

# **Hilfe, Konflikt!**

## **Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit in sozialen Konflikten**

Welche Kompetenzen benötigen Professionelle der Sozialen Arbeit, um in Konfliktsituationen mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext handlungsfähig zu sein?

# Hilfe, Konflikt!

## Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit in sozialen Konflikten

Welche Kompetenzen benötigen Professionelle der Sozialen Arbeit, um in Konfliktsituationen mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext handlungsfähig zu sein?

Bachelorarbeit von:

Sonja Scherrer

Studienbeginn HS18

An der:

OST

Ostschweizer Fachhochschule

Fachbereich Soziale Arbeit

Studienrichtung Sozialpädagogik

Begleitet von:

Elisabeth Sperandio, Mag.rer.soc.oec.

Lehre Departement Soziale Arbeit

Dozentin

Für den folgenden Inhalt ist ausschliesslich die Autorin verantwortlich.

St. Gallen, 12.10.2021

## Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| Abstract.....  | 5  |
| 1 Vorwort.....   | 9  |
| 2 Einleitung .....   | 10 |
| 3 Jugend als herausfordernde Lebensphase.....                                    | 12 |
| 3.1 Was bedeutet der Begriff «Jugend»? .....                                     | 12 |
| 3.2 Entwicklungspsychologie .....  | 15 |
| 3.2.1 Psychoanalytisches Entwicklungsmodell.....                                 | 15 |
| 3.2.2 Entwicklungsstufenmodell nach Erikson.....                                 | 16 |
| 3.2.3 Konzept der Entwicklungsaufgaben .....                                     | 18 |
| 3.3 Vergleich der Entwicklungsmodelle .....                                      | 22 |
| 3.4 Zwischenfazit: Zentrale Entwicklungsschritte in der Jugendphase .....        | 24 |
| 3.5 Entwicklungspsychologie als Bezugswissenschaft der Sozialen Arbeit .....     | 26 |
| 3.5.1 Praxisrelevanz in der Jugendhilfe.....                                     | 26 |
| 3.5.2 Relevanz in Bezug auf Konfliktsituationen mit Jugendlichen .....           | 26 |
| 4 Jugendhilfe im stationären Kontext.....  | 27 |
| 4.1 Rechtliche Grundlagen.....   | 27 |
| 4.1.1 UN-Kinderrechtskonvention und das Kindes- und Erwachsenenschutzrecht...28  |    |
| 4.1.2 Angebote in der Schweiz für Kinder- und Jugendhilfe .....                  | 29 |
| 4.1.3 Jugendhilfe in der Schweiz – Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....29 |    |
| 5 Der Begriff «Konflikt» in der Sozialen Arbeit.....                             | 31 |
| 5.1 Sozialer Konflikt .....  | 32 |
| 5.2 Strukturelle Konfliktpotenziale .....  | 36 |
| 5.2.1 Konfliktpotenziale in den Lebenswelten der Adressaten.....                 | 36 |
| 5.2.2 Konfliktpotenziale im System der Sozialen Arbeit.....                      | 36 |
| 5.3 Zwischenfazit .....  | 37 |
| 6 Konflikte in stationären Einrichtungen für Jugendliche.....                    | 38 |
| 7 Handlungsfähigkeit.....  | 40 |

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 7.1    | Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit .....   | 40 |
| 7.2    | Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen .....                                     | 40 |
| 8      | Konfliktdiagnose .....  | 40 |
| 8.1    | Konfliktdiagnose nach Friedrich Glasl .....   | 41 |
| 8.1.1  | Konflikt-Issues .....   | 41 |
| 8.1.2  | Konfliktverlauf .....   | 42 |
| 8.1.3  | Die Parteien des Konflikts .....  | 43 |
| 8.1.4  | Die Positionen und Beziehungen der Parteien .....                                       | 43 |
| 8.1.5  | Die Grundeinstellungen zum Konflikt.....  | 44 |
| 8.2    | Konfliktanalyse nach Franz Herrmann.....  | 44 |
| 8.3    | Zwischenfazit .....   | 45 |
| 9      | Kompetenzen in sozialen Konfliktsituationen mit Jugendlichen .....                      | 46 |
| 9.1    | Vorgängige persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema «sozialer Konflikt» .           | 46 |
| 9.1.1  | Persönliche Konfliktfähigkeit entwickeln .....  | 47 |
| 9.1.2  | Selbsthilfemethoden.....  | 50 |
| 9.2    | Situationsbezogene Kompetenzen in sozialen Konflikten.....                              | 51 |
| 9.2.1  | Ort und Auftrag in einer Konfliktsituation .....  | 51 |
| 9.2.2  | Konfliktverlauf – Das Phasenmodell der Eskalation.....                                  | 54 |
| 9.2.3  | Situationsbedingte Handlungsmöglichkeiten und die Anwendung passender<br>Methoden ..... | 59 |
| 9.3    | Nachbearbeitung von sozialen Konflikten – strukturelle Konfliktpotenziale .....         | 60 |
| 10     | Diskussion der Ergebnisse .....   | 61 |
| 10.1.1 | Zusammentragung der Ergebnisse .....  | 61 |
| 10.1.2 | Reflexionsfähigkeit macht handlungsfähig .....  | 62 |
| 11     | Schlussbetrachtung .....  | 64 |
| 12     | Reflexion .....   | 70 |
| 13     | Literaturverzeichnis.....   | 72 |
| 14     | Abkürzungsverzeichnis .....   | 75 |
| 15     | Anhang .....  | 76 |

## Abstract

**Titel:** **Hilfe, Konflikt! Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit in sozialen Konflikten**

**Kurzzusammenfassung:** Diese Arbeit beschreibt notwendige Kompetenzen von Professionellen der Sozialen Arbeit, um in Konfliktsituationen mit einem Jugendlichen im stationären Kontext Handlungsfähigkeit zu besitzen.

**Autorin:** Sonja Scherrer

**Referent:** Elisabeth Sperandio

**Publikationsformat:**  BATH  
 MATH  
 Semesterarbeit  
 Forschungsbericht  
 Anderes

**Veröffentlichung (Jahr):** 2021

**Sprache:** deutsch

**Zitation:** Scherrer, Sonja (2021). *Hilfe, Konflikt! Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit in sozialen Konflikten*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, OST Ostschweizer Fachhochschule, Fachbereich Soziale Arbeit.

**Schlagwörter (Tags):** Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Konflikt, Jugend, Jugendhilfe, Entwicklungspsychologie,

### Ausgangslage:

Konflikte sind allgegenwärtig und gehören zum alltäglichen Leben dazu. Meist werden sie mit negativen Gefühlen assoziiert und haben dadurch in den Köpfen der Menschen einen schlechten Ruf (Herrmann, 2006, S. 15). Konflikte sind aus dem beruflichen Alltag von Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen nicht wegzudenken (Herrmann, 2013, S. 11). Scherzinger untersuchte in einer Einzelfallstudie Konfliktverhalten in der stationären Erziehungshilfe. Es wurde herausgefunden, dass Jugendliche im stationären Kontext im Durchschnitt mehr Kon-

flikte mit Erwachsenen austragen als Jugendliche, die bei ihren Eltern wohnen (Scherzinger, 2020, S. 67-68). Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen nehmen im stationären Kontext die Rolle der Bezugsperson ein, die Jugendliche, die zuhause wohnen, in ihren Eltern sehen. Die Studie zeigt ausserdem, dass Konflikte mit Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen sich im stationären Alltag heftiger zeigen als Konflikte mit den Eltern. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind daher umso mehr gefordert, in Konfliktsituationen handlungsfähig zu sein. Konfliktverläufe können nicht nur auf eine Partei zurückgeführt werden. Beide Parteien gestalten den Verlauf des Konflikts mit. Je heftiger das Konfliktverhalten der Jugendlichen ist, desto mehr wirkt sich dies negativ auf das Konfliktverhalten der Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen aus. Professionelle der Sozialen Arbeit laufen Gefahr, sich von ihrem Gegenüber zur Eskalation mitreissen lassen und nicht mehr adäquat handeln können (Scherzinger, 2020, S. 68-70).

**Ziel:**

Die Studie Scherzingers zeigt auf, dass Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen in ihrem Alltag im stationären Kontext oft mit heftigen Konfliktsituationen mit einer, einem Jugendlichen konfrontiert werden, doch oft nicht wissen, wie damit umzugehen ist (Scherzinger, 2020, S. 76-70). Ziel dieser Arbeit ist es, Kompetenzen aufzuzeigen, die Professionelle der Sozialen Arbeit dazu befähigen, in Konfliktsituationen mit einer, einem Jugendlichen handlungsfähig zu sein. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, interessante Aspekte von sozialen Konflikten zu beleuchten und dadurch den Begriff «Konflikt» in ein anderes Licht zu rücken. Damit soll erreicht werden, dass Professionelle der Sozialen Arbeit eine positivere Grundhaltung gegenüber Konflikten entwickeln können und soziale Konflikte als Lern- und Entwicklungspotenzial aller Beteiligten verstehen – wie es die Soziale Arbeit auch vorsieht (Herrmann, 2006, S. 52-53).

**Vorgehen:**

Das dritte Kapitel dieser Arbeit befasst sich mit der Lebensphase «Jugend». Die Auseinandersetzung mit dem Begriff «Jugend» und die Entwicklungsaufgaben junger Menschen werden in den Fokus gesetzt.

Im darauffolgenden Kapitel wird der stationäre Kontext in der Sozialen Arbeit anhand rechtlicher Grundlagen der Schweiz verortet. Damit soll die Verortung in der Gesellschaft und die situationsbedingte Notwendigkeit des stationären Kontextes aufgezeigt werden.

In Kapitel fünf findet eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff «Konflikt» in der Sozialen Arbeit statt. Im Mittelpunkt steht der soziale Konflikt, welcher abschliessend für die folgende Arbeit definiert wird.

In Kapitel sechs wird die Relevanz der Fragestellung dieser Arbeit für die Praxis der Sozialen Arbeit theoretisch hergeleitet. Um die Fragestellung beantworten zu können, bedarf es einer kurzen Herleitung des Begriffs «handlungsfähig», welche in Kapitel sieben vorgenommen wird.

Kapitel acht beschäftigt sich mit Modellen der Konfliktdiagnose. Darin werden einzelne Kompetenzen für die Konfliktbearbeitung sichtbar.

In Kapitel neun werden die für die Beantwortung der Fragestellung relevanten Kompetenzen für Handlungsfähigkeit in Konfliktsituationen ausdifferenziert dargestellt und systematisch geordnet.

In der Diskussion werden die Kompetenzen nochmals zusammengefasst und miteinander in Zusammenhang gebracht.

Im zehnten Kapitel wird die Arbeit nochmals zusammengefasst und folgende Fragestellung abschliessend beantwortet: Welche Kompetenzen benötigen Professionelle der Sozialen Arbeit, um in Konfliktsituationen mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext handlungsfähig zu sein? Darauf folgend werden weiterführende Fragestellungen benannt. In einem abschliessenden Kapitel befindet sich eine kurze Reflexion der Autorin zur verfassten Arbeit.

### **Erkenntnisse:**

Unterschiedliche Kompetenzen machen die Handlungsfähigkeit in einer Konfliktsituation mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext aus. Fachliches Grundwissen über die Lebensphase «Jugend» und der damit verbundenen Identitätsfindung, die rechtliche Verortung des stationären Kontextes, sowie eine klare Definition des Begriffs «sozialer Konflikt» spielen dabei eine zentrale Rolle. Ausserdem werden weiteren Kompetenzen benötigt, wie eine persönliche Konfliktfähigkeit, Wissen über Selbsthilfemethoden, die Klärung von Ort und Auftrag in einer Konfliktsituation, die Bestimmung des Konfliktverlaufs, Wissen über situationsbedingte Handlungsmöglichkeiten und deren Anwendung und das Erkennen von strukturellen Konfliktpotenzialen im stationärem Kontext. Um diese Kompetenzen ausführen zu können, bedarf es einer grundlegenden Reflexionskompetenz Professioneller der Sozialen Arbeit. Diese Arbeit gibt Professionellen der Sozialen Arbeit einen Ansatz, welche Kompe-

tenzen sie in Konfliktsituationen mit einer, einem Jugendlichen im stationären Kontext weiter ausbauen müssen, um handlungsfähig zu sein.

**Literaturquellen (Auswahl):**

Glasl, Friedrich (2013). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater.* (11., aktual. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.

Herrmann, Franz (2013). *Konfliktkompetenz in der Sozialen Arbeit. Neun Bausteine für die Profis in der Jugendhilfe.* München: Ernst Reinhardt Verlag.

Jungbauer, Johannes (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe.* Weinheim: Beltz Juventa.

Rothgang, Georg-Wilhelm & Bach, Johannes (2015). *Entwicklungspsychologie.* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.



## 1 Vorwort

Mein erstes Praktikum während der Ausbildung zur Sozialpädagogin FH habe ich in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie absolviert. Meine Aufgaben beinhalteten, Jugendliche im Alter von dreizehn bis siebzehn Jahren im Alltag zu begleiten, stabilisierende Gespräche zu führen und Gruppensettings mitzugestalten. Dabei ist mir aufgefallen, wie oft es im Alltag zu Konflikten zwischen Jugendlichen, aber auch zwischen einzelnen Jugendlichen und Professionellen der Sozialen Arbeit gekommen ist. Konfliktsituationen zu lösen, in denen ich persönlich involviert war, erschien mir immer als eine sehr herausfordernde Aufgabe. Während meines Praktikums habe ich mich bereits mit dem Thema auseinandergesetzt, mich reflektiert und gefragt, wie sich Konfliktsituationen durch mich besser begleiten lassen könnten oder ob sie im Vorfeld zu verhindern gewesen wären. Damals hatte ich keinerlei fachliches Wissen über Konflikte und habe anhand meiner sozialen Fähigkeiten gehandelt. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Konflikt in stationären Kontexten mit Jugendlichen schien mir wertvoll, um mir fachliches Wissen anzueignen und in Zukunft Konfliktsituationen professionell handhaben zu können. Es soll ausserdem andere Professionelle der Sozialen Arbeit dazu motivieren, sich mit dem alltäglichen Thema Konflikt auseinanderzusetzen und sich bezüglich Professionalität in Konfliktsituationen weiterzuentwickeln. Dies scheint mir für Adressatinnen, Adressaten, wie auch für Professionelle der Sozialen Arbeit gewinnbringend zu sein.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Begleitperson Elisabeth Sperandio herzlich für ihre Unterstützung bedanken. Ihre wertvollen Inputs bezüglich der Suche nach einer passenden Fragestellung und Literatur waren sehr hilfreich. Die Austauschgespräche im Verlauf der Arbeit waren für mich immer sehr gewinnbringend und löste Blockaden im Schreibprozess auf.

Weiter bedanken möchte ich mich bei Jan Prinzing und Julia Pfister für die inhaltlichen Inputs und Anregungen und bei Samanta Leiser für die sprachlichen Korrekturen. Ihr wart eine grosse Unterstützung – ganz herzlichen Dank an euch.

## 2 Einleitung

Konflikte sind im Alltag der heutigen Gesellschaft allgegenwärtig. Meist werden sie mit negativen Gefühlen assoziiert und gelten als etwas Schlechtes. Durch die Koppelung der Negativität mit Konflikten reagieren die meisten Menschen mit nicht zielführenden Verhaltensmustern, wie beispielsweise Verdrängung oder Harmonisierung. Es entsteht ein Teufelskreis: Durch nicht zielführende Herangehensweisen entsteht eine «destruktive, beziehungsweise nicht tragfähige Konfliktlösung», was zu einer negativen Assoziation mit Konflikten führt und dadurch destruktives Konfliktverhalten weiter verstärkt (Herrmann, 2006, S. 15-17).

Konflikte gehören jedoch unwiderruflich zum alltäglichen Leben dazu und sind nicht zu vermeiden. Konflikt als positives Phänomen zu sehen, erscheint auf den ersten Blick fremd. Doch nach Heintel (2005) sind sie sogar notwendig, da sie uns Widersprüche aufdecken und Veränderungen erst ermöglichen (S. 5). Auch Proksch (2010) zeigt positive Aspekte von Konflikten auf: Konflikte können beispielsweise auf Probleme hinweisen, Veränderungen auslösen oder nach einer gelungenen Auseinandersetzung eine Beziehung stärken (S. 9). Trotzdem reagiert der Mensch auf Widersprüche erst einmal mit Gefühlen, welche Reaktionen wie Verdrängung oder Harmonisierung auslösen können. Menschen verhalten sich gegenüber für sie negativ konnotierten Sachverhalten auf eine andere Art und Weise als gegenüber Positivem (Heintel, 2005, S. 4-5). Daraus lässt sich schliessen, dass aus einer veränderten Grundhaltung gegenüber Konflikten andere Verhaltensweisen resultieren könnten. Der Teufelskreis der Negativbilder zu Konflikten könnte damit aufgebrochen werden.

Die Soziale Arbeit sieht Konflikte als Lern- und Entwicklungspotenzial für alle Beteiligten. Durch Konfliktsituationen entstehen für Adressatinnen, Adressaten, wie auch für Professionelle der Sozialen Arbeit Möglichkeiten sich zu bilden und zu lernen, wie mit Konflikten umzugehen ist. Die Soziale Arbeit kann einen Rahmen schaffen, um die persönliche Konfliktfähigkeit von Adressatinnen und Adressaten zu entwickeln (Herrmann, 2006, S. 52-53). Konflikte tragen einen grossen Beitrag zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bei (Scherzinger, 2020, S. 65). Herrmann beschreibt Konfliktfähigkeit als «zentrales Merkmal für professionelles Handeln» (Herrmann, 2013, S. 11).

Ein konstruktiver Umgang mit Konflikten scheint im sozialpädagogischen Alltag zentral zu sein. Doch was beinhaltet Konfliktfähigkeit in der Sozialen Arbeit? Um dies ausdifferenziert darstellen zu können, leitet folgende Fragestellung durch diese Arbeit:

**Welche Kompetenzen benötigen Professionelle der Sozialen Arbeit, um in Konfliktsituationen mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext handlungsfähig zu sein?**

Dadurch, dass die Bearbeitung dieser Fragestellung im Rahmen einer Bachelorarbeit stattfindet, ist die Seitenzahl begrenzt. Daher musste ein Fokus gesetzt werden. Alle Aspekte, die diese Fragestellung mit sich bringt, können nicht bis ins Detail bearbeitet werden. So orientiert sich diese Arbeit an der Fragestellung und bezieht sich vor allem auf die Fach- und Selbstkompetenzen von Professionellen der Sozialen Arbeit in Konfliktsituationen mit Jugendlichen. Auf strukturelle Faktoren, die durch den stationären Kontext gegeben sind, wird nur kurz eingegangen und kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausdifferenziert werden.

Zu Beginn befasst sich diese Arbeit mit der Lebensphase Jugend. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff «Jugend» und die Entwicklungsaufgaben junger Menschen werden in den Fokus gesetzt. Im darauffolgenden Kapitel wird der stationäre Kontext in der Sozialen Arbeit anhand rechtlicher Grundlagen der Schweiz verortet. Damit sollen die die Verortung in der Gesellschaft und die situationsbedingte Notwendigkeit des stationären Kontextes aufgezeigt werden. Zusätzlich soll ersichtlich werden, welche Gesellschaftsgruppe aus welchen Gründen auf stationäre Angebote der Jugendhilfe angewiesen ist. Im Kapitel der Begriff «Konflikt» in der Sozialen Arbeit findet eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff «Konflikt» statt. Im Mittelpunkt steht der soziale Konflikt, welcher abschliessend für die folgende Arbeit definiert wird. Im darauffolgenden Kapitel wird die Relevanz der Fragestellung dieser Arbeit für die Praxis der Sozialen Arbeit theoretisch hergeleitet. Um die Fragestellung beantworten zu können, bedingt es einer kurzen Herleitung des Begriffs «handlungsfähig». In Kapitel acht werden Modelle der Konfliktdiagnose vorgestellt und miteinander verglichen. Darin werden einzelne Kompetenzen für die Konfliktbearbeitung sichtbar. In Kapitel neun werden die für die Beantwortung der Fragestellung relevanten Kompetenzen für Handlungsfähigkeit in Konfliktsituationen ausdifferenziert dargestellt. Dabei entsteht eine zeitliche Abfolge, in der es die Kompetenzen aufzubauen oder anzuwenden gilt. Diese erscheint für die Konfliktbearbeitung durch Professionelle der Sozialen Arbeit im stationären Kontext mit Jugendlichen sinnvoll und zielführend. In der Diskussion werden die Kompetenzen nochmals zusammengefasst und in Zusammenhang gebracht. Die Kapitel «Schlussfolgerungen» und «Reflexion» bilden den Schluss der Arbeit. Die Inhalte werden zusammengefasst und die Fragestellung wird beantwortet. In der Reflexion befindet sich ein kurzes Statement der Autorin zur verfassten Arbeit.

