Enthusiasmus, Ruhe oder Engagement/ Aufmerksamkeit (Dorsch, Lexikon der Psychologie, o.J.). Emotionen dagegen werden als „Überbegriff“ angesehen, als „komplexes Muster körperlicher und mentaler Veränderungen, darunter physiologische Erregung, Gefühle, kognitive Prozesse und Reaktionen im Verhalten als Antwort auf eine Situation, die als persönlich bedeutsam wahrgenommen wurde“ definiert (Tyng et al., 2017; Gerrig, 2015, S. 458). Zusätzlich charakteristisch sei, dass sie mit subjektiven Empfindungen einhergehen, physiologische Veränderungen nach sich ziehen, sich motorisch-expressiv zeigen, kognitiv bewertet werden und ursprünglich eine evolutionäre Funktion haben (z.B. Flucht- oder Kampfreaktionen). Mittels bildgebender Verfahren wie der funktionellen Magnetresonanztomografie oder der PET (Positronen-Emissions-Tomografie) können in den Neurowissenschaften immer mehr Erkenntnisse über die neuronalen Abläufe in der Erforschung der Emotionen gewonnen werden (Erk & Walter, 2003).

Das Zusammenspiel von verschiedenen neuronalen Arealen, Neurotransmittern und Hormonen ist für die Entstehung von Emotionen wesentlich. Neurowissenschaftlich betrachtet, wird vor allem das limbische System in den Fokus gestellt. In der Erforschung der Furchtkonditionierung und -verarbeitung speziell bedeutsam ist die Rolle der

Amygdala als Teil des limbischen Systems (Erk & Walter, 2003), denn sie sei das „Tor für Emotionen und als ein Filter für das Gedächtnis“ zu verstehen (Gerrig, 2015, S. 464). Die Amygdala weist neuronale Verbindungen zu anderen wichtigen Arealen auf, im konkreten zum Hippocampus, Hypothalamus, zum Diencephalon und zum Frontallappen (Erk & Walter, 2003).

In Meta- Studien werden verschiedene Hirnareale mit dem Auftreten bestimmter Basisemotionen in Verbindung gebracht, beispielsweise spiele die Amygdala eine Rolle beim Furchtempfinden, die Insula und der Globus pallidus bei Ekel und der orbitofrontale Kortex sei beim Empfinden von Wut involviert, ebenso wie Teile des cingulären Kortex bei Empfindung von Freude (Celeghein, Diano, Bagnis, Viola & Tamietto, 2017). Tendenziell gehe es in den Neurowissenschaften eher in die Richtung, dass Emotionen im Zusammenspiel verschiedener Areale und Netzwerke entstehen und nicht etwa in „one-to-one-localisations“. Die Wissenschaft entfernt sich also von dem Denken, dass bestimmte Areale für das Auftreten bestimmter Emotionen zuständig sind, sondern es sind mehrfache und komplexe Interaktionen denkbar (Celeghein et al., 2017).

Derzeit besteht großes Forschungsinteresse in den Neurowissenschaften die Rolle der Emotionen für das Lernen und die Motivation zu untersuchen. Beispielsweise wird postuliert, dass positive Emotionen das Lernen fördern, und im Gegenzug seien negative Gefühle wie Scham und Angst hemmend und blockierend für das Lernen (Tyng et al., 2017, S. 1). Aufmerksamkeitsprozesse, Wahrnehmung, die Erinnerungsfähigkeit und das Problemlösen sind durch die menschlichen Emotionen beeinflusst (Strüber & Roth, 2020, S. 177). Deshalb sollte es gerade in der sozialpädagogischen Arbeit mit Individuen und Gruppen nicht außer Acht gelassen werden, welche Rolle emotionale Verarbeitungsprozesse haben und inwiefern diese die Motivation zur Kooperations- und Veränderungsbereitschaft stärken oder hemmen. Um die Forschungserkenntnisse auf einem Grundverständnis interpretieren zu können, scheint es zunächst sinnvoll näher auf Emotionsverarbeitungsprozesse zu blicken.

Menschen haben im Zuge der Entwicklung höhere kognitive Fertigkeiten entwickelt, die auf dem Fundament emotionaler Mechanismen beruhen, im Konkreten also wie der

Mensch Emotionen interpretieren und bewerten wird und wie er darauf reagiert. Es werden drei Verarbeitungsprozesse von Emotionen unterschieden (Panksepp & Solms, 2012; zit. nach Tyng et al., 2017, S. 4):

1. Der *Primäre Verarbeitungsprozess* beinhaltet grundlegende Emotionen, die in subkortikalen Hirnregionen verarbeitet werden. Dazu zählt Furcht, Wut, Angst. Zusätzlich zählen zu diesem grundlegenden Verarbeitungslevel die Triebe, die das menschliche Gleichgewicht, die Homöostase aufrechterhalten (Hunger, Durst), sowie Schmerz, Ekel, Temperaturempfinden und Geschmack.
2. Die *sekundären Verarbeitungsprozesse* untersuchen und regulieren die Emotionen in Bezug auf die Umwelt. Hierbei sind die Basalganglien (Amygdala, Nucleus accumbens, dorsales Striatum und Thalamus), sowie der mediale Temporallappen (sowie der Hippocampus mit der Funktion für deklarative Gedächtnisinhalte) beteiligt.
3. Im *tertiären Verarbeitungsprozess* sind kortikale Hirnregionen wie der präfrontale Kortex beteiligt, die diese Emotionen regulieren und bewusst verarbeiten. Auf dieser Verarbeitungsstufe ist es möglich über nächste Schritte nachzudenken, Intentionen zu planen und zu äußern und bewusst die Aufmerksamkeit zu steuern. Diese Stufen werden nicht linear durchlaufen, sondern sind als geschlossener Evaluationsprozess zu verstehen.

Kurz zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Kognition, verankert im Frontallappen, unsere Emotionen steuert und Emotionen unsere Motivation, unsere Wahrnehmung der Umwelt und damit unser Verhalten beeinflusst. Grundlegend gehe es darum angenehme Gefühle anzustreben und negative Gefühle zu vermeiden (Tyng et al., 2017). Laut Wood und Bhatnagar (2015, zit. nach Stanley, Lippiello, Sulzer & Miniaci, 2021, S. 1) hat dieses Verhalten, also aversive Reize zu vermeiden, sich dementsprechend zurückzuziehen, ablehnend zu sein und Widerstand zu zeigen, dahingehend Sinnhaftigkeit, da es dadurch das eigene Überleben und Vorankommen sichert. Die Frage ist aber, wo

und in welchen Kontexten dieser evolutionäre Gedanke sinnvoll ist und wo er dem eigenen Vorankommen eher hinderlich erscheint.

F. Dolcos, Iordan und S. Dolcos (2011, S. 678) zeigen in ihrer Studie auf, welche Wechselwirkungen zwischen Emotion und Kognition bestehen und legen dar, dass sich Emotionen positiv und negativ auf die Kognition auswirken können, nicht nur auf niedrigeren Verarbeitungsebenen, sondern auch in Hinblick auf höhere, komplexere Hirnleistungen. Gleichzeitig können kognitive Fähigkeiten Emotionen regulieren und steuern und dadurch helfen, mit länger anhaltenden, belastenden Lebenssituationen umzugehen und mögliche darauffolgende psychische Belastungen zu minimieren.

Gerhard Roth (2015) hat dazu in seinem Modell vier Ebenen der Persönlichkeit unterschieden, die den Grad der Involvierung der Emotion und der Kognition darstellen. Ähnlich dem emotionalen Verarbeitungsprozess nach Panksepp und Solms (2012, zit. nach Tyng et al., 2017, S. 4) sind die unteren zwei Ebenen im limbischen System verankert, im Konkreten im Hypothalamus, der zentralen und basolateralen Amygdala, im periaquäduktalen Grau, in vegetativen Hirnstammzellen, im ventralen tegmentalen Areal, im Nucleus accumbens und in den Basalganglien. Diese beiden Ebenen spiegeln zusammen das „unbewusste Selbst“ wider. Affektives Verhalten, Aggression, Motivation und die Fähigkeit abzuwägen, vor welchen Situationen besonders Acht genommen werden muss, werden von hier aus gesteuert. Interessant ist zudem, dass diese Ebenen mit dem egoistisch-egozentrischen „Kleinkind in uns“ beschrieben werden (Roth, 2015, S. 119).

Die dritte, darüber höher gelegene Ebene wird als „individuell-soziales Ich“ bezeichnet und wird mit Hirnregionen wie dem orbitofrontalen Kortex, vegetativen Hirnstammzellen, dem anterioren cingulären Kortex und dem insulären Kortex assoziiert. Diese Ebene entwickelt sich erst später und bis ins Erwachsenenalter hinein, wobei hier das Eingehen von Kompromissen möglich wird und eine gewisse Anpassungsfunktionen an die Umwelt entsteht. Die vierte und höchste, sogenannte „kognitiv-kommunikative“ Ebene umfasst bereits Hirnareale im Neocortex, insbesondere den präfrontalen Cortex, welcher in höheren kognitiven Leistungen wie Kontrollfunktionen und Intelligenz beteiligt ist. Außerdem seien Sprachzentren und Teile der linken Hemisphäre, die in Verbindung mit

Problemlösungsprozessen und dem adäquaten Umgang mit sich selbst und anderen Menschen stehen, in dieser Ebene involviert. Diese Ebenen interagieren untereinander, wobei niedrigere Ebenen die höheren Ebenen stärker beeinflussen als umgekehrt (Roth, 2015).

Die Neurowissenschaft ist derzeit stark an der Erforschung konkreter Verarbeitungsprozesse von Emotionen interessiert (Becker, Wang, Bobes & Kendrick, 2020, S. 1-2). Insbesondere scheint der emotionale Einfluss auf Kognition, Motivation und Lernen relevant, auch wenn die Erforschung schwierig ist, da Emotionen in künstlichen Situationen wie MRT Untersuchungen schwer vergleichbar mit Gefühlen in der „natürlichen“ Praxis sind, beziehungsweise gäbe es unterschiedliche Forschungsansätze und Schwerpunkte, die ein einheitliches Bild erschweren (Celeguin et al., 2017).

Festgehalten wird dennoch: „Emotionale Reaktionen sind das Ergebnis einer komplexen Interaktion zwischen sensorischen Reizen, Hirnschaltkreisen, früheren Erfahrungen und der Aktivität von Neurotransmittersystemen“ (Bear, Connors & Paradiso, 2018, S. 690).

Für die sozialpädagogische Familienbetreuung sind dies wichtige Aspekte aus der Neurowissenschaft. Es besteht dadurch die Notwendigkeit die Gefühle der Klient:innen zu berücksichtigen, da dadurch ihr Potential nachzudenken, zu reflektieren, Ziele zu setzen und Schritte zu planen, ausgeschöpft werden kann. Nur dann können höhere kognitive Leistungen erbracht werden, die insbesondere für die Anregung von Veränderungen im Verhalten und Handeln notwendig sind. In der Praxis lässt sich oftmals erkennen, in welchen Verarbeitungsstufen Klient:innen in gewissen Momenten oder bei Themen sind und außerdem beobachten, inwiefern sie sich ihrer emotionalen Reaktionen und den Gründen dahinter bewusst sind. Auf dem Wissen um die verschiedenen Ebenen in der emotionalen Verarbeitung soll später die Planung und Umsetzung der Intervention aufgebaut werden.

Wird nun die Ausgangssituation in der Praxis im Konkreten näher betrachtet, scheint es umso wichtiger, sich der Rolle der Emotionen bewusst zu sein und darauf einzugehen. Klient:innen treffen im Rahmen des Starts einer Familienbetreuung auf fremde

Professionelle, die sie sich nicht aussuchen und die im Vorhinein möglicherweise mit negativen Assoziationen verbunden sind, beispielsweise dadurch, dass der früher gebräuchliche Begriff „Jugendamt“ (heutzutage Kinder- und Jugendhilfe) in der Gesellschaft stark negativ konnotiert ist.

In der Studie von Phelps et al. (2000) konnte diesbezüglich eine Korrelation zwischen der Aktivierung der Amygdala und der Betrachtung fremder Gesichter nachgewiesen werden. Ebenso konnten Sladky, Riva, Rosenberger, van Honk und Lamm (2021) aufzeigen, dass die Amygdala beim Vertrauen eine wichtige Rolle spielt, insbesondere war sie involviert im Prozess, wenn die Personen entscheiden müssen, wem sie Vertrauen schenken und wem sie misstrauen. Dass Klient:innen in für sie bedrohlichen Situationen Widerstand zeigen, sich zurückziehen und ängstlich sind, trifft mit dem Wissen um den Einfluss von Emotionen auf mehr Verständnis in Sozialpädagog:innen und fordert umso mehr, adäquat und behutsam damit umzugehen.

An dieser Stelle stellt sich die Frage nach der Möglichkeit, einerseits die Emotionen der Klient:innen zu berücksichtigen, damit umzugehen und andererseits zum Wohle des Kindes dennoch an der Veränderungsbereitschaft zu arbeiten. Le Doux et al. (2017, S. 28) stellte fest, dass es bei Vermeidungsstrategien nicht nur darauf ankommt, dass der aversive Reiz, die potenzielle Gefahr entfernt wird, sondern dass „Sicherheitshinweise“ hinzugefügt werden. Die Vermeidungsreaktion vermittele Sicherheit, da sich die Personen von der bedrohlichen Situation distanzieren. Er spricht in seiner Arbeit von „Hoffnung“ und „Erleichterung“, die mit der Angstreduktion einhergehen. Möglicherweise wäre dies ein relevanter Aspekt für die sozialpädagogische Familienbetreuung und insbesondere in dieser Forschungsarbeit bei der Gestaltung der Interventionsmethoden.

Damit zusammenhängend untersuchten Hurlemann et al. (2010) in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen Oxytocin, einem vom Hypothalamus gebildeten Hormon und dem sozialen Lernen, sowie emotionaler Empathie. Sie zeigten, dass Oxytocin das Lernen positiv beeinflusst und vor allem soziale Verstärker in Form von menschlichen Gesichtern effektiver für den Lernerfolg sind als neutrale Verstärker. Oxytocin wird mit dem Bindungsverhalten assoziiert und ist für soziale Interaktionen bedeutsam (Dorsch,

Lexikon der Psychologie). Mit den Klient:innen in Beziehung zu treten und die professionelle Beziehung zu halten, könnte einerseits ein Sicherheitsfaktor sein, andererseits das Vertrauen fördern. Damit könnte weiterführend eine bessere Kooperationsbasis einhergehen, sowie die Veränderungsbereitschaft, im Sinne einer Lernbereitschaft, gefördert werden. Strüber und Roth (2020, S. 144) erläutern, dass Oxytocin bei Berührungen und in vertrauensvollen Beziehungen freigesetzt wird und folgendermaßen wirke:

Es hemmt das Stresssystem und verstärkt die Freisetzung von Serotonin in einer Weise, dass Gefühle von Angst gemindert werden. Es erhöht die Fähigkeit, Mimik zu erkennen, und fördert die Motivation, soziale Bindungen einzugehen. Soziale Emotionen, Vertrauen und Empathie gegenüber Sozialkontakten werden ebenso hierdurch begünstigt wie etwa elterliches Verhalten.

Dies ist ein weiterer besonderer Schlüsselaspekt für die Sozialpädagogik, denn nicht nur die Kooperationsfähigkeit der Eltern könnte sich verbessern, sondern in weiterer Folge - und viel bedeutsamer - die Fähigkeit auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und das problematische Verhalten zu verbessern.

Von besonderer Bedeutung ist ebenso das Konzept der sieben primären emotionalen Systeme. Dabei handelt es sich um „seeking, rage, fear, lust, care, panic/grief, and play“ (Panksepp, 1998; zit. nach Tyng et al., 2017, S. 6). Seeking wird dabei als wichtigstes emotionales System hervorgehoben, welches in direktem Zusammenhang mit Lernen und Gedächtnisleistung steht. Es wird angenommen, dass wenn dieses System aktiviert wird, Individuen motiviert sind Neues zu lernen, neugierig zu sein und zu erkunden. Die damit assoziierten Hirnbereiche liegen im Nucleus accumbens, im ventralen tegmentalen Areal und im anterioren cingulären Kortex.

Dan Cable (2020) erklärt dazu in seinem Video, dass das ventrale Striatum, auch als „Seeking System“ aktiviert ist und Dopamin ausschüttet. Drei empfohlene Ansätze, dieses System zu fördern, sind seiner Ansicht nach, erstens: *Experimentieren*, das heißt etwas Neues auszuprobieren und die Grenzen der eigenen Fähigkeiten auszutesten, ohne dass Professionelle vorgeben, was zu tun ist. Der zweite Ansatz ist die Überlegung, was die

Klient:innen ausmacht, welche *Potenziale* sie mitnehmen, auf welche Ressourcen und Stärken sie zurückgreifen können. Die dritte Möglichkeit das „Seeking-System“ zu aktivieren, sind Überlegung zum „*Warum*“, also ausgelegt auf die sozialpädagogische Familienbetreuung, der Grund für ein Handeln und die Sinnhaftigkeit einer Veränderung. Dabei geht es darum, sich bewusst zu werden, welchen Einfluss das eigene Handeln auf die Umwelt oder auf sich selbst hat. Diese Ansätze werden in der Planung der Interventionen ebenso bedeutsam sein.

Mit dem Wissen um die grundlegenden emotionalen Prozesse und den Einfluss von Emotion auf Kognition, soll in weiterer Folge überlegt werden, welche Ansätze für die Sozialpädagogik erarbeitet werden können. Im nächsten Unterkapitel wird die kognitive Bewertung näher beleuchtet. Außerdem wird dem Konzept der kognitiven Umbewertung, dem sogenannten „reappraisal“ eine besondere Bedeutung zugeschrieben.

2.1.3. Kognitive Umbewertung

Wie im letzten Kapitel bereits thematisiert wurde, interagieren subkortikale Hirnareale mit Teilen des präfrontalen Kortex, wodurch es möglich wird, dass Menschen ihre Emotionen und Gefühle kontrollieren und regulieren.

An dieser Stelle soll für die bessere Verständlichkeit zunächst die kognitive Bewertung von Emotionen nach Richard Lazarus (1995, zit. nach Gerrig, 2015, S. 466) aufgezeigt werden. Er ging dabei davon aus, dass Menschen ihre Emotionen unbewusst und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt bewerten. Beispielsweise sehen sie einen bellenden und zähneknirschenden Hund, verspüren physiologische Änderungen im Körper und gleichzeitig bewerten sie die Situation kognitiv mit „Ich habe Angst“. Frühere Erfahrungen und die Emotionen dazu, werden im Gehirn gespeichert und in anderen, möglicherweise ähnlichen Situationen wieder abgerufen. Angepasst an die Ausgangssituation in der Sozialpädagogik würde dies dann bedeuten, dass Personen die Hilfeleistung emotional negativ bewerten, weil sie in früheren Situationen subjektiv empfundene, negative Erfahrungen gemacht haben und eher davon ausgehen, dass auch dies der Fall sein wird. Dennoch haben Menschen an diesem Punkt die Möglichkeit, die Kontrolle für ihre Emotionen und die Bewertungen zu übernehmen. Dies wird mit dem Begriff der Emotionsregulation bezeichnet (Gerrig, 2015, S. 469).

Dazu fassen Mauss, Bunge und Gross (2007, S. 146-167) zusammen, dass die Emotionen zunächst in einer Situation entstehen, die für die Person bedeutsam ist. In weiterer Folge wird die Person auf diese Emotion in sich aufmerksam und bewertet diese. Letztendlich endet dieser Prozess mit der reaktiven Antwort auf die Emotion. Hier setzt die Emotionsregulation an, denn sie beeinflusst, welche Emotion die Person empfindet, wie sie sich subjektiv anfühlt, wie lange die Emotion andauert und zu welcher Reaktion sie führt. Positive, erwünschte Emotionen können somit verstärkt und aufrechterhalten werden, negative, belastende Emotionen können abgeschwächt werden.

Bislang wurde erforscht, dass automatische Emotionsregulationsprozesse im Gegensatz zu bewussten, kontrollierten Emotionsregulationsprozessen bestehen. Beispielsweise

wenn Personen in Konfliktsituationen trotz Wut und Anspannung das Gegenüber bewusst nicht angreifen, weil sie wissen, sich in solchen Situationen bewusst zurück nehmen zu müssen.

Mauss, Bunge und Gross (2007, S. 152) stellen zudem fest, dass verschiedene Studien gezeigt hätten, dass lösungsorientierte Personen eher automatische Emotionsregulationsprozesse zeigen als Personen, die das Problem und seine negativen Auswirkungen betrachten. Außerdem seien lösungsorientiertere Personen besser im Umgang mit Stressoren und Belastungen und es gäbe Belege dafür, dass ein repressiver, also unterdrückender Umgang mit Stressoren die Resilienz der Person fördern kann (Bonanno, 2005; zit. nach Mauss, Bunge & Gross, 2007, S. 152).

Für die Anregung der Veränderungsbereitschaft sollte daher auch die Emotionsregulation der Klient:innen berücksichtigt werden. Beispielsweise sollte in der Arbeit mit Personen, die sich eher uneinsichtig und ablehnend verhalten, der Rahmen für das bewusste Reflektieren und Wahrnehmen ihrer Emotionsregulationsmuster gegeben werden. Automatische Prozesse könnten damit zugänglicher werden und Personen hätten die Wahl, bewusster darauf einzugreifen und ihre Emotionsregulation zu fördern. Außerdem erwiesen sich Konzepte der Neubewertung und der Ablenkung als hilfreiche Strategien bei der Emotionsregulation (McCrae, Scally, Terracciano, Abecasis & Costa, 2010).

Für diese Masterarbeit soll die kognitive Umbewertung, das sogenannte „reappraisal“ näher betrachtet werden, da in zahlreichen Studien nachgewiesen wurde, dass diese Methode den Einfluss belastender Emotionen auf das eigene Wohlbefinden reduzieren konnte (Nook, Bustamante, Young Cho & Somerville, 2018). Damit besteht Hoffnung, dass der Widerstand gegenüber einer Veränderung mit wertschätzender und individueller Methodik, insbesondere mit der kognitiven Umbewertung minimiert oder aufgelöst werden kann.

Das „reappraisal“ setzt dabei im Emotionsverarbeitungsprozess an der kognitiven Bewertung an, während der Ansatz der Verdrängung „suppression“ an der Reaktion der

Emotionsexpression ansetzt, also im späteren Verarbeitungsprozess als die kognitive Umbewertung.

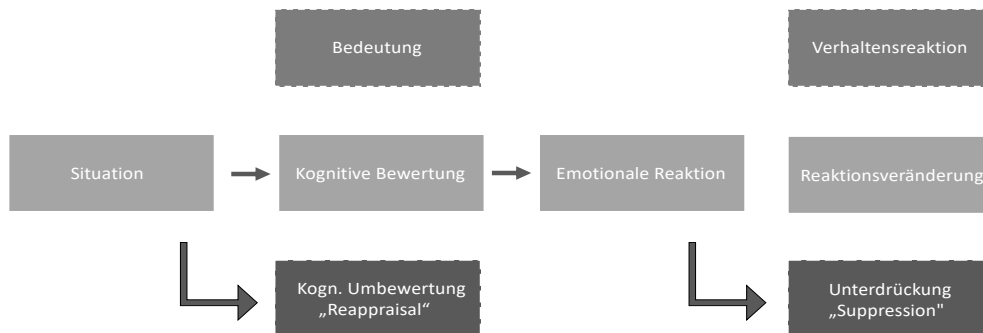


Abbildung 1: Skizzierter Ablauf der Emotionsregulation hinsichtlich Reappraisal und Suppression (Cutuli, 2014, S. 2)

In vorherigen Studien wurde ein effektiverer Einfluss der kognitiven Umbewertung als der Verdrängung gefunden, da letztere zwar die Reaktion auf eine Emotion verändert, nicht aber das Erleben beziehungsweise die Empfindung der Emotion (Gross, 2002). Außerdem wird die Methodik der Verdrängung in Verbindung mit dem beobachteten Verhalten von vermeidenden und ablehnenden Klient:innen gebracht, die sich der familiären Problemsituation oder dem eigenen problematischen Verhalten nicht stellen wollen. Dahingehend scheint der Fokus auf die kognitive Umbewertung sinnhafter und zielführender.

Angelehnt an Denny und Ochsner (2014, S. 3) können beim „reappraisal“ zwei grundlegende Ansätze unterschieden werden. Die erste Möglichkeit betrifft die *Distanzierung*, verstanden als die Entfernung zur eigenen Situation oder zum Problem und das Einnehmen einer „fremden“ Rolle, beispielsweise als Beobachter:in auf einer Meta-Ebene. Die zweite Möglichkeit zielt auf die *Reinterpretation* der eigenen Situation und belastender Faktoren ab.

In ihrer Studie untersuchten Denny und Ochsner (2014) ob und wie sich ein longitudinales „reappraisal“- Training auf die Emotionen der Teilnehmer:innen auswirkte. Sie fanden heraus, dass beide Strategien positive Auswirkungen hatten, insofern dass die Teilnehmer:innen über eine Verminderung im Empfinden negativer Emotionen berichteten.

Die Teilnehmer:innen-Gruppe, die im Laufe des Trainings nur Distanzierungs-Übungen absolvierte, berichtete über weniger Stresserleben in ihrem Alltagsleben, also auch längerfristig nach dem Training. Sie zeigten somit auf, dass sich kognitive Umbewertung tatsächlich trainieren ließ (Denny & Ochsner, 2014).

Damit wären weitere theoretische und empirische Belege aus der Neurowissenschaft für die Sozialpädagogik erläutert. Im Interventionsteil werden diese Aspekte konkreter für die sozialpädagogische Familienbetreuung nutzbar gemacht. Im nächsten Unterkapitel wird die Rolle der Kreativität für Veränderungsprozesse näher betrachtet, um auch damit die Arbeit mit Klient:innen zu bereichern.

2.1.4. Kreativität

Bevor aufgezeigt wird, wie Kreativität Einfluss auf die Sozialpädagogik nimmt und wie sie insbesondere zur Anregung von Veränderungen verwendet werden kann, soll zunächst der Begriff an sich geklärt werden.

„Kreativität ist die Fähigkeit, Produkte zu schaffen, die originell, aber doch auch passend und nützlich sind“ (Plucker, Beghetto & Dow, 2004; zit. nach Woolfolk, 2014, S. 338). Kreatives Potenzial haben nicht nur wenige künstlerisch-schaffende und begabte Menschen, vielmehr zeigt sich Kreativität im Alltagsleben und wird zumeist in verschiedenen Situationen angewandt (Woolfolk, 2014). Sie ist zudem als Konstrukt im Zusammenspiel von kognitiven Denkleistungen, Persönlichkeitseigenschaften, Motivation und sozialen Aspekten zu verstehen. Außerdem ist die grundlegende Unterscheidung folgender beider Denkprozesse wichtig: während das divergente Denken die Fähigkeit definiert, zahlreiche unterschiedliche Ideen und Lösungswege zu finden, meint das konvergente Denken die Fähigkeit nur eine Lösung oder eine Idee zu finden (Woolfolk, 2014). Für das Kreativitätspotenzial ist das divergente Denken relevant.

Benedek und Fink (2018, S. 117-119) betonen die Komplexität kreativer Denkleistungen, die laut aktuellem neurowissenschaftlichen Forschungsstand als Mechanismus mit anderen kognitiven Prozessen verstanden werden müssen. Im Konkreten spielen die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis und die exekutiven Funktionen, wie Handlungsregulierung und -planung eine bedeutende Rolle für kreative Prozesse. Diese drei wichtigen Komponenten interagieren dahingehend, dass die „creative cognition“, also kreative Denkleistungen sich dadurch charakterisieren, dass zielgerichtete Gedächtnisleistungen durch die Aufmerksamkeitsprozesse unterstützt und gefördert werden. Zudem sei das Maß an Intelligenz ausschlaggebend für kreative Prozesse, da in zahlreichen Studien belegt wurde, dass die Fähigkeit zur exekutiven Kontrolle und Handlungssteuerung, sowie die Intelligenz positiven Einfluss auf die Kreativität haben, insbesondere auf die Komponenten divergentes Denken und das kreative Problemlösen (Benedek & Fink, 2018, S. 118). Kreativität sei insbesondere im Zusammenhang mit intrinsischer Motivation gezeigt worden und es wird angenommen, dass sich extrinsische Motivationsformen hemmend

auf das kreative Potenzial auswirken. Die nach innen gerichtete Aufmerksamkeit und das Ausblenden von störenden, ablenkenden Gedanken seien bei der neurowissenschaftlichen Erforschung von Kreativität beobachtet worden, erkennbar daran, dass die Personen in den EEG-Studien vermehrte Alpha-Aktivitäten zeigten (Benedek & Fink, 2018, S. 118). Ähnlich wie bei der Verarbeitung der emotionalen Prozesse im Gehirn ist auch bei der Kreativität nicht ein Hirnareal allein zuständig, sondern es kommt auf das Zusammenspiel mehrerer Netzwerke an. Im Konkreten gehe es darum, spezifische Inhalte aus dem Gedächtnis abzurufen, zielführend die Aufmerksamkeit zu steuern und um die Hemmung von gewohnten, „starren“ Denkmustern. Dies könnte damit gelingen, dass in einem Brainstorming neue Ideen und Lösungsansätze generiert werden, damit neue Verbindungen zwischen verschiedenen Ansätzen und Bereichen geschaffen werden, die wiederum das kreative Potenzial stimulieren (Benedek & Fink, 2018). Besondere Bedeutung erhalten erneut die positiven emotionalen Zustände, die in Zusammenhang mit gesteigerter Leistungsfähigkeit, sowie erhöhter Kreativität bei Problemlösungssituationen stehen (Baas et al., 2008; zit. nach Benedek & Fink, 2018, S. 6).

Die Autoren stellen dar, dass sich kleine Belohnungen, Einsatz von Humor und Freude positiv auf die kreativen Denkleistungen auswirken und begünstigen würden, dass Dopamin im Belohnungssystem ausgeschüttet wird. Dieser Neurotransmitter ist wichtig für den präfrontalen Kortex und dessen Rolle als exekutive Kontrollfunktion und Steuerung des Verhaltens und damit Initiator für Veränderungen im Verhalten. Dopamin und das Belohnungssystem informieren über den erwarteten und erfahrenen Nutzen von den eigenen Verhaltensweisen und können damit als Verstärker angesehen werden, die Verhalten aufrechterhalten oder eben abschwächen (Thier, 2012). Um die Kreativität zu fördern, empfehlen Benedek und Fink (2018) zudem, dass Heuristiken vermittelt werden, die bei der Problemlösung hilfreich sein können.

Wallas und Hadamard haben ein Modell des klassischen kreativen Problemlösens entwickelt (1926, 1945, zit. nach Aldous, 2007, S.177). Dabei werden vier Phasen genannt, die den Grad der bewussten und unbewussten Abläufe im Lösungsprozess beschreiben. Die erste Phase ist die Vorbereitung („preparation“), die sich dadurch kennzeichnet,

dass sich Klient:innen bewusst mit dem Problem auseinandersetzen, es identifizieren und Informationen zum Auftreten sammeln. Bei komplexeren Problemstellungen, in diesem Fall familiären Ausgangssituationen, führt diese Phase oft dazu, dass die Personen aufgeben und sich überfordert fühlen. Dies führt zur zweiten Phase, der Inkubation („incubation“), die in Verbindung steht mit dem freien Assoziieren und der (neuronalen) Umstrukturierung, ohne dem bewussten Wissen oder bewusster Auseinandersetzung der Person mit ihrem Problem. Dies führt später zur dritten Phase, der „illumination“, also zu Deutsch der Erleuchtung, die sich meist durch die Findung der Lösung auszeichnet und als „Aha-Moment“ beschrieben werden kann. Dies geht wiederum einher mit Gefühlen der Erleichterung und Freude, da subkortikale Hirnregionen wie der linke anteriore mittlere temporale Gyrus, der bilaterale Thalamus, Hippocampus, das ventral-tegmentale Areal, der Nucleus Accumbens und der Nucleus caudatus in diesem Prozess aktiviert sind (Tik, et al., 2017, S. 3247-3249). Dabei wird diese Phase als unbewusster Prozess zu verstehen, der der Person durch das Aha-Erleben als neue Idee oder neuer Lösungsansatz bewusst in den Sinn kommt. Dies wird als der Moment der Einsicht verstanden und ist daher für diese Masterarbeit von besonderer Bedeutung. In der vierten und letzten Phase „verification“ wird auf bewusster kognitiver Ebene überprüft, ob diese Lösung passend ist, tatsächlich so umgesetzt werden kann oder ob weitere Anpassungen oder Rückkehr zu früheren Phasen notwendig sind (Aldous, 2007, S. 177).

Schlussfolgernd darf festgehalten werden, dass Klient:innen im sozialpädagogischen Kontext die Möglichkeit zu kreativitätsfördernden Techniken, freiem Assoziieren und Brainstorming gegeben werden soll. Es sei wichtig zu vermitteln, dass im Betreuungskontext nicht nur eine Lösung gesucht wird, sondern es sollte eher ein offener Prozess entstehen, bei dem mehrere Lösungen möglich sind, damit Personen ihr divergentes Denken für den Kreativitätsprozess nutzen. Dazu benötigt es auch die Geduld auf beiden Seiten, von Professionellen und Klient:innen, dass dies mehrere Anläufe und genügend Zeit in Anspruch nehmen darf. Eine gewisse Distanz zum belasteten Thema oder „Problem“ ist daher sinnvoll, da im Sinne der Inkubation neuronale Umstrukturierungen und komplexe Prozesse geschehen, die letztendlich zur Erleuchtung und Einsicht führen können. Dazu nehmen Gericke, Soemer und Schiefele (2022) die Bedeutung des Gedanken-

Wanderns (zu Englisch „mind wandering“) in den Fokus und heben in ihrer Forschungsarbeit hervor, dass das oft negativ empfundene „Abschweifen“ der Gedanken positive Effekte auf die Kreativität und das kreative Problemlösen im Kontext schulischen Lernens haben kann. Dabei unterstütze das Gedanken-Wandern den Inkubationsprozess, der nach Wallas (1926, zit. nach Aldous, 2007, S. 177) als wesentlicher Zeitpunkt im kreativen Lösungsprozess verstanden werden kann und sich durch „Aha-Momente“ deutlich kennzeichnet. Pädagog:innen sollten in der Arbeit mit Menschen deshalb genügend Pausen einbauen und den Personen „freien Lauf“ für ihre Gedanken lassen, um ihr divergentes Denken zu fördern (Gericke, Soemer & Schiefele, 2022, S. 1-8).

Wie beschrieben sind auch bewusste kognitive Prozesse für die Kreativität notwendig, weshalb ein gutes Mittelmaß zwischen Vermittlung von Wissen, Rückmeldungen durch Sozialpädagog:innen, aber auch dem selbstständigen Nachdenken, Reflektieren und Verinnerlichen der Klient:innen selbst gefunden werden muss. Zu guter Letzt darf auch hier nicht auf den Einfluss von positiven, förderlichen Emotionen vergessen werden, da sie für die Anregung von Veränderungen essenziell sind. Weiters könnten sie im Problemlösungsprozess ein „Aha-Erlebnis“ begünstigen. Wie Chermahini und Hommel (2012, S. 4-6) in ihrer Studie zeigten, wird eine positivere Stimmung mit höheren Augenblinzeln-Raten (welche ein Indikator für das eigene Dopaminlevel sind) und besseren Leistungen im divergenten Denken assoziiert. Hierbei muss jedoch festgehalten werden, dass sich die Induktion von positiver Stimmung, beispielsweise durch die Betrachtung von positiv konnotierten Bildern, unterschiedlich auf Personen auswirkte und abhängig von ihrem grundsätzlichen Dopaminlevel war.

In diesem Kapitel wurden die neurowissenschaftlichen Grundlagen von Lern- und Veränderungsprozessen beleuchtet, Theorien aufgegriffen und die Bedeutung der Emotionen, der kognitiven Umbewertung und der Kreativität verdeutlicht. Mit diesem Wissen soll nun die grundsätzliche pädagogische Haltung in der Praxis, insbesondere vor und während Veränderungsprozessen aufgezeigt werden.

2.2. Lösungsorientierung

Der lösungsorientierte Ansatz ist ein von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg in den 1980er Jahren in den USA gegründeter Ansatz, der sich aus der systemischen Familientherapie entwickelte (Bamberger, 2022). Sie gründeten damals das „Brief Family Therapy Center“ und arbeiteten vorrangig mit Menschen aus den Slums in Milwaukee (Gaiswinkler & Roessler, 2007, S. 1). Dabei sind in der Lösungsorientierung drei Grundannahmen gestellt worden, die zunächst vorgestellt werden sollen.

Die Grundannahme der *Zirkularität* besagt, dass das Verhalten einer Person von den Verhaltensweisen anderer Personen, beispielsweise Familienmitgliedern mitbedingt ist und gleichzeitig Einfluss auf dieses hat. Daher liegt der Fokus darauf, ein soziales Umfeld zu schaffen, welches ihre Stärken und Ressourcen hervorhebt und nutzt, sodass sich Menschen gut in ihrem Umfeld entwickeln können. Für die Anregung von Veränderungen darf daher das soziale Umfeld der Klient:innen nicht außer Acht gelassen werden (Bamberger, 2022, S. 28).

Die zweite Grundannahme betrifft den *Konstruktivismus* und zielt darauf ab, Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Personen sich ihre Wirklichkeit individuell gestalten und daher nicht immer von „der“ einen Wirklichkeit oder Richtigkeit, beziehungsweise von Tatsachen gesprochen werden kann. Diese Konstruktionen haben Einfluss darauf, wie Personen sich selbst, ihr Gegenüber, die Situation und den Bedarf an Veränderung subjektiv wahrnehmen. Daher setzt der lösungsorientierte Ansatz darauf, die Person in den Mittelpunkt zu stellen, ihre Sichtweisen zu erfragen und damit einen Teil ihrer Wirklichkeitskonstruktion aus ihrer Perspektive zu verstehen. Professionelle müssen sich bewusst werden, dass auch sie die konstruierte Wirklichkeit der Person nicht kennen und selbst auch eine eigene, subjektive Wahrnehmung haben (Bamberger, 2022, S. 29).

Dies führt zur dritte Annahmen in der Lösungsorientierung, der *Kybernetik*, die die Dynamik in einem Familiensystem beschreibt, welches durch Dritte – also beispielsweise sozialpädagogische Familienbetreuer:innen mitgestaltet und teilweise unbewusst beeinflusst wird (Bamberger, 2022, S. 29). Daher kommt es stark darauf an, wie sich

Professionelle selbstreflektieren und sich in das Bewusstsein holen, dass sie auch Teil des Systems sind.

In der lösungsorientierten Praxis geht es vorrangig um die Orientierung und Ausrichtung „nach vorne“ und auf Lösungen. Probleme sind laut Steve de Shazer (o.J., zit. nach Gaiswinkler & Roessler, 2007, S. 3) „die Eintrittskarte in die Therapie“, aber es ist aus seiner Sicht nicht unbedingt notwendig das Problem und seine Entstehung ins Detail zu analysieren und zu verstehen. Dies bedeutet nicht, dass problematische Situationen nicht ernst genommen oder bagatellisiert werden, sondern dass es zielführender ist, sich auf Gelingendes und die natürlichen Ressourcen einer Person zu konzentrieren, wobei sich das Problem zumeist im Lösungsprozess von selbst löst. Es wird im lösungsorientierten Ansatz davon „ausgegangen dass das Umgehen mit den Problemen und die Entwicklung von Lösungen harte Arbeit für die KlientInnen sind“ (Gaiswinkler & Roessler, 2007, S. 3). Wie bereits im neurowissenschaftlich theoretischen Kapitel aufgezeigt, trifft diese Aussage tatsächlich zu, wenn es darum geht, dass Problemlösungen, die auch als Veränderungsprozesse verstanden werden können, anstrengend sind, Zeit und Geduld einfordern, schrittweise Erarbeitung und neuronale Umstrukturierung benötigen.

Steve de Shazer und Yvonne Dolan (2020, S. 23-25) fassen die fundamentalen Lehrsätze ihrer lösungsfokussierten Arbeit folgendermaßen zusammen:

- 1. Was nicht kaputt ist, muss man auch nicht reparieren.*
- 2. Das, was funktioniert, sollte man häufiger tun.*
- 3. Wenn etwas nicht funktioniert, sollte man etwas anderes probieren.*
- 4. Kleine Schritte können zu großen Veränderungen führen.*
- 5. Die Lösung hängt nicht zwangsläufig mit dem Problem direkt zusammen.*
- 6. Die Sprache der Lösungsentwicklung ist eine andere als die, die zur Problembeschreibung notwendig ist.*
- 7. Kein Problem besteht ohne Unterlass; es gibt immer Ausnahmen, die genutzt werden können.*
- 8. Die Zukunft ist sowohl etwas Geschaffenes als auch etwas Verhandelbares.*

Letztendlich lassen sich einige Parallelen zwischen neurowissenschaftlichen Belegen und Empfehlungen für die Gestaltung von Lern- und Veränderungsprozessen und dem lösungsorientierten Ansatz erkennen. Wie bereits argumentiert, können positive Stimmungen, die beispielsweise durch Erfragen der eigenen Ressourcen ausgelöst werden, in weiterer Folge das divergente Denken und Veränderungsprozesse anregen. Durch die Suche nach Ausnahmen in einer aus Sicht der Betreuung „problematischen“ Situation, kann die Person ihren Gedanken freien Lauf lassen, welche als „mind-wandering“ verstanden werden kann, welches in Verbindung mit Kreativität und „Aha-Erleben“ steht. Es wäre zudem möglich, dass durch den Blick nach innen, die Selbstreflexion gefördert wird und damit starre Denkmuster aufgelöst werden und die eigene familiäre Situation aus einer anderen Perspektive (siehe „reappraisal“) interpretiert werden kann.

Im nächsten Kapitel werden die Grundlagen des Empowerment-Modells als Teil des lösungsorientierten Ansatzes und danach weitere Theorien betreffend der Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit der Klient:innen vorgestellt. Abschließend wird aufgezeigt, welche Rolle den Sozialpädagog:innen in der lösungsfokussierten Praxis zukommt.

2.2.1. Grundlagen des Empowerment-Modells

Marianne Roessler, Wolfgang Gaiswinkler und Nepomuk Hurch (2014, S. 10) zeigen die Unterscheidung zweier Paradigmen in der Sozialen Arbeit in Österreich auf. Dies sind das medizinische Modell der Problemlösung, welches klassisch das Problem in einer Anamnese-Phase erhebt, die Diagnose stellt, adäquate Interventionen und Behandlungsansätze vorschreibt und zu guter Letzt das Ergebnis evaluiert. Im Gegensatz dazu setzt sich im Bereich der Sozialen Arbeit, sowie in der sozialpädagogischen Praxis das Empowerment-Modell durch. Dieses Modell entwickelte sich aus der Lösungsorientierung und beschreibt den Arbeitsprozess mit Klient:innen, angefangen von der Suche nach individuellen Ressourcen, Stärken, über ihre konkreten Veränderungswünsche bis hin zur gemeinsamen Festlegung und Verhandlung von Zielen. Dabei wird darauf geachtet und erfragt, wie nah die Person ihrer Zielerreichung ist und welchen kleinen ersten Schritt sie setzt. Das Empowerment-Modell versteht sich als kooperationsfördernder Ansatz in der sozialpädagogischen Praxis und findet in den sozialpädagogischen Betreuungen und Einrichtungen in Österreich nach und nach Anklang (Roessler, Gaiswinkler & Hurch, 2014, S. 10-14).

Sie sprechen zudem davon, dass ein „gelingendes Arbeitsbündnis“ geschaffen werden soll, welche gewünschte Veränderungen anregen kann. Veränderungen können entstehen, wenn die Person weiß, wie sie ihre Situation ändern kann, wenn sie die Hoffnung hat, selbst etwas zu bewirken und Sozialpädagog:innen erfragen, was und wer den Klient:innen wichtig ist. Außerdem sei wichtig zu bedenken, welche Lösungsansätze die Person früher bereits gemacht hat, um gemeinsam einzuschätzen, was sie künftig bereits allein schaffen kann. Besonders bedeutsam für die vorliegende Masterarbeit ist die Einschätzung der Kooperation bei Klient:innen, die kein Problembewusstsein haben oder kaum Veränderungsbedarf empfinden. Roessler, Gaiswinkler und Hurch (2014, S. 13) empfehlen, in solchen Konstellationen nicht vorrangig auf die Veränderung zu plädieren, sondern vielmehr darauf zu setzen, dass bei den Individuen selbst ein Wunsch nach Veränderung einsetzt. Dies gehe für diese Personen einher mit einem Gefühl der Kontrollierbarkeit der eigenen (familiären) Situation und dem eigenen Handeln, welches

sich positiv auf die Kooperation auswirkt. Bei der Zielsetzung sollten Situationen in der Zukunft imaginiert werden, um die Veränderungsprozesse anzuregen, beispielsweise indem sich Personen konkret vorstellen, wie sie sein und sich verhalten möchten, wenn sich ihre momentane Situation verändert. Dies eröffnet den Blick für neue Sichtweisen und lässt die Person Zuversicht und Handlungsfähigkeit spüren, gerade in Zwangskontexten wie dem der sozialpädagogischen Familienbetreuung, die zumeist mit einer gewissen Dringlichkeit seitens der Kinder- und Jugendhilfen installiert wird.

2.2.2. Selbstwirksamkeits- und Selbstbestimmungstheorie

Diese Haltung in der lösungsorientierten Praxis, die dem Empowerment-Ansatz entspricht, deckt sich mit Theorien der Selbstwirksamkeit nach Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (2002) und der Selbstbestimmungstheorie nach Edward Deci und Richard Ryan (1993).

Mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit wird die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002) definiert. Es gehe um das Vertrauen in sich selbst, in eigene Fähigkeiten und die eigene Ausdauer in unangenehmen Lebenssituationen. Die sozial-kognitive Theorie nach Bandura (2001, zit. nach Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) dient der Selbstwirksamkeitstheorie als Fundament. Dabei seien die eigenen Überzeugungen einerseits durch Handlungs-Ergebnis-Erwartungen und andererseits durch Selbstwirksamkeitserwartungen gesteuert. Es käme darauf an, wie die Klient:innen ihre persönlichen Handlungsmöglichkeiten in einer für sie relevanten Situation einschätzen. Schwarzer und Jerusalem (2002) merken an, dass zahlreiche Studien belegen würden, dass der Grad der Selbstwirksamkeitserwartung Einfluss darauf hat, wie kreativ, konsequent und ausdauernd die Person ihre Problemlösung, in diesem Fall die Veränderung in Angriff nimmt. Der Unterschied zwischen Klient:innen mit hoher und niedriger Selbstwirksamkeit sei auf verschiedene Informationsverarbeitungsprozesse zurückzuführen, beispielsweise seien Personen mit hoher Selbstwirksamkeit eher auf positive Ereignisse fokussiert, neugieriger und zuversichtlicher, eine Lösung zu finden. Personen mit niedrigeren Selbstwirksamkeitseinstellungen würden eher negative und für sie ungünstigere Situationen und Lebensaspekte in den Fokus stellen und dazu neigen, ihren Selbstwert von Beurteilungen durch fremde Personen abhängig zu machen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Für die sozialpädagogische Praxis sind dies relevante Aspekte und deshalb stellt sich die Frage, wie die Selbstwirksamkeit der Klient:innen gesteigert werden soll. Nach Bandura (1997, zit. nach Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42) könnte das Reflektieren bereits geschaffter Erfolge, die Beobachtung von Erfolgen von anderen Personen, sprachliche

Methoden, wie Stärkungen und Lob durch Professionelle und der Einfluss von Emotionen, beispielsweise wie bereits im neurowissenschaftlichen Kapitel erläutert, die Rolle von Freude, Stolz, Zuversicht und anderen ähnlich positiv bewerteten Gefühlen und Stimmungen der Schlüssel zum Erfolg sein.