Neben der Beantwortung der Fragestellung ist das Ziel dieser Arbeit, eine positivere Grundhaltung gegenüber Konflikten von Professionellen der Sozialen Arbeit zu erreichen. Die Arbeit soll die interessanten Aspekte in Konflikten hervorheben, damit Professionelle der Sozialen Arbeit hinter dem gesellschaftlich negativ geformten Begriff «Konflikt» etwas Spannendes und Wertvolles entdecken können und Konflikte als Lern- und Entwicklungspotenzial verstanden werden. Diese Arbeit soll Professionelle der Sozialen Arbeit motivieren, an ihrer Konfliktfähigkeit zu arbeiten und mehr Konflikte im Alltag einzugehen.

### **3 Jugend als herausfordernde Lebensphase**

Die Jugend ist eine Lebensphase, in welcher Menschen in verschiedenen Lebensbereichen zahlreiche Veränderungen erleben (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 247). Um als Professionelle der Sozialen Arbeit fachliches Verständnis für die Herausforderungen dieser Lebensphase zu entwickeln, muss sie genauer betrachtet werden. Im folgenden Unterkapitel wird der Begriff Jugend definiert. Darauf folgend werden Modelle der Entwicklungspsychologie vorgestellt und miteinander verglichen. Danach werden die für die Jugend zentralen Entwicklungsschritte und Herausforderungen zusammengefasst. Abschliessend wird die Relevanz der Entwicklungspsychologie für die Soziale Arbeit und für die eingangs aufgestellte Fragestellung aufgezeigt.

#### **3.1 Was bedeutet der Begriff «Jugend»?**

Im Alltagsgebrauch werden die Begriffe «Jugend» oder «Jugendliche» in Bezug auf eine bestimmte Personengruppe häufig verwendet. Dies jedoch ohne sich dabei eine klare Eingrenzung der Lebensphase vorstellen zu können. Eine Klarlegung dieses Begriffs soll in dieser Arbeit dabei helfen, ein einheitliches Verständnis für die Leserinnen und Leser zu schaffen, damit ein Bild von der beschriebenen Personengruppe entstehen kann, ohne die Prägung durch Missverständnisse. Ein weiteres Ziel ist es, die Tragweite dieses Begriffs aufzuzeigen mit Einbezug der verwandten Fachbegriffe «Pubertät» und «Adoleszenz».

Eine eindeutige Definition des Begriffs «Jugend» gibt es weder im professionellen Bezug noch im Alltagsverständnis (Schäfers, 2001, S. 17). Neben der alltäglichen und schwammigen Begriffsbenutzung der Jugend, wird diese häufig mit Pubertät oder Adoleszenz gleichgestellt (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 137). Die Begriffe können jedoch voneinander differenziert werden:

*Pubertät* beschreibt grundsätzlich das biologische Geschehen. In der Pubertät sind viele körperliche Veränderungen zu beobachten, die Gefühlsschwankungen und Verhaltensauffälligkeiten implizieren können. (Fend, 2001, S. 111, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 138). Biochemische Prozesse im Körper lösen die Veränderungen aus (Niekrenz & Witte, 2018, S. 382). Darüber wie und was die Pubertät startet, sind sich Forschende heutzutage uneinig (Fend, 2001, S. 111, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 138).

Neben physischen Veränderungen, also körperlichen oder neurobiologische Veränderungen bei Pubertätseintritt, sind in der Jugendphase Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 253). Der Begriff *Adoleszenz* stammt aus der Psychologie und beschreibt die Phase zwischen dem Kind- und Erwachsensein und beinhaltet alle psychosozialen Entwicklungsprozesse in dieser Phase (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 137-139).

In sozialwissenschaftlichem Bezug wird der Begriff *Jugend* verwendet (Niekrenz & Witte, 2018, S. 382). Unterschiedliche Definitionen prägen diesen Begriff. So beschreiben die Soziologen Bernhard Schäfers und Albert Scherr die Jugend als

eine gesellschaftlich institutionalisierte, intern differenzierte Lebensphase, deren Verlauf, Ausdehnung und Ausprägungen wesentlich durch soziale Bedingungen und Einflüsse (sozioökonomische Lebensbedingungen, Strukturen des Bildungssystems, rechtliche Vorgaben, Normen und Erwartungen) bestimmt sind. Jugend ist keine homogene Sozialgruppe, sondern umfasst unterschiedliche Jugenden (Schäfers & Scherr, 2005, S. 23, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 136).

Die zentralen Punkte, die Schäfers & Scherr mit ihrer Definition ausführen, sind folgende:

- 1) Sie beschreiben Jugend nicht als biologisch erklärbar. Jugend stellt für sie, wie auch bereits für Hurrelmann (1995), ein gesellschaftliches Phänomen dar (Niederbach & Zimmermann, S. 135). In der heutigen Gesellschaft ist die Jugend eine anerkannte Lebensphase, die mit der Entwicklung eines eigenständigen Lebens assoziiert wird. Dies hat stark mit der Institutionalisierung der Lebensphase Jugend zu tun. Beispielsweise durch die Institution Schule finden Jugendliche einen geschützten Rahmen, sich weiterzuentwickeln (Niekrenz & Witte, 2018, S. 383).
- 2) Nach Bernhard & Schäfers (2005, S. 23, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 136) sind die Ausprägungen der Jugend davon abhängig, mit welchen Rahmenbedingungen der Mensch konfrontiert ist. Unterschiede sind zwischen verschiedenen Gesellschaften, wie auch innerhalb einer Gesellschaft wahrzunehmen, da die Bedingungen beispielsweise durch die soziale Stellung oder das Geschlecht

bestimmt werden. Daher kann nicht von einer Jugend gesprochen werden. Der Begriff «Jugenden» ist treffender (Niekrenz & Witte, 2018, S. 384).

- 3) Die Dauer der Jugend wird in dieser Definition individuell betrachtet. In den 1970er Jahren beschrieb Friedhelm Niedhardt die Jugend als «Altersphase zwischen Kindheit und Erwachsenenheit» (Niedhardt, 1970, S. 9, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 134). Diese Definition der Zeitspanne der Jugend zeigt auf, wo die Jugend zu verorten ist. Scherr beschreibt 2009 die Jugend als «eine Übergangszeit und eine Phase der sozialen Platzierung, in der für die künftige soziale Stellung als Erwachsener bedeutsame Weichenstellungen erfolgen» (Scherr, 2009, S. 24f. zitiert nach Kröckel & Wartenberg, 2014). Bis heute wird die Jugend als eine Übergangsphase von der Kindheit in das Erwachsenenalter bezeichnet (Niekrenz & Witte, 2018, S. 383). Jugend scheint eine «zeitlich ausgedehnte Lebenslage» darstellen, die sich weder biologisch noch psychosozial zeitlich genau einrahmen lässt (Kröckel & Wartenberg, 2014). Daraus lässt sich schliessen, dass der Jugend keine abschliessende Altersspanne zugeordnet werden kann, sondern sich in der Länge individuell zeigt.

Zur weiteren Begriffsklärung erscheint ein Zitat als besonders ausschlaggebend:

So notwendig eine Abgrenzung in der Gegenstandsbestimmung der jeweiligen Disziplinen auch ist, so zeigen die Schwerpunkte der verschiedenen Zugänge aber auch, dass ein umfassendes Bild von Jugend unterschiedliche Sichtweisen integrieren muss. Diese schon seit vielen Jahren bestehende Forderung nach Inter- und Transdisziplinarität in der Jugendforschung wurde bislang nur unzureichend umgesetzt (vgl. Riegel et al. 2010, zitiert nach Niekrenz & Witte, 2018, S. 382).

Daher soll in der folgenden Arbeit der Begriff «Jugend» nicht nur auf der soziologischen Dimension als gesellschaftliches Phänomen betrachtet werden, sondern auch die biologische und die psychologische Dimension (Pubertät und Adoleszenz) sollen mit einbezogen werden. Jugend oder Jugenden werden durch die biologischen Vorgänge im Körper und den damit zusammenhängenden äusserlichen Veränderungen und Verhaltensweisen beeinflusst (Fend, 2001, S. 111, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 138). Die unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben in der Jugend erscheinen wichtig zu betrachten, damit sozialpädagogische Handlungen auf individueller Ebene abgeleitet werden können. Der gesellschaftliche Rahmen, der die Jugenden mit beeinflusst und ihnen Raum gibt, ist ein wichtiger Faktor in der Sozialen Arbeit, den es zusätzlich zu beachten gilt.

Um die Phase der Jugend und die darin liegenden Herausforderungen auf der individuellen Ebene besser verstehen zu können und so einen Zugang zu den Individuen, die sich in der Jugendphase befinden, zu schaffen, wird im nächsten Unterkapitel auf die Entwicklungspsychologie Bezug genommen. Damit soll ein Verständnis der Herausforderungen in der Jugend geschaffen werden, unabhängig ihrer je persönlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Die Pubertät als zusätzliche biologische Herausforderung für Körper und Psyche soll im Laufe der weiteren Arbeit zusätzlich mitgedacht werden.

## 3.2 Entwicklungspsychologie

In diesem Kapitel werden drei Modelle der Entwicklungspsychologie vorgestellt: das psychoanalytische Entwicklungsmodell nach Sigmund Freud, das Entwicklungsstufenmodell nach Erik Erikson und das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Robert Havighurst. Nach der Vorstellung werden sie miteinander verglichen. Nach dem Vergleich der Modelle findet ein weiterer Vergleich der Inhalte der Jugendphasen der einzelnen Modelle statt, damit eine möglichst ausdifferenzierte Zusammenfassung der Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase stattfinden kann. Zum Schluss wird die Relevanz der Entwicklungspsychologie für die Soziale Arbeit aufgezeigt.

### 3.2.1 Psychoanalytisches Entwicklungsmodell

Grundlage des Entwicklungsmodells nach Sigmund Freud ist die Triebtheorie. Seiner Auffassung nach ist das Verhalten der Menschen nicht nur auf äussere Reize zurückzuführen, sondern lässt sich zusätzlich durch «innerkörperlich produzierte Reize», sogenannte Triebe, erklären (Rothgang & Bach, 2015, S. 80). Nach Freud ändern sich die Quellen der Triebbefriedigung im Laufe der Entwicklung (Jungbauer, 2017, S. 25). Er unterteilt sein Entwicklungsmodell in fünf verschiedene Phasen, die sich an den Quellen der Triebbefriedigung orientieren. In diesem Kapitel ist es wichtig, alle Phasen des Modells nach Freud zu erläutern, damit klar wird, wie es überhaupt zur Jugendphase kommen kann.

#### Orale Phase – erstes Lebensjahr

Die Mundregion steht im Fokus des Triebgeschehens. Der Säugling beginnt, sich Gegenstände in den Mund zu stecken und daran zu saugen, um die Mundregion zu erkunden (Rothgang & Bach, 2015, S. 81). Die Nahrungsaufnahme bewirkt auch einen Lustgewinn (Jungbauer, 2017, S. 25).

#### Anale Phase – bis drei Jahre

Im Zentrum der analen Phase steht die Nahrungsausscheidung. Das Kind kann in dieser Phase die eigene Produktivität kennenlernen und erlebt durch den eigenen Stuhl den Besitz

von Dingen, die es herzugeben gilt. Ausserdem erfährt es die Möglichkeit, etwas mitzubestimmen. Das Kind lernt in dieser Phase, dass Lustgewinn durch gesellschaftlich definierte Normen eingeschränkt wird (Rothgang & Bach, 2015, S. 83-84).

#### Phallische Phase – bis sechs Jahre

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Genitalien steht in dieser Phase im Vordergrund, was durchaus normal und nicht zu unterbinden ist. Das Kind lernt, dass Geschlechtsunterschiede bestehen (Rothgang & Bach, 2015, S. 85).

#### Latenzphase – bis elf Jahre

Die Latenzphase beschreibt im Unterschied zu den anderen eine eher ruhige Phase, wo die Intensität der vorgehenden Triebe abnimmt (Rothgang & Bach, 2015, S. 86).

#### Genitale Phase – ab elf Jahren

In der genitalen Phase nimmt das Interesse an Sexualität zu und eine Ablösung von den Eltern findet statt. Durch die Ablösung von den Eltern können sich Jugendliche gegenüber denen gefühlslos, abweisend, zurückgezogen oder anhänglich zeigen (Rothgang & Bach, 2015, S. 86).

Eine normale, gesunde Entwicklung zeichnete sich für Freud dadurch aus, dass die Triebbedürfnisse in den einzelnen Phasen erfüllt wurden. Wenn die Triebbefriedigung zu wenig oder zu viel stattgefunden hat, ist dies ein Zeichen einer problematischen Entwicklung (Jungbauer, 2017, S. 25).

### 3.2.2 Entwicklungsstufenmodell nach Erikson

Erik Erikson entwickelte aus dem psychoanalytischen Entwicklungsmodell nach Freud ein erweitertes Modell der Entwicklungspsychologie. In Eriksons Modell werden acht Stufen vorgestellt, die je eine eigne Entwicklungskrise beinhalten, die es zu bearbeiten gilt. Die Entwicklungsstufen werden nacheinander bearbeitet. Je besser die Bewältigung gelingt, desto besser wirkt sich dies auf die Persönlichkeit des Individuums aus (Jungbauer, 2017, S. 25). Im folgenden Abschnitt werden alle Entwicklungsstufen aufgeführt, damit die Stufe der Jugend klarer gefasst werden kann.

#### Säuglingsalter – 1. Lebensjahr

Die Entwicklungskrise im Säuglingsalter ist das *Urvertrauen versus Urmisstrauen*. Durch beispielsweise Nahrung oder emotionale Zuwendung durch die primäre Bezugsperson, bekommt der Säugling das Gefühl, sich auf sein Umfeld verlassen zu können. Der Säugling kann Selbstwirksamkeit erfahren, indem es dies vom Umfeld einfordert und bekommt. Durch



Vertrauen in die Umwelt und die Selbstwirksamkeit, kann ein Urvertrauen entwickelt werden, das für die weitere Entwicklung als Grundbaustein dient (Rothgang & Bach, 2015, S. 90).

### Kleinkindalter – ein bis drei Jahre

Im Kleinkindalter dreht sich die Entwicklungskrise um die *Autonomie versus Selbstzweifel*. Dadurch, dass das Kind sich in einem Alter befindet, in welchem es laufen und greifen lernt, kann es mehr und mehr mit der Umwelt interagieren. Die Entwicklung von Autonomie kann beginnen, da es nun immer weniger auf Hilfe angewiesen ist als in der Säuglingsphase. Um die Entwicklungskrise erfolgreich bewältigen zu können, soll das Umfeld dem Kind möglichst viel Freiheiten in einem sicheren Umfeld ermöglichen. Es ist wichtig, das Kind in seinem Erleben der Autonomie auch zu schützen. Diese Balance gilt es für Eltern und Bezugspersonen zu finden (Rothgang & Bach, 2015, S. 90-91).

### Spielalter – drei bis fünf Jahre

Stufe drei konzentriert sich auf *Initiative versus Schuldgefühl*. Das Kind entwickelt sich physiologisch weiter und erlangt mehr motorische Fähigkeiten. In dieser Entwicklungsstufe entdeckt es immer mehr und versucht, sich die Umwelt anzueignen. Dabei kann es zu Verletzungen anderer kommen, indem beispielsweise das soziale Umfeld überfordert ist. Wenn das Kind zurückgewiesen wird, treten Schuldgefühle auf. Das Kind erfährt Grenzen der Toleranz der Umwelt und der Gesellschaft (Rothgang & Bach, 2015, S. 91).

### Schulalter – bis Pubertät

In der Entwicklungsstufe «Schulalter» geht es um *Kompetenz versus Minderwertigkeitsgefühl*. Durch die Schule werden dem Kind viele neue Dinge vermittelt, die es mit Eifer zu verstehen versucht. Schwächen werden zum ersten Mal auch für andere sichtbar. Die Freude am Lernen muss in dieser Phase dringend wertgeschätzt werden, damit kein Minderwertigkeitsgefühl entsteht (Rothgang & Bach, 2015, S. 91-92).

### Adoleszenz – ab Pubertät

Die Entwicklungskrise in der Adoleszenz ist die *Identitätsfindung versus Rollendiffusion*. Biologische und soziale Veränderungen und neue Anforderungen des Umfelds prägen diese Stufe. Dadurch ist die heranwachsende Person damit beschäftigt, ihre Identität zu finden. Berufsfindung, Liebe, Politik, eigene Werte und Normen usw. sind Themen, die die Jugendlichen in dieser Phase beschäftigen. Die Identität zu finden ist ein langwieriger und herausfordernder Prozess. Gelingt die Identitätsfindung nicht, entwickeln sich keine Zukunftsaussichten. Durch Unterstützung des Umfelds und soziale Beziehungen kann der Prozess der Identitätsfindung unterstützt werden (Rothgang & Bach, 2015, S. 92-93).

### Frühes Erwachsenenalter – ab 20 Jahren

*Intimität versus Isolation* sind Themen in der Stufe des frühen Erwachsenenalters. Intimität kann entstehen, wenn die Erkenntnis eingetroffen ist, «dass es keine wahre Zweiheit gibt, bevor man nicht selber eine Einheit ist» (Erikson, 1973, S. 115, zitiert nach Rothgang & Bach, 2015, S. 95). Erikson ist der Auffassung, dass Partnerschaften Kompromissfähigkeiten bedingen und man erst nach abgeschlossener Identitätsfindung eine Bindung eingehen kann (Rothgang & Bach, 2015, S. 95).

### Erwachsenenalter – ab 40 Jahren

Die Stufe des Erwachsenenalters beschreibt die Entwicklungskrise der *Generativität versus Stagnation*. «Mit Generativität ist die Fähigkeit gemeint, eigenes Leben, aber auch Ideen und Erkenntnisse, materielle und ideelle Werte weiterzugeben» (Rothgang & Bach, 2015, S. 95). Stagnation tritt ein, wenn die Person das Gefühl hat, der nächsten Generation und der Menschheit nichts geben zu können. Dies ist die depressive Stagnation. Eine narzisstische Stagnation stellt sich ein, wenn man sich nur noch für sich selbst interessiert und alles darum herum ignoriert (Rothgang & Bach, 2015, S. 95-96).

### Alter – ab 60 Jahren

*Ich-Integrität versus Verzweiflung* stellt die letzte Entwicklungsstufe nach Erikson dar. Es geht darum, das bisherige Leben zu würdigen und das weitere Leben so hinzunehmen, wie es sich ergibt. Erikson beschreibt das Gelingen der Ich-Integrität als eine Art Zustand der Weisheit (Rothgang & Bach, 2015, S. 96).

### 3.2.3 Konzept der Entwicklungsaufgaben

Bereits vorweggenommen werden soll, dass das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Robert Havighurst sehr ausdifferenziert gestaltet wurde. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wird bereits in der allgemeinen Einführung des Konzepts auf die Stufe drei (Adoleszenz) eingegangen, da diese Entwicklungsstufe für die weitere Arbeit und die Beantwortung der Fragestellung essenziell ist.

#### Robert Havighurst

Robert Havighurst stellte ein Modell auf, in welchem er davon ausgeht, dass jeder Mensch Entwicklungsaufgaben zu lösen hat (Rothgang & Bach, 2015, S. 9). Er definierte eine Entwicklungsaufgabe folgendermassen:

Eine «Entwicklungsaufgabe» ist eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und zum Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während das Misslingen zu Unglück-

lichsein, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt (Havighurst, 1976, S. 2, zitiert nach Rothgang & Bach, 2015, S. 97).

Nach Havighurst ist Glück dementsprechend davon abhängig, wie erfolgreich die Entwicklungsaufgaben im Leben gelöst werden können. Er beschreibt in seinem Modell sechs Entwicklungsstufen über das ganze Leben hinweg, die jeweils sechs bis zehn Entwicklungsaufgaben beinhalten und betont dabei, dass die Entwicklungsaufgaben nicht als fest und unveränderbar gelten, sondern eine grobe und veränderbare Zusammenstellung darstellen. Havighurst betont ausserdem, dass die Entwicklungsaufgaben nicht einzeln gedacht werden können, sondern immer zusammenhängen. Sie können innerhalb wie auch ausserhalb von einzelnen Entwicklungsstufen miteinander verwoben sein. Einzelne Entwicklungsaufgaben kommen im Leben nicht nur einmal vor, sondern sind zu mehreren Zeitpunkten neu zu bewältigen. Während die Aufgabe mit Menschen der gleichen Altersstufe zurechtzukommen immer wieder auftritt (Schule, Studium, Beruf, Altersheim usw.), ist das Erlernen von Lesen zu einem Zeitpunkt abgeschlossen. Havighurst macht zusätzlich auf die Kulturabhängigkeit der Entwicklungsaufgaben aufmerksam. Entwicklung wird immer durch die in der Gesellschaft herrschenden Werte und Normen beeinflusst und mitbestimmt. Menschen aus anderen Kulturkreisen definieren deren Entwicklungsaufgaben anders oder sie finden zu anderen Zeitpunkten statt. Auch die Bedingungen, die die Entwicklung fördern oder hindern, sind in anderen Kulturen unterschiedlich (Rothgang & Bach, 2015, S. 97-99).