Als zweiter Aspekt für den Einsatz lösungsorientierter, sozialpädagogischer Praxis und hinsichtlich Veränderungsprozessen soll die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) vorgestellt werden. Diese Theorie postuliert, dass Menschen einen angeborenen „Wunsch haben, ihre Umwelt zu erforschen, zu verstehen und in sich aufzunehmen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 235). Sie gehen weiters davon aus, dass die Motivation für ein Verhalten davon abhängt, inwieweit die drei Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie/ Selbstbestimmung und sozialer Zugehörigkeit befriedigt sind (Deci & Ryan, 1993). Diese natürliche Ressource der Menschen versucht die Lösungsorientierung zu nutzen. Außerdem wird Menschen dabei die Möglichkeit eröffnet, sich als kompetent („Expert:innen für das eigene Leben“, Würdigung der Veränderungsversuche, Aushalten der belastenden Situation), autonom (Wahl und Priorisierung von Betreuungsthemen, Verhandlung über Betreuungsziele, Nennen von kleinen Schritten) und sozial eingebunden (Förderung des Zusammenhalts im Familiensystem, Beziehungsaufbau mit professionellen Betreuer:innen) anzuerkennen. Dies fördert zudem die Selbstwirksamkeit in der Zukunft und scheint vor allem für Klient:innen geeignet, die sich von vornherein einer Betreuung abgeneigt, kaum einsichtig oder unkooperativ zeigen.

In der Selbstbestimmungstheorie wird zudem der Grad der Selbstbestimmung und Kontrollierbarkeit unterschieden, wobei sich dies in den Konzepten der intrinsischen und extrinsischen Motivation definiert. Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen seien daran zu erkennen, wenn sich Personen aus einem inneren Antrieb heraus motiviert verhalten, dabei neugierig und interessiert herangehen. Dies beinhaltet, dass sich Klient:innen als selbstbestimmt und frei in ihrem Handeln erleben und gewissermaßen bereit für Veränderungen und eine Zusammenarbeit sind.

Hingegen seien vier extrinsische Verhaltensregulationen, beziehungsweise Motivationen definiert, die sich in ihrem Grad der Kontrolle und Selbstbestimmung unter-

scheiden. Während die beiden unteren Typen „externale Regulation“ und „introjizierte Regulation“ beschreiben, dass die Personen ein Verhalten nur ausführen, weil sie entweder belohnt oder nicht bestraft werden, beziehungsweise ausführen, um ihr schlechtes Gewissen zu beruhigen oder ihren Selbstwert aufrechtzuerhalten, werden die zwei höheren extrinsischen Regulationstypen „identifizierte“ und „integrierte Regulation“ damit definiert, dass Personen eine Veränderung für sich als persönlich wichtig und wertvoll erkannt haben. Sie können Werte und Ziele in ihr eigenes Selbstkonzept integrieren. Deci und Ryan (1993) argumentieren deshalb, dass auch extrinsisch motivierte Personen Selbstbestimmung erleben können. Dies scheint ein hoffnungsvoller Aspekt im Umgang mit Klient:innen zu sein, die sich häufig im Zwangskontext der Kinder- und Jugendhilfe wiederfinden und oft nur mitarbeiten, weil die Angst oder Scham zu groß sind. Sozialpädagogische Familienbetreuung soll daher im Sinne der Lösungsorientierung daran ansetzen, dass höhere Stufen der extrinsischen Motivation erreicht werden, indem die Ziele und Veränderungen für Klient:innen persönlich wichtig und bedeutsam erlebt werden.

2.2.3. Die Rolle der Sozialpädagog:innen

Sozialpädagog:innen haben in der Praxis vor allem die Aufgabe, die beschriebene lösungsorientierte Haltung zu behalten, Lösungsansätze zu erkennen, Ressourcen der Personen wahrzunehmen und ihnen in weiterer Folge zur Verfügung zu stellen, sodass auch sie diese Anzeichen für Veränderungen bewusst als solche wahrnehmen und nutzen können (Roessler, Gaiswinkler & Hurch, 2014, S. 12). Sie sollten auf Augenhöhe kommunizieren und kooperieren, sich ihrer Rolle klar sein und sich deshalb auch ständig selbst reflektieren.

Zu Beginn ist es wichtig, die Situation der Klient:innen wertschätzend anzunehmen, da sich diese meist aus einer gewissen Not und Verzweiflung heraus Hilfe holen oder holen müssen. An dieser Stelle können sich Professionelle einen Eindruck über das Problem oder die Notlage der Klient:innen und die bisherigen Lösungsversuche verschaffen. Dabei agieren Sozialpädagog:innen neugierig und interessiert, weshalb dies positive Gefühle von Verständnis und Wertschätzung beim Gegenüber auslöst. Mit Fragen wird herausgefunden, wie sich die Personen in ihrer Situation fühlen, welche Verhaltensweisen sie konkret und in welchem zeitlichen Ablauf zeigen und vor allem wohin sie sich verändern wollen. Dabei ist wichtig zu betonen, dass Veränderungen in kleinen Schritten vonstatten gehen und deshalb sollen diese auch als solche bewusst hervorgehoben und gewürdigt werden (Pokora, 2012, S. 90). Welche Methoden in der lösungsorientierten Praxis angewandt werden können, wird im Interventionssteil berücksichtigt.

Im lösungsorientierten Ansatz nutzen Professionelle zudem die Feedbackschleife zu den Klient:innen, um nachzufragen, ob sie als wirksam und hilfreich erlebt werden. Sie werden dabei als Expert:innen ihres Lebens anerkannt und wertgeschätzt (Roessler, Gaiswinkler & Hurch, 2014, S. 11). Dadurch sollen sie sich darauf fokussieren, dass die Klient:innen in ihrem Selbstwirksamkeitsgefühl, sowie in ihrer Selbstbestimmung gefördert und bestärkt werden.

Gerade im Zwangskontext der sozialpädagogischen Betreuung, vor allem wenn das Kindeswohl gefährdet ist, bedarf es dennoch Bewusstsein für das „doppelte Mandat“ der

Professionellen. Dies bedeutet im Konkreten, dass die Balance zwischen Berücksichtigung der Wünsche der Eltern und der Notwendigkeit der Veränderung im Erziehungsverhalten der Eltern situationsspezifisch gehalten werden muss. Hierbei gehe es um die Verhandlung und Festlegung gemeinsamer Ziele, wobei die Sorgen aus professioneller Sicht klar verständlich und transparent kommuniziert werden sollten (Roessler, Gaiswinkler & Hurch, 2014).

Steve de Shazer und Yvonne Dolan (2020) fassen die Rolle der Sozialpädagog:innen folgenderweise zusammen: Klient:innen und ihre Situationen werden nicht bewertet und die Arbeitsbeziehung ist weniger autoritär, sondern demokratisch, auch wenn die natürliche Hierarchie zwischen ihnen besteht. Es werden keine Interpretationen über die Bedürfnisse und Ansichten, sowie Absichten der betreuten Personen erstellt, sondern vielmehr Raum für die Äußerung ihrer eigenen Sichtweisen ermöglicht. Anstatt dass der Betreuer den „Klienten beschwätzt, ermahnt oder zu etwas drängt, klopfte er ihm auf die Schulter und weist ihn darauf hin, dass auch eine andere Richtung überlegenswert sei“ (Berg & Dolan, 2001; zit. nach de Shazer & Dolan, 2020, S. 26).

Wie die Kommunikation dabei gestaltet werden kann, soll mit dem Ansatz der Motivierenden Gesprächsführung, die einige Parallelen zur Lösungsorientierung, vor allem hinsichtlich des Selbstverständnisses und professioneller Haltung aufzeigt, näher erläutert werden.

2.3. Motivierende Gesprächsführung

Die Motivierende Gesprächsführung, ursprünglich aus dem Englischen „Motivational Interviewing“ (kurz MI) genannt, ist in den 1980er Jahren durch William R. Miller und Stephen Rollnick entstanden (Miller & Rollnick, 2015). Dieser, zu dieser Zeit neuartige Ansatz in der Therapie und therapeutischen Gesprächsführung zielte darauf ab, dass Veränderungsprozesse der Klient:innen angestoßen werden und sich ihre Bereitschaft zur Veränderung erhöht. Grundlegend wird den Gründen für das Aufrechterhalten der aktuellen, meist zu verändernden Verhaltensweisen und der damit einhergehenden Ambivalenz in der Beratung Aufmerksamkeit und Beachtung geschenkt. Miller und Rollnick (2015) definieren die MI als „personenzentrierten therapeutischen Stil, der sich dafür eignet, mit dem häufigen Problem der Ambivalenz gegenüber Veränderung umzugehen“ (Miller & Rollnick, 2015, S. 50).

Die innere Haltung der professionellen Betreuungspersonen spielt in der MI eine wesentliche Rolle. Dass sich Klient:innen prinzipiell ändern können und dass ihnen auf dem individuellen Veränderungsweg geholfen werden kann, spiegelt das fundamentale Menschenbild wider. MI beruht auf Partnerschaftlichkeit, worunter die Kommunikation mit dem Gegenüber als gleichgestellte und vollwertige Person verstanden wird. Die Grundannahme der Akzeptanz beruht auf Carl Rogers Annahmen der bedingungslosen Wertschätzung, der Empathie, der Unterstützung der Autonomie und der Würdigung (Rogers, 1983; zit. nach Weigl & Mikutta, 2019, S. 10). Professionelle können sich im Sinne der Motivierenden Gesprächsführung in die Lage der Klient:innen versetzen und versuchen ihre individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen. Die Evokation versteht sich als Orientierung an den Stärken und Ressourcen des/r Klient:in. Hier können Parallelen zur Lösungsorientierung nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg erkannt werden (Netzwerk für Organisationsberatung, Sozialforschung, Supervision, Training, o.J.).

Anwendung fand die Motivierende Gesprächsführung ursprünglich im Sucht- und Alkoholbehandlungssetting, nun auch in der Psychiatrie, in der sozialen Arbeit, im Strafvollzug, in der Gesundheitsberatung oder im Coaching und die Nachfrage und Anwendung

in zahlreichen weiteren Bereichen steigt (Rosengren, 2012). Für die vorliegende Masterarbeit wird sie als theoretisches Konstrukt verwendet, welches sich mit Veränderungsprozessen und dem Umgang mit ambivalenten Klient:innen auseinandersetzt. Es dient der pädagogischen Haltung, welche gegenüber betreuten Eltern in der Intervention und der Planung nächster Schritte zum Zielverhalten gelebt wird. Als ziel- und lösungsorientierter Denkansatz scheint die MI zum Gesamtkonstrukt der Masterarbeit dazuzugehören, denn schon die Beschäftigung mit der Veränderung, der Bewusstseinschaffung und der Planung von Lösungen ist ein Teil des Weges zum Ziel geschafft.

2.3.1. Prozesse der Motivierenden Gesprächsführung

Im Ansatz der Motivierenden Gesprächsführung wird von zwei grundlegenden Stufen ausgegangen, wobei die erste Phase sich dadurch kennzeichnet, dass die Ambivalenzen aufgelöst werden, an der individuellen Bedeutung einer Veränderung und am Selbstvertrauen der Klient:innen angesetzt wird. Die zweite Phase beinhaltet die Festigung von (kleinen) Veränderungsprozessen und es wird gemeinsam der konkrete Umsetzungs- und Veränderungsplan erarbeitet (Rosengren, 2012). Miller und Rollnick (2015) konkretisieren daraufhin vier Stufen der MI, die aufeinander aufbauen.

Zunächst benötigt es Vertrauen und Sicherheit im *Beziehungsaufbau* (erste Stufe) zwischen Klient:in und Betreuer:in. Reflektiert werden sollte an dieser Stelle, ob sich die Klient:innen wohl, wertgeschätzt und verstanden fühlen.

In der zweiten Phase (*Fokussierung*) gehe es darum, aus den vielen Themen der Klient:innen eines auszuwählen oder ein zusammengefasstes Anliegen zu benennen, welches im Veränderungsprozess fokussiert werden sollte. Hierbei sollte das Anliegen der Person priorisiert werden.

Drittens gilt es in der darauffolgenden Stufe der *Evokation* die Veränderungsbereitschaft der Klient:innen zu erhöhen, wobei individuell analysiert werden muss, an welchem Ausgangspunkt die Person steht, wie hoch der Wunsch nach Veränderung ist und inwiefern die Person zuversichtlich ist, dass sie die angestrebte Veränderung auch tatsächlich

schaffen kann. In dieser Phase wird gemeinsam versucht, die Gründe für das Bestehen der gegenwärtigen Handlungsmuster zu reflektieren und genauer zu betrachten, wie sich die Ambivalenzen beschreiben lassen. Miller und Rollnick (2015) sprechen in dieser Phase von „Confidence Talk“ und meinen Momente im Gespräch mit Klient:innen, in denen sie sich zuversichtlich zeigen, ihr Ziel zu erreichen und etwas zu verändern. Damit soll im Sinne von Schwarzer und Jerusalem (2002) der Grad der Selbstwirksamkeit im individuellen Fall abgefragt und eingeschätzt werden. Fördern ließe sich der „Confidence talk“ zusätzlich, wenn Betreuer:innen explizit danach fragen, welche beispielsweise Stärken und Ressourcen die Person für die Lösung einer belastenden Situation im Alltag hat oder wie die Hilfe durch Professionelle aussehen müsste, um einen Schritt in die erwünschte Richtung zu gehen. Es gehe auch darum, den Blick zu öffnen und zu erweitern und sich die gewünschte Situation möglichst genau zu imaginieren.

Bei der Evokation spielt außerdem der „Sustain Talk“ eine wichtige Rolle, da in diesen Äußerungen die Gründe gegen eine Veränderung enthalten sind. Dies können Bedürfnisse, Wünsche oder positive Erfahrungen aus der Vergangenheit sein. Es gehe laut Weigl und Mikutta (2019) nicht darum, dass Klient:innen überredet werden, sondern die Chance bekommen, sich über die Hindernisse im persönlichen Veränderungsprozess bewusst zu werden. Es gehe im Betreuungssetting darum, mehr „Confidence Talk“ und „Change Talk“, statt „Sustain Talk“ zu führen, wobei hierbei der grundsätzliche pädagogische Takt im Sinne Johann Friedrich Herbart's unabdingbar ist (Burghardt & Zirfas, 2019).

Die vierte und höchste Phase ist die *Planung* von konkreten nächsten Schritten zur Veränderung, wobei hauptsächlich auf die Bestärkung des Pflichtbewusstseins der Klient:innen gesetzt wird. In dieser Phase werden die bisherigen Veränderungsgründe und Vorteile zusammengefasst und reflektiert, gegebenenfalls müssen ein paar Aspekte erneut die Evokation durchlaufen. Dann wird den Klient:innen die Schlüsselfrage gestellt, die das theoretisch Besprochene mit konkreten Vorhaben für die Praxis verbindet, beispielsweise: „Nun haben wir alles noch einmal zusammengefasst und wenn Sie das hören, was möchten Sie gleich als erstes ausprobieren?“. Im dritten Schritt werden Ziele nach dem

SMART Prinzip formuliert, und im vierten Schritt der Veränderungsplan festgehalten und besprochen (Weigl & Mikutta, 2019, S. 31).

Im Ansatz der Motivierende Gesprächsführung wird davon ausgegangen, dass Veränderungen grundsätzlich mit Ambivalenzen einhergehen, die im gemeinsamen Beratungs- und Betreuungskontext mit den Elternteilen gemeinsam aufgelöst werden sollen. Es gäbe Gründe weshalb ein Verhalten nach wie vor aufrechterhalten bleibt, auch wenn es aus fachlicher Sicht möglicherweise problematisch eingestuft wird. Es wird angenommen, dass Veränderungen nicht linear verlaufen, dass Rückschläge und Unsicherheiten vorkommen, die Teil des Prozesses sind. Außerdem ist die Veränderungsbereitschaft nicht statisch, sondern sie zeigt sich in verschiedenen Ausprägungen und Stärken, worauf Betreuer:innen im Gespräch mit Personen achten müssen, um darauf näher einzugehen und das Gespräch effizient zu lenken (Rosengren, 2012).

Das Modell setzt sich aus vier sogenannten MI-Elementen zusammen, die in weiterer Folge näher beschrieben werden. Dabei handelt es sich um die OARS Fertigkeiten, den MI Spirit, die MI Prinzipien und den Change Talk.

2.3.2. OARS Fertigkeiten

Ein Teil der MI-Elemente sind die OARS Fertigkeiten, die für vier Teilaspekte in der Gesprächsführung stehen und sich mit anderen Beratungsmethoden überschneiden: offene Fragen, Affirmationen, reflektierendes Zuhören und Zusammenfassungen (zu Englisch „summary“).

Mithilfe *offener Fragen* wird Klient:innen die Möglichkeit gegeben, mehrere Themen und Anliegen zu nennen, die später konkretisiert werden können. Es sollte darauf geachtet werden, dass Fragen adäquat und situationsspezifisch eingesetzt werden, damit nicht das Gefühl entsteht, dass Klient:innen primär befragt und Antworten von ihnen erwartet werden, da es vermutlich kontraproduktiv auf die Kooperation wirkt.

Affirmationen dienen dazu, die bisherigen Leistungen, Veränderungsversuche und -ansätze und Ressourcen zu aktivieren und zu bestärken. Affirmationen sind Würdigungen und Anerkennungen von Stärken der Klient:innen. Sie sollen die Selbstwirksamkeit und das Selbstbewusstsein stärken und für den Veränderungsprozess vorbereiten. Wichtig dabei ist, dass die Klient:innen nicht das Gefühl haben, dass diese wertschätzenden Aussagen der Professionellen übertrieben, unangebracht oder wertend sind. Es sollen konkrete, beobachtete Verhaltensweisen, statt Eigenschaften oder Werte bestärkt werden, ebenso wichtig ist die Nutzung von „Sie – Du“- Sätzen, anstatt von „Ich“-Aussagen, da damit eine Wertung und Beurteilung spürbar wäre und Personen die Affirmationen eher verinnerlichen, weil sie sich angesprochen fühlen. Im Fokus steht die Befähigung der Person, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und sich Herausforderungen zu stellen (Rosengren, 2012).

Das *reflektierende Zuhören* ist die Kernfertigkeit in der Motivierenden Gesprächsführung, denn die Professionellen können damit bewirken, dass sich Klient:innen selbst erkunden, ihre teilweise unbewussten Werten und Wahrnehmungen hinterfragen und ihr Verständnis für die Problemsituation fördern. Die Betreuer:innen haben die primäre Aufgabe zuzuhören, den Redefluss der Person nicht zu unterbrechen und anschließend

das Gesagte im Kern zusammenzufassen und das Gehörte wiederzugeben. Klient:innen haben die Möglichkeit, zu reflektieren, wie ihre Aussagen beim Gegenüber angekommen ist, welche unbewussten Werte, Blockaden oder Intentionen hinter ihren Aussagen liegen. Dies dient der Person als eine Art Spiegel. Sie kann das Paraphrasierte oder schon Interpretierte bestätigen oder es ergänzen, beziehungsweise das Anliegen erneut benennen, mit dem Mehrwert, dass das eigentliche Thema und das individuelle Anliegen in den Vordergrund gerückt wird (Weigl & Mikutta, 2019, S. 14).

Die letzte OARS Fertigkeit ist die *Zusammenfassung* (zu Englisch „summary“), mit der Professionelle die bisherigen Äußerungen, Lernprozesse, Erkenntnisse und Herausforderungen erneut wiedergeben, somit erneut die Reflexion ermöglichen. Laut Miller und Rollnick (2015) werden drei Arten von Zusammenfassungen unterschieden. Beim Sammeln werden die Klient:innen aufgefordert, neben den bereits genannten positiven Entwicklungen nach einer Veränderung noch weitere aufzuzählen. Beim Verbinden werden die Äußerungen aus den vorherigen Gesprächen in Verbindung mit den jetzigen Wünschen und Erwartungen in Verbindung gebracht. Die überleitende Zusammenfassung dient dazu, ein Themengebiet abzuschließen und daraufhin ein anderes Anliegen der Person zu besprechen.

Neurowissenschaftlich betrachtet, scheint der Einsatz Motivierender Gesprächsführung sinnvoll, da Personen einen offenen Blickwinkel bekommen, damit starre Denk- und Verhaltensmuster aufbrechen können, sich zumindest darüber reflektierende Gedanken machen, ohne dass sie die „Kontrolle“ darüber verlieren. Durch die Wertschätzung und das aktive Zuhören kann eine vertrauensvolle Beziehung entstehen, da nach Strüber und Roth (2020, S. 155-156) der Neurotransmitter Oxytocin freigesetzt wird, der sich wiederum positiv auf das Lernen auswirkt.

2.3.3. Change-Talk

Change-Talk umfasst Äußerungen von Klient:innen, die in Richtung Veränderungsziel, oder auf die grundsätzliche Veränderungsbereitschaft hindeuten. Zumeist geht Change-Talk direkt von betreuten Personen selbst aus, weshalb die Aufgabe der Pädagog:innen darin besteht, diesen zu erkennen und gezielt zu verwenden. Change-Talk umfasst beispielsweise verbale Äußerungen der Personen, die darauf schließen lassen, dass sie gewisse Nachteile in ihrem jetzigen Verhalten erkennen, dass sie Wünsche oder die Möglichkeit äußern, sich zu verändern oder sie haben (in höheren Veränderungsstufen) bereits erste Lösungsstrategien entwickelt und ausprobiert (Rosengren, 2012). Hier scheint es besonders wichtig, dass Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung aktiv gefördert werden. Personen äußern an dieser Stelle den Wunsch oder erste Überlegungen wie sie sich und ihre Situation verändern wollen, jedoch fehlen ihnen möglicherweise konkrete nächste Schritte oder die Zuversicht, diese auch umsetzen zu können. Der lösungsorientierte Ansatz könnte hierbei dienlich sein.

Die beiden behandelten Kapitel umfassten die Darstellung zwei bedeutender Konzepte für die sozialpädagogische Praxis – die Lösungsorientierung und die Motivierende Gesprächsführung. Beide wurden vorgestellt, wobei inhaltliche Aspekte für die Intervention in der Praxis greifbarer dargestellt wurden und gleichzeitig wurden Parallelen zwischen ihnen gezogen. Das nächste Kapitel behandelt die fundamentale Fähigkeit des Menschen zu mentalisieren. Dabei ist dieses dritte und letzte Theoriekonstrukt ergänzend zu den anderen beiden zu verstehen.

2.4. Das Mentalisierungskonzept

Mentalisieren wird als „elementarer mentaler Prozess“ verstanden und der Begriff umfasst die „Fähigkeit, sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen“ (Kirsch et al., 2016, S. 10; Fonagy et al., 2015; zit. nach Schwarzer, 2019, S. 34). Laut Taubner (2015) bedeutet Mentalisieren, dass sich Personen ihrer eigenen Intentionen für ein Verhalten bewusstwerden und sich im Gegenzug Gedanken darüber machen können, welche möglichen Intentionen hinter dem Verhalten anderer stehen, beziehungsweise welche Bedürfnisse andere Personen in ihrem Umfeld haben könnten. Im Konkreten geht es in diesem Prozess darum, andere und sich selbst besser zu verstehen.