Körperliche Veränderungen, soziale Erwartungen und individuelle Ziele und Werthaltungen sind Quellen der Bildung von Entwicklungsaufgaben.

- *Körperliche Veränderungen* sind «biologisch bedingte Veränderungen wie Reifungs- und Wachstumsprozesse» (Jungbauer, 2017, S. 31). Die Pubertät ist ein Beispiel für körperliche Veränderungen, da die Ausschüttung von Hormonen eine Veränderung bewirkt und der Umgang damit gelernt werden muss (Fend, 2001, S. 111, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 138).
- *Soziale Erwartungen* sind Erwartungen, die durch die Gesellschaft definiert und aufgebürdet werden. Die «normale» Entwicklung wird durch die Gesellschaft bestimmt und Individuen fühlen sich dazu verpflichtet, diesen Erwartungen zu entsprechen. Gerade im Jugendalter kommt ein weiterer Erwartungsdruck dazu: der Druck der Peergruppe (Jungbauer, 2017, S. 31). Ersichtlich wird, wie Havighurst auf die zuvor erwähnte sozialwissenschaftliche Dimension der Jugend eingeht: Jugend ist in sozialwissenschaftlichem Sinne von den gesellschaftlich gesetzten Rahmenbedingungen

abhängig, warum auch von Jugendlichen gesprochen wird (Niekrenz & Witte, 2018, S. 384).

- *Individuelle Ziele und Werthaltungen* sind Entwicklungsaufgaben, die individuell durch die Person festgelegt werden. Diese können sich an den gesellschaftlichen Normen orientieren. Beispiele dafür sind eine Weltreise oder die Wahl einer Ausbildung. Individuelle Ziele können interindividuell sein, was bedeutet, dass die Möglichkeit besteht, dass andere Personen dieselben persönlichen Ziele verfolgen (Jungbauer, 2017, S. 31).

Als Beispiel werden folgend die Entwicklungsaufgaben der Stufe drei (Adoleszenz) nach Havighurst aufgeführt. Diese dienen später der weiteren Beantwortung der Fragestellung.

- 1) Erreichen neuerer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts
- 2) Erreichen einer männlichen und weiblichen Geschlechtsrolle
- 3) Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers
- 4) Erreichen emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen
- 5) Vorbereiten auf Ehe und Familienleben
- 6) Vorbereitung auf eine berufliche Laufbahn
- 7) Erwerben eines Wertesystems und ethischen Systems als Richtschnur für das Verhalten – Entwicklung einer Ideologie
- 8) Anstreben und Erreichen eines sozial verantwortlichen Verhaltens (Rothgang & Bach, 2015, S. 100).

Die Entwicklungsstufen beinhalten allgemeine, normativ gefasste Entwicklungsaufgaben, die auf meist alle Menschen zutreffen. Die nichtnormativen Entwicklungsaufgaben von Individuen müssen zusätzlich beachtet werden. Die nichtnormativen Entwicklungsaufgaben sind jene, denen sich nicht die Mehrheit der Individuen in einem bestimmten Lebensabschnitt stellen müssen. Nichtnormative Entwicklungsaufgaben sind sehr individuell, wie beispielsweise das Erlernen, wie mit einer unheilbaren Krankheit wie Diabetes umzugehen ist (Jungbauer, 2017, S. 29-30).

### Anpassung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben

Die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst sind per Definition veränderbar. Sie sind abhängig von individuellen Werten und gesellschaftlichen Normen, die sich im Laufe der Zeit ändern. Das Modell soll sich am Wandel der Gesellschaft weiterentwickeln, neue Entwicklungsaufgaben hinzuziehen, veraltete verändern oder weglassen (Rothgang & Bach, 2015, S. 100-101).

Die Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft haben sich verändert, was in der Adoleszenz am Beispiel der Digitalisierung deutlich wird. Unter anderen hat sich Mattejat (2008) aus diesem Grund mit der Angleichung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben auseinandergesetzt und neue Entwicklungsaufgaben für die einzelnen Stufen definiert (Jungbauer, 2017, S. 29).

Die Shell Jugendstudie in Deutschland hat im Jahr 2015 zum siebzehnten Mal die Herausforderungen in der Jugendphase erforscht. Die heutigen Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen lassen sich demnach in vier Cluster einordnen:

- 1) Qualifikation: Aneignung von Wissen mit dem Ziel, eine Ausbildung zu machen, einen Beruf zu finden und damit finanzielle Unabhängigkeit zu schaffen. Ein weiteres Ziel ist der Erwerb von sozialen Kompetenzen.
- 2) Soziale Bindungen aufbauen: Jugendliche finden ihre Körper- und Geschlechtsidentität, indem sie sich mit der Veränderung des eigenen Körpers anvertrauen und ihre Geschlechtsangehörigkeit reflektieren. Der Ablösungsprozess von den Eltern findet statt und neue Freundschaften und Partnerschaften mit Gleichaltrigen werden aufgebaut.
- 3) Konsumieren und Regenerieren: Der Umgang mit Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten wird erlernt. Eine angepasste Nutzung ist dabei zentral.
- 4) Partizipieren: Das individuelle Werte- und Normensystem wird entwickelt, damit politisch partizipiert werden kann.

Im Vergleich zu den Entwicklungsaufgaben nach Havighurst ist Punkt drei (Nutzung der Konsum- Medien- und Freizeitangeboten) eine Weiterentwicklung des Modells, das auf dem Wandel der Gesellschaft beruht (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 26-27).

Hurrelmann & Quenzel (2016) beschreiben, dass sich Identität durch die Auseinandersetzung der vier Entwicklungsaufgaben in der Jugend bilden kann. Die Entwicklungsaufgaben sind nicht als voneinander getrennte Phasen anzusehen, sie stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Durch die Befassung mit den vier Themen bildet sich der «psychische Kern der jugendlichen Persönlichkeit» (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 37). In der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Identitätsfindung, reflektieren Jugendliche sich selbst, wie auch die gesellschaftlichen Strukturen. Reaktionen darauf können unterschiedlich sein und sind für die Identitätsfindung charakteristisch. Es kann eine Anpassung stattfinden oder Verweigerung und Proteste treten auf. Gerade in der Jugend sind solche Reaktionen, ausgelöst durch die Identitätsfindung, durchaus normal (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 37).

### 3.3 Vergleich der Entwicklungsmodelle

Das psychoanalytische Entwicklungsmodell nach Freud stützt sich auf die Triebtheorie (Rothgang & Bach, 2015, S. 80). Dementsprechend ist sein Modell eng mit der biologischen Entwicklung und sexuellen Verhaltensweisen verbunden. Andere Aspekte wie das gesamte soziale Umfeld oder die materielle Welt, in welche das Kind eingebettet ist, scheint aussen vor gelassen zu werden. Erleben hat mit dem ganzen System des Kindes zu tun, weshalb der psychoanalytische Ansatz nach Freud für die Soziale Arbeit zu wenig Faktoren mit einbezieht (Rothgang & Bach, 2015, S. 87-88).

Im Unterschied zum psychoanalytischen Entwicklungsmodell nach Freud sieht Erikson die Entwicklung als lebenslangen Prozess an. Die Entwicklung des Menschen ist nie abgeschlossen, sondern zieht sich über das ganze Leben hinweg. Auch wird das soziale System in den Entwicklungsprozess mit eingedacht (Rothgang & Bach, 2015, S. 96). Die Herangehensweise ist für die Soziale Arbeit gewinnbringender, da das Umfeld mehr einbezogen wird. Trotzdem erscheint das Modell etwas schwammig. Jede Phase wird immer nur durch einen Entwicklungskonflikt bestimmt. Konkrete Herausforderungen in den einzelnen Stufen lassen sich nicht direkt herauslesen. Der Handlungsansatz der Sozialen Arbeit ist schwieriger zu erfassen.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Robert Havighurst veranschaulicht die Entwicklungsaufgaben in den einzelnen Lebensphasen über die ganze Lebensspanne. Die konkreten Ausformulierungen der einzelnen Entwicklungsaufgaben helfen in der Praxis der Sozialen Arbeit, sich zu orientieren und altersentsprechende Angebote zu schaffen. So können Menschen in ihrem Entwicklungsprozess zielgerichtet begleitet werden (Rothgang & Bach, 2015, S. 107). Auf der anderen Seite erschwert das Modell die Übersicht über die einzelnen Entwicklungsstufen. Es ist nicht klar, worauf der Fokus gesetzt werden soll.

Havighurst betont, dass die durch ihn definierten Entwicklungsaufgaben in den Entwicklungsstufen keinesfalls fest und unveränderbar sind (Rothgang & Bach, 2015, S. 99). Vielmehr schien es ihm wichtig, den gesellschaftlichen Wandel zu berücksichtigen und die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben der sich verändernden Welt anzupassen (Jungbauer, 2017, S. 29). Er erwähnt zudem, wie essenziell es ist, die Kulturabhängigkeit zu berücksichtigen (Rothgang & Bach, 2015, S. 98). Das Modell wird als normativ beschrieben und beinhaltet darum keine individuellen Entwicklungsaufgaben, die es jedoch immer mitzudenken gilt (Jungbauer, 2017, S. 29-30).

## Vergleich der Jugendphasen

Freud beschreibt die Jugendphase als genitale Phase, in welcher das Interesse an Sexualität im Vordergrund steht. Auch die Ablösung von den Eltern, die unterschiedliche Herausforderungen mit sich bringt, beschreibt er in seinem Modell (Rothgang & Bach, 2015, S. 86). Freuds Theorie stützt sich stark auf biologische Prozesse, die in der Jugend durch die Pubertät durchaus dazugehören. Körperliche Veränderungen durch biochemische Prozesse können Gefühlsschwankungen und Verhaltensauffälligkeiten mit sich bringen (Fend, 2001, S. 111, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 138).

Im Entwicklungsmodell nach Erikson wird in der Adoleszenz die Findung der eigenen Identität angesprochen, wobei das Entdecken von Partnerschaften und die Berufsfindung auch eine Rolle spielen (Rothgang & Bach, 2015, S. 92).

Durch die Shell Jugendstudie wurde herausgefunden, dass Jugendliche sich grundsätzlich ähnlichen Entwicklungsaufgaben stellen müssen, wie Havighurst diese bereits in seinem Modell definiert hat. Der Vergleich der Entwicklungsaufgaben kann folgendermassen gefasst werden:

| <b>Robert Havighurst</b>   | <b>Shell Jugendstudie</b>  |
|--|--|
| Erreichen neuerer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts | Soziale Bindungen aufbauen: Jugendliche finden ihre Körper- und Geschlechtsidentität, indem sie sich mit der Veränderung des eigenen Körpers anvertrauen und ihre Geschlechtsangehörigkeit reflektieren. Der Ablösungsprozess von den Eltern findet statt und neue Freundschaften und Partnerschaften mit Gleichaltrigen werden aufgebaut. |
| Erreichen einer männlichen und weiblichen Geschlechtsrolle                         |  |
| Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers |  |
| Erreichen emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen        |  |
| Vorbereiten auf Ehe und Familienleben  |  |

|   |   |
|---|---|
| Vorbereitung auf eine berufliche Laufbahn   | Qualifikation: Aneignung von Wissen mit dem Ziel, eine Ausbildung zu machen, einen Beruf zu finden und damit finanzielle Unabhängigkeit zu schaffen, sowie der Erwerb von sozialen Kompetenzen. |
| Erwerben eines Wertesystems und ethischen Systems als Richtschnur für das Verhalten – Entwicklung einer Ideologie | Partizipieren: Das individuelle Werte- und Normensystem wird entwickelt, damit politisch partizipiert werden kann.  |
| -   | Konsumieren und Regenerieren: Der Umgang mit Konsum- Medien- und Freizeitangeboten wird erlernt. Eine angepasste Nutzung ist dabei zentral.   |

Die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst wurden in der Shell Jugendstudie oftmals zu einer Entwicklungsaufgabe zusammengefasst. Dadurch wird eine bessere Übersicht möglich. Es fällt auf, dass die Entwicklungsaufgaben der Shell Jugendstudie zusätzlich genderneutraler gefasst wurden, beispielsweise in Bezug auf die Geschlechtsidentität. Ausserdem wird der Aufbau von sozialen Bindungen nicht mehr als Muss für eine Vorbereitung zur Familiengründung ausformuliert. Der Zweck der Bindungen wird offengelassen.

Der Vergleich zeigt auf, dass eine Entwicklungsaufgabe neu dazugekommen ist: eine adäquate Nutzung der Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 27). Diese Veränderung ist ein Beispiel dafür, wie wichtig es ist, den Wandel der Gesellschaft miteinzubeziehen und alte Modelle zu hinterfragen. Jugend oder Jugenden im sozialwissenschaftlichen Sinne sind per Definition Konstrukte der Gesellschaft (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 135), was die Wichtigkeit des Einbezugs des gesellschaftlichen Wandels nochmals hervorhebt. Havighurst vereint in seinem Modell psychosoziale Entwicklungsprozesse in der Adoleszenz mit dem Wandel der Gesellschaft (Rothgang & Bach, 2015, S. 97-99).

### 3.4 Zwischenfazit: Zentrale Entwicklungsschritte in der Jugendphase

Nach einem ausführlichen Vergleich der einzelnen Entwicklungsmodelle werden die für diese Fragestellung essenziellen Entwicklungsschritte in der Jugendphase nochmals zusammengefasst.



Es wurde gezeigt, dass ältere Modelle wertvolle Grundstrukturen für die Ausarbeitung von Entwicklungsaufgaben der heutigen Jugend bieten. Werden diese reflektiert und weiterentwickelt, entstehen Modelle, die für die heutige Zeit angemessen sind. Die Digitalisierung hat Einfluss auf die heutige Jugend und deren Entwicklungsaufgaben (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 27), weshalb es wichtig ist, diese Veränderung mitzudenken. Darum und aufgrund der konkreten zielgeleiteten Grundlage des Konzepts der Entwicklungsphasen nach Havighurst stützt sich diese Arbeit auf die von der Shell Jugendstudie herausgefundenen Entwicklungsaufgaben:

- 1) Aneignung von Wissen und sozialen Kompetenzen
- 2) Aufbau von sozialen Bindungen und Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität
- 3) Umgang mit Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten erlernen
- 4) Werte- und Normensystem entwickeln, um partizipieren zu können (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 26-27).

Die Identität von Jugendlichen entwickelt sich durch die Auseinandersetzung der vier Entwicklungsaufgaben in der Jugend. Durch die Auseinandersetzung mit sich selbst und den gesellschaftlichen Anforderungen können Reaktionen wie Anpassung oder Verweigerung aufkommen, die für die Identitätsfindung in der Jugendphase dazugehören (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 37).

Bereits Erikson setzt die Identitätsfindung in der Stufe der Adoleszenz als Entwicklungskrise fest: «Jugendliche sind auf der Suche nach ihrer Identität, sie experimentieren und probieren aus, mit dem Ziel, identitätsrelevante Verpflichtungen bezüglich Lebensgestaltung, beruflicher Pläne, eigener Werte oder moralischen Überzeugungen als Grundlage für ihr Handeln einzugehen» (Eschenbeck & Kanuf, 2018, S. 32). Freuds psychoanalytisches Entwicklungsmodell stellt die Auseinandersetzung mit der Geschlechtsidentität und der Sexualität in der genitalen Phase in den Fokus (Rothgang & Bach, 2015, S. 86).

In allen vorgestellten Modellen scheint die *Identitätsfindung* von Jugendlichen mitzuschwingen. Es zeigt sich dadurch, wie zentral die Identitätsfindung in der Entwicklungsphase der Jugend ist. Sie scheint eine besondere Herausforderung zu sein, die es zu bewältigen gilt. Ob die Identitätsfindung in der Jugendphase abgeschlossen werden kann, bleibt in dieser Arbeit offen.

## 3.5 Entwicklungspsychologie als Bezugswissenschaft der Sozialen Arbeit

### 3.5.1 Praxisrelevanz in der Jugendhilfe

Die Entwicklungspsychologie ist für die Soziale Arbeit eine relevante Bezugswissenschaft. Durch das Wissen über die unterschiedlichen Entwicklungsphasen im Kindes- und Jugendalter kann es Professionellen der Sozialen Arbeit gelingen, einen altersadäquaten Umgang mit ihren Adressatinnen und Adressaten zu finden. Spezifisch in der Arbeit mit Jugendlichen kann fundiertes Fachwissen über die jeweiligen Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen helfen, grenztestendes Verhalten nicht auf sich selbst zu beziehen. Indem Fachwissen vorliegt, kann ausserdem eine professionelle Beurteilung in Bezug auf den Entwicklungsstand stattfinden. Daraus lassen sich weitere Handlungen und Fördermassnahmen ableiten, die das Kind oder den Jugendlichen in seiner Lebensphase und der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unterstützen. Weiter ist das Wissen über Entwicklungspsychologie notwendig, um abschätzen zu können, ob Entwicklungsrisiken in der Herkunftsfamilie bestehen könnten, die in Bezug auf das Kindeswohl relevant wären. In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind die Eltern nicht wegzudenken. Um die Familien professionell beraten zu können, bedingt es an Fachwissen über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Mit fachlichen Grundkenntnissen der Entwicklungspsychologie kann herauskristallisiert werden, wo Handlungsbedarf besteht. Durch Prävention kann somit zur positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beigetragen werden (Jungbauer, 2017, S. 19-22).

### 3.5.2 Relevanz in Bezug auf Konfliktsituationen mit Jugendlichen

Die Erfüllung der Entwicklungsaufgaben kann für Jugendliche eine grosse Belastung oder Überforderung darstellen. Die Überforderung dabei kann Problemverhalten. Das von aussen als problematisch bewertete Verhalten, das sehr vielfältig sein kann, ist meist ein «Ausdruck und Bewältigungsversuch gegenüber ganz unterschiedlichen Entwicklungsproblemen» (Jungbauer, 2017, S. 210). Für die Jugendphase typische Entwicklungsprobleme sind beispielsweise eine zu grosse Fremdbestimmung oder Bevormundung durch Erwachsene und Anpassungsprobleme an Regeln und Strukturen. Auch zwischenmenschliche Konflikte sind immer wieder Thema in der Jugendphase. Konfliktbearbeitung stellt für Jugendliche eine Herausforderung dar, da sie nicht wissen, wie sie es angehen sollen. Gefühle und Emotionen wie Angst oder Sorgen zu äussern, fällt vielen Jugendlichen zusätzlich schwer (Jungbauer, 2017, S. 210).

Entwicklungspsychologie als Bezugswissenschaft für die Soziale Arbeit in Bezug auf Konfliktsituationen ist insofern wichtig, als dass durch das Wissen über die einzelnen Entwick-

lungsaufgaben in der Jugend und deren grosse Herausforderungen ein Verständnis für Problemverhalten resultieren kann. Problemverhalten kann dadurch als ein Bewältigungsversuch gesehen werden. Sich der Lebenssituation des Gegenübers mit den normativ gesetzten Entwicklungsaufgaben bewusst zu werden, macht Empathie gegenüber der Adressatinnen und Adressaten leichter (Jungbauer, 2017, S. 211). Durch das Wissen und die Haltung, dass Problemverhalten und auch Konfliktverhalten Bewältigungsversuche von Entwicklungsaufgaben darstellen könnten, kann Soziale Arbeit an den Bewältigungsstrategien anknüpfen und neue funktionelle Alternativen gemeinsam mit den Adressatinnen, Adressaten finden (Jungbauer, 2017, S. 213).

Im nächsten Kapitel wird erörtert, wie rechtliche Grundlagen mit der Jugendhilfe im stationären Kontext zusammenhängen, damit Professionelle der Sozialen Arbeit, die im stationären Kontext mit Jugendlichen tätig sind, verstehen, warum es stationäre Angebote in der Jugendhilfe gibt und mit welchen Herausforderungen sie in diesem Rahmen konfrontiert werden.

## **4 Jugendhilfe im stationären Kontext**

### **4.1 Rechtliche Grundlagen**

Alle Menschen auf der Welt haben Rechte. Besonders Kinder und Jugendliche sind auf Schutz durch Rechte angewiesen, da sie sich noch in der Entwicklung befinden (Humanium, o. D.). Die Rechte der Kinder sind in der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) ausformuliert worden. Sie stellen eine Art Abmachung dar, die Staaten zum Schutz der Kinder eingehen können (Richtig-Wichtig, o. D.). Das Übereinkommen über die Rechte der Kinder, KRK ist in der Schweiz am 26. März 1997 in Kraft getreten (Fedlex, 25.10.2016).

In Art. 1 KRK vom 25. Oktober 2016, SR 0.107 wird festgelegt, dass alle Menschen als Kind gelten, die unter achtzehn Jahre alt sind. In den Ausformulierungen zur Begriffsdefinition von Jugend wird deutlich, dass sich Jugendliche aus soziologischer Sicht in einer Übergangsphase von der Kindheit in die Erwachsenenwelt befinden (Niekrenz & Witte, 2018, S. 383). Die Jugendphase beginnt somit in der Kindheit. In Art. 14 des Zivilgesetzbuches vom 1. Januar 2021, SR, 210, wird festgelegt, dass wer das achtzehnte Lebensjahr vollendet hat, als volljährig und erwachsen gilt.

Wie in der Definition des Begriffs «Jugend» bereits aufgezeigt, ist die Jugendphase eine Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein (Niekrenz & Witte, 2018, S. 383). Die Schlussfolgerung, die aus der Begriffsdefinition gezogen wurde, besagt, dass die Länge

der Jugendphase individuell zu betrachten ist. Durch diese Anmerkung soll nochmals darauf aufmerksam gemacht werden, dass folglich eine gesetzliche Volljährigkeit nicht unbedingt einer abgeschlossenen Jugendphase entspricht.

Da die Jugend eine Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsensein darstellt, gilt der Schutz der UN-Kinderrechtskonvention für alle Jugendlichen, die unter achtzehn Jahre alt sind. Durch die Kinderrechtskonvention werden Kinder und Jugendliche unter achtzehn Jahren geschützt. Das Wissen über die Rechte der Jugendlichen und die damit verbundenen Pflichten des Staates erscheinen für die eingangs eingeleitete Fragestellung als Grundvoraussetzung, um den Kontext der stationären Arbeit zu verstehen. Im folgenden Abschnitt wird von Kindern gesprochen, wobei Jugendliche bis zum achtzehnten Lebensjahr auch dazugehören.

#### 4.1.1 UN-Kinderrechtskonvention und das Kindes- und Erwachsenenschutzrecht

Art. 9 Abs. 1 KRK fordert, dass Kinder nur gegen den Willen der Eltern von ihnen getrennt werden dürfen, wenn dies zum Wohl des Kindes geschieht, das durch beispielsweise Vernachlässigung oder Misshandlung gefährdet ist. In Art. 18 Abs 1 KRK wird beschrieben, dass grundsätzlich gilt, dass sich die Elternteile für die Erziehung und Entwicklung des Kindes verantworten sollen, sofern sie den Forderungen unter Anbetracht des Wohles des Kindes entgegenkommen können. Abs. 2 unterliegt dem Grundsatz der Unterstützung der Eltern. Die Vertragsstaaten werden in die Verpflichtung eingebunden, Institutionen und Dienstleistungen aufzubauen, die den Eltern dabei helfen, sich um ihre Kinder zu sorgen. Art. 20 Abs 1 KRK beschreibt die Forderungen, dass ein Kind, «das vorübergehend oder dauernd aus seiner familiären Umgebung herausgelöst wird» besonders geschützt werden muss. In Abs. 2 wird daher von den Vertragsstaaten eingefordert, dass sie Formen der Betreuung für die Kinder, die nicht mehr bei ihren Eltern wohnen können, zur Verfügung stellen müssen. In Art. 20 Abs. 3 KRK wird festgehalten, dass für eine andere Form der Betreuung Pflegefamilien, Adoptionen oder im äussersten Notfall stationäre Einrichtungen als Option offenstehen sollen.

Das Problem an der Kinderrechtskonvention ist, dass sich die dort beschriebenen Kinderrechte vor Gericht nicht einklagen lassen. Rechte sind nur dann einklagbar, wenn sie in die Gesetzgebung des Landes eingebunden sind (Richtig-Wichtig, o. D.). Dafür gibt es in der Schweiz das Kindes- und Erwachsenenschutzrecht, das am 1. Januar 2013 in neuer Auflage in Kraft getreten und im Schweizerischen Zivilgesetzbuch verankert ist. Das neue Kindes- und Erwachsenenschutzrecht war Grundlage für die Entstehung der neuen Institution «Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde» (KESB), welche für staatlichen Massnahmen zum

Schutz von Kindern und Erwachsenen zuständig ist (KESCHA, o. D., S. 5). Sie orientiert sich an folgenden Punkten im Gesetz:

- Art. 388 Abs. 1 ZGB: Sicherstellung von Wohl und Schutz von hilfsbedürftigen Personen
- Art. 388 Abs. 2 ZGB: Erhaltung und Förderung grösstmöglicher Selbstbestimmung
- Art. 389 Abs. 1 ZGB: Subsidiarität: Massnahmen durch die KESB sollen nur dann getroffen werden, wenn die Unterstützung der Angehörigen «nicht ausreicht oder von vornherein als ungenügend erscheint» und die Person keine Verantwortung für sich selbst übernehmen kann.
- Art. 389 Abs. 2 ZGB: Die Massnahmen der KESB müssen zwingend «erforderlich und geeignet» sein.

#### 4.1.2 Angebote in der Schweiz für Kinder- und Jugendhilfe

In der Schweiz wird die geforderte Kinder- und Jugendhilfe in fünf unterschiedliche Bereiche aufgeteilt:

- Allgemeine Förderung von Kindern, Jugendlichen und Familien
- Beratung und Unterstützung
- Ergänzende Hilfen in Erziehung
- Abklärung
- Fallführung (Kinder- und Jugendpolitik Schweiz, o. D. a).

Unter dem Punkt «Ergänzende Hilfen in Erziehung» versteht man unter anderen die Heimpflege.

Unter Heimpflege wird die stationäre Unterbringung (Tag und Nacht) eines Kindes oder Jugendlichen in einer sozialpädagogischen Einrichtung verstanden. Diese deckt dessen individuellen Betreuungsbedarf und übernimmt zumeist für einen längeren Zeitraum die Erziehungsverantwortung sowie die Entwicklungsbegleitung (Kinder- und Jugendpolitik Schweiz, o. D. b).

#### 4.1.3 Jugendhilfe in der Schweiz – Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Kinderrechtskonvention, KRK ist in der Schweiz am 26. März 1997 in Kraft getreten (Fedlex, 25.10.2016). Zweck der KRK ist es, Kinder und Jugendliche bis zum achtzehnten Lebensjahr besonders zu schützen, da sie sich noch in der Entwicklung befinden (Humanium, o. D.). Die UN-Kinderrechtskonvention fordert anhand unterschiedlicher Artikel Kinder- und Jugendhilfe, wie beispielsweise Beratung oder ergänzende Hilfen in Erziehung in der Schweiz ein (Kinder- und Jugendpolitik Schweiz, o. D. a). Darunter fallen auch die stationären Angebote für Kinder und Jugendliche (Kinder- und Jugendpolitik Schweiz, o. D. b).

Grundsätzlich gilt, dass Eltern für die Erziehung und Entwicklung ihrer Kinder verantwortlich sind. Wenn sie dies nicht leisten können und dadurch das Wohl der Kinder gefährdet wird, ist in Art. 18 Abs 2 KRK ausformuliert, dass die Schweiz den Eltern Unterstützungsleistungen anbieten soll. Muss das Kind trotzdem vorübergehend oder auf längere Zeit von den Eltern getrennt werden, soll die Schweiz nach Art. 20 Abs 2 KRK die Betreuung der Kinder in dieser Zeit gewährleisten, im äussersten Fall durch eine Platzierung in einem stationären Setting.

Durch die Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention wird deutlich, dass es wichtig ist, dass die Schweiz Unterstützungsangebote für Eltern anbietet, um präventiv gegen Platzierungen in einem stationären Setting vorzugehen. Dies ist abzuleiten, da ansonsten die oben genannten Forderungen der Kinderrechtskonvention nach Unterstützungsleistungen für die Eltern nicht gestellt werden würden.

Die Kinderrechtskonvention wurde in der Schweiz durch das Kinder- und Erwachsenenschutzrecht teils gesetzlich verankert. Die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde ist für die staatlichen Massnahmen zum Schutz von Kindern und Erwachsenen zuständig (KESCHA, o. D., S. 5). Die KESB orientiert sich unter anderem am Prinzip der Subsidiarität. Dies bedeutet nach Art 389 Abs. 1 ZGB, dass die KESB nur dann beigezogen wird, wenn Unterstützung durch das Umfeld nicht gegeben oder nicht ausreichend vorhanden ist und der, die Betroffene nicht selbst Verantwortung übernehmen kann. In Art. 289 Abs. 2 ZGB ist beschrieben, dass die KESB nur Massnahmen ergreift, wenn sie zwingend «erforderlich und geeignet» sind.

Die gesetzlich verortete Haltung der KESB bezüglich der Massnahmen scheint sich anhand der oben aufgeführten Artikel durch kleinstmögliche Intervention zu charakterisieren.

Durch die Analyse der Kinderrechtskonvention und der Haltung der Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde, die sich anhand des Schweizerischen Zivilgesetzbuches herauskristallisieren lässt, ist herauszulesen, dass in der Schweiz der Grundsatz gilt, dass stationäre Settings erst dann in Betracht gezogen werden sollen, wenn kein anderes Hilfesystem der Schweiz greift. Stationäre Angebote scheinen demzufolge die letzte Instanz, das letzte Auffangnetz für Kinder und Jugendliche zu sein, deren Wohl gefährdet ist.

Dadurch, dass stationäre Angebote als letztes Auffangnetz in der Jugendhilfe betrachtet werden können, ist folgende Schlussfolgerung zu machen: Das Wohl der Kinder und Jugendlichen, die sich in stationären Einrichtungen befinden, muss stark gefährdet sein. Ansonsten hätten andere Hilfeangebote Unterstützung leisten können.

Havighurst verweist in seinem Entwicklungsmodell auf die nichtnormativen Entwicklungsaufgaben. Diese beschreiben diejenigen Entwicklungsaufgaben, die nicht von der Mehrheit der Individuen in einem bestimmten Lebensabschnitt bewältigt werden müssen, sondern jene, die sehr individuell und von deren Lebensumständen abhängig sind (Jungbauer, 2017, S. 29-30). Durch die Gefährdung der positiven Entwicklung und somit des Wohles des Kindes durch beispielsweise Vernachlässigung oder Misshandlungen der Kinder und Jugendlichen in der Herkunftsfamilie, entstehen zusätzliche Herausforderungen für die Kinder und Jugendlichen, die es für sie zu bewältigen gibt (Art. 9 Abs. 1 KRK). Damit sind Jugendliche in stationären Einrichtungen nicht nur mit den normativen Entwicklungsaufgaben und den biologischen Veränderungen durch die Pubertät konfrontiert. Sie müssen sich zusätzlichen Problemstellungen ausserhalb der herausfordernden Lebenslage der Adoleszenz widmen.

Das folgende Kapitel widmet sich dem Begriff «Konflikt». Durch unterschiedliche Herleitungen von verschiedenen Autoren wird er definiert. Dabei steht der soziale Konflikt im Fokus.

## **5 Der Begriff «Konflikt» in der Sozialen Arbeit**

Der Begriff «Konflikt» in der Sozialen Arbeit zeigt sich sehr komplex und facettenreich. Um in der nachfolgenden Arbeit Klarheit über den Begriff zu schaffen, wird in diesem Kapitel eine Begriffsdefinition erarbeitet, welche für diese Arbeit sinnvoll erscheint. Dafür werden unterschiedliche Definitionen aus verschiedenen Literaturquellen herbeigezogen und kommentiert.

Konflikte unterschiedlicher Art bilden einen grossen Bestandteil der täglichen Arbeit im Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Der Begriff stammt vom lateinischen «confligere» und heisst übersetzt «zusammentreffen, kämpfen, unterwerfen» (Herrmann, 2013, S. 46). Eine Definition des Begriffs «Konflikt» fällt nicht leicht, da er sehr breit gefächert ist und eine grosse Anzahl an Aspekten mit sich bringt (Glasl, 2013, S. 14-15). Damit eine Definition gelingt, wird zwischen sozialen Konflikten, inneren Konflikten und strukturellen Konfliktpotenzialen unterschieden (Herrmann, 2013, S. 46).

Innere Konflikte können auch als innere Ambivalenzen bezeichnet werden und finden innerhalb einer Person statt. Die Person verspürt während eines inneren Konflikts beispielsweise unterschiedliche Gefühle oder Bedürfnisse und hat Schwierigkeiten, sich für etwas zu entscheiden, was eine Blockade auslösen kann (Herrmann, 2013, S. 46-49). Strukturelle Konfliktpotenziale bezeichnen «widersprüchliche oder beeinträchtigende strukturelle Faktoren in Organisationen Sozialer Arbeit oder den Lebenswelten ihrer Adressaten» (Herrmann, 2013,

S. 47). Strukturelle Konfliktpotenziale können zu sozialen Konflikten führen, wenn subjektive Faktoren diese beeinflussen. Innere Konflikte und strukturelle Konfliktpotenziale teilen die Gemeinsamkeit, dass sie meist nicht aktiv ausgetragen werden. Zudem ist keine soziale Interaktion zwischen Individuen vorhanden (Herrmann, 2013, S. 47).

Da sich die Forschungsfrage dieser Arbeit auf Konfliktsituationen zwischen Jugendlichen und Professionellen der Sozialen Arbeit bezieht und der Konflikt somit eine Interaktion zwischen zwei Individuen aufweist, wird im Kapitel 5.1 der Begriff «sozialer Konflikt» diskutiert und definiert. In der Sozialen Arbeit haben strukturelle Faktoren oftmals grösseren Einfluss auf Situationen und Geschehen. Aus diesem Grund und weil strukturelle Konfliktpotenziale auch zu sozialen Konflikten führen können, wird in Kapitel 5.2 dieses Thema aufgegriffen. Innere Konflikte werden in dieser Arbeit nicht weiter behandelt.

## 5.1 Sozialer Konflikt

Friedrich Glasls Definition des Begriffs «sozialer Konflikt» ist in den Fachliteraturen weit verbreitet und wird heutzutage am meisten genutzt (Herrmann, 2013, S. 46). In diesem Kapitel werden unterschiedliche Definitionsversuche des Begriffs aufgegriffen und kritisch diskutiert. Friedrich Glasl bietet ausserdem spannende Inputs zu diversen Definitionsversuchen. Seine Beurteilungen werden in die differenzierte Analyse miteinbezogen. Dies bietet eine breitere Sichtweise auf den komplexen Begriff «sozialer Konflikt».

Dahrendorfs Konfliktmodell geht davon aus, dass Konflikte immer dann als soziale Konflikte gelten, wenn sie durch Sozialstrukturen einer Gesellschaft hervorgerufen wurden. Nach Dahrendorf steht der soziale Konflikt im Zusammenhang mit den Herrschaftsstrukturen und Zwängen einer Gesellschaft. Durch Menschen, die soziale Verbände schaffen, entstehen Zwänge, die zu sozialen Konflikten führen können. Nach dieser Definition ist beispielsweise ein Bewerbungsverfahren zwischen zwei Personen ein sozialer Konflikt, da es sich bei dem Verfahren um eine Herrschaftsstruktur in der Gesellschaft handelt. Dabei ist es irrelevant, wie sich die Bewerberinnen, Bewerber gegenüber einander verhalten oder ob sie überhaupt miteinander interagieren. Ein Tötungsdelikt aufgrund persönlicher Gründe oder Ehestreitigkeiten könnten in diesem Fall nicht als soziale Konflikte bezeichnet werden, solange Sozialstrukturen dabei keine Rolle gespielt haben (Dahrendorf, 1961, S. 201 ff., zitiert nach Messmer, 2003, S. 23-24).

Der Ansatz Dahrendorfs erscheint interessant. Macht und Herrschaft sind ein grosser Bestandteil in sozialen Gesellschaften und haben immer mit sozialer Hierarchisierung, somit mit sozialer Ungleichheit zu tun. Neben Kontrolle und Gewalt bildet auch Zwang eine Form der



Machtausübung (Imbusch, 2006, S. 161-171). Dass durch soziale Ungleichheiten und Machtpositionen einer Partei soziale Konflikte entstehen können, ist nachvollziehbar. Da Dahrendorf die Bedeutung des Wortes «sozial» auf die gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen zurückführt, wird der Begriff «sozialer Konflikt» von den Menschen, die am Konflikt beteiligt sind, abgegrenzt. In dieser Definition scheint es keine Rolle zu spielen, welche Gruppe oder welche Personen am Konflikt beteiligt sind. Der Blick wird auf den Auslöser des Konflikts gerichtet. Die Forschungsfrage dieser Arbeit richtet sich auf eine Interaktion zwischen Personen, weshalb die Definition nach Dahrendorf für eine Beantwortung der Fragestellung nicht geeignet ist. Die Ursachen des Konflikts sollen nicht bereits in der Definition verankert sein.

Eine offene Definition des Begriffs «sozialer Konflikt» bietet D. Berlew. Er beschreibt einen sozialen Konflikt als eine untereinander herrschende Uneinigkeit (Berlew, 1977, zitiert nach Glasl, 2013, S. 15). Glasl beurteilt diese Definition als «praktisch unbrauchbar» und begründet dies damit, dass nach dieser Auffassung Konflikte omnipräsent wären, da Uneinigkeiten zwischen Menschen alltäglich sind (Glasl, 2013, S. 15). Diese Definition erscheint schwammig, da sie weder über die daran beteiligten Personen noch über die Rahmenbedingungen der Uneinigkeit etwas aussagt.

Eine genauere Definition bieten Rüttinger und Sauer (2016):

Soziale Konflikte sind Spannungssituationen, in denen zwei oder mehrere Parteien, die voneinander abhängig sind, mit Nachdruck versuchen, scheinbar oder tatsächlich unvereinbare Handlungspläne zu verwirklichen und sich dabei ihrer Gegnerschaft bewusst sind (S. 7).

Diese Definition zeigt auf, dass mindestens zwei Parteien an einem Konflikt beteiligt sind, die eine gegenseitige Abhängigkeit aufweisen. Damit wird eine Aussage zu den daran beteiligten Personen gemacht, was den Begriff «sozialer Konflikt» mehr eingrenzt. Die Definition bedingt, sich mit «Nachdruck» für seinen eigenen Handlungsplan einzusetzen, was, nach Erklärungen der Autoren, eine vorsichtige oder wenig kraftvolle Herangehensweise ausschliesst (Rüttinger & Sauer, 2016, S. 10). Zaghafte Menschen könnten demnach in keine Konflikte geraten.

Glasl (2013) kritisiert an der Definition nach Rüttinger und Sauer, dass beide Konfliktparteien sich darüber bewusst sein müssen, dass sie sich in einer Gegnerschaft befinden (S. 16). Ken Thomas und Hugo Prein inkludieren den Gedanken des einseitigen Konfliktbewusstseins der Parteien in ihren Definitionen, wie auch die Gefühlswelt, was Glasl zu befürworten scheint (Glasl, 2013, S. 16).

Definition nach Ken Thomas:

Dyadic conflict will be considered to be a process which includes the perceptions, emotions, behaviours, and outcomes of the two parties (...). Conflict is the process which begins when one party perceives that the other has frustrated, or is about to frustrate, some concern of his” (Thomas, 1976, p. 891, zitiert nach Glasl, 2013, S. 16).

#### Klarlegung des Begriffs «sozialer Konflikt» nach Hugo Prein:

Wir sprechen von einem sozialen Konflikt, wenn wenigstens zwischen zwei Parteien die Interessen, Ziele, Rollen und/oder Auffassungen miteinander unvereinbar sind oder scheinen. Ein Konflikt ist erst dann eine psychologische Wirklichkeit, wenn sich wenigstens eine Partei (gleichgültig ob zu Recht oder nicht) der Tatsache bewusst ist, dass die andere Partei sie bei der Verwirklichung der Interessen, Ziele, Rollen und/oder Auffassungen frustriert, darüber Gefühle der Feindseligkeit erlebt und auch ihrerseits die Gegenpartei hindert (Prein 1981, p. 1, zitiert nach Glasl, 2013, S. 16).

#### Friedrich Glasl (2013) definiert den Begriff «sozialer Konflikt» in Anlehnung an die Definitionen von Rüttinger und Sauer, Ken Thomas und Hugo Prein:

Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen zwei Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge (S. 17).