Deshalb soll der Mentalisierungs-Ansatz in dieser Arbeit näher beleuchtet werden und ebenso für die Interventionsplanung nutzbar gemacht werden. Nicht nur Professionelle müssen sich auf die verschiedenen Lebenslagen der Individuen einstellen, sondern auch Klient:innen sollen in ihrer Mentalisierungsfähigkeit gefördert werden. Einerseits um sich ihrer Beweggründe hinter ihrem Verhalten, ihren Wünschen und Bedürfnissen bewusst zu werden und dadurch möglicherweise erste Veränderungsprozesse anzuregen und andererseits um sich besser in die „mentalen Zustände“ ihrer Kinder hineinzusetzen. Ein Schlüsselmoment dabei wäre, dass die Eltern dahingehend einsichtig werden, inwiefern sich ihr jetziges Verhalten auf die Befindlichkeit und Entwicklung anderer, vorrangig ihrer Kinder auswirkt.

Der Begriff „mental“ wird dabei in dieser Masterarbeit, angelehnt an Traxel (2007, zit. nach Schwarzer, 2019, S. 34) als „das Psychische betreffend“ verstanden und verwendet. Im Folgenden sollen zunächst die Grundlagen des Mentalisierungskonzepts und die verschiedenen Dimensionen vorgestellt werden, worauf anschließend neurowissenschaftliche Aspekte dazu beleuchtet werden. Als Abschluss wird aufgezeigt, wie sich die Mentalisierungsfähigkeit fördern lässt.

2.4.1. Grundlagen und Selbstverständnis

Peter Fonagy und Mary Target konzeptualisierten in den 1990er Jahren die Theorie der Mentalisierung. Sie ist angelehnt an die psychoanalytische Theorie des Geistes (zu Englisch „Theory of Mind“) und laut Fonagy (2002, zit. nach Taubner, 2015, S. 16) ist damit gemeint, dass die Motive, Emotionen und beispielsweise Wünsche einer Person näher betrachtet und verwendet werden, um ihr gezeigtes Verhalten zu erklären oder zumindest Vermutungen darüber zu generieren, womit sich Verhalten auch vorhersagen lassen könnte. Dabei definierten die beiden Psychoanalytiker das Mentalisieren als die Fähigkeit, bewusste und unbewusste mentale Zustände von Personen einzuschätzen (Fonagy, 1991; zit. nach Taubner, 2015, S. 9). Grundannahme im Mentalisierungskonzept ist, dass „Verhalten immer als absichtsvoll, gerichtet und begründet verstanden“ wird, weshalb der Begriff „intentionales Verhalten“ diesbezüglich gewählt wurde (Dennett, 1978; zit. nach Taubner, 2015, S. 16). Es gilt also die Intentionen hinter einem Verhalten hervorzuheben, um Veränderungsprozesse überhaupt erst anregen zu können.

Im Mentalisierungskonzept werden vier verschiedene Dimensionen unterschieden, da Menschen nicht ständig und auf die gleiche Art und Weise mentalisieren können.

„Well-functioning individuals, couples, families, and wider social systems probably work best when an ever-changing balance is achieved, moving continuously and flexibly between different ways of mentalizing“ (Asen & Fonagy, 2021, S. 30).

Auf der ersten Ebene werden zunächst die Dimensionen „implizit“ und „explizit“ unterschieden. Implizites Mentalisieren findet laut Kahnemann (2011, zit. nach Asen & Fonagy, 2021, S. 30-31) häufig im Alltag statt, wenn sich die Person beispielsweise im Gespräch an das Gegenüber anpassen muss oder sich bereits automatisiert verhält und mit anderen interagiert. Dieser Prozess verläuft schneller als der explizite Mentalisierungsprozess und damit können Personen im Alltagsleben intuitiv auf eigene und fremde mentale Zustände schließen. Explizites Mentalisieren hingegen beschreibt einen bewussteren und kontrollierten Prozess, wobei die Person aufmerksam wird auf eigene

mentale Zustände, sich darauf fokussiert und diese bewusster wahrnimmt (Schwarzer, 2019).

Auf der zweiten Ebene werden die Dimensionen „Kognition“ und „Emotion“ beschrieben, wobei Personen während dem Mentalisieren auch hier dazwischen wechseln und je nach Kontext den Fokus darauf legen. Wenn beispielsweise beobachtet wird, wie sich eine Person verletzt, wird es in Personen eher emotionale Reaktionen auslösen, als wenn kognitiv darüber nachgedacht werden soll, was als nächstes passieren muss (Asen & Fonagy, 2021). Eine Ausgeglichenheit zwischen beiden Dimensionen, also wenn sowohl affektive Aspekte als auch kognitive berücksichtigt werden, sprechen Fonagy et al. (2015, zit. nach Schwarzer, 2019, S. 42) von einem reifen Mentalisierungsprozess. Ein Ungleichgewicht auf dieser Dimension kann dazu führen, dass Menschen Borderline-Erkrankungen oder andere psychopathologische Störungsbilder aufzeigen (Schwarzer, 2019).

Die dritte Ebene unterscheidet externe und interne Mentalisierung, wobei externe den nach außen gerichteten Fokus (auf Beobachtungen, Erscheinungsbilder, usw.) und die interne Mentalisierung den Fokus auf das „Innenleben“ von sich selbst und anderer Personen definiert. Die vierte Stufe betrifft die Unterscheidung zwischen Selbst-Mentalisierung und Fremd-Mentalisierung (Asen & Fonagy, 2021, S. 31).

Mit dem Wissen um die Funktion der Mentalisierungsfähigkeit soll im Anschluss die neurowissenschaftliche Grundlage zu diesem Prozess im Sinne der fundamentalen Ergänzung und holistischen Sichtweise aufgegriffen werden.

2.4.2. Neurowissenschaftliche Aspekte

Neurowissenschaftlich ergänzt werden kann, dass laut Taubner (2015) subkortikale Areale wie beispielsweise das limbische System, Hippocampus und Thalamus mit implizitem Mentalisieren assoziiert sind, wohingegen evolutionär jüngere Hirnareale im Frontallappen in Verbindung mit dem expliziten Mentalisieren gebracht werden. Außerdem seien beim internen Mentalisieren eher präfrontale Areale involviert und beim Verarbeiten externer Reize im Mentalisierungsprozess eher frontoparietale. Menschen mit Borderline-Störungen fällt es aufgrund ihrer Fokussierung auf externe Beobachtungen und Reize beispielsweise schwer, Verhalten des Gegenübers richtig zu deuten, beispielsweise würden sie bereits das Gähnen einer Person als Abneigung gegen sich interpretieren. Ihnen fällt es schwer, sich in ihre Lage zu versetzen und andere Erklärungsmöglichkeiten (z.B. Müdigkeit) für fremdes Verhalten zu finden (Fonagy et al., 2015; zit. nach Schwarzer, 2019, S. 41). Der Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit und psychischen Erkrankungen der Eltern wurde auch von weiteren Studien belegt. Beispielsweise konnten Stuhmann, Brodersen, Göbel, Alexander und Mudra (2022) in ihrem Review festhalten, dass es Eltern mit Borderline-Persönlichkeitsstörungen und affektive Störungen, insbesondere Depressionen schwerfällt zu mentalisieren, da diese Erkrankungen die Mentalisierungsfähigkeit je nach Schweregrad und Symptomatik hemmen können. Es fällt dabei schwer, sich auf die mentalen Zustände ihrer Kinder einzustellen und diese richtig zu deuten, wobei dies eine Gefährdung der Eltern-Kind-Interaktion und frühen und sehr essenziellen Bindungserfahrungen darstellen kann (Stuhmann et al., 2022, S. 237-239).

Rutherford et al. (2017) untersuchten ferner die elterliche Reflexions- und Mentalisierungsfähigkeit in Eltern und ihren kognitiven Kapazitäten. In ihrer Studie zeigten sie, dass bessere Leistungen im Arbeitsgedächtnis mit höheren Mentalisierungsfähigkeiten assoziiert waren. Eltern, die sich ihre eigenen mentalen Zustände und jene des Kindes besser kognitiv behalten können, zeigen insgesamt bessere Leistungen in der Mentalisierungsfähigkeit und sie zeigten mehr Interesse und Neugierde für die mentale „Innenwelt“ des Kindes (Rutherford et al., 2017). Dies sind wichtige Belege aus den

Neurowissenschaften, die zusätzlich die Wichtigkeit der Mentalisierungsfähigkeit der Eltern für das Wohlergehen der Kinder hervorheben.

Auf der Dimension „Selbst- und Fremdmentalierung“ ergänzen Lombardo et al. (2010), dass ähnliche neuronale Schaltkreise in beiden Prozessen aktiviert sind, das heißt kaum neuronale Unterschiede bestehen zwischen der Mentalisierung eigener mentaler Zustände oder fremder. Beteiligt im Mentalisierungsprozess seien in dieser Dimension Hirnareale wie der ventromediale präfrontale Kortex, posteriore cinguläre Kortex, temporal-parietale Junction (Übergang zwischen Temporal- und Parietallappen) und der anteriore Temporallappen. Joiner, Piva, Turrin und Chang (2017) heben zudem die Rolle des superioren temporalen Sulcus (Furche) und des Precuneus hervor, die bei höheren kognitiven Leistungen, beispielsweise beim Mentalisieren, aktiviert sind. Neuronale Aktivitäten im Precuneus werden zudem beim deduktiven Schlussfolgern, bei der Beurteilung fremder und eigener Emotionen, sowie eigener Persönlichkeitsmerkmale und jene anderer Personen vernommen und untersucht. Außerdem ist der Precuneus beim Anschauen von Familienbildern aktiviert (Cavanna & Trimble, 2006).

In der Studie von Lombardo et al. (2010) besonders war zudem die Erkenntnis, dass der linke primäre somatosensorische Kortex bei der Beobachtung von Menschen, die körperlichen Schmerz empfinden, aktiviert ist und lässt schlussfolgern, dass sich Personen auch auf physischer Ebene empathisch mitfühlen können.

Das Mentalisieren wird daher als eine essenzielle Fähigkeit angesehen, die ermöglicht in die eigene Gefühlswelt und mentalen Zustände hineinzublicken und damit möglicherweise einen Zugang zu bewussterer Selbstreflexion und einer Einsicht zu kommen. Daher soll dieser Ansatz in der Interventionsplanung berücksichtigt werden. Von großer Bedeutung ist damit auch die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit, die von Sozialpädagog:innen angeregt werden kann, sodass sich Eltern längerfristig in die Lage ihrer Kinder hineinversetzen, ihre Bedürfnisse, Verhaltensintentionen erkunden und damit die Bindung stärken können.

2.4.3. Die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit

In der sozialpädagogischen Familienbetreuung wird beobachtet, dass Familien oder Eltern teilweise nur in einer Mentalisierungsdimension bleiben und sich ihr Blick eher auf Probleme richtet. Dabei ist für Asen und Fonagy (2021) die Flexibilität im Mentalisieren, die Offenheit, sowie das Wissen, dass die Wahrnehmung der Realität subjektiv ist, grundlegend notwendig für adäquates Mentalisieren. Sozialpädagog:innen sollten darauf achten welche Mentalisierungsdimensionen häufiger benutzt werden und überlegen, wie sie ausgeglicheneres Mentalisieren anregen und fördern können.

Asen und Fonagy (2021) fassen zusammen, dass folgende Herangehensweisen eine wirksame Mentalisierungsfähigkeit fördern und überhaupt erst ermöglichen:

- Offenheit für Neues
- Empathie und eine „nicht-wissende“ Haltung
- Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und Wendungen
- Spielerisches Erkunden und Humor
- Fähigkeit zwischen Emotion und Kognition zu unterscheiden
- Selbstreflexionsfähigkeit und Problembewusstsein
- Regulation im Verhalten, Emotionen und Affekt
- Fähigkeit anderen und sich selbst zu vertrauen und zu kooperieren
- Glaube, dass Veränderung möglich ist
- Bewusstsein über autobiografische Ereignisse und den eigenen Entwicklungsverlauf

Sozialpädagog:innen sollten diese Herangehensweisen selbst anwenden und als Vorbild für Klient:innen fungieren, da Letztere in der Betreuung selbst miterleben, wie sich das Gefühl wertgeschätzt, in der Situation und Meinung gehört und verstanden zu werden, anfühlt und auswirkt. Gleichzeitig könnten sie selbst neues ausprobieren und ihr Handlungsrepertoire erweitern.

„Hierbei kommt der Mentalisierungsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte – analog zur Therapeut-Patienten-Beziehung – eine moderierende Funktion zu, die es gestattet, Wirkungen und Einflüsse auf Kinder und Jugendliche zu modulieren, unerwünschte

Wirkungen abzuschwächen und Erwünschtes zu verstärken“ (Rauh, 2018; zit. nach Schwarzer, 2019, S. 119).

Asen und Fonagy (2021) sprechen in ihrem Ansatz der „mentalization-informed systemic therapy“ (kurz MIST) von einer „Mentalization Loop“, also einer Schleife, die einen typischen Gesprächsverlauf skizziert. In Phase 1 gehe es darum, dass Betreuer:innen die Situation oder Verhaltensweisen der Klient:innen bemerken und sie im Anschluss benennen. Die Personen haben dann die Möglichkeit, die Beobachtungen zu ergänzen, sich dazu zu positionieren und gehen damit in die Selbstreflexion. Dann fordern die Professionellen ein, den „Moment zu mentalisieren“, indem Familienmitgliedern Fragen hinsichtlich einer Person der Familie, ihrer Befindlichkeit, ihrer möglichen Intentionen gestellt werden. Im Anschluss folgt erneut ein gemeinsames reflexives Gespräch darüber. Sie fassen diesen Prozess folgendermaßen zusammen: „What has been noticed is named and what has been named is questioned, with perceptions being checked continuously“ (Asen & Fonagy, 2021, S. 69). Zusätzlich ist es in der nächsten Phase 2 möglich, die besprochene Situation zusätzlich in einen größeren Rahmen zu setzen, beispielsweise in welchen Situationen dieses Verhalten sonst noch vorkommt, wobei auch hier im Anschluss die Reflexion stattfindet. Zu guter Letzt können Professionelle eine weitere Komponente mit Blick in die Zukunft mittels Imagination anwenden. In dieser „Zukunfts-Schleife“ wird erfragt, was die Familienmitglieder einzeln oder als System beim nächsten Auftreten der besprochenen Situation tun können. Asen & Fonagy (2021) stellen außerdem klar, dass sie nicht an der Problemlösung interessiert sind, sondern den Personen helfen wollen, alternative Verhaltensweisen für ähnliche Situationen aufzuzeigen. Dies lässt sich mit dem bereits thematisierten Ansatz in der Kreativitätsförderung hinsichtlich divergenten Denkens bestätigen.

Asen und Fonagy (2021) haben zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit in Familien zahlreiche Methoden entwickelt, die von Therapeut:innen im Zuge der MIST angewandt wurden und an dieser Stelle auch für die Sozialpädagogik greif- und nutzbar gemacht werden sollen. Dabei unterscheiden sich die Interventionen in Hinblick darauf, ob Selbst- oder Fremd-Mentalisierung angestrebt wird. Zwei Interventionen sollen im

Folgenden vorgestellt werden. Sie beabsichtigen den Blick in die eigene „Innenwelt“, also eigene mentale Zustände und die Selbstreflexion zu fördern. Damit soll die Chance eröffnet werden, die eigene Lebenssituation zu erkunden und zu hinterfragen, Intentionen hinter eigenem Verhalten bewusst zu machen und Anliegen für die Betreuungsgespräche zu sammeln.

Die erste Methode „Life Circles“ beinhaltet die Aufgabe, dass Klient:innen einen großen Kreis auf ein Blatt Papier zeichnen und in diesen Kreis mehrere kleinere Kreise für die Menschen in ihrem Leben, für ihre Hobbies, Themen, Anliegen, Wünsche, Träume und Ängste festhalten. Dabei wird ihnen vermittelt, dass es keine unangebrachten oder falschen Kreise gibt und die Aufgabe dazu dient, sich in die mentalen Zustände selbst einzuversetzen. Wenn die Person diese Aufgabe erledigt hat, wird sie eingeladen über diese Zeichnung nachzudenken und zu nennen, ob sie ihr gefällt, ob sie an ihr oder in der konkreten Lebenssituation etwas ändern möchte (Asen & Fonagy, 2021, S. 114). Zusätzlich lässt sich diese Methode mit lösungsorientierten Herangehensweisen ergänzen, indem nach konkreten nächsten Schritten zur Veränderung gefragt wird.

Die zweite Interventionsübung „Letter to the Problem“ ermöglicht Klient:innen, sich mit ihrem selbst gewählten Anliegen näher auseinanderzusetzen. Dabei lautet die Aufgabe, dass die Personen zwei Briefe an ihr Problem verfassen sollen. Im ersten Brief kritisieren die Familienmitglieder die negativen Aspekte des Problems und nennen zehn Gründe, weshalb sie es nicht leiden können. Im zweiten Schritt fassen sie die positiven Aspekte, welche dennoch mit dem Problem einhergehen zusammen. Auch in diesem Fall sollen zehn Gründe das Problem zu lieben aufgezählt werden (Asen & Fonagy, 2021, S. 117). Damit wird das Anliegen greifbarer und zusätzlich lassen sich Vorteile und Nachteile des Anliegens oder Problem erkennen, weshalb beispielsweise die Intentionen hinter der Aufrechterhaltung des Verhaltens bewusster hervorgehoben werden können. An dieser Stelle sollen die Parallelen zur kognitiven Umbewertung, dem sogenannten „re-appraisal“ und zur Motivierenden Gesprächsführung hinsichtlich des Umgangs mit Ambivalenzen im Veränderungsprozess hervorgehoben werden (Denny & Ochsner, 2014; Miller & Rollnick, 2015).

In diesem Kapitel wurde der Mentalisierungsbasierte Ansatz vorgestellt. Dieser dient neben den beiden anderen Ansätzen als Ergänzung und Fundament für die sozialpädagogische Praxis und in dieser Masterarbeit vor allem für die Gestaltung der Interventionsstudie.

Im nächsten Unterkapitel soll eine kurze Zusammenfassung der bisherigen Ansätze in Forschung und Praxis zur besseren Übersichtlichkeit dargestellt werden. Im Anschluss daran sollen konkrete Implikationen für die sozialpädagogische Praxis präsentiert werden.

2.5. Zusammenfassung und Implikationen für die Praxis

In der vorliegenden Masterarbeit wurde von der Situation in der sozialpädagogischen Familienbetreuung ausgegangen, wenn Eltern, trotz problematischem Erziehungsverhalten, kaum Problemeinsicht zeigen und für Veränderungen schwierig bis nicht kooperativ sind. Um dieses schwierige, aber dennoch essenzielle Anliegen bearbeiten zu können, wurden in dieser Arbeit vier verschiedene Ansätze beleuchtet, die Veränderungsprozesse anregen sollen (siehe Abbildung 2). Erstens wurden theoretische Grundlagen von Veränderungsprozessen aufgrund des Transtheoretischen Modells aufgegriffen. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass in der Praxis die jeweilige „Stage of change“ der Person berücksichtigt und die Interventionen dahingehend aufgebaut werden sollen. Im Zuge dessen wurden die empirischen Aspekte von Veränderungsprozessen aufgezeigt. Neurowissenschaftliche Studien und Forschungsansätze konnten die theoretischen Überlegungen empirisch ergänzen, vor allem hinsichtlich der menschlichen Neuroplastizität und Gedächtnisprozesse. Hierbei kann festgehalten werden, dass Verhaltensweisen als sogenannte Engramme gespeichert sind, teilweise unbewusst und kaum zugänglich sind und Veränderungen im Verhalten tiefgreifende neuronale Umstrukturierungen benötigen. Zusätzlich wurde der Einfluss von frühtraumatischen Erlebnissen auf die kognitiven Leistungen, Lernen und Stresserleben aufgezeigt. Mitunter wurde argumentiert, weshalb betreute Eltern möglicherweise wenig Problemeinsicht, Kooperationsbereitschaft und Widerstand zeigen. Durch diese Erkenntnisse kann die Sozialpädagogik mehr Verständnis für die Komplexität von Veränderungen aufbringen, Individuen holistischer und professioneller betrachten, sowie adäquatere Interventionsmethoden anwenden.

Zudem wurde der Einfluss der Emotionen auf Lernen, Veränderungsprozesse, Problemlösen und andere kognitive Hirnleistungen aufgezeigt. Zusätzlich wird empfohlen, näher und bewusster mit den betreuten Eltern an ihren Regulationsprozessen zu arbeiten, sie zu reflektieren und mit Methoden wie dem „reappraisal“ zu verändern. Wichtige neurowissenschaftliche Aspekte wurden hinsichtlich der Kreativitätsforschung erläutert, insbesondere die Bedeutung der „creative cognition“ und Ansätze in der

Kreativitätsförderung. Dabei wurden kreative Problemlösungsprozesse geschildert und die Bedeutung von „Aha-Momenten“ aufgezeigt.

Zweitens diente der lösungsorientierte Ansatz dazu, eine grundlegende Haltung in der Sozialpädagogik zu beschreiben, die den betreuten Eltern beim Anregen von Veränderungsprozessen helfen soll. Das Fundament bietet dabei das Empowerment-Modell, welches auf wertschätzende und kreative Art und Weise die Selbstwirksamkeit und die Selbstbestimmung der Personen im Veränderungsprozess stärken soll. Sozialpädagog:innen sollten daher einen offenen Blick für Lösungsansätze behalten, Klient:innen befähigen und mit ihnen ein „gelingendes Arbeitsbündnis“ eingehen.

Drittens wurde die Motivierende Gesprächsführung (MI) vorgestellt und daraus wurden konkrete Inhalte für die sozialpädagogische Praxis nutzbar gemacht. Neben den vier Prozessstufen in der MI, können konkrete Methoden wie die OARS Fertigkeiten helfen, Veränderungsprozesse einzuleiten.

Viertens soll das Mentalisierungskonzept helfen, dass Eltern ihr Verhalten hinterfragen, sich mit ihren Intentionen auseinandersetzen und letztendlich ihre mentalen Zustände bewusster wahrnehmen. Möglicherweise gelingt ihnen durch die Selbstreflexion die Einsicht auf die Auswirkung ihres Verhaltens auf das Wohl des Kindes. Zusätzlich sollen sich Eltern durch Anwendung der Mentalisierung besser in die Situation anderer Familienangehöriger hineinversetzen lernen. Unter Berücksichtigung der vorgestellten Inhalte aus den Neurowissenschaften und pädagogischen Ansätzen sollen im nächsten Abschnitt

fünf Leitsätze für Professionelle vorgestellt werden, die für die Praxis – und in dieser Studie für die Interventionsgestaltung – handlungsweisend sind.

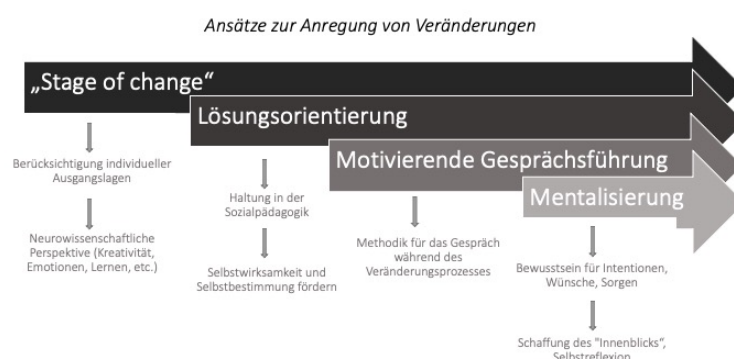


Abbildung 2: Skizze der verwendeten theoretischen und empirischen Ansätze für die Anregung von Veränderungsprozessen in der sozialpädagogischen Familienbetreuung (eigene Darstellung)

1. Erkenne zu Beginn, auf welcher Veränderungsstufe die Person ist. Erfrage welche Lösungsversuche die Person bereits selbstständig ausprobiert hat.
2. Versuche aus Sicht deiner Klient:innen zu verstehen, wie der Wunsch nach Veränderung aussehen kann. Sie geben vor, an welchem Thema zuerst gearbeitet wird.
3. Ermögliche deinen Klient:innen ihre eigene Lebenssituation zu erkunden und mit sich selbst in Kontakt zu kommen. Damit soll die Einsicht auf die eigenen Ambivalenzen gefördert werden.
4. Höre aktiv zu und stelle deine Wahrnehmung und Beobachtung wertschätzend zur Verfügung. Hilf der Person ihren Blick zu erweitern und Selbst-Bewusstsein zu entwickeln.
5. Lasse dem Veränderungsprozess Zeit und Raum, vermeide zusätzlichen Druck oder Gefühle von Bedrohlichkeit. Nutze positive, förderliche Emotionen und die Arbeitsbeziehung. Stelle jedoch transparent klar, welche Sorgen aus fachlicher Sicht bezüglich des Kindeswohls bestehen.
6. Nutze die Ressourcen der Klient:innen und bestärke sie, selbstwirksam zu sein. Behalte die Komplexität von neuronalen Engrammen, emotionalen Verarbeitungsprozessen und Verhaltensmustern im Fokus und betrachte die Person ganzheitlich.
7. Plane gemeinsam erste Veränderungsschritte, fördere intrinsische Motivationsformen und die Entstehung persönlich bedeutsamer Werte und Ziele.

Diese Handlungsleitsätze sollen als grobe Anhaltspunkte für die Sozialpädagogik verstanden werden. Diesbezüglich ist es wichtig anzumerken, dass jegliche Arbeit mit Klient:innen, ihren Familien und Biografien individueller professioneller Arbeit bedarf und nicht pauschalisiert werden kann. Die Kunst in der Pädagogik liegt daher darin, situationsspezifisch zu handeln, Interventionen adäquat zu planen und unter Berücksichtigung fundamentaler philosophischer und anthropologischer Grundsätze anzuwenden.

2.6. Die vorliegende Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich damit, Veränderungen bei Eltern anzuregen, die wenig Kooperationsbereitschaft und Problemeinsicht zeigen, obwohl eine Veränderung aus pädagogisch fachlicher Sicht im Sinne des Kindeswohls notwendig ist. Um aufzuzeigen, wie sich Veränderungsprozesse anregen lassen, wurden mehrere theoretische und empirische Grundlagen erläutert und Implikationen für die Praxis gezogen. Mithilfe einer Interventionsstudie soll in dieser Arbeit nun aufgezeigt werden, wie die Umsetzung in der sozialpädagogischen Familienbetreuung aussehen kann. Dazu werden mit betreuten Elternteilen im Rahmen der persönlichen Betreuungstermine Methoden angewandt und ihre Wirkung anschließend mittels leitfadengestützter Interviews evaluiert. Dabei stehen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt.

2.6.1. Forschungsfragen und Erwartungen

- Welche Wirkung haben neurowissenschaftlich fundierte Methoden auf die Veränderungsbereitschaft von Eltern im Rahmen der sozialpädagogischen Familienbetreuung?
- Wie erleben Eltern die lösungsorientierte, MI-basierte Gesprächsführung?
- Wie wirken sich Mentalisierungsbasierte Methoden auf die Beurteilung der eigenen Bedürfnisse und der eigenen Situation aus?
- Welche Gründe nennen betreute Eltern als Anlass für persönliche Veränderungsbereitschaft?

Es wird zu Beginn davon ausgegangen, dass die betreuten Erwachsenen unterschiedlich stark Widerstand zeigen, beziehungsweise wird von den Hauptbezugsbetreuer:innen berichtet, dass ihre Klient:innen Abneigung gegenüber einer Veränderung hinsichtlich eines besonderen Anliegens zeigen. Erwartet wird, dass eine grundlegende Bereitschaft an dieser Interventionsstudie mitzuarbeiten vorhanden sein wird und die Methoden im Rahmen von höchstens zwei Betreuungsterminen durchgeführt werden können.

Hinsichtlich der ersten Frage wird vermutet, dass sich die neurowissenschaftlich fundierten Methoden positiv auf die Veränderungsbereitschaft der Eltern auswirken. Dies könnte dahingehend sein, dass sie für sich neue Aspekte in ihrem Verhalten, Denken und Fühlen erkennen oder ihre Lebenssituation anders einschätzen. Möglicherweise gelingt es, dass Eltern letztendlich benennen können, wieso sie etwas an ihrer Situation ändern wollen, welchen kleinen nächsten Schritt sie setzen werden und allen voran zuversichtlich sind, dies selbstwirksam und selbstbestimmt zu schaffen.

Bezüglich der zweiten Frage wird erwartet, dass die Eltern die angewandte Gesprächsführung im Erarbeitungsprozess angenehm und wertschätzend erleben. Es wird erhofft, dass durch die reflexive und zusammenfassende Gesprächsführung Raum und Zeit für Reflexionen, Selbsterkenntnisse und neue Denkanstöße ermöglicht wird.

Die dritte Frage zielt darauf ab, zu erkunden, inwiefern sich der Innenblick auf eigene Bedürfnisse, Gefühle, Sorgen und Wünsche auf die Beurteilung der eigenen Situation und vor allem auf die Notwendigkeit einer Veränderung auswirkt. Es wird erwartet, dass die Klient:innen dadurch, dass sie sich Zeit nehmen für den Blick in ihr „Inneres“, ihre Lebenssituation bewusster wahrnehmen. Möglicherweise können sie sich mithilfe des Mentalisierungsansatzes selbst holistischer anerkennen und einen Drang spüren, etwas an der Jetzt-Situation zu ändern.

Die vierte Frage ist als offene Frage formuliert und intendiert herauszufinden, welche weiteren Gründe Eltern für persönliche Veränderungsbereitschaft nennen, um in der Praxis auch nach der Interventionsstudie darauf Rücksicht zu nehmen. Möglicherweise werden von den Eltern ähnliche Gründe aufgezählt, wie in dieser Masterarbeit genannt wurden, insbesondere wäre es möglich, dass sie äußern, dass es auf den persönlichen Willen und die individuelle Wertigkeit für eine Veränderung ankommt.

2.6.2. Ziele

Das priorisierte Ziel in dieser Interventionsstudie ist, dass Eltern die Möglichkeit bekommen, in einem geschützten Rahmen, ein von ihnen gewähltes Anliegen zu bearbeiten und Selbstreflexion zu üben. Sie sollen sich näher mit den inneren Ambivalenzen, Intentionen, Gefühlen, Wünschen und Sorgen auseinandersetzen, vor allem weil in der Praxis oft beobachtet wird, dass Eltern aufgrund zahlreicher Anforderungen im Alltag, zusätzlichen Belastungen und Krisensituationen wenig Zeit oder Kraft dafür haben.

Ein weiteres Ziel ist es, drei pädagogische Ansätze - Lösungsorientierung, Mentalisierungsbasierter Ansatz und Motivierende Gesprächsführung - zu vereinen, zudem neurowissenschaftlich zu ergänzen und in weiterer Folge für die Praxis greif- und nutzbar zu machen. Damit könnte eine weitere methodische Herangehensweise für Sozialpädagog:innen für ihre eigenen Betreuungssituationen entstehen, die das professionelle Arbeiten bereichert. Ziel ist es, sozialpädagogische Arbeit holistischer zu denken und Pädagog:innen erprobte und evaluierte Tools zur Verfügung zu stellen, um Veränderungsprozesse in ihren Klient:innen anzuregen. Mit dem Ansatz die Einsicht, sowie das Problembewusstsein der Eltern anregen zu können, könnten sie womöglich bereits früh im Betreuungsverlauf erkennen, dass eine Veränderung notwendig ist und was sie konkret an ihrer Situation ändern müssen. Neben dem Vorteil für die persönliche Entwicklung, die Versorgung und Erziehung der Kinder, könnte dies auch einen positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit mit Professionellen im Einzelnen, aber auch auf gesellschaftliche Dynamiken im Allgemeinen haben.

3. Methodik

In diesem Kapitel wird nun auf die methodische Aufarbeitung der Interventionsstudie, sowie der Evaluation eingegangen. Es wird zunächst argumentiert, weshalb das qualitative Studiendesign gewählt wurde, danach werden die Methoden der Intervention vorgestellt und in ihrem Aufbau näher beschrieben.

3.1. Auswahl des Studiendesigns

Für die vorliegende Masterarbeit, beziehungsweise die Interventionsstudie wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Dies lässt sich damit argumentieren, da es der professionellen Haltung in der Sozialpädagogik und ihrem Selbstverständnis in folgenden Punkten entspricht.

1. *Ganzheitliche Betrachtung des Menschen*: Die qualitative sozialwissenschaftliche Forschung untersucht die (konstruierte) Wahrnehmung einzelner Personen und Personengruppen und ihrer Eigenschaften. Es wird versucht Einblicke in Biografien, Lebenseinstellungen, Kommunikationsformen und den Alltag der Personen zu gewinnen, als rein quantitativ in künstlichen Experimenten standardisierte Forschungsmethoden anzuwenden (Döring & Bortz, 2016, S. 64). Dabei wird der Mensch als bio-psycho-soziales Wesen angesehen und dank der Fortschritte neurowissenschaftlicher Forschung zusätzlich holistischer betrachtet.
2. *Beachtung der persönlichen Lebenswelt*: Dabei wird davon ausgegangen, dass „Menschen sich und ihre jeweilige Umwelt reflektieren, im Austausch miteinander Sinnzuschreibungen vornehmen, sich selbst und ihr Umfeld durch ihre Handlungen zielgerichtet gestalten und verändern“ (Döring & Bortz, 2016, S. 64). Ihre soziale Wirklichkeit wird beachtet, die sie mit ihrem Handeln weiter beeinflussen.

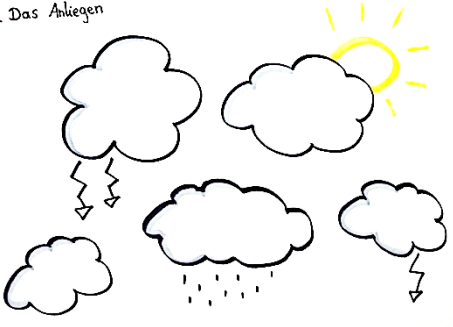
3. *Beteiligte als Expert:innen ihres Lebens*: Mit dieser Einstellung wird in der qualitativen Forschung den Personen der Rahmen gegeben, über ihre Ansichten, Werte und Meinungen zu sprechen. Kommunikation findet auf Augenhöhe statt und die Professionellen nehmen eine offene, neugierige und nicht-wissende und nicht-wertende Haltung ein, um mehr über das Gegenüber und soziale Gegebenheiten zu erfahren (Döring & Bortz, 2016, S. 65).
4. *Qualitative Forschung als Kooperation*: Dies schließt am vorherigen Punkt an, da Personen in Forschung und Praxis ein „gelingendes“ Arbeitsbündnis eingehen sollen, wie es im Lösungsorientierten Ansatz beschrieben wurde. Es darf als interaktiver Prozess verstanden werden, wobei Kooperation und Partizipation von beiden Seiten essenziell sind (Döring & Bortz, 2016, S. 68).
5. *Bildung neuer Theorien*: Mithilfe der qualitativen Forschung können Phänomene näher beleuchtet und in einen größeren Kontext gesetzt werden. Im weiteren Verlauf werden Theorien und Hypothesen gebildet, der Erkenntnisgewinn über einen Untersuchungsgegenstand steht im Fokus des qualitativen Forschungsdesigns. Weiters kennzeichnet sich dieser Ansatz dadurch, dass er hohe Flexibilität einfordert, da im Gegensatz zu quantitativer Forschung keine standardisierten Vorgänge vorgegeben sind. Außerdem ist dies als ein offener, „spiralförmiger“, „zirkulärer“ Prozess zu verstehen (Döring & Bortz, 2016, S. 66).

Aufgrund dessen verlief die Evaluierung der Interventionsstudie qualitativ. Im Konkreten wurden die teilnehmenden Elternteile im Anschluss an die Interventionsdurchläufe in einem halbstrukturierten Interview hinsichtlich der vier genannten Forschungsfragen dieser Masterarbeit befragt. Dabei wurden die Personen einzeln interviewt, wobei dies in ihrem gewohnten Umfeld und im Zuge der regulären Betreuungstermine stattfand.

Bevor die offenen Fragen und der Interview-Leitfaden im Detail aufgezeigt werden, folgt im nächsten Kapitel zunächst die Vorstellung der Interventionsmethoden, die mit den Eltern erarbeitet wurden.

3.2. Erstellungs- und Durchführungsplan der Interventionsmethode

Die Interventionsmethodik beinhaltet vier übergeordnete Schritte, die in einem Betreuungstermin erarbeitet werden. Die im Folgenden dargestellten Bilder wurden im Rahmen dieser Masterarbeit und auf Grundlage der erläuterten Ansätze erstellt, ebenso wie die Formulierung der verbalen Anweisungen während des Erarbeitungsprozesses.

Ziel & Bild	Auftrags-/ Erarbeitungsanweisung
<p>1. Das Anliegen</p>  <p>Abbildung 3: Das Anliegen & „Stage of change“</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Betreuungsziele besprechen 2. Sammlung von Themen & Abfrage emotionaler sowie kognitiver Bewertungen 3. Festlegung auf ein Anliegen 4. Grad der Veränderungsbereitschaft erkennen 	<p>„Stell dir vor, in jeder dieser Wolken ist ein persönliches Thema aus deinem Leben eingezeichnet, welches du behandeln möchtest oder in der Betreuung behandeln sollst. Schreiben wir gemeinsam hinein, welche Themen das sein könnten.“</p> <p>„Nun würde es mich interessieren, wie dringend du diese Themen bearbeiten möchtest – Blitze stehen für <i>*sehr dringend*</i>, der Regen steht für <i>*belastetes Thema*</i>, wenn du das Gefühl hast, nicht mehr weiter zu wissen oder nicht daran denken möchtest. Die Sonne steht für <i>*Hoffnung*</i>, also das Gefühl, dass du dieses Thema selbst bearbeiten möchtest und schaffen kannst.“</p> <p>„Zum Schluss bitte ich dich, dir ein Anliegen für unsere Gespräche auszuwählen. Gibt es etwas, was du am liebsten besprechen würdest? Gibt es etwas, das du verändern möchtest? Von 1-10 geschätzt, wie sehr möchtest du daran etwas ändern?“</p>

2. Selbstmentalising I



Abbildung 4: Selbst-Mentalisierung IST-Situation

1. Selbst-Mentalisierung fördern in Bezug auf Ist-Situation
2. Innenblick schaffen
3. Kognition, Emotion zum gewählten Anliegen abfragen
4. Sorgen und Wünsche der Person aufgreifen
5. Einsatz Visualisierung mit Bildkarten, um Prozess zu unterstützen

„Jetzt bekommst du die Möglichkeit, in dich selbst hineinzublicken. Damit meine ich, dass du in Kontakt mit dir selbst kommst und dich bewusster wahrnimmst. Diese Skizze wird dir dabei helfen und du kannst deine Gedanken, Emotionen, usw. hineinschreiben.“

„Bitte beantworte die drei folgenden Fragen. Ich bin neugierig, wie es in dir vorgeht.“

Kopf: „Was geht mir durch den Kopf, wenn ich an dieses Thema denke, davon spreche?“

Herz: „Welche Gefühle spüre ich, wenn ich an dieses Thema denke oder davon spreche?“

Bauch: „Was sind meine Sorgen zu diesem Thema? Welche Wünsche habe ich?“

„Ich habe hier einen Stapel mit sehr vielen Bildern. Mich würde interessieren, welches Bild am besten deine jetzige Situation beschreibt. Ich bin interessiert, welches Bild es wird und was du in diesem Bild siehst. Wenn du willst, kannst du mir näher beschreiben, was dich mit diesem Bild verbindet.“



3. Selbstmentalierung II

Abbildung 5: Selbst-Mentalisierung SOLL-Situation

1. Selbst-Mentalisierung fördern in Bezug auf Soll-Situation
2. Imagination des Zielzustandes fördern durch Wunderfrage (kognitiv, emotional, Vorstellung konkreter mentaler Zustände)
3. Einsatz Visualisierung mit Bildkarten, um Prozess zu unterstützen

„Danke, dass du deine Ist-Situation mit mir geteilt hast und aufzeigen konntest, wie es dir auf diesen verschiedenen Ebenen geht.“

„In dem nächsten Schritt geht es darum, dass du dir vorstellst, dass du heute ganz normal schlafen gehst und morgens früh aufwachst. Über Nacht ist ein Wunder passiert und du hast damit plötzlich deinen Ziel-Zustand erreicht, oder dein Problem hat sich von selbst gelöst. Wie würdest du deine *Soll*-Situation bemerken? Was würden deine Mitmenschen von außen bemerken?“

„Was würdest du auf folgende Fragen antworten?“

Kopf: „Was wird mir durch den Kopf gehen, wenn ich an dieses Thema denke oder davon spreche?“

Herz: „Welche Gefühle werde ich spüren, wenn ich an dieses Thema denke oder davon spreche?“

Bauch: „Welche Sorgen werde ich haben? Was werden meine Wünsche sein?“

„An dieser Stelle würde ich von dir noch gerne wissen, welches Bild aus den Bildkarten du für diese Zukunfts-Situation auswählen würdest. Wieso hast du dieses Bild gewählt? Was ist der Unterschied zwischen den beiden Bildern?“

4. Der Weg

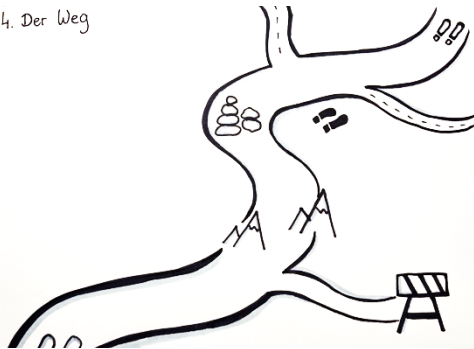


Abbildung 6: Der Weg

1. bereits vorhandene Ressource entdecken
2. bisherige Lösungsversuche würdigen (Affirmationen)
3. selbst gewählten Veränderungsprozess durchdenken
4. Ambivalenzen erkennen und benennen
5. Reappraisal von „Problem“- Situationen und Aktivierung Lösungsorientierung

„Vorher haben wir uns mit deinem Innenblick, deinen Wünschen, Sorgen, deiner Ist- und Soll-Situation beschäftigt. Jetzt geht es darum, deinen Weg zwischen beiden Situationen zu beleuchten. Denke an dein Thema, welches du dir ausgewählt hast. Im Folgenden möchte ich dir ein paar Fragen stellen, wobei wir deine persönlichen Antworten in diese Skizze notieren können.“

1. „Ich möchte zunächst wissen, welche Schritte du bereits gemacht hast, um heute hier zu sein und über dein Thema zu sprechen.“

2 + 3. „Wenn du die Erreichung deines Ziels mit einer Zahl einschätzen könntest, wie hoch wäre diese? *1= sehr weit entfernt; 10= Ziel erreicht*. Wie hast du es geschafft auf __ zu sein und nicht auf __ (unmittelbar niedrigere Ziffer)? Was musst du tun um auf __ (unmittelbar höhere Ziffer) zu kommen?“

4. „Diese Berge stehen deinem Ziel noch im Weg. Was sind deine persönlichen Hindernisse, die dich auf dem Weg aufhalten?“

5. „Welche kleinere Steine stehen dir im Weg? Was ist manchmal positiv an diesen Steinen? Wann stören sie dich möglicherweise nicht?“

6. „Welchen Weg möchtest du NICHT einschlagen? Wie würde dieser aussehen und was kannst du dagegen tun?“

6. Bewusstwerden von Sorgen und Prävention unerwünschter Entwicklungen	7. „Um dein Ziel zu erreichen, könntest du auch andere Wege gehen. Wie würden diese möglicherweise aussehen?“
7. Blick öffnen für weitere Entwicklungen (divergentes Denken fördern)	8. „Welche Person(en) könnte(n) dich auf deinem Veränderungsweg begleiten und dich unterstützen?“ + „Was kannst du persönlich tun, um deine Kraft aufzutanken?“
8. Erkundung sozialer Ressourcen	9. „In einem letzten Schritt möchte ich mit dir alles Erarbeitete zusammenfassen. Wenn du das alles so hörst (mentalisierte Inhalte, Ambivalenzen, Ressourcen, etc.) was würdest du aus deiner Sicht jetzt als erstes tun?“
9. Verbindung Ist- und Soll-Situation anhand Mentalisierung, Schaffung von Veränderungsverpflichtung und Planung nächster Schritte	

Die vorgestellten Interventionsmethoden (Abbildungen 3-6) sind aus den wesentlichen Grundlagen, Annahmen und Herangehensweisen der vorgestellten empirischen Studien und theoretischen Ansätzen entwickelt worden. Dabei wurde darauf geachtet, die Haltung der Professionellen gegenüber der Klient:innen widerzuspiegeln und konkrete Praxistechniken einzubauen (beispielsweise „reappraisal“, lösungsorientierte Suche nach Ressourcen, offene Fragen, Affirmationen, Imagination, etc.). Ergänzend dazu, sollen an dieser Stelle noch zwei weitere Techniken aus der Lösungsorientierten Praxis nach Steve de Shazer näher vorgestellt werden. Dabei handelt es sich um die „Wunderfrage“ und die „Skalierungsfrage“, die in der oben angeführten Tabelle eingeplant wurden.

Die „Wunderfrage“ aktiviert die Person, sich die Wunschsituation in der Zukunft vorzustellen und zu beschreiben. Es wird im Gespräch angenommen, dass über Nacht ein Wunder passiert und alle Probleme gelöst werden. Die Person wisse davon nichts und müsste zunächst darauf aufmerksam gemacht werden. Die Frage, wie sie das Wunder

bemerken würde, wird ihr gestellt. Die zweite angewandte Frage ist die „Skalierungsfrage“, wobei die Person die besprochene Situation beziffern, sozusagen einschätzen darf. Dabei wird der Unterschied zu höheren Zahlen (als Blick zur Lösung) fokussiert, damit sich daraus nächste Schritte ableiten lassen. Die Frage lässt sich auch so formulieren, dass der Blick zur niedrigeren Zahl (als Blick auf bereits Geschafftes) in den Vordergrund gerückt wird, um die Person und ihre Bemühungen wertzuschätzen (Pokora, 2012).

Zusätzlich wurden Bildkarten in die Interventionsmethodik eingebaut, im Konkreten bei Selbst-Mentalisierung I und II. Diese Entscheidung wurde angelehnt an die Studie von Schiehmann, König, Brantl und Jonas (2020) getroffen, die aufzeigten, dass Bildkarten sehr häufig in Beratungssettings wie beispielsweise Coachings angewandt werden. Laut ihren Umfragen werden diese Karten „vorwiegend der Visualisierung und Verankerung von Zielen und Emotionen“ (S. 135) genutzt. Deshalb wurden zusätzlich zu den erarbeiteten Methoden aus Lösungsorientierung, Motivierender Gesprächsführung und Mentalisierungs-Ansätzen, die Bildkarten von Fräntzel und Johannsen (2019) verwendet.

In einem letzten Schritt wird das ausgearbeitete und besprochene Material (Bilder und Bildkarten, Notizen) zusammen auf den Tisch gelegt und als Grundlage für ein Reflexionsgespräch verwendet. Hierbei besteht die Möglichkeit für Klient:innen, das Gehörte zu ergänzen, zu berichtigen oder weitere Gesprächsthemen anzusprechen.