Rüttinger und Sauer sprechen von einer zwingenden gegenseitigen Abhängigkeit der Akteuren, womit sie aussagen, dass soziale Konflikte nur dann entstehen können, wenn die beiden Parteien voneinander abhängig sind. Damit ein Konflikt zwischen zwei Parteien entsteht, sollen Abhängigkeiten nicht massgebend sein. Die Art, wie die Parteien an einen Konflikt herangehen, wird in der Definition nach Rüttinger und Sauer explizit erwähnt, was soziale Konflikte zwischen ruhigen Menschen auszuschliessen scheint.

Soziale Konflikte können aus konstruktivistischer Sicht betrachtet und somit als Konstrukte bezeichnet werden. Im Konstruktivismus gilt Wirklichkeit als individuell subjektive Interpretation. Eine Interaktion wird von beiden Konfliktparteien subjektiv bewertet, wodurch ein Konflikt konstruiert werden kann. Konfliktbeteiligte nehmen Situationen individuell wahr und deuten diese unterschiedlich. Daher kann es vorkommen, dass die eine Partei die Situation als Konflikt wahrnimmt und die andere nicht (Berndt, 2009, S. 79-80).

Wird davon ausgegangen, dass soziale Konflikte durch die Parteien konstruiert werden, ist eine bewusste Gegnerschaft zwischen den Parteien nicht zwingend notwendig. Durch die Theorie des Konstruktivismus kann begründet werden, warum die eine Partei eine Situation

als einen Konflikt ansieht und die andere nicht. Dies wird als eine wichtige Grundlage erachtet. Soziale Konflikte müssen nicht zwingend von beiden Parteien als solche anerkannt werden, damit es als sozialer Konflikt gilt.

In der Definition nach Ken Thomas wird auf die oben kritisierten Aspekte eingegangen. Eine Abhängigkeit der beiden Parteien scheint er nicht als wichtig zu empfinden. Auf die Art der Herangehensweise der Parteien wird im Gegensatz zur Definition nach Rüttinger und Sauer nicht eingegangen, womit keine der Formen der Austragung des Konflikts ausgeschlossen werden können. Er inkludiert den subjektiven Blick der einzelnen Parteien in seine Definition, was aufzeigt, dass ein sozialer Konflikt subjektiv entsteht und somit nicht für beide Parteien nachvollziehbar sein muss. Ken Thomas definiert, zu welchem Zeitpunkt die Interaktion zwischen den Parteien zu einem sozialen Konflikt wird, nämlich dann, wenn eine Partei erkennt, dass die andere Partei sie frustriert oder in Begriff ist, dies zu tun.

Hugo Plein geht in seiner Definition, wie auch Ken Thomas, auf die eben genannten Punkte ein. Er beschreibt zusätzlich, dass es nicht von Belang ist, ob die eine Partei zu Recht oder zu Unrecht frustriert ist, damit die Situation als sozialer Konflikt bezeichnet werden kann. Weiter definiert er, dass die Partei, die sich in «der Verwirklichung der Interessen, Ziele, Rollen und/oder Auffassungen» frustriert fühlt, «Gefühle der Feindseligkeit erlebt» und ihre Gegenpartei beeinträchtigt (Prein 1981, p. 1, zitiert nach Glasl, 2013, S. 16). An dieser Stelle ist hinzuzufügen, inwiefern und ob in jedem Fall die Gegenpartei gehindert wird und Gefühle der Feindseligkeit zwingend sind.

Im Unterschied zu Glasls Definition ist die Definition von Hugo Plein betreffend der Gefühle expliziter formuliert. Die explizite Darstellung der Gefühle kann zu Einschränkungen führen. Der Begriff «Beeinträchtigung», welcher Glasl benutzt, erscheint passender, da er verschiedene Reaktionen zulässt. Die Gefühlswelt der Menschen ist gross. Diesbezüglich sollen keine Einschränkungen durch die Definition entstehen. Dadurch wird sichergestellt, dass kein sozialer Konflikt aufgrund von Gefühlslagen bezüglich der Interaktion durch das Raster fällt und nicht als solcher bezeichnet werden kann. Glasl schliesst in seiner Definition nicht aus, dass beide Akteure beeinträchtigt werden, jedoch muss dies nicht zwingend der Fall sein, wie dies Plein beschreibt. Glasl bewirkt mit seiner Definition eine klare Abgrenzung zum Begriff «Differenz», indem er schreibt, dass «(...) Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen *und* im Denken bzw. Vorstellen *und* im Fühlen *und* im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) (...)» dazu führt, dass sich ein Akteur beeinträchtigt fühlt (Glasl, 2015, S. 18). Eine Unvereinbarkeit beispielsweise allein im Wahrnehmen *oder* im Denken, die nicht beeinträchtigen, ist noch kein sozialer Konflikt. Bei Differenzen haben die Akteure noch immer Achtung voreinander, auch wenn sie unterschiedlicher Meinung sind (Glasl, 2015, S. 18-19). In der

Definition nach Ken Thomas ist eine Differenzierung zum Begriff «Differenz» nicht zu erkennen. Ein Nachteil Glasls Auffassung des Begriffs «sozialer Konflikt» zeigt sich in der Länge und Komplexität der Definition, was jedoch auf einen zweiten Blick wieder als Stärke anerkannt werden kann, da sie dadurch wenig Unsicherheiten oder Einschränkungen zulässt.

## 5.2 Strukturelle Konfliktpotenziale

Strukturelle Konfliktpotenziale bezeichnen «widersprüchliche oder beeinträchtigende strukturelle Faktoren in Organisationen Sozialer Arbeit oder den Lebenswelten ihrer Adressaten» (Herrmann, 2013, S. 47). Sie können soziale Konflikte hervorrufen, müssen dies aber nicht zwingend (Herrmann, 2013, S. 48). Strukturelle Konfliktpotenziale besitzen die Macht, Professionelle der Sozialen Arbeit in ihrer Handlungskompetenz einzuschränken (Herrmann, 2013, S- 23).

### 5.2.1 Konfliktpotenziale in den Lebenswelten der Adressaten

Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit sind von schwierigen Lebensumständen, wie beispielsweise belasteten Familienverhältnissen, Armut, Ausgrenzung bis zu Vernachlässigung oder Gewalt betroffen. Die biografischen Erfahrungen, aktuelle Lebenssituation und das Umfeld der Adressatinnen, Adressaten sind durch Professionelle der Sozialen Arbeit unbedingt zu beachten, da die Lebensumstände die Wahrnehmung und das Handeln in Konfliktsituationen beeinflussen. In den Lebenswelten der Adressatinnen, Adressaten könnten wichtige Faktoren aufgedeckt werden, die zum Konflikt geführt oder diesen vorangetrieben haben. Durch den Blick auf die Lebenswelten können Lösungsansätze entwickelt werden, die sich nicht nur direkt auf das Verhalten der Konfliktbeteiligten beziehen, sondern auch Konfliktpotenziale im Umfeld abzufedern versuchen (Herrmann, 2013, S. 56-57).

### 5.2.2 Konfliktpotenziale im System der Sozialen Arbeit

Professionelle der Sozialen Arbeit handeln nicht frei. Es gibt Rahmenbedingungen, die das Handeln einschränken. Beispielsweise sind Professionelle der Sozialen Arbeit immer dem gesetzlichen Rahmen unterstellt und handeln im Auftrag von Organisationen. Soziale Arbeit kann als Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft bezeichnet werden (Herrmann, 2013, S. 58). Sie hat den Auftrag, zwischen den beiden Instanzen zu vermitteln, «mit dem Ziel Menschen eine eigenverantwortliche Lebensführung durch Hilfe zur Selbsthilfe zu ermöglichen» (Herrmann, 2013, S. 58). Dabei stellt sich immer wieder die Herausforderung, dass die beiden Seiten unterschiedliche Erwartungen stellen. Die Balance zwischen den Bedürfnissen der Adressatinnen, Adressaten und den Anforderungen des Systems (zum Beispiel Staat, Politik, Ökonomie) zu finden und dabei das Gemeinwohl im Blick zu halten, ist

eine grosse Herausforderung. Durch das Aufeinanderprallen dieser unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Interessen bilden sich strukturelle Konfliktpotenziale, die sich zu sozialen Konflikten (beispielsweise zwischen Professionellen und ihren Adressatinnen, Adressaten) weiterentwickeln können (Herrmann, 2013, S. 59-60).

Strukturelle Konfliktpotenziale beeinflussen das berufliche Handeln teils beinahe unmerklich. Damit professionell agiert werden kann, ist es als Professionelle der Sozialen Arbeit unabdingbar, sich diesen bewusst zu werden und sie zu reflektieren (Herrmann, 2013, S. 62).

Im schweizerischen Berufskodex der Sozialen Arbeit von *Avenir Social* werden unter anderem «ethische Richtlinien für das moralische berufliche Handeln in der Sozialen Arbeit» formuliert (Beck, Diethelm, Kerssies, Grand & Schmocker, 2010, S. 5). Der Berufscodex fungiert als Orientierungshilfe für die Schaffung einer professionellen Haltung (Beck, Diethelm, Kerssies, Grand & Schmocker, 2010, S. 5).

Im Kapitel «Ziele und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit», Punkt 10 steht Folgendes:

Soziale Arbeit ist einem dreifachen Mandat verpflichtet: (1) dem Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle seitens der Gesellschaft und der Anstellungsträger, (2) dem impliziten oder offen ausgesprochenen Begehren seitens der Menschen, die Soziale Arbeit nutzen und (3) seitens der Sozialen Arbeit dem eigenen Professionswissen, der Berufsethik und den Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit. Dieses dritte Mandat steuert Professionelle der Sozialen Arbeit durch mögliche Konflikte zwischen dem ersten und dem zweiten Mandat (Beck, Diethelm, Kerssies, Grand & Schmocker, 2010, S. 8).

Wenn sich Professionelle der Sozialen Arbeit in strukturell bedingten Konflikten befinden, sollen eigenes Professionswissen, die Berufsethik und die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit als Orientierung im professionellen Handeln dienen (Beck, Diethelm, Kerssies, Grand & Schmocker, 2010, S. 5-8).

### 5.3 Zwischenfazit

Konflikt ist ein umstrittener Begriff in der Sozialen Arbeit und kann unterschiedlich ausgelegt werden. Daher fällt eine Definition nicht leicht (Glasl, 2013, S. 14-15). In dieser Arbeit wurde zwischen drei Arten von Konflikten unterschieden: innere Konflikte (Ambivalenzen innerhalb einer Person, die zu Blockaden führen können), soziale Konflikte und strukturelle Konfliktpotenziale (Herrmann, 2013, S. 46-49). Durch die Betrachtung unterschiedlicher Definitionen des Begriffs «sozialer Konflikt» wird ersichtlich, dass die Klarlegungen sich teils mit anderen decken, sich jedoch auch widersprechen können. Eine klare Definition, die den Begriff möglichst weit fasst und trotzdem seine Grenzen aufzeigt, ist zentral, da somit Missverständnisse

minimiert werden können. Die Definition, welche für diese Arbeit am besten geeignet ist, ist die Definition nach Friedrich Glasl (2013):

Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen zwei Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge (S. 17).

Darin wird deutlich, dass ein Konflikt zwischen zwei Akteuren stattfindet, die je eine subjektive Sichtweise auf die Situation haben können. Demnach kann eine Situation aus konstruktivistischer Sicht auch als sozialer Konflikt gewertet werden, wenn dies nur einer der Akteure so interpretiert (Berndt, 2009, S. 79-80). Die klare Abgrenzung zu einer Differenz zwischen Personen wird in der Definition nach Glasl ersichtlich und zeigt somit die Grenzen des Begriffs auf (Glasl, 2015, S. 18-19). Es besteht keine zwingende Abhängigkeit zwischen den Akteuren und mögliche oder zwingende Gefühle der Beteiligten werden nicht explizit ausformuliert. Es wird keine Form der Austragung des Konflikts angesprochen, was Einschränkungen diesbezüglich vermeidet.

Strukturelle Konfliktpotenziale ergeben sich durch strukturelle Faktoren, die einerseits in den Lebenswelten der Adressatinnen, Adressaten oder im System der Sozialen Arbeit anzusiedeln sind (Herrmann, 2013, S. 47). Es gilt, strukturelle Konfliktpotenziale zu erkennen und zu reflektieren, da sie berufliches Handeln beeinflussen oder einschränken (Herrmann, 2013, S. 62). Nach schweizerischem Berufskodex der Sozialen Arbeit von *Avenir Social* ist die Soziale Arbeit einem dreifachen Mandat verpflichtet. In strukturellen Konfliktsituationen soll das dritte Mandat, das eigenes Professionswissen, die Berufsethik und die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit, im professionellen Handeln leitend sein (Beck, Diethelm, Kerssies, Grand & Schmocker, 2010, S. 8).

Inwiefern soziale Konflikte innerhalb des stationären Kontexts mit Jugendlichen im Arbeitsalltag von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen relevant sind, wird im nächsten Kapitel aufgezeigt.

## **6 Konflikte in stationären Einrichtungen für Jugendliche**

Marion Scherzinger untersuchte in ihrer Einzelfallstudie Konfliktverhalten in der stationären Erziehungshilfe. Sie beobachtete soziale Konflikte von Jugendlichen im stationären Kontext

und verglich diese mit sozialen Konflikten von Jugendlichen, die bei ihren Eltern zuhause wohnen. Die Untersuchung zeigte, dass Jugendliche im stationären Kontext innerhalb einer Stunde eineinhalb Mal mehr Konflikte zu bearbeiten haben als Jugendliche, die zuhause wohnen. Ausserdem dauern sie rund eineinhalb Minuten länger an. Beide Gruppen von Jugendlichen hatten soziale Konflikte in Peers und mit Erwachsenen zu lösen. Konflikte mit Erwachsenen zogen sich bei beiden Gruppen länger hin (Scherzinger, 2020, S. 67-68).

Scherzinger hat durch ihre Studie herausgefunden, dass sich Konflikte mit Erwachsenen von Jugendlichen im stationären Kontext und Jugendlichen, die zuhause wohnen, unterscheiden. Konflikte mit Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen zeigen sich im stationären Alltag heftiger als Konflikte mit den Eltern. Scherzinger formuliert aus, dass Konfliktverläufe nicht nur auf eine Partei zurückzuführen sind, sondern das Gegenüber den Konflikt auch mitgestaltet. Es findet eine Wechselwirkung statt. Beide Seiten sind daran beteiligt, wenn der Konflikt eskaliert. Je heftiger das Konfliktverhalten der Jugendlichen in stationären Kontexten ist, desto mehr wirkt sich dies negativ auf das Konfliktverhalten der Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen aus. Fachpersonen lassen sich mitreissen und handeln nicht mehr konfliktfähig. Eine sachliche Auseinandersetzung und Lösung werden somit erschwert und der Konflikt eskaliert immer mehr und mehr. Es ist zwingend nötig, in Konfliktsituationen mit Jugendlichen im stationären Kontext deeskalierend und konfliktfähig handeln zu können (Scherzinger, 2020, S. 68-70). Scherzinger fasst ihre Untersuchungsergebnisse in folgendem Fazit zusammen:

Präventions- und Interventionsprogramme sollten nicht nur am individuellen Verhalten der Jugendlichen ansetzen, sondern die konfliktäre Interaktion fokussieren und alle Beteiligten mit einbeziehen. Zudem ist es wichtig, Fachkräfte und Teams in Erziehungsheimen für mögliche Konfliktsituationen zu sensibilisieren und die bewusste Reflexion des eigenen Verhaltens in Konfliktsituationen mit einzelnen Jugendlichen anzuregen (Scherzinger, 2020, S. 69-70).

Daraus lässt sich schliessen, dass die Antwort der in dieser Arbeit zu untersuchenden Fragestellung **«Welche Kompetenzen benötigen Professionelle der Sozialen Arbeit, um in Konfliktsituationen mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext handlungsfähig zu sein?»** in der Praxis der Sozialen Arbeit von grosser Bedeutung ist. Das Aufzeigen der Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit in Konfliktsituationen mit Jugendlichen beschreiben die Grundvoraussetzungen, wie es Professionellen der Sozialen Arbeit gelingen kann, sich in Konflikten nicht bis zur Eskalation mitreissen zu lassen, sondern adäquat zu handeln.

## 7 Handlungsfähigkeit

Um die Fragestellung «**Welche Kompetenzen benötigen Professionelle der Sozialen Arbeit, um in Konfliktsituationen mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext handlungsfähig zu sein?**» zu beantworten, ist es notwendig, einen kurzen Input zu Kompetenz und Handlungsfähigkeit, also der Handlungskompetenz, zu geben.

### 7.1 Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit

Handlungskompetenz ist die Fähigkeit, eine Problemstellung geplant anzugehen und zu klären. Dabei sind folgende Schritte zu beachten. Als erstes gilt es, das Problem zu begutachten und einzuschätzen. Im zweiten Schritt geht es darum, eine dazu passende Handlung zu definieren. Die Handlung wird im nächsten Schritt situationsangepasst umgesetzt. Nach der Handlung findet eine Reflexion der Ergebnisse statt (Herrmann, 2013, S. 21).

Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit ist nie nur auf individueller Ebene zu beachten. Durch die Institution und Gesetze werden den Handlungskompetenzen Professioneller Sozialer Arbeit Rahmenbedingungen gesetzt, die die Handlungsfähigkeit dementsprechend eingrenzen (Herrmann, 2013, S. 22).

### 7.2 Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen

In Konflikten handlungsfähig zu sein bedeutet nicht immer nur den Konflikt eigenständig zu entschärfen oder weitere Eskalationen zu vermeiden. Handlungsfähigkeit kann beispielsweise auch eine bewusste Eskalation des Konflikts bedeuten. Eine weitere Handlungsmöglichkeit besteht darin, sich aus dem Konflikt zurückzuziehen und an eine andere Fachperson abzugeben, da man selbst zu sehr in den Konflikt involviert ist, um zu einer gewinnbringenden Lösung zu kommen (Glasl, 2008, S. 96).

Eine Abschätzung der Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen bedingt eine Analyse der Problemstellung (Herrmann, 2013, S. 21). Darum widmet sich das nächste Kapitel der Konfliktdiagnose.

## 8 Konfliktdiagnose

Eine Konfliktdiagnose hilft, sich einen ersten Eindruck über einen Konflikt zu verschaffen (Berkel, 2020, S. 44). Aufgrund dessen können Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden



(Glasl, 2013, S. 113). In diesem Kapitel werden unterschiedliche Herangehensweisen zur Konfliktdiagnose eingeführt und in Bezug auf die eingangs definierte Fragestellung bewertet.

## 8.1 Konfliktdiagnose nach Friedrich Glasl

Die Konfliktdiagnose nach Friedrich Glasl beinhaltet fünf Punkte, die zu beachten sind (Glasl, 2013, S. 105). In diesem Unterkapitel werden die fünf Punkte (Konflikt-Issues, Konfliktverlauf, Parteien des Konflikts, Personen und Beziehungen der Parteien und Grundeinstellungen zum Konflikt) kurz beschrieben. Nach jedem einzelnen Punkt findet eine Bewertung der Relevanz der Kompetenz für die eingangs aufgestellte Fragestellung statt.

### 8.1.1 Konflikt-Issues

In diesem Teil der Konfliktdiagnose geht es um die Konfliktpunkte im Konflikt. Friedrich Glasl (2013) bevorzugt dabei den Begriff «Issues», da er das subjektive Empfinden der beiden Parteien besser widerspiegelt (S. 106). Die im Vorkapitel eingeführte Definition eines sozialen Konflikts beinhaltet bereits die subjektive Auffassung eines sozialen Konflikts der beiden Parteien, was mit dem Begriff «Issues» nochmals unterstrichen wird (Glasl, 2013, S. 17). Die Issues können für beide Parteien unterschiedlich sein. Während der Konflikt immer mehr eskaliert, wird es anspruchsvoller, einen Konsens über die Konflikt-Issues zu finden. Ausserdem entwickeln die Parteien während der Eskalation immer wieder neue subjektive Issues. Folgende Fragen erachtet Friedrich Glasl als hilfreich für die Analyse der Konflikt-Issues:

- «Welche Issues sind trotz aller Differenzen unstrittig?» (Glasl, 2013, S. 106).  
Es ist wichtig zu fragen, wo sich die Konfliktparteien über den Konfliktpunkt einig sind (Glasl, 2013, S: 106-107).
- «Welche Issues bringen die unterschiedlichen Parteien vor?» (Glasl, 2013, S. 107).  
Für eine allfällige dritte Partei ist es wichtig, die unterschiedlichen Konflikt-Issues aufzudecken und für die Parteien sichtbar zu machen. Dies kann mithilfe unterschiedlicher Methoden geschehen (Glasl, 2013, S. 107).
- «Welche Issues sind mit welchen Parteien verknüpft? Inwieweit decken sich die Issues der Parteien?» (Glasl, 2013, S. 107).  
Das Aufdecken, welche Partei welche Issues im Konflikt beschäftigt und welche Issues beide miteinander teilen, kann zu einem besseren Verständnis des eigentlichen Konflikts für die dritte Partei führen. Auch die am Konflikt beteiligten Parteien können dadurch Verständnis für die Gegenpartei entwickeln (Glasl, 2013, S. 107).
- «Wie weit kennen die Parteien die Issues der Gegenseite?» (Glasl, 2013, S 108).  
Oftmals sehen die Parteien nur die eigenen Issues. Die Issues der Gegenseite wer-

den wenig beachtet und es entstehen Mutmassungen über die Issues der anderen Partei, was zu Fehlinterpretationen führt. Dies birgt die Gefahr, Handlungen vorzunehmen, die den Konflikt nicht deeskalieren, sondern weiter eskalieren lassen. Kommunikation über die Issues der Gegenpartei hilft, gegenseitigem Verständnis näher zu kommen. Issues werden durch die Parteien oftmals nicht klar und vollständig auf den Tisch gebracht. R. Walton bezeichnet dies als «Umbrella-Issues» (1969, p. 84, zitiert nach Glasl, 2013, S. 109). Für die Drittpartei ist es wichtig, die von den Parteien kommunizierten Konflikt-Issues als Anhaltspunkte zu verwenden, damit sich die Parteien ernst genommen fühlen und kooperieren (Glasl, 2013, S. 109).

- «Wie sind die Issues – im Erleben der Parteien – miteinander verknüpft?» (Glasl, 2013, S. 109).
- «Wie stark sind die Parteien emotional auf die Issues fixiert?» (Glasl, 2013, S. 110). Soziale Konflikte können in Bezug auf die Emotionen sehr unterschiedlich sein. Es gibt Konflikte, die einen eher kalt lassen und andere, die einen als Person stark verletzen können. Die Emotionalität in Bezug auf die Issues kann durch eine Drittpartei vor allem durch Reaktionen der Parteien abgelesen werden. Wie wird reagiert? Eher kühl oder emotionsgeladen? (Glasl, 2013, S. 110).
- «Beziehen sich die Issues auf die Objektsphäre oder auf die Subjektsphäre?» (Glasl, 2013, S. 112).

Auch bei diesem Punkt geht es um die Emotionalität der Konfliktparteien. Die Frage, die sich aufdrängt, ist, ob es sich im Konflikt um Beziehungs- oder Sachthemen handelt (Glasl, 2013, S. 112-113).

Die Konfliktdiagnose besteht grösstenteils aus der Bestimmung der Issues, da sich die weiteren Interventionen darauf stützen (Glasl, 2013, S. 113).

Durch die Fragestellung wird definiert, dass Professionelle der Sozialen Arbeit direkt am Konflikt beteiligt sind. Die Schwierigkeit, die sich in der Aufdeckung der Konflikt-Issues zeigt, ist, dass Professionelle der Sozialen Arbeit durch die direkte Beteiligung keine Aussensicht, wie beispielsweise eine Drittpartei besitzen. Ob dadurch eine Diagnose der Konflikt-Issues gelingen kann, ist fraglich, denn es wird davon ausgegangen, dass sich die Drittpartei mit dem Aufdecken der Konflikt-Issues beschäftigt (Glasl, 2013, S. 107).

### 8.1.2 Konfliktverlauf

Die Einschätzung des Konfliktverlaufs gehört als zweiter Punkt zur Konfliktdiagnose. Es geht darum, abzuschätzen, wie weit fortgeschritten der Konflikt bereits ist. Durch die Diagnose

des Konfliktverlaufs können dazu passende Interventionen geplant werden. (Glasl, 2013, S. 116-117).

Interventionen, also Handlungen, können dadurch abgeleitet werden, indem der Verlauf des Konflikts bestimmt wird (Glasl, 2013, S. 116-117). Daraus lässt sich schliessen, dass Professionelle der Sozialen Arbeit in Konfliktsituationen mit einer, einem Jugendlichen dazu in der Lage sein müssen, den Konfliktverlauf zu bestimmen, um davon die Handlung abzuleiten.

### 8.1.3 Die Parteien des Konflikts

In der Konfliktdiagnose ist es unabdingbar, sich zu fragen, wer am Konflikt beteiligt ist. Als erstes ist es wichtig, sich zu fragen, wer die Parteien im Konflikt sind und ob sie sich organisieren oder formlos funktionieren. Parteien können Gruppen oder Einzelpersonen sein. Organisierte Parteien orientieren sich beispielsweise an gewissen Regeln oder Grundsätzen. Ist eine Partei eine Gruppe, gibt es meistens eine Kernperson, die die Gruppe anleitet und somit eine zentrale Rolle im Konflikt übernimmt. Es ist wichtig, die Kernpersonen zu erkennen, da sie Beziehungen zu den anderen Parteiangehörigen hat und Einfluss auf sie nehmen kann. Für die Bearbeitung eines Konfliktes ist das sehr wertvoll. Ein weiterer Punkt, welcher beachtet werden soll, ist, wie die Gruppe miteinander interagiert und wie sie zusammenhält. Für die Konfliktbehandlung ist es ausserdem zentral, sogenannte «Brückenbauerinnen», «Brückenbauer» ausfindig zu machen. Dies sind Personen, die sich um eine Kooperation bemühen und offen für eine gemeinsame Lösung sind (Glasl, 2013, S. 119). Eine weitere Frage, die es zu klären gilt, ist, auf welcher Ebene sich der Konflikt abspielt – mit anderen Worten, ob er zwischen Gruppen besteht oder sich auf grössere soziale Systeme bezieht (Glasl, 2013, S. 116-119).

In der Fragestellung wird definiert, dass es sich um Konflikte zwischen einer, einem Professionellen der Sozialen Arbeit und einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext handelt. Der Konflikt bezieht sich in diesem Moment auf zwei Einzelpersonen, die die Parteien darstellen. Deshalb ist es für die Beantwortung der Fragestellung nicht direkt relevant, sich mit den Parteien des Konflikt intensiver zu beschäftigen. Es besteht die Möglichkeit, dass sich der Konflikt ausweitert und sich Gruppen bilden. In diesem Fall würde die Diagnose der Konfliktparteien wieder eine Rolle spielen. Dies zu bearbeiten, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

### 8.1.4 Die Positionen und Beziehungen der Parteien

Formelle Beziehungen sind Beziehungen, die durch gewisse Vorschriften durch die Organisation bereits konzipiert sind (Glasl, 2013, S. 123). Einige dieser formellen Beziehungen, die durch die Organisation vorbestimmt werden, können Konfliktpotenziale sein, die zu sozialen

Konflikten führen *können* (Glasl, 2013, S. 152). Beispiele für Konfliktpotenziale in Organisationen sind die Aufbaustruktur oder die Prozesse und Abläufe (Glasl, 2013, S. 126-127).

Durch die Position der Beziehungen, die in der Fragestellung formell durch die Organisation geregelt wird (Adressatin, Adressat und Professionelle, Professioneller), können Konfliktpotenziale entstehen, die es zu beleuchten gilt. Denn aus Konfliktpotenzialen können soziale Konflikte entstehen (Herrmann, 2013, S. 47).

### 8.1.5 Die Grundeinstellungen zum Konflikt

Die Grundeinstellung der Parteien zum Konflikt hat einen Einfluss darauf, wie der Konflikt bearbeitet werden soll, also welche weiteren Handlungsschritte für die Beteiligten als richtig erachtet werden. In der Grundeinstellung zu Konflikten enthalten sind beispielsweise grundsätzliche Einstellungen zu Konflikten, vergangene Erfahrungen oder die Risikobereitschaft, einen Konflikt einzugehen oder nicht. Grundeinstellungen zum Konflikt haben direkte Auswirkungen auf das Handeln (Glasl, 2013, S. 153).

Selbstkompetenzen und eigene Erfahrungen der Fachpersonen sind in der Sozialen Arbeit genauso zentral, wie beispielsweise methodisches Handeln. Gerade in Konfliktsituationen hat die biografisch erworbene *Grundhaltung zu Konflikten* und der eigene *Konfliktstil* einen grossen Einfluss auf das Handeln Professioneller Sozialer Arbeit (Herrmann, 2013, S. 96). Situationen werden durch die eigene Haltung der Fachkräfte beeinflusst (Spiegel, 2004, S. 101, zitiert nach Herrmann, 2013, S. 96). Da Professionelle der Sozialen Arbeit anhand der Fragestellung an der Konfliktsituation mit einem, einer Jugendlichen beteiligt sind, ist es wichtig, die eigene Grundeinstellung zu Konflikten zu kennen, da sie Auswirkungen auf das Handeln hat (Glasl, 2013, S. 153).

## 8.2 Konfliktanalyse nach Franz Herrmann

Herrmann (2013, S. 117) formuliert eine Kurzanalyse anstelle der Konfliktdiagnose nach Glasl. Er ist der Auffassung, dass die Konfliktdiagnose nur dann durchgeführt werden kann, wenn genügend Zeit dafür vorhanden ist. Folgende Fragestellungen erachtet er als zwingend notwendig, sich in der Kurzanalyse zu überlegen.

- Wer sind wichtige Konfliktbeteiligte?
- Wie weit ist der Konflikt bereits eskaliert?
- Wo ist der «eigene Ort» der Fachkraft in dieser Konfliktsituation, von dem aus sie handelt?
- Was könnten die nächsten Handlungsschritte der Fachkraft sein? (Herrmann, 2013, S. 117).

Die Frage nach den wichtigen Beteiligten am Konflikt deckt sich mit dem dritten Punkt der Konfliktdiagnose nach Friedrich Glasl. Die Bestimmung des Eskalationsgrads wird auch in Herrmanns Konfliktanalyse gefordert, was die Kompetenz diesbezüglich nochmals unterstreicht. Der «eigene Ort» der Fachperson im Konflikt erscheint in der Bearbeitung von Konfliktsituationen mit einer, einem Jugendlichen als wichtig, da Klarheit darüber geschaffen werden kann, was die nächste Handlung sein kann. Durch diese Kompetenz können Professionelle der Sozialen Arbeit handlungsfähig werden und die nächsten Schritte einleiten.

### 8.3 Zwischenfazit

Die zwei Modelle zur Konfliktdiagnose respektive Konfliktanalyse wurden in Kapitel 8.1 und 8.2 vorgestellt. Die einzelnen Punkte wurden in direktem Bezug zu der Fragestellung auf ihre Relevanz geprüft. Ersichtlich wird, dass beide Modelle wichtige Kompetenzen für die Konfliktbearbeitung aufzeigen, die in Konfliktsituationen im stationären Kontext mit einem, einer Jugendlichen für Professionelle der Sozialen Arbeit von Bedeutung zu sein scheinen. Zusammengefasst werden folgende Kompetenzen als relevant eingestuft:

- Einschätzung des Konfliktverlaufs
- Der Einbezug der Position und Beziehung der Parteien
- Die Grundeinstellungen zum Konflikt
- Die Klärung des Ortes der Fachkraft
- Planung der nächsten Handlungsschritte

Die Konfliktanalyse Herrmanns ist im Gegenzug zur Konfliktdiagnose nach Friedrich Glasl kürzer gefasst. Dadurch ergibt sich eine schnelle Übersicht, die für die Anwendung in der Praxis wertvoll ist. Die Konfliktdiagnose nach Friedrich Glasl bietet dafür ein sehr ausdifferenziertes Modell mit vielen Aspekten.

Selbst Glasl kritisiert an seinem Konfliktdiagnosemodell, dass die Zeit, alle Schritte in einer Konfliktsituation zu untersuchen, meist nicht reicht und nicht alle Punkte für jede Art von Konflikt so zutreffen und bearbeitet werden können (Glasl, 2013, S. 105-106).

Daraus lässt sich schliessen, dass für Konfliktsituationen zwischen einer, einem Jugendlichen und einer Fachperson der Sozialen Arbeit das Modell insofern angepasst werden muss, als dass es zeitlich machbar ist und die zu untersuchenden Punkte für die Situation, die sich darstellt, relevant sind. Die Relevanz der einzelnen Punkte wurde bereits in diesem Kapitel erörtert. Im folgenden Kapitel werden die konkreten Kompetenzen, die es für Professionelle der Sozialen Arbeit in Konfliktsituationen mit einer, einem Jugendlichen für Handlungsfähigkeit braucht, systematisch dargestellt und beleuchtet.

## 9 Kompetenzen in sozialen Konfliktsituationen mit Jugendlichen

In diesem Kapitel geht es um die konkreten Kompetenzen, die Professionelle der Sozialen Arbeit benötigen, um in Konfliktsituationen mit einem, einer Jugendlichen handlungsfähig zu sein. Die einzelnen Kompetenzen werden aus dem Kapitel 8 hergeleitet und ausdifferenziert erläutert. Es werden nur diejenigen Kompetenzen beigezogen, die für die in der Fragestellung ausgearbeiteten Situation als relevant erscheinen.

Handlungskompetenz bedingt nach Definition eine Einschätzung des Problems, eine Definierung der passenden Handlung und deren Umsetzung und einer abschliessenden Reflexion auf individueller, wie auch auf institutioneller Ebene (Herrmann, 2013, S. 21-22). Diese Anforderungen werden als Grundstruktur für die als wichtig erachteten Kompetenzen beigezogen. Aufgrund dessen und der Beachtung der Kompetenzen, die sich aus der Konfliktdiagnose und Konfliktanalyse herauskristallisieren liessen, lassen sich folglich die Kompetenzen in drei Phasen unterteilen:

- Vorgängige persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema «sozialer Konflikt»
- Situationsbezogene Kompetenzen in sozialen Konflikten
- Nachbearbeitung von sozialen Konflikten

Durch die Unterteilung ergibt sich eine Struktur, die den Vorteil hat, sich in der Situation nicht zu überfordern. Dinge, die sich im Vorhinein klären lassen, können bearbeitet werden, bevor es zum Konflikt kommt. In der Konfliktsituation können Professionelle sich auf das Wesentliche konzentrieren. Dadurch, dass die Nachbearbeitung von sozialen Konflikten die dritte Phase bildet, ist die Gefahr kleiner, dass diese wichtige Auseinandersetzung vergessen wird.

### 9.1 Vorgängige persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema «sozialer Konflikt»

In der Sozialen Arbeit gilt es, Konfliktsituationen konstruktiv und selbstbewusst zu führen. Weglaufen stellt keine Lösung dar. Es wird erwartet, dass Professionelle der Sozialen Arbeit sich Konflikten mutig stellen und sie zu lösen versuchen (Glasl, 2015, S. 9).

Eine vorgängige Auseinandersetzung mit dem Thema «sozialer Konflikt» erscheint als hilfreich, sich für allfällige Konfliktsituationen vorzubereiten. Gerade Themen, die eine intensive Selbstreflexion oder die Aneignung von Wissen voraussetzen, scheinen Zeit in Anspruch zu nehmen, die in Konfliktsituationen nicht vorhanden ist.

In diesem Kapitel werden die Grundeinstellung zum Konflikt und der persönliche Konfliktstil thematisiert, wodurch eine persönliche Konfliktfähigkeit entwickelt werden kann. Für die Planung der nächsten Handlungsschritte erscheinen Selbsthilfemethoden Grundwissen für eine weitere selbständige Bearbeitung eines Konflikts zu geben.

### 9.1.1 Persönliche Konfliktfähigkeit entwickeln

Um in Konfliktsituationen handlungsfähig zu sein, bedingt es Selbstkompetenzen der Professionellen der Sozialen Arbeit. Die Selbstkompetenzen beruhen auf den individuellen Aspekten einer Person. Charaktereigenschaften stellen Ressourcen dar, die in Konfliktsituationen genutzt werden können (Herrmann, 2013, S. 71).

Gerade in Konfliktsituationen haben die biografisch erworbene *Grundhaltung zu Konflikten* und der eigene *Konfliktstil* einen grossen Einfluss auf das Handeln Professioneller Sozialer Arbeit (Herrmann, 2013, S. 96). Situationen werden durch die eigene Haltung der Fachkräfte beeinflusst (Spiegel, 2004, S. 101, zitiert nach Herrmann, 2013, S. 96).

#### Grundhaltung zu Konflikten

Unvorteilhafte Haltungen in Konfliktsituationen sind Konfliktscheue oder Streitlust. Konfliktscheue Personen zeigen sich in Konfliktsituationen ängstlich und reagieren fluchtartig. Sie vertreten die Grundannahme, dass Konflikte etwas Negatives darstellen und durch ein Austragen nur unnötige Energie verschwendet wird, da Konflikte nicht zu lösen sind. Wut und andere Emotionen werden unterdrückt und eigene Interessen nicht genügend vertreten. Streitlustige Personen hingegen wirken in Konflikten aggressiv und emotional. Im Fokus stehen die eigenen Bedürfnisse. Durch ihr Verhalten werden andere Personen oftmals verletzt oder abgewertet. Die Grundannahme einer streitlustigen Person ist es, dass sich nur durch Konfliktsituationen neue Wege eröffnen können (Glasl, 2008, S. 11-13).

Hinter den beiden erwähnten unproduktiven Haltungen verstecken sich innere Ängste. Konfliktscheue Personen haben Angst davor, von anderen Menschen aggressiv, unzugänglich oder gefühllos wahrgenommen zu werden. Sie möchten sich selbst und andere davor bewahren, verletzt zu werden und gehen deshalb Auseinandersetzungen aus dem Weg. Streitlustige Personen verhalten sich so, weil sie die Befürchtung haben, von anderen als schwach bezeichnet zu werden. Sie möchten gegen aussen zeigen, dass sie zu sich selbst und ihrer Meinung stehen können, mutig sind und nicht für unsicher gehalten werden (Glasl, 2008, S. 13).

Die persönliche Konfliktfähigkeit stellt eine Mischung aus beiden Haltungen dar. Denn «Rücksichtnahme gegenüber anderen» und das «Eintreten für die eigenen Anliegen und

Authentizität im eigenen Verhalten gegen aussen» sind positive Eigenschaften der beiden Haltungen, die einer konfliktfähigen Person zugetragen werden sollen (Herrmann, 2013, S. 99). Konfliktfähige Personen orientieren sich an der Grundannahme, dass Konflikte bereichernd sein können und zur Weiterentwicklung beitragen (Herrmann, 2013, S. 99).

Die Entwicklung von Konfliktfähigkeit ist zwingend mit einer Auseinandersetzung mit der eigenen Konfliktbiografie verbunden (Herrmann, 2013, S. 89). Indem sich Professionelle der Sozialen Arbeit mit ihrer eigenen Grundhaltung zu Konfliktsituationen befassen und ihre Ängste bezüglich der Fremdwahrnehmung in Konflikten reflektieren, kann ein Umgang damit gefunden und somit konstruktives Konfliktverhalten erarbeitet werden (Herrmann, 2013, S. 99-101).

### Konfliktstile

Verschiedene Konfliktstile prägen die Austragung von Konflikten von Grund auf. Menschen handeln aufgrund ihrer Erfahrungen oder Glaubenssätzen in Konfliktsituationen auf bestimmte Art und Weisen. Diese Muster zeigen sich in den meisten Fällen immer wieder. Ein bewusster und reflektierter Umgang mit dem eigenen erlernten Konfliktstil und den immer wieder auftauchenden Mustern kann für die Weiterentwicklung der persönlichen Konfliktfähigkeit gewinnbringend sein. Das Modell der fünf Konfliktstile nach Blake/Mouton zeigt fünf unterschiedliche Verhaltensweisen und Strategien in Konflikten auf (Herrmann, 2013, S. 101-103). Es ist zu beachten, dass eine Person nicht nur einen Konfliktstil hat, sondern eine Mischung aus verschiedenen Stilen, wobei sich meist einer der Stile in den Vordergrund drängt (Herrmann, 2013, S. 106).