3.2.1. Rahmenbedingungen

Die Intervention wurde im Rahmen der von der Kinder- und Jugendhilfe genehmigten Betreuungsstunden, sprich während der regulären Betreuungszeit durchgeführt. Die Intervention wurde in einem Termin im familiären Umfeld durchgeführt, sodass es für die Elternteile keine zusätzlichen Aufwände oder Änderungen gegeben hat. Es gab die Möglichkeit, dass die ersten drei Methoden beim ersten Termin und die letzte Methode („der Weg“) beim darauffolgenden Termin durchgeführt werden, falls es der Person in der Erarbeitung zu intensiv oder zu belastend wurde, über das Thema zu sprechen. Die Hauptbetreuungsperson war bei diesem Termin anwesend, die als Bezugsperson Sicherheit vermittelte und mögliche Missverständnisse, Konfliktpotentiale oder Annäherungsschwierigkeiten zur durchführenden Person aufgreifen konnte. Vorab fand ein Austausch zwischen den Betreuer:innen und der durchführenden Person statt, wobei die Biografie, aktuelle Themen und Betreuungsziele besprochen wurden. Es fanden Überlegungen statt, welches Thema aus Sicht der Betreuung bearbeitet werden sollte, indem im Sinne des Lösungsorientierten Ansatzes fachlich gestützte Sorgen formuliert wurden (Roessler & Gaiswinkler, 2012).

Die Hauptbetreuer:innen der jeweiligen Familien informierten die Eltern über den Interventionstermin und griffen gegebenenfalls erste Fragen oder Unklarheiten auf. Die durchführende Person stellte sich am Tag der Intervention beim Elternteil vor, klärte über das Vorhaben auf und erklärte zudem, dass es sich um eine Intervention zum Thema Veränderungen im sozialpädagogischen Kontext handelt. Die Eltern konnten an dieser Stelle Fragen dazu stellen. Ferner wurden sie aufgeklärt, dass diese Methoden teilweise selbst erarbeitet und entwickelt wurden und die Intervention dazu dient, neue Herangehensweisen für die sozialpädagogische Familienbetreuung auszuprobieren. Es wurde ihnen mitgeteilt, dass alle besprochenen und ausgearbeiteten Inhalte streng vertraulich behandelt und anonymisiert werden. Ein Foto von den ausgewählten Bildkarten, sowie die ausgefüllten Bilder wurden den Familien zusammengefasst in einer Mappe übergeben und zur weiteren Verwendung in der Betreuung bereitgestellt. Eine

Kopie wird im Rahmen der Studie für diese Masterarbeit aufbewahrt und ebenso vertraulich behandelt.

3.2.2. Zeitraum

Der Zeitraum der Interventionsdurchführung mit den Eltern betrug vier Monate, beginnend im Oktober 2022 bis Jänner 2023. Für die Durchführung der Methoden wurde ein Betreuungstermin von ungefähr zwei Stunden genutzt.

Die Interviews wurden unmittelbar im folgenden Betreuungstermin nach der Intervention mit den Eltern geführt. Dabei wurde ein Zeitraum von drei Monaten gewählt, im Konkreten November 2022 bis Jänner 2023, sodass etwaige Terminverschiebungen und -absagen berücksichtigt werden konnten.

3.2.3. Auswahl der Eltern

Um die Forschungsfragen möglichst genau und angelehnt an die Ausgangssituation in dieser Masterarbeit beantworten zu können, wurde eine absichtsvolle Stichprobenziehung gewählt, mit der gezielten Auswahl von sechs Elternteilen (Schreier, 2020). Dabei wurde vorab überlegt, bei welchen betreuten Eltern Widerstand zu beobachten ist oder ob sich diese Person gegen ein zu behandelndes Thema wehrt, keine Einsicht zeigt oder Veränderungsvorschläge in der Betreuung nicht bis unzureichend annimmt. Das Ziel dabei war, individuelle Unterschiede zwischen den Personen zu erkennen, ihre persönliche Wahrnehmung und Wirkung der Interventionsmethoden zu erfahren und Besonderheiten herauszufiltern.

3.3. Erstellung des Leitfadens für das Interview

Es wurde ein halbstrukturiertes Interview für die Befragung verwendet, da damit möglich wurde zusätzliche, spontane Ergänzungs- und Vertiefungsfragen zu stellen (Döring & Bortz, 2016, S. 372). Dies wurde im Kontext dieser Studie als sinnvoll erachtet, da nähere Informationen und individuelle Details berücksichtigt werden konnten. Dabei wurde der folgende Leitfaden konzipiert.

1. Wenn du an die Methoden zurückdenkst, die wir gemeinsam erarbeitet haben, wie haben sie auf dich gewirkt?

- 1.1. Hast du später noch darüber nachgedacht?
- 1.2. Was geht dir diesbezüglich durch den Kopf?
- 1.3. Hast du etwas Neues für dich entdeckt?
- 1.4. Hast du etwas Neues probiert?
- 1.5. Hast du versucht, Dinge aus einer anderen (positiveren) Perspektive zu betrachten, zum Beispiel in Hinblick auf Probleme im Alltag?

Detail-Stichwörter: Gespräch mit anderen, Nachdenken, konkrete Veränderungsversuche?

2. Wie würdest du bewerten, wie ich das Gespräch währenddessen geführt habe?

Detail-Stichwörter: Auffälligkeiten (offen, neugierig), Eindruck, Verbesserungsvorschläge

3. Wie haben dir die Mentalisierungs-Methoden gefallen?

- 3.1. Wie ist dir der Innenblick gelungen und was hat dieser bewirkt?
- 3.2. Gibt es etwas Neues das du entdeckt hast? Was war dir schon bewusst?

4. Welche Gründe gibt es aus deiner Sicht, dass Menschen sich und ihr Verhalten ändern?

- 4.1. Was würdest du dir von Betreuer:innen wünschen, wenn sie mit dir an Veränderungsprozessen arbeiten?

Detail-Stichwörter: konkrete Situationen, Haltung, inwiefern „motivierend“ sein

Abschlussfrage: Gibt es sonst noch Rückmeldungen, die du mir geben möchtest?

3.4. Gütekriterien qualitativer Forschung

In dieser Masterarbeit wurden die grundlegenden Gütekriterien nach Yvonna Lincoln und Egon Guba (1985, zit. nach Döring & Bortz, 2016, S. 109) für qualitative Forschung berücksichtigt.

1. *Wahrheitsgehalt/ Vertrauenswürdigkeit*: Die Daten wurden umfassend erhoben, es fand eine Fallbesprechung mit Fachkolleg:innen statt, Untersuchungszweck und -ziel, sowie die Art der Datengewinnung wurden beschrieben.
2. *Anwendbarkeit/Übertragbarkeit*: Die Ausgangssituation und die Auswahl der untersuchten Personen wurden beschrieben, damit die Studie auf andere Kontexte übertragbar ist.
3. *Konsistenz/Zuverlässigkeit*: Der Forschungsprozess kann nachvollzogen werden und der Forschungsverlauf wurde erklärt.
4. *Neutralität/Bestätigbarkeit*: Objektivität wird angestrebt, sodass eigene persönliche Wertungen, Neigungen und Interpretationen der untersuchenden Person minimiert werden.

3.5. Qualitative Analysen

Nach den Interviews mit den Eltern wurden die Audioaufzeichnungen kopiert und auf einem Datenträger zusätzlich gesichert. Im Anschluss wurden die Interviews transkribiert, wobei alle Interviews in vollem Umfang verschriftlicht wurden (Döring & Bortz, 2016, S. 373).

Um die Inhalte aus den Interviews zu erforschen und die Wirkung der Interventionsmethoden auf die Elternteile zu evaluieren, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse angewandt. Dabei wurden die Interview-Transkripte kodiert und in Kategorien eingeteilt. Im Konkreten wurde die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt (Döring & Bortz, 2016, S. 542). Laut Mayring (2020) sind bei der qualitativen Inhaltsanalyse folgende vier Schritte zu befolgen:

1. Paraphrasierung, 2. Generalisierung auf das Abstraktionsniveau, 3. Erste Reduktion, 4. Zweite Reduktion.

Dabei soll das abgebildete Modell, angelehnt an Mayring (2020) den genauen Ablauf der Inhaltsanalyse darstellen.

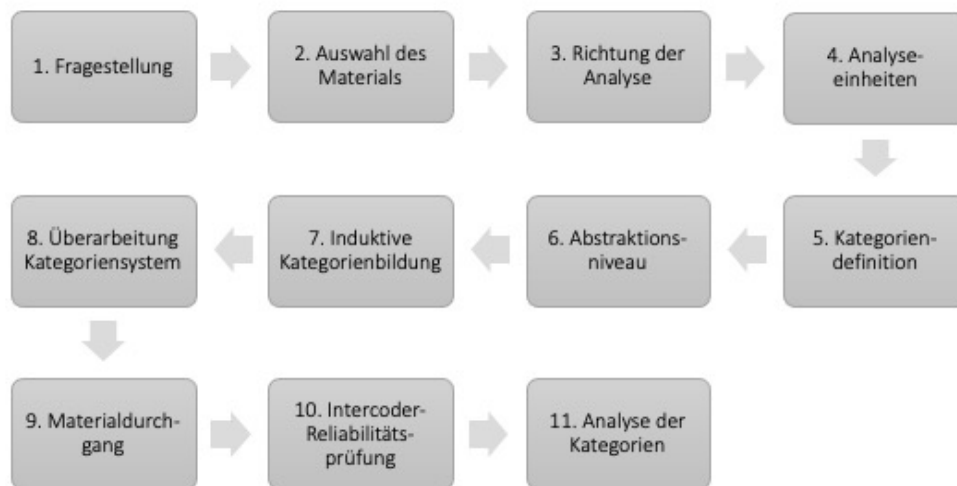


Abbildung 7: Prozessablauf einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2020, S.495-511; eigene Darstellung)

Da die ersten beiden Schritte in der vorliegenden Arbeit bereits näher beschrieben wurden, kann zum dritten Schritt noch ergänzt werden, dass die Interview-Transkripte von oben nach unten, also ab dem Interview-Beginn analysiert wurden. Die Analyseeinheiten (Schritt 4) entsprachen jeweils einer Forschungsfrage. Die Analyseeinheiten wurden pro Interview-Transkript, sozusagen fallbezogen genauer betrachtet und in eine Tabelle eingetragen. Die Aussagen der einzelnen Befragten wurden paraphrasiert in die Tabelle, in die jeweilige Kategorie eingetragen, sodass pro Kategorie die unterschiedlichen Paraphrasen verglichen werden konnten (Döring & Bortz, 2016, S. 541-543). Zunächst fand die fallbezogene Auswertung statt, um die Besonderheiten in den Aussagen und der Interventionswirkung einer Person zu evaluieren, worauf später fallübergreifend, übergeordnete Kategorien erstellt wurden (Döring & Bortz, 2016, S. 603-605).

Zusätzlich dazu ist in der Fallbeschreibung ersichtlich, welche beobachtbaren Besonderheiten die interviewte Person aufwies und welche besonderen Äußerungen oder Stimmungen die interviewende Person während der Befragung notierte. Außerdem wird darauf eingegangen, welches Veränderungsthema die Person in der Interventionsstudie bearbeitete (Döring & Bortz, 2016).

Die Analyseeinheiten, beziehungsweise die vier Forschungsfragen ergeben folgende jeweiligen Auswertungskategorien, die im nächsten Kapitel im Detail evaluiert werden.

- ➔ 1. Forschungsfrage entspricht „Wirkung der Interventionsmethodik auf Veränderungsbereitschaft“
- ➔ 2. Forschungsfrage entspricht „Wirkung der Gesprächsführung“
- ➔ 3. Forschungsfrage entspricht „Wirkung der Mentalisierungs-Methodik auf Bedürfnisbeurteilung“
- ➔ 4. Forschungsfrage entspricht „Anregungsgründe von Veränderungsprozessen“

4. Ergebnisse

An dieser Stelle werden nun die Ergebnisse aus der qualitativen Studie vorgestellt. Zunächst wird auf die jeweiligen Kategorien näher eingegangen, die in der qualitativen Datenanalyse thematisch und fallübergreifend untersucht wurden. Im Anschluss werden die qualitativen Daten zusammengefasst und interpretiert. Die eigene Reflexion während der Studie, insbesondere aus der Auswertung eigener Mitschriften während der Intervention und der Interviewbefragung soll die gewonnenen Daten ergänzen und in einen breiteren Kontext setzen.

4.1. Kategorienbildung

4.1.1. Kategorie „Wirkung der Interventionsmethodik auf Veränderungsbereitschaft“

In der ersten Kategorie wurde evaluiert, welche Wirkung die neurowissenschaftlich fundierten Methoden bei den betreuten Eltern und ihrer individuellen Veränderungsbereitschaft hatten. Diesbezüglich wurden Fragen gestellt, ob es nach der Intervention zu Momenten der Selbstreflexion kam oder ob es andere Nachwirkungen (Austausch mit Familienmitgliedern, Nachdenkprozess, usw.) gab. Es wurde erfragt, ob die Personen für sich etwas Neues entdeckt oder etwas ausprobiert haben. Außerdem wurde evaluiert, ob die Methode hilfreich war beim sogenannten „reappraisal“, als Methode der kognitiven Umbewertung von persönlich belastenden Faktoren und Situationen.

Im Zuge der Inhaltsanalyse ergaben sich für die erste Kategorie folgende Subkategorien:

- Wirkung auf eigene Veränderungsbereitschaft
- Gesamteindruck und Wirkung der methodischen Erarbeitung
- Einsatz von „reappraisal“

Die Inhaltsanalyse der ersten Subkategorie zeigte, dass fast alle Befragten zumindest einen in der Intervention vereinbarten Lösungsvorschlag zu ihrem Veränderungsthema umsetzten. Es wurden Wünsche geäußert, kontinuierlich an dem Veränderungsprozess

dranzubleiben, weiterhin Erfolge zu erleben und das individuelle Ziel zu erreichen. Ein Teil der Befragten beschrieb konkrete Handlungen, die sie im Alltag und der Kindererziehung bereits umsetzen konnten. Angemerkt wurde beispielsweise zudem der Wunsch, das Ziel gemeinsam als Familie zu schaffen und berichtet, dass es nach dem Umsetzen ein positives Erlebnis gab. Eine Person berichtete, dass es Überwindung kostete, sich der persönliche Lösungsansatz aber erfolgreich umsetzen ließ. Es wurde zudem vernommen, dass die Interventionsmethodik Einfluss auf die Selbstreflexion hatte, da der Großteil der Befragten danach noch darüber nachdachte oder sich mit Partner:in oder Freund:in darüber unterhielt. Zusätzlich wurden Gefühle der Erleichterung und Hoffnung genannt, beispielsweise weil die Themen angesprochen und näher ausgeführt werden konnten, beziehungsweise gab eine Person an, sich leichter öffnen und mitteilen zu können. Ferner wurde der Wunsch geäußert, dass das Ziel eigenständig erreicht werden soll, ohne Umwege nehmen zu müssen.

Die zweite Subkategorie ergab sich aus den Antworten der Befragten hinsichtlich der Frage nach der Wirkung der methodischen Herangehensweise. Dabei gaben alle Befragten an, dass die visuelle Darstellung und gemeinsame Erarbeitung als positiv erlebt wurden. Eine Klientin äußerte anfangs ängstlich und nervös gewesen zu sein, jedoch hätten sich die Befürchtungen nicht bestätigt. Vor allem die Sorge während der Erarbeitung emotional zu werden oder die Aufgaben nicht zu verstehen, bestand. Sie habe sich im Erarbeitungsprozess jedoch verstanden gefühlt. Der Einsatz der Bilder und Bildkarten wurde von den Befragten positiv und hilfreich bewertet. Es wurde durchgängig rückgemeldet, die Vorstellung/ Imagination des Weges, der konkreten Hindernisse und der nächsten Schritte sei dadurch leichter gefallen. Es sei laut den Eltern leichter die gewünschte Zukunftssituation und die eigenen Gefühle herauszufinden. Drei Befragte betonten, sich mit der methodischen Herangehensweise besser auf das Thema konzentrieren zu können und im Gesprächsverlauf leichter beim Thema bleiben zu können. Betont wurde zudem, dass durch die Intervention bemerkt wurde, dass bereits vieles auf dem Veränderungsweg geschafft wurde.

In Bezug auf die dritte Subkategorie kann festgehalten werden, dass bis auf eine Person alle Befragten bei einem persönlich belasteten Thema einen Perspektivenwechsel durchführen konnten, im Konkreten konnten sie positive Aspekte in einer schwierigen Situation erkennen. Beispielsweise wurde geäußert, dass in der Intervention erkannt wurde, dass es Menschen gibt, mit denen gesprochen werden kann, die aktiv zuhören und dies sich positiv auf das Wohlbefinden auswirkt. Eine zweite Person äußerte, dass sie methodische Zugänge wie diese besser annehmen könne als die ihr bisher bekannten. Zudem habe eine Mutter eingesehen, dass die eigene Sichtweise auf Ereignisse subjektiv ist und nicht der tatsächlichen Wirklichkeit entsprechen muss. Ferner wurde in Bezug auf „reappraisal“ angemerkt, dass Herausforderungen Teil des Weges sind und dazugehören. Eine befragte Mutter stellte fest, dass sie erkannt habe, sich in Belastungen nicht zurückziehen zu dürfen, sondern aktiv daran arbeiten und ihr Ziel erreichen möchte. Die Person, die nicht berichtete „reappraisal“ angewandt zu haben, würde die familiäre Situation derzeit grundsätzlich positiv bewerten und den Fokus ohnehin auf Positives legen.

Diesbezüglich sollen an dieser Stelle Aussagen von zwei befragten Müttern angeführt werden:

„Ich möchte den Weg gehen und dafür kämpfen, dass das Positive mehr nimmt als das andere. Das andere weniger wird und wegfällt. Und dass man einfach das Gefühl bekommt, so ist es und dann fühlst du dich viel wohler.“

„Das andere Bild ist, das ist so eigentlich wie ich es mir vorstelle, einfach einmal dasitzen und einfach einmal das Leben genießen. Und ohne Sorgen.“

4.1.2. Kategorie „Wirkung der Gesprächsführung“

In der zweiten Kategorie werden die Einschätzungen der Eltern betreffend der lösungsorientierten und MI-basierten Gesprächsführung zusammengefasst. Insgesamt wurde die Gesprächsführung angenehm und positiv erlebt, beispielsweise hatte diese Herangehensweise positive Auswirkungen auf das persönliche Wohlbefinden, indem sich die Personen teilweise geborgen und verstanden fühlten. Eine Mutter betonte, dass es aufgefallen wäre, dass Paraphrasen und Erklärungen eingesetzt wurden und dass ihr Neugierde entgegengebracht wurde. Die Befragten gaben an, keine weiteren Verbesserungsvorschläge zu haben.

Zudem ist für diese Masterarbeit relevant, dass zwei Befragte angaben, dass das Gespräch offener und detaillierter ausgelegt wurde und mögliche Blockaden damit vermieden werden konnten. Außerdem sei durch die methodische Herangehensweise und die Gesprächsführung der Blick nach innen leichter gelungen.

Dazu äußerten zwei Befragte folgende Beschreibungen:

„Du hast ein paar Sachen herausgekitzelt, die wir in der Betreuung nicht geredet haben. Vielleicht schon, aber nicht so intensiv, in die Details gegangen. Ja, das hat mir eigentlich gut gefallen.“

„Man bekommt die Aufmerksamkeit, mir wird zugehört, ich bekomme Unterstützung und es entlastet mich extrem, (...) und ich spüre extrem, dass ich das Gefühl bekomme, man ist gut aufgehoben und meine Kinder fühlen sich auch sehr wohl.“

4.1.3. Kategorie „Wirkung der Mentalisierungs-Methodik auf Bedürfnisbeurteilung“

In der dritten Kategorie wurde abgefragt, inwiefern sich die Methoden der Mentalisierung auf die eigene Bedürfnisbeurteilung auswirkten. Dabei gaben alle Befragten an, dass die Methode grundsätzlich positiv erlebt wurde. Jede Person konnte die individuellen Bedürfnisse hinter der gewählten Thematik benennen. Beispielsweise war es ein Bedürfnis, dass Veränderung stattfindet, dass positiv gewertete Emotionen wie Freude

und Motivation gespürt werden, dass das soziale Umfeld Respekt, Zuneigung und Aufmerksamkeit entgegenbringt. Außerdem gaben alle Befragten an, dass der Innenblick leichter gelingen konnte, unter anderem weil die bildliche Darstellung und die Bildkarten dabei hilfreich waren. Nur eine Befragte äußerte, dass es schwierig war, sich die konkrete Zielsituation vorzustellen, wobei die anderen betonten, sogar deutliche Emotionen während der Imagination des Zielzustandes in sich empfunden zu haben. Dadurch sei es leichter auch über Belastendes offener zu sprechen. Die Unterscheidung zwischen den drei Mentalisierungsebenen Kopf-Herz-Bauch wurde von einer Befragten positiv rückgemeldet.

Eine befragte Mutter antwortete mit folgendem Zitat auf die Frage nach der Wirkung der Mentalisierungs- Methode:

„Also wenn ich ehrlich bin, das hat viel gemacht aus mir. Brauche nur die zwei Bilder dazu anschauen, ich brauche nur die Figur anschauen und weiß ich ganz genau, da spielt es sich ab, im Herzen und im Kopf.“

4.1.4. Kategorie „Anregungsgründe von Veränderungsprozessen“

Die vierte und letzte Kategorie fasst die Antworten der offenen Fragestellung zusammen, die darauf abzielt, weitere Gründe für Veränderungen in Menschen zu erfragen. Dabei wurde zudem gefragt, inwiefern Betreuer:innen in diesen Veränderungsprozessen hilfreich sein können.

Auf die erste Subkategorie „Gründe für Veränderungen“ antworteten die Befragten sehr ähnlich, nämlich, dass es verschiedene Gründe gibt, weshalb sich Menschen verändern. Teilweise wurden äußere Faktoren wie Veränderungen im System oder von Rahmenbedingungen genannt, teilweise passieren diese Änderungen mit der Zeit oder aber es sind innere Faktoren wie Emotionen, die dazu führen, dass sich Menschen verändern, beispielsweise aus Gefühlen der Liebe oder weil Gegebenheiten aus einer anderen Perspektive betrachtet werden.

Die zweite Subkategorie „Rolle der Betreuer:innen im Veränderungsprozess“ lässt sich damit zusammenfassen, dass alle Befragten äußerten, dass die Professionellen Ansprechpersonen in diesem Prozess sein sollen. Betont wurde, dass grundsätzlich Kommunikation, aktives Zuhören und Ideen geben wichtige Aufgaben sind. Zudem sind positive Emotionen als förderliche Faktoren genannt worden, im Konkreten das Gefühl der Hoffnung, Ausdruck von Mitgefühl und Menschlichkeit der Betreuer:innen. Zudem wurde dem Wohlfühlfaktor eine wichtige Rolle zugeschrieben, sowie der Notwendigkeit eine Vertrauensbasis zu schaffen und Geduld und Aufmerksamkeit währenddessen entgegenzubringen. Eine weitere Gemeinsamkeit in den Aussagen der Befragten betrifft das Miteinander in Veränderungsprozessen, wobei das Ansprechen von Sorgen und Problemen genauso wichtig erachtet wird, wie die Erlaubnis scheitern zu dürfen und bei Unklarheiten nachzufragen. Eine befragte Person betonte, dass eine Kooperation zwischen Betreuer:innen und Eltern wichtig sei. Beispielsweise können Eltern mit freizeitpädagogischen Angeboten für die Kinder entlastet werden und zudem könnte auch die Schule Erziehungsmaßnahmen zur elterlichen Erziehung umsetzen, um das Kind umfassender zu fördern.