Hinter *dem vermeidenden Stil* steckt der Grundgedanke, dass Konflikte sich meist wieder von selbst lösen. Der Sinn hinter dem Führen von Diskussionen wird nicht erkannt. Konflikten wird aus dem Weg gegangen, da Angst vor dem Verlieren im Vordergrund steht. Enttäuschungen möchten möglichst umgangen werden. Flucht und Rückzug stellen die Handlungsmöglichkeiten dar. *Der kämpfende Stil* setzt seine eigenen Ziele und Bedürfnisse ins Zentrum und ist darauf aus, diese durchzusetzen, ohne dabei die Meinungen anderer zu beachten. Die Haltung des einzig und alleinigen Gewinners prägt den Stil des Kämpfenden. Auch bei diesem Stil geht es um die Angst, verlieren zu können. *Der nachgebende Stil* ist durch seine Harmoniebedürftigkeit charakterisiert. Die Sorge um die menschlichen Beziehungen ist gross, weswegen eine Konfliktsituation meist unaushaltbar ist und abgebrochen wird. Die eigenen Ziele und Bedürfnisse werden in den Hintergrund gestellt. *Der kompromissorientierte Stil* orientiert sich daran, eine Lösung für alle zu finden, die für alle Beteiligten tragbar ist. Die Bedürfnisse beider Parteien werden beachtet und ihnen wird der jeweils gleiche Wert zugeschrieben. Im *konsensorientierten Stil* gilt grundsätzlich, dass Konflikte etwas



Alltägliches sind. Konflikte werden nicht nur negativ bewertet. Es gilt, den Nutzen darin zu erkennen und für beide Parteien eine gute Lösung zu erarbeiten (Kreyenberg, 2005, S. 130-132).

Ein konstruktiver Konfliktstil hat die Eigenschaft, eigene Interessen mit denen anderer zu vereinen. Am ehesten gewinnbringend ist nach Blake/Moutons Modell der kompromissorientierte oder der konsensorientierte Stil. Es kann durchaus vorkommen, dass aufgrund der Situation oder den Konfliktstilen anderer Beteiligter andere Konfliktstile sinnvoller erscheinen. Der meist erst eher negativ bewertete vermeidende Konfliktstil kann beispielsweise dann hilfreich sein, wenn das Gewinnen in diesem Moment nicht wichtig erscheint. Eine «Flucht» vor dem Konflikt kann auch deeskalierend wirken (Herrmann, 2013, S. 113). Im nächsten Abschnitt wird darauf eingegangen, was diese Ergebnisse in Bezug auf die eingangs aufgestellte Fragestellung bedeuten.

Die Ausprägungen der Jugend sind davon abhängig, mit welchen Rahmenbedingungen der Mensch konfrontiert ist (Bernhard & Schäfers, 2005, S. 23, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 136). Ausserdem haben Jugendliche neben den normativ gefassten Entwicklungsaufgaben nichtnormative Entwicklungsaufgaben zu erfüllen, welche sich sehr individuell gestalten (Jungbauer, 2017, S. 29-30). Gerade Jugendliche, die sich im stationären Kontext befinden, scheinen diesbezüglich gefordert, da sie beispielsweise durch eine Gefährdung des Wohles durch Vernachlässigung besondere Problemlagen zu bewältigen haben (Art. 9 Abs. 1 KRK).

Daraus lässt sich schliessen, dass trotz der einheitlichen Lebensphase «Jugend», die durch Veränderungen durch die Pubertät und die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben geprägt ist, nicht alle Jugendlichen gleich zu behandeln sind und somit keiner der Konfliktstile als perfekt geeigneter Konfliktstil in Konflikten mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext zu Nutze gemacht werden kann.

Sind Professionelle der Sozialen Arbeit sich ihres eigenen Konfliktstils bewusst und kennen zusätzlich andere Stile, kann in Konfliktsituationen abgeschätzt werden, welcher Stil am ehesten eine Lösung der Situation hervorrufen könnte (Herrmann, 2013, S. 113). Je nach dem kann es sinnvoll sein, sich aus der Situation herauszunehmen oder eine andere Vorgehensweise in Betracht zu ziehen, da der eigene Konfliktstil nicht gewinnbringend wäre (Glasl, 2008, S. 96). Dies ist Bestandteil der persönlichen Konfliktfähigkeit und bedingt einer hohen Reflexionsfähigkeit (Herrmann, 2013, S. 113).

## Zwischenfazit

Konfliktscheue wie auch Streitlust besitzen vorteilhafte Komponenten, die zu einer positiven persönlichen Konfliktfähigkeit beitragen können (Herrmann, 2013, S. 99). Daraus lässt sich schliessen, dass sich weder das eine noch das andere Extrem (Konfliktscheue vs. Streitlust) als einzig wahre oder gute Konflikthaltung beschreiben lässt. Es muss ein Mittelweg gefunden werden.

In den erst meist negativ gesehenen Konfliktstilen, wie beispielsweise dem vermeidenden Stil, lassen sich auch positive Eigenschaften herauskristallisieren, die für persönliche Konfliktfähigkeit von grossem Wert sind (Herrmann, 2013, S. 113). Durch die Individualität der Jugendlichen (Eschenbeck & Kanuf, 2018, S. 32) ist keiner der Konfliktstile explizit für alle Jugendlichen geeignet. Es ist wichtig sich zu reflektieren und des eigenen Stils bewusst zu werden, um in der Situation angepasst reagieren zu können (Herrmann, 2013, S. 113).

Die Auseinandersetzung mit den Themen «Grundhaltung» und «eigener Konfliktstil» durch Professionelle der Sozialen Arbeit erzielt ein Bewusstsein der Komplexität und Vielfalt der Handlungsoptionen in Konflikten. Es gilt, sich im Voraus erst einmal selbst in Bezug auf Konfliktsituationen zu analysieren und zu reflektieren. Die eigene Grundhaltung und der Konfliktstil können einem bewusstwerden. Dadurch werden eigene Handlungen voraussehbarer und es kann besser abgeschätzt werden, ob sie zielführend sein könnten oder der Situation respektive dem Verhalten der Jugendlichen angepasst werden müssen (Herrmann, 2013, S. 113). Interventionen und Handlungen werden damit reflektierter und somit zielführender (Glasl, 2008, S. 96).

### 9.1.2 Selbsthilfemethoden

Verschiedene Methoden und Ansätze in der Sozialen Arbeit können in Konfliktsituationen unterstützend wirken und die Planung der nächsten Handlungsschritte beeinflussen. Dabei ist es von grosser Bedeutung, Methoden nicht als gegebene und abgeschlossene Modelle zu verstehen. Adressatinnen, Adressaten, wie auch die Situationen und die Handlungen darin sind nie dieselben. Es gilt, sich als Professionelle der Sozialen Arbeit offen und flexibel gegenüber Methoden zu verhalten (Herrmann, 2006, S. 39). Gesetzmässigkeiten wie in den Naturwissenschaften gibt es im Sozialen nicht. Dies wird das *Technologiedefizit der Sozialen Arbeit* genannt (Schallberger, 2017, S. 15). Methoden können als Grundlage genutzt, müssen jedoch immer situationsspezifisch angepasst werden. Durch die Kenntnis verschiedener Methoden und einer schnellen Interpretation der Situation, kann sozialpädagogisches Handeln davon abgeleitet werden (Herrmann, 2006, S. 39).

Es gibt unterschiedliche Methoden, die in Konfliktsituationen zwischen Professionellen der Sozialen Arbeit und Jugendlichen eingesetzt werden können. Eine einfache und wirksame Selbsthilfemethode zur Lösung von Konflikten ist beispielsweise die gewaltfreie Kommunikation (GFK), denn Kommunikation hat eine grosse Bedeutung in Konfliktsituationen. Mit einer falschen Kommunikation können einfache Sätze vom Gegenüber schnell als Vorwurf verstanden werden und den Konflikt weiter vorantreiben. Eine gute Kommunikation verhindert Missverständnisse solcher Art (Holler, 2012, S. 37-38). Die Methode GFK und weitere Selbsthilfemethoden können aufgrund des vorgegebenen Rahmens dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden.

Durch Wissen über einige Selbsthilfemethoden kann die selbständige Konfliktbearbeitung unterstützt werden (Herrmann, 2006, S. 39). Für eine Anwendung in der akuten Situation erscheint eine vorgängige Beschäftigung mit unterschiedlichen Methoden notwendig.

## 9.2 Situationsbezogene Kompetenzen in sozialen Konflikten

Eine vorgängige Auseinandersetzung mit dem Thema «sozialer Konflikt» scheint für Handlungsfähigkeit in Konfliktsituationen mit einem, einer Jugendlichen nicht zu reichen. Weitere Aspekte, die es zu beachten gilt, sind erst in der Konfliktsituation selbst ersichtlich und können nur situationsbezogen entschieden werden.

Um in einer Konfliktsituation handlungsfähig sein zu können, muss als erstes das Problem begutachtet und eingeschätzt werden (Herrmann, 2013, S. 21). In der Konfliktsituation müssen darum Ort und Auftrag der Fachperson und die Einschätzungen bezüglich des Konfliktverlaufs geklärt werden. Dies schafft einen ersten Überblick. Nach der Einschätzung des Problems wird eine passende Handlung definiert und dann umgesetzt (Herrmann, 2013, S. 21).

Dieses Kapitel vertieft die Themen «Ort und Auftrag in einer Konfliktsituation» und «Konfliktverlauf – Phasenmodell der Eskalation» theoretisch, damit die Vorgehensweise und die Inhalte ersichtlich werden. Danach wird auf die passende Handlung eingegangen.

### 9.2.1 Ort und Auftrag in einer Konfliktsituation

Ein grundlegender Schritt in Konfliktsituationen ist, sich einen Überblick über die herausfordernde Situation zu schaffen und den eigenen Ort im Konflikt zu bestimmen. Aus dem Ort und dem damit verknüpften Auftrag lassen sich Handlungsoptionen ableiten. Zur Bestimmung des Ortes und Auftrags muss die eigene Verwicklung in den Konflikt geklärt werden (Herrmann, 2013, S. 71-72).

## Äussere Verwicklung

Die äussere Verwicklung klärt den Ort und Auftrag, von welchen aus die nächsten Handlungsschritte geklärt werden können. Stellt man fest, dass ein Konflikt stattfindet, gibt es drei konstruktive Mandate, die schnell zu überprüfen sind:

- Wer ist meine Klientin, mein Klient und welche Bedürfnisse stehen bei ihr, ihm im Vordergrund?
- Welche Gesetze, Regeln/Weisungen oder Aufträge sind in dieser Situation wesentlich? Woran muss ich mich orientieren und was sind meine Spielräume?
- Wie bewerte ich die Situation und was sind aus fachlicher Perspektive meine nächsten Handlungsschritte? (Herrmann, 2013, S. 78).

Sind diese Mandate geklärt, können Handlungsschritte geplant und umgesetzt werden. In der Sozialen Arbeit gibt es drei Arten von Interventionen, die sich gestalten lassen. *Gemeinsames Handeln mit Klientinnen, Klienten* ist eine von Klientinnen und Klienten freiwillig mitgestaltete Intervention und wird direkt in der Situation angewendet. *Angebote* stellen eine niederschwellige Form der Intervention dar, die durch die Klientinnen, Klienten angenommen oder abgelehnt werden können. *Eingriffe* sind dann nötig, wenn eine Gefährdungssituation vorliegt, sie sind von Machteingriffen durch die Fachpersonen geprägt. Dabei kann auch die Polizei zugezogen werden (Müller, 2009, S. 142-143, zitiert nach Herrmann, 2013, S. 74). In der Sozialen Arbeit sind Eingriffe nur dann legitim, wenn dabei «ein Potenzial geschaffen oder erhalten bleibt, die Situation wieder in Richtung Angebot, gemeinsames Handeln und Freiwilligkeit zu öffnen» (Herrmann, 2013, S. 76-77).

## Innere Verwicklung

Die innere Verwicklung in einen Konflikt ist wichtig zu bestimmen, da professionelles Handeln durch eine zu starke innere Verwicklung in den Konflikt beeinträchtigt oder – wenn die Eskalation bereits weiter vorgeschritten ist – verhindert wird (Herrmann, 2013, S. 76-77).

Ist man *direkte Konfliktpartei*, ist die Beteiligung am Konflikt gross, da man selbst eine der beiden Parteien darstellt, die eigene Ziele verfolgt. Es entsteht eine subjektive Wahrnehmung auf das Geschehen. *Indirekt beteiligt* heisst, dass man in eine Situation involviert ist, in welcher zwei Parteien einen Konflikt austragen. Der Konflikt hat Auswirkungen auf die indirekt beteiligte Person, womit sie meist parteilich agiert. Am Konflikt *unbeteiligt* bedeutet, dass man als Professionelle, Professioneller als Vermittlerin, Vermittler in der Konfliktsituation handelt. Dabei muss zwingend der Auftrag in der Konfliktsituation geklärt werden. Es gilt abzuklären, ob die Fachperson parteilich handeln muss (beispielsweise, wenn es um Kin-

deswohl oder die Umsetzung von Regeln in einer Institution geht) oder unparteilich den Konflikt begleiten kann (Herrmann, 2013, S. 72).

Ist man als direkte Konfliktpartei in einen Konflikt verwickelt, verändern sich Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Wollen. Die *Wahrnehmung* der Beteiligten wird in Konflikten subjektiv. Nur noch die eigene Auslegung der Wirklichkeit ist die richtige, andere Sichtweisen können nicht mehr angenommen werden und führen wiederum zu mehr Aggressionen, was die Wahrnehmungsdifferenz erweitert. Es bildet sich ein Teufelskreis, der sich immer weiter manifestiert. Die Veränderung im *Denken* zeigt sich in den Simplifizierungen der Denkstrukturen, Verallgemeinerungen und Pauschalisierungen. Ein Muster des Schwarz-Weiss-Denkens tritt auf. Eigene Anteile am Konflikt werden nicht erkannt oder wollen nicht erkannt werden. Stattdessen ist das Gegenüber Ursache des Konflikts. Vorschnelle Urteile werden gebildet, die auf Befürchtungen aufbauen und sich als fixe Bilder im Kopf verankern. Im *Fühlen*, also dem emotionalen Bereich, kommt es erst zu einer erhöhten Empfindlichkeit und Unsicherheiten. Man ist sich nicht sicher, wie man zu handeln hat und ob man gerade der anderen Partei Unrecht tut. Später wandelt sich diese Unsicherheit in positive Gefühle für sich selbst und negative für die andere Partei, damit die Gefühlslage eindeutig wird. Die Beteiligten am Konflikt verlieren dadurch Mitgefühl füreinander. Der *Wille* wird im Verlauf eines Konflikts immer stärker und unflexibler: Jede Partei möchte zu ihrem je eigenen Ziel kommen, ihre eigenen Interessen verwirklichen und hält starr daran fest, was eine Lösung des Konflikts immer schwieriger macht (Glasl, 2008, S. 25-30).

Durch die oben genannten Veränderungen des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Wollens kommt es zu Veränderungen im äusseren Verhalten. Die Kontrolle über das eigene Verhalten geht verloren, wodurch «ungewollte Nebenwirkungen» ausgelöst werden können, die die Gegenpartei ungewollt stark verletzen (Glasl, 2008, S. 30). Dadurch, dass die Gegenpartei ungewollt verletzt wird, schlägt diese als Antwort darauf zurück. Die Antwort kann wiederum «ungewollte Nebenwirkungen» auslösen, die die «gewollten Hauptwirkungen» in den Schatten stellen (Glasl, 2008, S. 30).

Änderungen im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Wollen müssen durch die Fachkraft reflektiert und erkannt werden. Je weiter die Eskalation fortschreitet, desto mehr birgt dies die Gefahr, dass eigene Gefühle in den Vordergrund treten, was eine Lösung des Konflikts erschwert. Im Falle einer starken inneren Verwicklung liegt es in der Verantwortung der Professionellen der Sozialen Arbeit festzustellen, «wann Selbsthilfemöglichkeiten ausgeschöpft sind und die Hilfe einer dritten Person in Anspruch genommen werden sollte» (Herrmann, 2013, S. 79).

## Zwischenfazit

Durch die Überprüfung der drei konstruktiven Mandate (wer ist Klientin, Klient, was muss ich beachten und was sind meine nächsten Schritte) können sich Professionelle der Sozialen Arbeit ihres Auftrags bewusstwerden und die nächsten Handlungsschritte planen (Herrmann, 2013, S. 78). Bevor Interventionen durchgeführt werden, ist es für Professionelle der Sozialen Arbeit unabdingbar, in einer Konfliktsituation mit einer, einem Jugendlichen die innere Verwicklung in den Konflikt in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Wollen und somit der Veränderung des äusseren Verhaltens zu reflektieren und wenn nötig, die Situation an eine andere Fachperson abzugeben (Herrmann, 2013, S. 78-79). Auch das Abgeben einer Situation an eine andere Fachperson bedeutet, dass Handlungsfähigkeit in der Konfliktsituation stattgefunden hat (Glasl, 2008, S. 96). Durch die Kompetenz, sich selbst zu fragen, inwiefern man in die Situation verwickelt ist, können passende Handlungswege eingeleitet werden.

Eine innere Verwicklung in einen Konflikt erscheint schwierig zu bestimmen zu sein, gerade weil Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Wollen bei einer Verwicklung in den Konflikt beeinträchtigt werden (Glasl, 2008, S. 25-30). Es stellt sich die Frage, inwiefern in solchen Situationen eine professionelle Abwägung und Reflexion möglich sind oder ob es vielleicht andere Lösungen dafür braucht, wie beispielsweise Rückmeldungen von Drittpersonen.

### 9.2.2 Konfliktverlauf – Das Phasenmodell der Eskalation

Das Wissen und die professionelle Einschätzung des Konfliktverlaufs sind in der Konfliktsituation von grosser Bedeutung. Aus einer Einschätzung des Verlaufs können die Interventionen in der Eskalationsphase angepasst werden (Glasl, 2013, S. 116-117).

Die am häufigsten in der Literatur vorkommende Erklärung zum Ablauf einer Eskalation im Konflikt bietet Friedrich Glasl mit seinem Phasenmodell der Eskalation. Sie erscheint daher als gewinnbringend und zeigt sich sehr ausdifferenziert. Aufgrund dessen und der gesetzten maximalen Seitenzahl dieser Arbeit stützt sich dieses Kapitel ausschliesslich auf das Phasenmodell der Eskalation von Friedrich Glasl.

Im Phasenmodell der Eskalation nach Friedrich Glasl wird der Prozess einer Eskalation als Abwärtsbewegung dargestellt. Die Darstellungsweise stellt eine Metapher dar. Je weiter die Eskalation fortgeschritten ist, desto mehr verlieren Menschen die Kontrolle darüber. Die Neigung steht dafür, dass für die Konfliktparteien immer weniger Halt zu finden ist. Zusätzlich werden durch den Konflikt und das Verhalten der Beteiligten weitere Energien freigesetzt, die den Konflikt mit grosser Kraft und Schnelligkeit nach unten ziehen. Durch den «Geschwindigkeits- und Bewegungsrausch» geht die Kontrolle immer mehr verloren (Glasl, 2013, S.

235). Glasl definiert neun Stufen der Eskalation. Je weiter unten die Konfliktparteien geraten, desto mehr lassen sie sich von Gefühlen, früheren Denkgewohnheiten oder Zielen leiten, die nicht ihrer eigentlichen Entwicklung entsprechen. Die Absichten und Verhaltensweisen der am Konflikt beteiligten Personen verändern sich von Phase zu Phase. Die Übergänge zur nächsten Stufe nennt Friedrich Glasl Regressionsschwellen (Glasl, 2013, S. 236).

Grundsätzlich teilt Friedrich Glasl die Eskalation in drei Hauptphasen ein und unterteilt diese jeweils noch in je drei einzelne Stufen. Die Stufen eins bis drei werden als «Win-win-Phase», die Stufen vier bis sechs als «Win-lose-Phase» und die Stufen sieben bis neun als «Lose-lose-Phase» bezeichnet (Glasl, 2013, S. 236). Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Phasen und ihre charakteristischen Merkmale vorgestellt.

### Stufe eins: Verhärtung

Auf den ersten Blick scheint die erste Phase der Eskalation keine grossen Unterschiede zum alltäglichen Zusammenleben aufzuweisen. Unterschiedliche Meinungen sind normal und müssen nicht einen Konflikt herbeiführen. Bei genauerem Betrachten kristallisieren sich in der Phase der Verhärtung Meinungen als feste Standpunkte heraus. Die einzelnen Parteien zeigen sich weniger zugänglich für eine andere Sichtweise und bleiben beharrlich und stur. Die positiven Aspekte der eigenen Ansicht werden mehr gewichtet als die der Gegenpartei. Die zwei Parteien geraten immer wieder aneinander und erkennen dies als Muster. «Das wiederholte Auftreten solcher Spannungen und Reibungen wird als Energie- und Zeitverlust, als unnötiger Widerstand gesehen» (Glasl, 2013, S. 239). Das Aufeinanderprallen der beiden Meinungen wiederholt sich und wird zunehmend auch erwartet, wodurch sich das Verhältnis der beiden Parteien zueinander verändert. Bemühungen, einzelne Situationen nicht mit anderen zu vergleichen, werden zunehmend schwieriger, jedoch geben sich beide Parteien Mühe, Situationen nicht zu verallgemeinern und fair zu bleiben. Beide Parteien sind davon überzeugt, die Spannungen durch ein sachliches Gespräch lösen zu können. Solche Gespräche zeigen sich als Herausforderung, da durch die Gespanntheit in der Beziehung die Parteien reizbarer sind und somit Missverständnisse durch undeutliche Formulierungen schneller eintreten können (Glasl, 2013, S. 236-240).