Zwei Aussagen der Befragten sollen an dieser Stelle diese Subkategorien abrunden:

„Egal mit welchen Sorgen ich gekommen bin, es hat immer jemand ... ein offenes Ohr gehabt, habt mir Tipps gegeben, wenn ich einfach nicht mehr weitergewusst habe. Ja das ist, was für mich wichtig war. Und auch Tipps, was Kinder betrifft und das war für mich schon gut.“

„Hoffnung ist ganz, ganz wichtig. Also ich finde, dass das ganz viel bei Menschen bewirkt, dass sie sich ändern. Dass sie alles von einer anderen Perspektive sehen und nicht den Röhrenblick behalten, sondern von dem Weg da runterkommen.“

Zusätzlich wurde den Interviewten in der Abschlussfrage die Möglichkeit gegeben, weitere Rückmeldungen zur Intervention und zum Erarbeitungsprozess zu geben. Dabei wurde von den meisten Befragten Dank ausgedrückt, sowie rückgemeldet, dass die Methoden hilfreich gewesen wären. Beispielsweise stellte eine Person fest, dass sie sich

nun an Positivem ausrichten möchte und äußerte konkrete Wünsche für die Zukunft. Zwei Befragte schätzen ein, dass die Intervention auch hilfreich für andere Familien und Personen sein könnte. Eine Befragte empfand, dass die visuelle Darstellung die Einschätzung der aktuellen Situation, sowie den Blick in das innere Selbst erleichterte. Eine befragte Mutter stellte direkt nach der Beantwortung der Interviewfragen aktiv die Frage nach professionellem Feedback zu ihrer Rolle als Mutter, wobei sich ein Betreuungsgespräch entwickelte, welches weitere Themenbereiche eröffnete und Selbstreflexion ermöglichte. Es wurde zudem Akzeptanz für die weitere Zusammenarbeit mit der Betreuung ausgedrückt, um die Kinder bei der Entwicklung zu unterstützen, auch wenn die Person in der Vergangenheit negative Erfahrungen mit einem professionellen Helfersystem machte und sich weitere Probleme im Familiensystem dadurch ergaben.

4.2. Interpretation der qualitativen Daten

Die Auswertung der qualitativen Daten zeigt, dass die Interventionsmethodik, sowie die Gesprächsführung von den teilnehmenden Elternteilen grundsätzlich positiv angenommen und als hilfreich empfunden wurde. Es kann zudem festgehalten werden, dass die Personen aktiv in die Planung von nächsten Schritten, Wünschen für die Zukunft und Lösungsansätze ihrer persönlichen Anliegen kamen, anstatt in einer Problembeschreibung zu verharren.

Bemerkenswert war, dass die Eltern bei der Sammlung der Themen von sich aus Situationen nannten, die sie belasten oder die sie ändern wollen. Es benötigte teilweise ein paar Hilfestellungen seitens der Betreuung, beispielsweise durch Nennung von Betreuungszielen, sowie Sorgen der Kinder- und Jugendhilfe. Durch die offene und wertfreie Themensammlung konnten die Eltern sogar genau jene problematischen Situationen benennen, die durch die sozialpädagogischen Betreuer:innen vorab aufgezählt wurden. Dadurch entstand gleich zu Beginn eine Kooperations- und Gesprächsbasis, ohne dass die Professionellen Druck ausüben mussten. Die Eltern wirkten selbstbestimmt und konnten im Erarbeitungsprozess reflektieren, inwieweit sie selbstwirksam sind und in Zukunft sein wollen.

Die Interviewauswertung brachte außerdem zum Vorschein, dass in Veränderungsprozessen Emotionen eine wesentliche Rolle spielen. Besonders hervorgehoben wurden die Gefühle der Erleichterung und Hoffnung. Bei allen Personen konnte während der Intervention beobachtet werden, dass der zweite Teil der Selbst-Mentalisierung (Soll-Zustand in der Zukunft) freudvolle und entspannte emotionale Reaktionen hervorgerufen hatte. Dies kennzeichnete sich dadurch, dass sie lächelten, mehr Augenkontakt suchten, mehr von sich und ihren Ansichten berichteten und konkrete Situationen und Gefühle benennen konnte. Es wirkte so, als würden die Eltern sehr genau wissen, wie die erwünschte zukünftige Situation im Konkreten aussehen sollte. Beispielsweise meinten die Eltern, sie würden sonntags an einem Tisch sitzen und während dem Abendessen miteinander reden oder die Eltern sollten die Kinder häufiger umarmen.

In Hinblick auf die visuelle Darstellung kann zusammengefasst werden, dass die Eltern leichter dem Gespräch folgen und sich auch in intensiven Themen auf das Wesentliche konzentrieren konnten und Ambivalenzen durch die Darstellung von Hindernissen und „Steinen im Weg“ bewusster ansprachen. Es resultierte daraus ein höherer Grad an Selbstreflexion und es wirkte, als könnten die Personen ihren Gedanken freien Lauf lassen, ohne sich anstrengen zu müssen, dem sogenannten roten Faden des Themas zu folgen. Die Betreuung konnte an der passenden Stelle wieder auf das Kernthema verweisen. Neben der Selbstreflexion gelang die kognitive Umbewertung von belastenden Situationen („reappraisal“).

4.3. Ergänzende Reflexion

Um die qualitativen Ergebnisse aus der Interventionsstudie in einen breiten Kontext zu setzen, sollen an dieser Stelle kurze Fallbeschreibungen gegeben werden, aus denen zudem herauszulesen ist, welche Themen in der Erarbeitung mit den Elternteilen gewählt wurden. Außerdem werden diese Informationen mit Beobachtungen seitens der durchführenden Professionellen ergänzt.

Thema: „Konfliktsituationen mit meinem Sohn“

Dieses Thema wurde von dem Elternteil gewählt, da es zwischen ihm und seinem jugendlichen Sohn häufig zu verbalen Auseinandersetzungen kommt. Auf die erste Skalierungsfrage („Wie sehr wünschst du dir zu diesem Thema eine Veränderung?“ 1 überhaupt nicht bis 10 sehr) antwortete die Person mit „6“. Dieses Thema wurde emotional negativ und belastet bewertet. Bei den Selbst-Mentalisierung- Aufgaben konnten mehrere Gedanken, Gefühle und Wünsche benannt werden, wobei beobachtet wurde, dass Selbstreflexion stattfand und die Person sich nicht mehr vorrangig auf das Verhalten des Jugendlichen fokussierte, sondern auf die eigenen Anteile in den Konflikten zwischen ihnen. Weiters ist anzumerken, dass schon früh im Gespräch Lösungen für den Alltag benannt wurden, die am Schluss, also bei der Erarbeitung des Weges (Bild Nr. 4) notiert und weiter konkretisiert wurden. Beispielsweise wurde dann vereinbart, sich in der weiteren Betreuungszeit auf die Stärkung der Vater-Sohn Beziehung durch gemeinsame qualitative Auszeiten und präventive Gespräche zu fokussieren, wobei die Betreuer:innen anfangs helfen können. Der Elternteil konnte sich im Erarbeitungsprozess eigenen Ambivalenzen, die eine Zielerreichung erschweren, bewusstwerden, beispielsweise, dass er selbst seine Ruhe haben möchte und Konflikten oder Gesprächen im Vorhinein aus dem Weg geht, bis sie sich anstauen.

Thema: „Nein sagen und selbständiger sein“

Diese Person wählte aus den fünf gesammelten Themen zwei aus, die für sie miteinander zusammenhängen und näher betrachtet werden sollten. Der Wunsch nach Veränderung wurde mit „4“ (Nein sagen) und mit „10“ (Selbstständigkeit) skaliert, wobei die emotionale Wertung alle drei Kategorien beinhaltet. In der Ausarbeitung der Selbst-Mentalisierung gelang es zu erkennen, dass die Person in Konflikten selbst in ein kindliches Verhalten verfällt und dadurch weitere negative Hemmungen dazukommen (beispielsweise Versagensängste, Zweifel, Abhängigkeitsgefühle, etc.), weshalb eine wichtige Erkenntnis im Bearbeitungsprozess war, dass an den eigenen, inneren Glaubenssätzen und einer erwachsenen Selbstständigkeit angesetzt werden sollte. Die Person konnte diesbezüglich im letzten Schritt konkrete nächste Aufgaben festhalten, die sie umsetzen möchte. Es wurde beobachtet, dass die Würdigung der bereits erreichten Entwicklungsschritte positiv auf die Veränderungsbereitschaft wirkte und die Imagination des Zielzustandes, mitsamt den angenehmen Emotionen diesen Effekt verstärkte. Die folgende Abbildung dient als Beispiel, wie die einzelnen Erarbeitungsschritte zusammengeführt und zur Reflexion verwendet wurden.

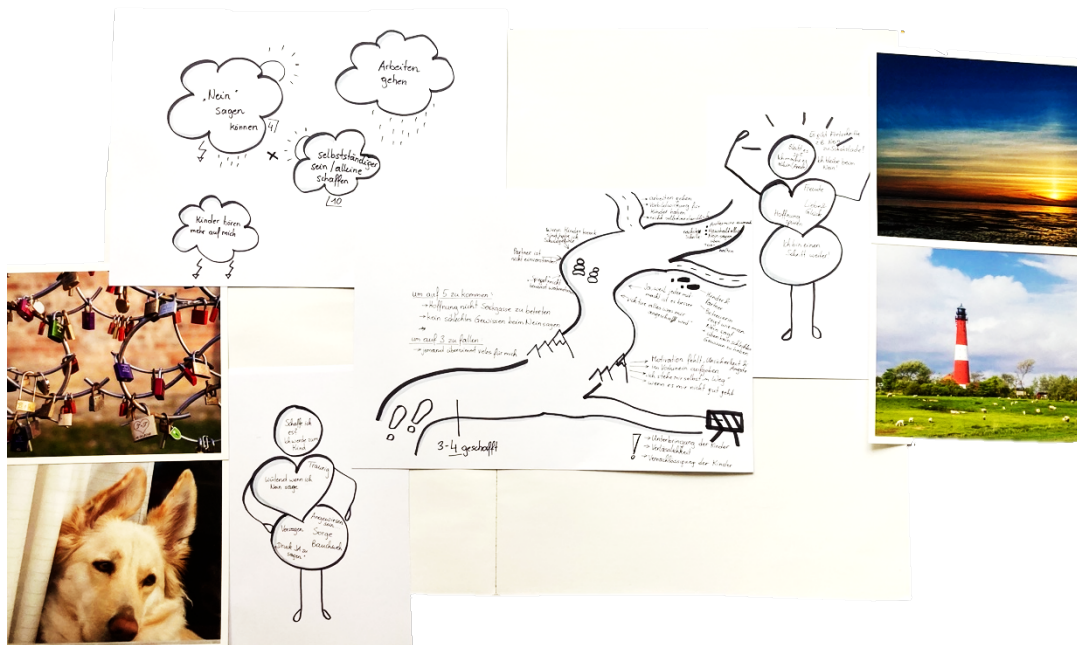


Abbildung 8: Beispiel Veränderungsprozess mit Elternteil (eigene Darstellung)

Thema: „Rücksicht nehmen“

In dieser Intervention wurde das Thema des rücksichtsvollen Umgangs zwischen den Mitgliedern dieser Familie gewählt und mit der Veränderungswunsch mit „9“ und emotional sehr negativ (Blitze) skaliert. Die Person konnte sowohl die Ist-Mentalisierung, sowie die Soll-Mentalisierung bei sich anwenden, wobei deutlich beobachten werden konnte, dass diese Erarbeitung starke Emotionalität auslöste, insbesondere weinen und in sich fallen bis hin zu heiterem Lachen. In dieser Erarbeitung besonders aufgefallen ist, dass die Person sich ihrer Ambivalenzen bewusst wurde, indem sie Situationen nannte, die sie daran hindern, ihr eigentliches Wunsch-Ziel zu erreichen. Beispielsweise ziehe sie sich zurück, gehe Konflikten aus dem Weg und erreiche somit ihr Bedürfnis nach Ruhe, zeige jedoch Anderen gegenüber keine Rücksicht und sei stark auf sich bezogen. Dies wurde in der Intervention als wesentliche Blockade in der Veränderung benannt. Diesem Elternteil gelang es, nach der starken Fokussierung aus einer hilflosen und selbstbemitleidenden Position herauszukommen, das positive Selbstbild vorzustellen und konkrete nächste Schritte zu nennen, um das Ziel zu erreichen (am Selbstwert arbeiten, Zeit nehmen für Paarbeziehung, etc.). Die visuelle Darstellung war dabei hilfreich, dass in ausschweifenden Gesprächen immer wieder zum Kernthema zurückgekehrt werden konnte.

Thema: „Kinder-Vater Beziehung“

Diesem Elternteil fiel die Themensammlung anfangs schwieriger, im gemeinsamen Brainstorming wurden jedoch einige Themen gesammelt und notiert. Unter anderem wurde die hohe Belastung hinsichtlich der Beziehung des Kindesvaters zu den gemeinsamen Söhnen beschrieben (mit „10“ skaliert). Auffällig war, dass diese Mutter zunächst auf die Notwendigkeit fokussierte, dass sich andere um sie herum verändern. Dies änderte sich auf eine selbstreflektierte Perspektive als die Selbst-Mentalisierung erarbeitet wurde. Im Konkreten gelang dies dadurch, dass sie sich ihrer Gefühle, Wünsche und Gedanken bewusster wurde und für sich entschied, welche Situation (Ist oder Soll) angenehmer und erstrebenswerter findet. Dabei konnte sie auch mithilfe der Bildkarten für sich benennen, dass sie in Zukunft „wie eine Blume aufblühen“ möchte und dass es nach

einer Veränderung auch „für die Kinder angenehmer wäre“. Auch hier wurde Emotionalität in beide Richtungen bemerkt (Tränen, Freude). Vertiefter wurde die Selbstreflexion in der Erarbeitung des Weges, da die Mutter äußerte, dass sie der Vater-Kind Beziehung im Weg steht, da sie selbst darum kämpfen musste, eine gute Bindung zu den Kindern zu erreichen („Ich hatte es auch nicht leicht“, „Er kann nun sehen, wie es ist, es alleine schaffen zu müssen“). Ihre Verhaltensweisen, beispielsweise das Gefühl der „Rache“ konnten in der Intervention bewusster hervorgehoben werden und ihr zur weiteren Reflexion zur Verfügung gestellt werden. Aus Sicht der Betreuung wurde dieses Verhalten und die Anteile der Mutter in dieser familiären Problematik bereits länger beobachtet und angesprochen. Es wirkte jedoch anders, als die Person diese Wahrnehmung verinnerlichte und für sich selbst erkannte. Es wurde festgehalten, dass die Mutter im Konkreten das Zu-Bett-bringen dem Vater überlässt, um ihm die Möglichkeit zu ermöglichen, schrittweise Bindung zu seinen Kindern aufzubauen.

Thema: „Gemeinsame Zeit mit meinem Sohn“

Dieses Thema wurde emotional positiv bewertet und mit dem Veränderungswunsch auf „8“ skaliert. Zunächst wurde die konkrete Situation beschrieben, um ein klares Bild von den Beteiligten und ihren Rollen im Familiensystem zu erhalten. Bei diesem Elternteil bestand die Sorge, dass das Kind absichtlich keine gemeinsame Zeit verbringen möchte und dies hinterließ Gefühle der Ermüdung und Traurigkeit. In der näheren Erarbeitung stellte sich jedoch heraus, dass es nicht vorrangig um das Kind ging, sondern um den Ex-Partner/Kindesvater, der die beiden voneinander „getrennt“ habe. Außerdem erklärte die Mutter, dann das Gefühl zu haben, die fehlende Zeit mit dem Kindesvater für das Kind dadurch zu kompensieren, dass sie mehr mit ihm unternimmt. Dies führe zu Stress und Druck bei ihr, welches sich wiederum auf das Kind auswirke. Daraus resultierte die Erkenntnis, dass an der eigenen Enttäuschung gearbeitet werden sollte und im Konkreten die Mutter ihrem Sohn gezielt qualitative Freizeitangebote macht, anstatt ihn ständig mit dem Druck, gemeinsam etwas unternehmen zu müssen, überfordert. Es war zudem möglich, sich in die Lage des Kindes zu versetzen und sich vorzustellen, wie die elterliche Situation auf seine Befindlichkeit Einfluss nehmen könnte.

Thema: „Befindlichkeiten meiner Kinder“

In dieser Erarbeitung wurden mehrere Themen und Fragen notiert, insbesondere wurde ein mittlerer Wunsch (Skalierung auf „6“) geäußert, mit den Befindlichkeiten der Kinder und den verschiedenen Wahrnehmungen durch Andere darauf, umzugehen. Der Eltern teil konnte konkrete Sorgen in der Ist-Situation benennen, aber auch Wünsche aufzählen. Letztere betrafen die Verbesserung der Eltern-Töchter Beziehung („Ich bin meinen Töchtern so nahe wie früher“), auch wenn es aus der Vorgeschichte negativ empfundene Vorfälle gab und die Kinder aktuell nicht zuhause wohnen. In dieser Intervention war die Wirkung der Bilder stark und die Person konnte sich schnell mit den gewählten Karten identifizieren und eigene Bedürfnisse ansprechen und hineininterpretieren (gewählter „Sonnenuntergang“ mit eigener Hoffnung verbunden, nicht aufzugeben). Es wurde in der vierten Stufe („der Weg“) neben den nächsten Schritten zudem vereinbart, welche Situation aus Sicht der Mutter nie eintreffen darf, wobei sich diese Einschätzung mit den Sorgen seitens der Kinder- und Jugendhilfe und den Sozialpädagog:innen deckte. Hier entstand eine Vereinbarung oder ein sogenanntes Arbeitsbündnis, da Gemeinsamkeiten gefunden wurden. Besonders war in diesem Fall, dass die Person bereits negative Erfahrungen mit Behörden und vorherigen sozialpädagogischen Betreuungen machte, die die Kooperation mit den neuen Betreuer:innen anfangs erschwerte.

4.4. Beantwortung der Forschungsfragen

Welche Wirkung haben neurowissenschaftlich fundierte Methoden auf die Veränderungsbereitschaft von Eltern im Rahmen der sozialpädagogischen Familienbetreuung?

Die betreuten Elternteile zeigten während des Erarbeitungsprozesses aktive Kooperation und Motivation, an ihrem individuellen Anliegen etwas zu verändern. Beobachtet werden konnte, dass dies freiwillig und selbstbestimmt geschah und die Personen konkrete Beschreibungen machen konnten, wie ihr Zielzustand in der Zukunft aussehen soll. Gleichzeitig wurden positive Emotionen wie Freude, Hoffnung und Erleichterung erlebt, die das Arbeitsbündnis zwischen sozialpädagogischen Betreuer:innen und den Klient:innen förderte. Es gelang den Eltern zudem, nächste Schritte auf dem Veränderungsweg zu benennen, womit sie Bereitschaft zur Veränderung ausdrückten.

Außerdem wurde mithilfe dieser Intervention das „reappraisal“ ermöglicht, welches sich einerseits positiv auf das Erleben von Belastungen im Alltag und andererseits auf den Veränderungsprozess auswirkte, da die Klient:innen neue Aspekte in ihrem Verhalten und Denken erkannten. Im Gegenzug zu anderen Bewältigungsstrategien könnte die kognitive Umbewertung mit dieser Interventionsmethodik gefördert werden, sodass längerfristig auch unbekannte Situationen und Belastungen kreativ bewältigt werden könnten (Perchtold-Stefan, Fink & Papousek, 2021, S. 29).

Damit zusammenhängend konnten mithilfe der bildlichen Darstellung von Herausforderungen innere Ambivalenzen und Blockaden reflektiert und bewusster wahrgenommen werden. Die Tatsache, dass frühere Bemühungen der Eltern hervorgehoben und wertgeschätzt wurden, konnte die Zuversicht für weitere Erfolge und Handlungsmöglichkeiten stärken. Insgesamt konnte trotz der belastenden familiären Themen eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden, aus der eine Anregung der Veränderungsbereitschaft der Eltern resultierte. Verglichen mit den „stages of change“ nach Maurischat (2001) würde dies der Entwicklung auf die höhere Stufe „Preparation“ entsprechen, wobei erste Vorbereitungen für eine Verhaltensänderung getroffen, beziehungsweise Versuche schrittweise umgesetzt werden. Teilweise wurden die Klient:innen sogar anfangs

in der ersten Stufe „Precontemplation“ eingestuft, da sie keine Gründe nennen konnte, etwas an ihrer Situation oder ihren Verhaltensweisen ändern zu müssen. Auch in diesen Fällen gab es die Weiterentwicklung auf höhere Stufen.

Wie erleben Eltern die lösungsorientierte, MI-basierte Gesprächsführung?

Die Gesprächsführung im Erarbeitungsprozess der Intervention wurde grundsätzlich positiv erlebt. Die lösungsorientierte Einstellung der Methode wirkte sich auf die Haltung der teilnehmenden Personen aus, die ihre Ziele und Lösungsversuche klar aufzählen konnten. Im Gespräch lag der Fokus weniger auf Problemen und persönlichem Scheitern, sondern auf Handlungsmöglichkeiten in der Zukunft. Weiters wurde von den Eltern berichtet, dass angenehme Gefühle, wie beispielsweise Geborgenheit währenddessen verspürt wurden und durch das entgegengebrachte Verständnis das Öffnen und der Innenblick leichter fielen. Die Art der Gesprächsführung schien nicht übermäßig aufgefallen zu sein und dürfte sich von der Herangehensweise in der erfahrenen Betreuungspraxis der Klient:innen wenig unterscheiden. Obwohl das Fragenstellen und die Neugier auffielen, wurde dies von ihnen grundsätzlich positiv empfunden. Verglichen mit den Empfehlungen der lösungsfokussierten Praxis von Roessler, Gaiswinkler und Hurch (2014) kann daher davon ausgegangen werden, dass die Anwendung lösungsorientierter Gesprächsführung die Handlungsfähigkeit der Personen erhöht, ihnen Gefühle von Zuversicht und gewissermaßen von Kontrollierbarkeit ihrer Situation vermittelt und den Wunsch nach Veränderung von innen heraus ermöglicht.

Wie wirken sich Mentalisierungsbasierte Methoden auf die Beurteilung der eigenen Bedürfnisse und der eigenen Situation aus?

Grundsätzlich gelang es in der Intervention, dass den Eltern mithilfe der bildlichen Mentalisierungs-Figuren der Innenblick ermöglicht wird. Dadurch konnten eigene Anteile im familiären Zusammenspiel reflektiert und erkannt werden. Teilweise waren sich die Personen ihrer Gefühle, Sorgen, Gedanken bereits bewusst, jedoch wurde durch die visuelle Darstellung und nähere Beschäftigung damit erreicht, dass die „Innenwelt“ in den Vordergrund gerückt und hervorgehoben wird. Teilweise wechselten die Erwachsenen

ihre Perspektive von „andere müssen sich ändern“ zur Betrachtung eigener Veränderungsmöglichkeiten und -wünsche, insbesondere dadurch, dass sie sich ihres Leidensdruckes bewusst wurden, oder durch die Imagination des Zielzustandes merkten, dass dieser erstrebenswerter, weil angenehmer für sie ist.

Alle teilnehmenden Personen konnten das eigentliche Bedürfnis hinter ihrem Anliegen hervorbringen und gemeinsam mit der Betreuungsperson reflektieren. Im nächsten Schritt („der Veränderungsweg“) konnte damit weitergearbeitet werden, indem Überlegungen gemacht wurden, wie konkret die Bedürfnisse hinter dem Anliegen alternativ erfüllt werden könnten. Dabei wurden die Eltern in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt, die besprochenen Schritte tatsächlich umzusetzen.

Welche Gründe nennen betreute Eltern als Anlass für persönliche Veränderungsbereitschaft?

Die Eltern nannten verschiedene Gründe, weshalb sich Menschen in einer Lebenssituation verändern sollen oder müssen. Dabei wurde von ihnen genannt, dass die Sozialpädagog:innen dabei eine wesentliche Rolle spielen. Beispielsweise seien sie Ansprechpersonen, die kurzzeitig als soziale Ressource („Wegbegleiter:in“) agieren und Mitgefühl und Geduld zeigen, sowie Gefühle der Zuversicht und Hoffnung spüren lassen. Besonders das Hinweisen auf Sorgen durch Professionelle wurde positiv bewertet, wie auch das Vertrauen sich auch bei Misserfolgen an die Betreuung wenden zu dürfen und erneut Rat und Unterstützung einzuholen. Hierbei kann, angelehnt an Le Doux et al. (2017, S. 28) festgehalten werden, dass sogenannte „Sicherheitsfaktoren“ negative Gefühle von Angst, Scham und Unsicherheit minimieren und darüber hinaus die längerfristige Kooperation hinsichtlich eines Veränderungsprozesses stabilisieren können.

5. Zusammenfassung & Fazit

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Interventionsmethodik bei den Klient:innen erfolgreich zur Veränderungsbereitschaft beitragen konnte. Im Konkreten konnten sie persönliche Veränderungsthemen auswählen und sich im Rahmen der Intervention näher damit auseinandersetzen. Neben der ermöglichten Selbstreflexion wurden tatsächlich Veränderungsprozesse angeregt, indem Personen erste Versuche in Richtung Zielverhalten festlegten, teilweise bereits umsetzten und gewisse Aspekte daraus aus einer anderen Perspektive betrachten konnten. Durch die wertschätzende Herangehensweise, mitsamt lösungsorientierter und motivierender Gesprächsführung konnten positiv förderliche Emotionen angesprochen und für die Zusammenarbeit mit Professionellen genutzt werden. Es gelang der Innenblick mithilfe von visuellen Darstellungen, wobei Personen aus sich heraus Sorgen erkannten, ohne dass Betreuer:innen diese konkret benennen mussten. Innere Blockaden und Ambivalenzen konnten aufgegriffen und den Personen zur weiteren Reflexion oder Bearbeitung in der Betreuung zur Verfügung gestellt werden.

Sozialpädagog:innen erhalten damit eine weitere Methode für die tägliche Praxis, insbesondere für Situationen, wenn Eltern wenig Kooperationsbereitschaft oder Problemeinsicht zeigen. Die Kombination aus drei theoretischen Ansätzen konnte mit grundlegenden neurowissenschaftlichen Erkenntnissen ergänzt werden, um Menschen und Veränderungen holistischer zu betrachten. Damit wären die gesetzten Ziele dieser Masterarbeit erreicht.

Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass der Grad der Veränderungsbereitschaft nicht näher bewertet werden konnte, als durch die gemeinsame Einschätzung von Klient:innen und Professionellen kurz nach der Intervention. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die gesetzten Veränderungsschritte auch tatsächlich umgesetzt werden und ob das Zielverhalten aufgrund der Intervention erreicht wird. Schwer einzuschätzen ist zudem, ob die Personen die reflektierten inneren Prozesse und Ambivalenzen nutzen und für sich längerfristig bearbeiten werden. Dies deckt sich jedoch mit

der grundlegenden Unsicherheit in der sozialpädagogischen Praxis, ob Interventionen nachhaltig sind, da Lebensrealitäten ständigem Wechsel ausgesetzt sind und neue Einflussfaktoren dazukommen oder sich familiären Situationen ohne erklärbare Gründe verändern.

Es ist außerdem nicht auszuschließen, dass die Klient:innen sozial erwünschte Äußerungen während der Intervention machten und sich im Untersuchungs-Setting – trotz vorbeugender Maßnahmen – unter Druck setzten, positive Rückmeldungen und mehr Motivation zu zeigen. Festgehalten werden kann jedoch, dass offensichtliche emotionale Reaktionen während der Erarbeitung beobachtet wurden, die deutlich darauf hinweisen, dass sich die Personen intensive Gedanken zu ihrem Veränderungsthema und zu ihrer Familie machten. Erfolgsversprechend war zudem, dass die Klient:innen konkrete Situationen für die Zukunft beschreiben konnten, die darauf hinweisen, dass ihre Mitarbeit ehrlich und authentisch war.

Zum Studienaufbau kritisch anzumerken ist, dass die Studie keiner klassischen Interventionsstudie entspricht, da die Interventionsmethodik nur kurzfristig eingesetzt und anschließend qualitativ evaluiert wurde. Es fand vorab keine Messung der Veränderungsbereitschaft statt, jedoch wurden eigene Einschätzungen der Ausgangslagen durchgeführt. Die Wirkung der Intervention an sich, kann somit nur aufgrund der berichteten und teilweise in der Betreuung beobachteten Veränderungsbereitschaft der Eltern überprüft werden. Ferner ist eine Limitation der vorliegenden Masterarbeit, dass die Ergebnisse aus einer kleinen Stichprobe evaluiert wurden und daher begrenzt generalisierbar sind. Es handelt sich außerdem um Einzelfälle mit verschiedenen Ausgangssituationen, weshalb auch die Wirkung der Intervention individuell einzuschätzen ist. Dennoch waren die subjektiven Meinungen und Erfahrungen der Klient:innen für die sozialpädagogische Arbeit aussagekräftig.

Für die weitere Forschung wird empfohlen, den Einfluss von psychischen Erkrankungen und traumatischen Erlebnissen auf die Veränderungsbereitschaft von Klient:innen weiter zu berücksichtigen. Außerdem wäre es wissenswert, inwiefern biografische

Erlebnisse die Zusammenarbeit mit Professionellen erschweren und wie damit konkret umgegangen werden kann. Von großer Bedeutung wäre zudem, in folgenden Interventionsstudien die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit bei Eltern zu fokussieren, um der sozialpädagogischen Praxis weitere Anhaltspunkte zur Verfügung zu stellen.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass im Rahmen der Studie eine Möglichkeit aufgezeigt wurde, Veränderungsprozesse in Menschen anzuregen. Durch die aufgezeigte sozialpädagogische Haltung, den Einsatz visueller Maßnahmen und spezieller Gesprächsführung konnten Klient:innen mit sich selbst in Kontakt treten, sich selbst reflektieren und neue Erkenntnisse für ihr Wohlbefinden, ihre Erziehung und ihr gewähltes Thema gewinnen. Die Intervention löste zumindest bei den teilnehmenden Personen positive Emotionen, wie Erleichterung und Freude aus, wobei dies gerade in schwierigen Lebensphasen einen hohen Stellenwert an sich haben kann.

Es ist erfreulich, dass die eigenen intensiven Überlegungen und Wissensschätze den Personen zur Verfügung gestellt werden konnten, sie positiven Einfluss auf ihr Leben nahmen und ihnen dadurch gelang, zumindest einen kleinen Schritt auf dem Weg in die erwünschte Zukunft zu setzen.

Literaturverzeichnis

- Aldous, C. R. (2007). Creativity, problem solving and innovative science: Insights from history, cognitive psychology and neuroscience. *International Education Journal*, 8 (2), 176-186.
- Amt der Oö. Landesregierung - Abteilung Kinder- und Jugendhilfe (o.J.). *Richtlinie Sozialpädagogische Familienbetreuung*. Zugriff am 02.07.2022. Verfügbar unter https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/dl_fachinfo_sfb_richtlinie.pdf
- Asen, E. & Fonagy, P. (2021). *Mentalization-Based Treatment with Families*. New York: Guilford.
- Bamberger, G. (2022). *Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch*. Weinheim: Beltz.
- Bear, M. F., Connors, B. W. & Paradiso, M. A. (2018). *Neurowissenschaften. Ein grundlegendes Lehrbuch für Biologie, Medizin und Psychologie* (4. Aufl.). Hamburg: Springer.
- Becker, B., Wang, J., Bobes, M. & Kendrick, K. M. (2020). Editorial: Current Advances in Affective Neuroscience. *Frontiers in Neuroscience*, 14 (338), 1-2. doi: 10.3389/fnins.2020.00338
- Benedek, M. & Fink, A. (2018). Toward a neurocognitive framework of creative cognition: the role of memory, attention, and cognitive control. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 116-122. doi:10.1016/j.cobeha.2018.11.002
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Cable, D. (2020). *How to activate the 'seeking system' of your brain* [Video]. Zugriff am 26.07.2022. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=E4yVofxXpT0>

- Cavanna, A. E. & Trimble, M. R. (2006). The precuneus: a review of its functional anatomy and behavioural correlates. *Brain*, *129* (3), 564-583. doi:10.1093/brain/awl004
- Celeghin, A., Diano, M., Bagnis, A., Viola, M. & Tamietto, M. (2017). Basic Emotions in Human Neuroscience: Neuroimaging and Beyond. *Frontiers in Psychology*, *8* (1432), 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01432
- Chermahini, S. A. & Hommel, B. (2012). More creativity through positive mood? Not everyone. *Frontiers in human neuroscience*, *6* (319), 1-7. doi: 10.3389/fnhum.2012.00319
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in Systems Neuroscience*, *8* (175), 1-6. doi: 10.3389/fnsys.2014.00175
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39* (2), 223-238. doi: 10.25656/01:11173
- Denny, B. T. & Ochsner, K. N. (2014). Behavioral effects of longitudinal training in cognitive reappraisal. *Emotion*, *14* (2), 425-433. doi: 10.1037/a0035276
- De Shazer, S. & Dolan, Y. (2020). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (7. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Dolcos, F., Iordan, A. D., & Dolcos, S. (2011). Neural correlates of emotion- cognition interactions: a review of evidence from brain imaging investigations. *Journal of Cognitive Psychology*, *23*, 669–694. doi: 10.1080/20445911.2011.594433
- Dorsch Lexikon der Psychologie (2021). *Affekt*. Zugriff am 27.07.2022. Verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/affekt#search=a32c81fed-bac0818ec69edf4446c6c5d&>

- Dorsch Lexikon der Psychologie (2021). *Oxytocin*. Zugriff am 28.07.2022. Verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/oxytocin#search=05f1e6b6132ad955ab5d341306e1502b&offset=0>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Endrejat, P. C. & Meinecke, A. L. (2021). *Kommunikation in Veränderungsprozessen. Psychologische Grundlagen für die Arbeit mit Individuen und Gruppen*. Wiesbaden: Springer.
- Erk, S. & Walter, H. (2003). Funktionelle Bildgebung der Emotionen. In H. Walter & A. Stephan (Hrsg.). *Natur und Theorie der Emotion* (S. 51-75). Paderborn: mentis.
- Fräntzel, E. & Johannsen, D. (2019). 80 Bildkarten für Psychotherapie, Coaching, Supervision und Training. Göttingen: Hogrefe.
- Gaiswinkler, W. & Roessler, M. (2007). Empowerment konkret? Wie SozialarbeiterInnen in ihrem Alltag KlientInnen bei der Selbstermächtigung unterstützen und zugleich ihren institutionellen Auftrag erfüllen – Anregungen durch den systemisch lösungsfokussierten Ansatz nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg. In EntwicklungspartnerInnenschaft Donau Quality in Inclusion (Hrsg.), *Sozialer Sektor im Wandel. Zur Qualitätsdebatte und Beauftragung von Sozialer Arbeit*, 1-12.
- Gericke, C., Soemer, A. & Schiefele, U. (2022). Benefits of Mind Wandering for Learning in School Through Its Positive Effects on Creativity. *Frontiers in Education*, 7 (774731), 1-11. doi: 10.3389/educ.2022.774731
- Gerrig, R. J. (2015). *Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Hummel, F. C. & Gerloff, C. (2012). Funktionsanpassung im motorischen System. In H. Karnath & P. Thier (Hrsg.), *Kognitive Neurowissenschaften* (S. 733-740). Heidelberg: Springer.
- Hurlemann, R., Patin, A., Onur, O. A., Cohen, M. X., Baumgartner, T., Metzler, S., Dziobek, I., Gallinat, J., Wagner, M., Maier, M. & Kendrick, K. M. (2010). Oxytocin Enhances

Amygdala-Dependent, Socially Reinforced Learning and Emotional Empathy in Humans. *The Journal of Neuroscience*, 30 (14), 4999-5007. doi: 10.1523/JNEUROSCI.5538-09.2010

Hüther, G. & Osmetz, D. (2009). Andere motivieren zu wollen, ist hirntechnischer Unsinn. *Zeitschrift Führung und Organisation*, 78 (3), 159-161.

Joiner, J., Piva, M., Turrin, C. & Chang, S. W. C. (2017). Social learning through prediction error in the brain. *Npj Science of Learning* 2 (8), S. 1-7. doi: 10.1038/s41539-017-0009-2

Kirsch, H., Brockmann, J. & Taubner, J. (2016). *Praxis des Mentalisierens*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Klinkhammer, M., Hütter, F., Stoess, D. & Wüst, L. (2015). *Change happens. Veränderungen gehirngerecht gestalten*. Freiburg: Haufe-Lexware GmbH & Co.KG.

Knop, A., Spengler, S. & Heim, C. (2020). Neurobiologische Folgen früher Stresserfahrungen. In G. Roth, A. Heinz & H. Walter (Hrsg.), *Psychoneurowissenschaften* (S. 181-200). Berlin: Springer.

LeDoux, J. E., Moscarello, J., Sears, R. & Campese, V. (2017). The birth, death and resurrection of avoidance: a reconceptualization of a troubled paradigm. *Molecular Psychiatry*, 22 (1), 24-36. doi:10.1038/mp.2016.166

Lombardo, M., Chakrabarti, B., Bullmore, E., Wheelwright, S. J., Sadek, S. A., Suckling, J., MRC Aims Consortium & Baron-Cohen, S. (2010). Shared Neural Circuits for Mentalizing about the Self and Others. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22 (7), 1623-1635. doi: 10.1162/jocn.2009.21287

Maurischat, C. (2001). Erfassung der „Stages of Change“ im Transtheoretischen Modell Prochaska's – eine Bestandsaufnahme. *Forschungsberichte des psychologischen Instituts der Albert-Ludwig-Universität Freiburg I. BR*, 154, 7-22.

- Mauss, I. B., Bunge, S. A. & Gross, J. J. (2007). Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1 (1), 146-167. doi: 10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2. Aufl.) (S.495-511). Wiesbaden: Springer.
- McCrae, R. R., Sally, M., Terracciano, A., Abecasis, G. R. & Costa, P. T. (2010). An alternative to the search for single polymorphism: Toward molecular personality scales for the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 1014-1024. doi: 10.1037/a0020964
- Miller, W. R. & Rollnick, S. (2015). *Motivierende Gesprächsführung* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müllbacher, W. (2011). Neuroplastizität. In J. Lehrner, G. Pusswald, E. Fertl, W. Strubreitner & I. Kryspin-Exner (Hrsg.), *Klinische Neuropsychologie. Grundlagen, Diagnostik, Rehabilitation* (2. Aufl.). (S. 611- 625). Wien: Springer.
- Netzwerk für Organisationsberatung, Sozialforschung, Supervision, Training. (n.d.). *Lösungsfokussierte Praxis in der Kinder- und Jugendhilfe mit dem SEN-Modell*. Zugriff am 16.07.2022. Verfügbar unter <http://www.netzwerk-ost.at/SEN.html>
- Nook, E. C., Bustamante C. M. V., Young Cho, H. & Somerville, L. H. (2018). Use of linguistic distancing and cognitive reappraisal strategies during emotion regulation in children, adolescents, and young adults. *Emotion*, 20 (4), 525-540. doi: 10.1037/emo0000570
- Perchtold-Stefan, C. M., Fink, A. & Papousek, I. (2021). Belastungen kreativ meistern: Einfallsreichtum bei der positiven Umbewertung. Coping with Creativity: Ingenuity and Positive Reappraisal. *Psychologie in Österreich*, 1, S. 28-34.

- Phelps, E. A., O'Connor, K. J., Cunningham, W. A., Funayama, E. S., Gatenby, J. C., Gore, J. C. & Banaji, M. (2000). Performance on Indirect Measures of Race Evaluation Predicts Amygdala Activity. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12 (5), 729-738. doi: 10.1162/089892900562552
- Pokora, F. (2012). *Ressourcen- und lösungsorientierte Beratung. Ein integratives Konzept für Therapeuten, Coaches, Berater und Trainer*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prochaska, J. & DiClemente, C. (1983). Stages and Processes of Self-Change of Smoking: Toward An Integrative Model of Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (3), 390-395. doi: 10.1037/0022-006X.51.3.390
- Prochaska, J. & Goldstein, M. G. (1991). Process of Smoking Cessation: Implications for Clinicians. *Clinics in Chest Medicine*, 12 (4), 727-735. doi: 10.1016/S0272-5231(21)00820-0
- Roessler, M. & Gaiswinkler, W. (2012). Der Signs of Safety Ansatz. Ambivalenzmanagement, Praxis und Praxisforschung in der Jugendwohlfahrt. In M. Brandstetter, T. Schmid & M. Vyslouzil (Hrsg.), *Community Studies aus der Sozialen Arbeit* (S. 223-265). Wien: LIT Verlag.
- Roessler, M., Gaiswinkler, W. & Hurch, N. (2014). KlientInnen am Steuerrad: Soziale Arbeit, die wirkt. *Sozialarbeit in Österreich*, 2, 10-19.
- Rosengren, D. B. (2012). *Arbeitsbuch Motivierende Gesprächsführung. Trainingsmanual*. Lichtenau/Westf.: Probst Verlag.
- Roth, G. (2015). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rutherford, H. J. V., Byrne, S. P., Crowley, M. J., Bornstein, J., Bridgett, D. J. & Mayes, L. C. (2017). Executive Functioning Predicts Reflective Functioning in Mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 27 (3), 944-952. doi: 10.1007/s10826-017-0928-9

- Schreier, M. (2020). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (S. 19-39). Wiesbaden: Springer.
- Schwarzer, N. H. (2019). *Mentalisieren als schützende Ressource. Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-52). Weinheim: Beltz.
- Sladky, R., Riva, F., Rosenberger, L. A., van Hock, J. & Lamm, C. (2021). Basolateral and central amygdala orchestrate how we learn whom to trust. *Communications Biology*, 4 (1329), 1-9. doi: 10.1038/s42003-021-02815-6
- Stanley, A. T., Lippiello, P., Sulzer, D. & Miniaci, M. C. (2021). Roles for the Dorsal Striatum in Aversive Behavior. *Frontiers in Cellular Neuroscience*, 15 (634493), doi: 1-8. 10.3389/fncel.2021.634493
- Strüber, N. & Roth, G. (2020). Entwicklungsneurobiologie. In G. Roth, A. Heinz & H. Walter (Hrsg.), *Psychoneurowissenschaften* (S. 119-146). Berlin: Springer.
- Stuhrmann, L. Y., Brodersen, S., Göbel, A., Alexander, N. & Mudra, S. (2022). Elterliche Mentalisierung und frühe Eltern-Kind-Interaktion bei Müttern mit affektiven Störungen oder Borderline-Persönlichkeitsstörung: Ein systematisches Review. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 71 (3), 220-244. doi: 10.13109/prkk.2022.71.3.220
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Thier, P. (2012). Die funktionelle Architektur des präfrontalen Kortex. In H. Karnath & P. Thier (Hrsg.), *Kognitive Neurowissenschaften* (S. 575-583). Heidelberg: Springer.
- Tik, M., Sladky, R., Di Bernardi Luft, C., Willinger, D., Hoffmann, A., Banissy, M. J., Bhat-tacharya, J. & Windischberger, C. (2017). Ultra-high-field fMRI insights on insight:

Neural correlates of the Aha!-moment. *Human Brain Mapping*, 39, 3241-3252. doi: 10.1002/hbm.24073

Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. & Malik, A. S. (2017). The Influence of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8 (1454), 1-22. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01454

Weigl, T. & Mikutta, J. (2019). *Motivierende Gesprächsführung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.

West, R. (2005). Time for a change: putting the Transtheoretical (Stages of Change) Model to rest. *Society for the Study of Addiction*, 100, 1036-1039. doi: 10.1111/j.1360-0443.2005.01139.x

Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie* (12. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in systems neuroscience*, 8 (175).

Abb.2: Skizze der verwendeten theoretischen und empirischen Ansätze für die Anregung von Veränderungsprozessen in der sozialpädagogischen Familienbetreuung (eigene Darstellung)

Abb.3: Das Anliegen & „Stage of change“ (eigene Darstellung)

Abb.4: Selbst-Mentalisierung IST-Situation (eigene Darstellung)

Abb.5: Selbst-Mentalisierung SOLL-Situation (eigene Darstellung)

Abb.6: Der Weg (eigene Darstellung)

Abb.7: Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

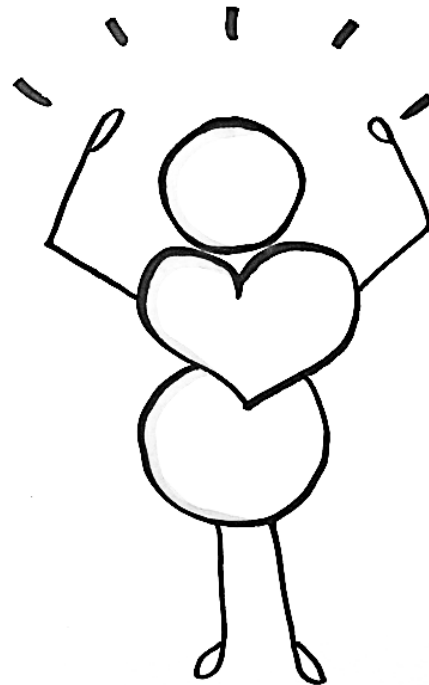
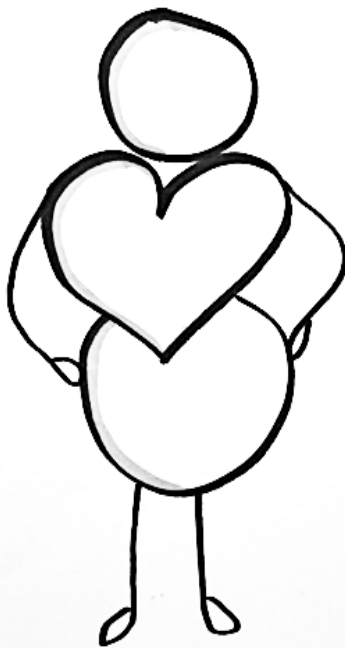
Abb.8: Beispiel Veränderungsprozess mit Elternteil (eigene Darstellung)

Anhänge

1. Das Anliegen



2. Selbstmentalierung I



3. Selbstmentalierung II

4. Der Weg



1. Wenn du an die Methoden zurückdenkst, die wir gemeinsam erarbeitet haben, wie haben sie auf dich gewirkt?

1.1. Hast du später noch darüber nachgedacht?

1.2. Was geht dir diesbezüglich durch den Kopf?

1.3. Hast du etwas Neues für dich entdeckt?

1.4. Hast du etwas Neues probiert?

1.5. Hast du versucht, Dinge aus einer anderen (positiveren) Perspektive zu betrachten, zum Beispiel in Hinblick auf Probleme im Alltag?

Detail-Stichwörter: Gespräch mit anderen, Nachdenken, konkrete Veränderungsversuche?

2. Wie würdest du bewerten, wie ich das Gespräch währenddessen geführt habe?

Detail-Stichwörter: Auffälligkeiten (offen, neugierig), Eindruck, Verbesserungsvorschläge

3. Wie haben dir die Mentalisierungs-Methoden gefallen?

3.1. Wie ist dir der Innenblick gelungen und was hat dieser bewirkt?

3.2. Gibt es etwas Neues das du entdeckt hast? Was war dir schon bewusst?

4. Welche Gründe gibt es aus deiner Sicht, dass Menschen sich und ihr Verhalten ändern?

4.1. Was würdest du dir von Betreuer:innen wünschen, wenn sie mit dir an Veränderungsprozessen arbeiten?

Detail-Stichwörter: konkrete Situationen, Haltung, inwiefern „motivierend“ sein

Abschlussfrage: Gibt es sonst noch Rückmeldungen, die du mir geben möchtest?