### Stufe zwei: Debatte, Polemik

In dieser Phase nehmen die Parteien eine klare Haltung ein und bestehen beharrlich auf ihren Meinungen. Einer heftigen Diskussion wird nicht ausgewichen, Konfrontationen finden statt. Ein Bewusstsein über die gemeinsamen Ziele ist vorhanden, doch im Unterschied zur ersten Phase sind die eigenen Bedürfnisse wichtiger als die der anderen Partei und werden als konkurrierend wahrgenommen. Nachgeben kommt in dieser Phase weniger in Frage, da

dies als Nachteil empfunden wird, und die soziale Position und das Ansehen schwächen würde. Diese persönliche Komponente führt zu einer weiteren Spannungsquelle. Ein Schwarz-Weiss-Denken entsteht und es kommt zur weiteren Verhärtung der Positionen. Zwischen den Parteien herrschen Misstrauen und Argwohn. Argumentationen werden gegenseitig genaustens analysiert. Bei einem Widerspruch in der jeweiligen Argumentation der Partei wird diese in der Debatte zu Nutze gemacht. Mithilfe verbaler Kommunikation wird versucht, gute Argumente für die je eigene Meinung zu finden und die andere Seite damit unter Druck zu setzen. Eine rein rationale Kommunikation findet meist nicht mehr statt, es wandelt sich zur sogenannten «Quasi-Rationalität» (Glasl, 2013, S. 246). In der Quasi-Rationalität werden beispielsweise Argumentationen der Gegenpartei rationalisiert und im weiteren Verlauf der Diskussion als übertriebene Behauptungen dargestellt. Argumentationen werden zunehmend persönlich, emotionsgeladen und manipulativ. Manipulative Taktiken werden in dieser Phase bewusst eingesetzt, um die eigenen Interessen voranzutreiben. Die Gegenseite bekommt jedoch stets das Recht, ihre Position zu verteidigen (Glasl, 2013, S. 241-250).

### Stufe drei: Taten statt Worte

Sobald eine der beiden Parteien das Gefühl hat, sich nicht mehr rechtfertigen zu dürfen, eskaliert der Konflikt auf die Stufe drei (Glasl, 2013, S. 250). Hier kommt die anfangs aufgestellte Definition nach Glasl zum Tragen, die besagt, dass wenigstens einer der beiden Parteien den Konflikt als solchen wahrnehmen muss, damit die Situation nach Definition als sozialer Konflikt bezeichnet werden kann (Glasl, 2013, S. 17). Auf Stufe drei werden die Positionen der Parteien weiter gestärkt und es gibt keinerlei Anzeichen einer Bereitschaft nachzugeben. «Den Parteien geht es nun in erster Linie darum, den Gegner im Erreichen seiner Ziele zu bremsen und die eigenen Absichten durchzusetzen» (Glasl, 2013, S. 252). Das Konkurrenzdenken nimmt Überhand. Das Interesse an den Standpunkten der anderen Partei und Empathie sind nicht mehr vorhanden. Diskussionen und verbale Kommunikation gilt in der Stufe drei nicht mehr als zielführend, man ist sich darüber einig, dass Worte allein nichts mehr bewirken können, weshalb Taten folgen. Die Parteien setzen ihre eigenen Interessen um und erwarten dann, dass ihre Handlungen auf die Gegenpartei überzeugend wirken. Sie möchten ihre Absichten auf klare Art und Weisen non-verbal kommunizieren, was nicht gelingt, da die non-verbale Kommunikation durch die Gegenpartei oftmals fehlinterpretiert wird. Die Taten der Parteien, wie auch ihre Haltungen (Entschlossenheit, Konkurrenzdenken, Selbstsicherheit, Empathielosigkeit) bewirken eine Beschleunigung des Konflikts. In der dritten Stufe entwickelt sich eine grundsätzlich negative Einstellung gegenüber der Gegenpartei und zugleich ein positives Selbstbild (Glasl, 2013, S. 251-259).



### Stufe vier: Sorge um Image und Koalition

Ab Stufe vier geht es nur noch um den eigenen Sieg oder die Niederlage der Gegenpartei. Die Parteien bekämpfen sich gegenseitig und gehen deutlich aggressiver vor. Die Gegenpartei wird als Feind wahrgenommen. Ein eindeutiges Schwarz-Weiss-Denken hat sich eingeschlichen, was bewirkt, dass ein Bild und dazugehörige Eigenschaften, wie die persönliche, fachliche und soziale Kompetenz der Gegenpartei, entstehen. Wunde Punkte werden übertrieben dargestellt, der Fokus liegt auf den negativen Eigenschaften. Diese Einstellungen gegenüber der Gegenpartei werden fest verankert und sind nicht mehr veränderbar. Ist die Gegenpartei eine Gruppe, werden die dazugehörenden Menschen nicht individuell betrachtet, sondern stereotypisch eingeordnet. Durch die Abwertung der anderen Partei kann auf der eigenen Seite eine «Selbstglorifizierung» stattfinden (Glasl, 2013, S. 261). Die eigene Gruppe wird als besser und gebildeter wahrgenommen. Jede Partei hat die Sorge um ihren eigenen Ruf. Sie wünschen sich eine Bestätigung ihres Selbstbildes durch andere. In der Interaktion kommen die entstandenen stereotypen Bilder zum Tragen. Durch das Vorhandensein der negativen Denkweise über die Gegenpartei wird entsprechendes Verhalten provoziert. Dadurch wird das Bild wieder bestätigt. Die Gegenseite befindet sich in einem Rollenzwang. Grundsätzlich tritt in der Stufe vier der eigentliche, sachliche Grund des Konflikts in den Hintergrund. Der Konflikt dreht sich mehr um die Grundhaltungen und Handlungen der Gegenpartei. Man erhofft sich, durch das Bekämpfen der Grundhaltungen der Gegenpartei auch den ursprünglichen Konflikt lösen zu können (Glasl, 2013, S. 259-268).

### Stufe fünf: Gesichtsverlust

Durch öffentliche Angriffe und schonungslose Blossstellungen geschieht ein Gesichtsverlust. Nach einem Gesichtsverlust meint man, den wahren Gegner zu erkennen und von Grund auf durchschauen zu können. Eine Demaskierung kann zudem rückwirkende Effekte auslösen. Die Partei meint sich zu erinnern, dass die Gegenpartei schon in früheren Konflikten zu manipulativen Strategien griff. Frühere Konflikte erscheinen logisch, wodurch ein neues Deutungskonzept entsteht. Im Unterschied zu Stufe vier ist in Stufe fünf ein anderer Leitgedanke vorhanden. In Stufe vier sind die Parteien von einer verminderten persönlichen, fachlichen oder sozialen Kompetenz der Gegenpartei ausgegangen. In der Stufe fünf nehmen die Parteien eine Unmoral der Gegenpartei wahr. Sie werfen der Gegenpartei vor zu lügen, zu betrügen, zu täuschen und manipulativ zu sein. «Der Schlüssel für das Feindbild ist Ehrlosigkeit und Vertrauens-Unwürdigkeit des Feindes» (Glasl, 2013, S. 270). Während das Feindbild als höchst unmoralisch dargestellt wird, wird das Selbstbild zum positiven Antagonisten – anständig, unschuldig, tugendhaft. Die Einstellungen zur Gegenpartei sind in der fünften Phase durchgehend negativ. Gegenseitige Vertrauensvorschüsse finden nicht mehr statt, weil die

Angst des Missbrauchs dieser stärker ist. Keine Partei ist dazu bereit, den ersten Schritt zu machen und wartet darauf, dass die andere es tut. Kompromisse erscheinen unmöglich und es manifestiert sich eine Blockade. Nach Eintritt in die fünfte Eskalationsphase erscheint für die Parteien der Weg zurück unmöglich. Die Schwelle von Stufe vier auf Stufe fünf wird von beiden Parteien meist sehr bewusst wahrgenommen. Ein offener Gesichtsangriff ist sehr verletzend, doch sehen die Parteien nach einer Weile keinen anderen Ausweg aus dem Konflikt.

### Stufe sechs: Drohstrategien und Erpressung

Bereits in Stufe fünf sind die Einstellungen der Parteien radikaler geworden, weshalb Stufe sechs sehr schnell erreicht wird. In Stufe sechs nehmen Erpressungen zu und Drohungen werden ausgesprochen (Glasl, 2013, S. 279-280). Drohungen können unterschiedliche Phasen aufweisen. Zuerst wird Drohen nur als Mittel genutzt, um Aufmerksamkeit auf das Bedürfnis zu generieren oder die Geltung einer Norm zu unterstreichen. Im weiteren Prozess werden Drohungen bestimmter. Mögliche Sanktionen werden dabei ausgesprochen. Radikale Drohungen stellen meist ein Ultimatum dar. Die Gegenpartei kann nur eine Ja-Nein-Entscheidung treffen. Es findet sich kein Kompromiss mehr (B. Russett, 1963, zitiert nach Glasl, 2013, S. 280). Auf Stufe sechs des Phasenmodells der Eskalation nach Friedrich Glasl finden radikale Drohaktionen statt. Drohungen der einen Partei provozieren im Gegenzug auch Gegendrohungen. Gegendrohungen werden ausgesprochen, um sich selbst vor einem Angriff zu schützen. Durch die Drohungen und Gegendrohungen entsteht ein Teufelskreis, der immer mehr Dynamik in die Eskalation bringt und diese beschleunigt. Die Konfliktparteien sind unter Druck und fühlen sich in die Enge getrieben, weshalb Drohungen auch nicht mehr rational überdacht und hinterfragt, sondern im Affekt ausgesprochen werden. Damit ausgesprochene Drohungen auch ernst genommen werden, ist es für die drohende Partei unabdingbar, in kleinem Masse zu Handeln und gegebenenfalls Gewalt anzuwenden. Dies ist paradox, da Drohungen gemacht werden, um keine Gewalt anwenden zu müssen. Kleinere Gewalthandlungen finden statt, damit die drohende Partei sich glaubwürdig darstellen kann. Dies wiederum bewirkt eine Gegenhandlung der Gegenpartei, die etwas stärker sein muss, um zur Abschreckung zu dienen. Es entsteht ein gegenseitiges Aufschaukeln von kleinen Gewalthandlungen, wobei immer die Gegenpartei dafür verantwortlich gemacht wird. Die sich ausweitende Dynamik drängt die Parteien an den Rand der sechsten Stufe und somit zur Regressionsschwelle zur Stufe sieben (Glasl, 2013, S. 279-294).

### Stufe sieben: Begrenzte Vernichtungsschläge

Die Konfliktparteien sehen die Gegenpartei nicht mehr nur als Feind. Die Gegenpartei wird als Objekt oder «Ding» wahrgenommen, welchem keine menschliche Würde zugesprochen

wird. In der Stufe sieben geht es um das Entmachten und die Schädigung der Gegenpartei. Zerstörungsschläge finden oftmals unangekündigt statt und zielen auf die in der Stufe sechs angedrohten Sanktionsmittel der Gegenpartei. «Die Möglichkeit zur Zerstörung von Gütern des Gegners, die mit dessen Machtmitteln identifiziert werden, bietet den Konfliktparteien jetzt eine Ersatzbefriedigung» (Glasl, 2013, S. 296). Vorher war Macht über die andere Partei die Befriedigung, jetzt bietet die Zerstörung diese Befriedigung. Schädigung des anderen wird als eigener Gewinn gesehen, da ein anderer Gewinn nicht mehr möglich ist. Es findet ein gegenseitiges Aufschaukeln statt, da jede Partei Zerstörungsschläge als übertrieben wahrnimmt, sich provoziert fühlt und als Antwort darauf einen noch grösseren Vergeltungsschlag ausführt. Die «Lose-lose-Phase» tritt ein, denn jede Partei ist bereit, eigene Schäden in Kauf zu nehmen, wenn die Gegenpartei dafür mehr Schaden nimmt (Glasl, 2013, S. 294-299).

#### Stufe acht: Zersplitterung, totale Zerstörung

Mit dem Überschreiten der Schwelle von Stufe sieben auf Stufe acht wird der Drang, die Gegenpartei zu vernichten und zu zerstören, noch stärker. Die Zersplitterung der gegnerischen Gruppe findet durch einen Angriff auf das System statt. Es wird versucht, den Teil der Gruppe zu zerstören, welcher Entscheidungen trifft und die Gruppe anführt. So fällt die Steuerung der Gruppe weg. Eine einzige Furcht hält die Parteien davon ab, völlig kopflos Gewalt anzuwenden: das eigene Überleben und somit der Selbstschutz vor Gewalt der Gegenpartei (Glasl, 2013, S. 300-302).

#### Stufe neun: Gemeinsam in den Abgrund

In der Stufe neun kommt es zum grenzenlosen Einsatz aller möglicher verwendbarer Gewalt. Es findet eine totale Konfrontation statt, mit dem Ziel, die Gegenpartei zu vernichten, auch wenn man selbst dabei untergeht (Glasl, 2013, S. 302).

Nach der Abklärung des Ortes und Auftrags der Fachperson und der Einordnung der Konfliktphase erfolgt die Wahl einer dazu passenden Handlung, was im nächsten Kapitel kurz beschrieben wird.

### 9.2.3 Situationsbedingte Handlungsmöglichkeiten und die Anwendung passender Methoden

Wie bereits vorgestellt, prägen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten Konfliktsituationen. Handlungsfähig bedeutet nicht zwingend, den Konflikt selbst zu lösen, indem deeskalierend oder eskalierend gearbeitet wird. Es kann auch bedeuten, den Konflikt an eine Drittperson abzugeben (Glasl, 2008, S. 96).

Im Falle einer zu starken inneren Verwicklung in den Konflikt werden Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Wollen beeinträchtigt (Glasl, 2008, S. 25-30). Es kann hilfreich sein, den Konflikt an eine andere Fachperson abzugeben.

Anhand des Konfliktverlaufs kann eingeschätzt werden, welche Intervention auf der vorhandenen Eskalationsphase angemessen wäre (Glasl, 2013, S. 116-117). Ein Grundsatz besagt, dass ab Stufe drei keine Selbsthilfemethode mehr möglich ist. Es gilt, eine weitere Fachperson hinzuzuziehen, da der Konflikt nicht mehr selbst zu lösen ist (Glasl, 2008, S. 141).

Ist die dritte Stufe der Eskalation noch nicht überschritten, können Selbsthilfemethoden angewendet werden, die bereits im Vorfeld durch die Fachperson erarbeitet wurden. Professionelle der Sozialen Arbeit können dadurch methodisch handeln.

Durch die Kompetenz Professioneller Sozialer Arbeit eine Konfliktsituation mit einer, einem Jugendlichen richtig einzuschätzen, bleiben Fachpersonen handlungsfähig.

### **9.3 Nachbearbeitung von sozialen Konflikten – strukturelle Konfliktpotenziale**

Handlungsfähig ist, wer nach der Handlung eine Reflexion der Ergebnisse vornimmt (Herrmann, 2013, S. 21). Eine Reflexion der Handlung muss zwingend nach der Konfliktbearbeitung von sozialen Konflikten stattfinden und wird darum in der dritten Phase verortet.

Neben der oben erwähnten Auseinandersetzung der Ergebnisse anhand der Handlung, bilden ein weiterer und wichtiger Punkt die Reflexion der strukturellen Konfliktpotenziale (Herrmann, 2013, S. 62). Ziel dieses Kapitels ist, dass die Beachtung struktureller Konfliktpotenziale von Bedeutung ist, da aus strukturellen Konfliktpotenzialen soziale Konflikte entstehen können (Herrmann, 2013, S. 48). Durch diesen Zusammenhang ist die Beachtung struktureller Konfliktpotenziale relevant für die vollständige Beantwortung der Fragestellung. Aufgrund der vorgegebenen Anzahl Seiten dieser Arbeit und dem indirekten Zusammenhang mit sozialen Konflikten wird dieses Thema lediglich gestreift und nicht vertieft darauf eingegangen.

Der Zugang zu Konflikten in der Profession der Sozialen Arbeit soll das Blickfeld nicht allein auf die beiden Parteien und die Lösung des vorhandenen Konflikts zielen. (Herrmann, 2006, S. 49). Die Soziale Arbeit handelt immer im Trippelmandat. (Beck, Diethelm, Kerssies, Grand & Schmocker, 2010, S. 8). Deshalb hat sie den Auftrag, neben dem Blick auf die Konfliktpotenziale in den Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten und der individuellen fallbezogenen Interventionen weitere strukturelle Bedingungen in den Fokus zu setzen (Herrmann, 2006, S. 49). Der fallübergreifende Kontext ist zwingend mitzudenken. Dies beinhaltet beispielsweise die Verortung von Hilfesystemen in der Gesellschaft oder konfliktrelevante Struk-

turen in der Organisation (Herrmann, 2013, S. 29). Strukturelle Konfliktpotenziale besitzen die Macht, Professionelle der Sozialen Arbeit in ihrer Handlungskompetenz einzuschränken (Herrmann, 2013, S- 23).

Professionelle der Sozialen Arbeit benötigen die Kompetenz, nach einem Konflikt mit einer, einem Jugendlichen organisationale Strukturen des stationären Kontextes zu reflektieren. Es kann sein, dass strukturelle Konfliktpotenziale zu dem sozialen Konflikt zwischen der, dem Professionellen der Sozialen Arbeit und der, dem Jugendlichen geführt haben (Herrmann, 2013, S. 48). Durch die Reflexion von sozialen Konflikten könnte auf strukturelle Konfliktpotenziale rückgeschlossen werden. Dadurch können destruktive Strukturen aufgedeckt und verändert werden (Glasl, 2013, S. 152).

## 10 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse von Kapitel neun nochmals zusammengetragen. Daraus wird anschliessend eine Schlussfolgerung gezogen.

### 10.1.1 Zusammentragung der Ergebnisse

Anhand des letzten Kapitels wurden Kompetenzen hergeleitet, die Professionelle der Sozialen Arbeit in Konfliktsituation mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext zur Handlungsfähigkeit verhelfen können. Diese wurden in drei Phasen gegliedert:

- 1) Vorgängige persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema «sozialer Konflikt»
  - Persönliche Konfliktfähigkeit entwickeln
  - Wissen über Selbsthilfemethoden aneignen
- 2) Situationsbezogene Kompetenzen in sozialen Konflikten
  - Ort und Auftrag in einer Konfliktsituation klären
  - Konfliktverlauf bestimmen
  - Situationsbedingte Handlungsmöglichkeiten und Anwendung passender Methoden
- 3) Nachbearbeitung von sozialen Konflikten
  - Strukturelle Konfliktpotenziale erkennen

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lässt sich ein zentraler Punkt für die Konfliktbearbeitung ableiten, den es in allen Phasen zu beachten gilt. Um persönliche Konfliktfähigkeit entwickeln zu können, den Ort und Auftrag in einer Konfliktsituation zu klären oder strukturelle Konfliktpotenziale zu erkennen, müssen Professionelle der Sozialen Arbeit eine fundierte Reflexionsfähigkeit besitzen.

### 10.1.2 Reflexionsfähigkeit macht handlungsfähig

In den vorherigen Kapiteln wird ersichtlich, wie wichtig es für Professionelle der Sozialen Arbeit ist, sich zu reflektieren. Reflexionsfähigkeit ist Grundkompetenz für beispielsweise das Bearbeiten der persönlichen Konfliktfähigkeit und Bestimmen der Verwicklung in Konflikte. Darum widmet sich dieses Kapitel der Reflexionsfähigkeit von Professionellen der Sozialen Arbeit. Die Wichtigkeit und der Nutzen der (Selbst-)Reflexion wird in diesem Kapitel diskutiert.

Reflexion bedeutet in Bezug auf die Soziale Arbeit, «unser Denken und Handeln überdenken und uns mit diesem intensiv befassen» (Kefer, 2018, S. 1). In der Reflexion geht es darum, einen Bezug zu sich selbst herzustellen, um das eigene Denken und Handeln in der Praxis besser nachvollziehen zu können (Kefer, 2018, S. 1).

In der Praxis der Sozialen Arbeit ist es zwingend notwendig, sich selbst zu reflektieren, um handlungsfähig zu bleiben (Spitzer, 2011, S. 271). Im Diskussionspapier von *Avenir Social* Schweiz zur Qualität der Sozialen Arbeit wird die Wichtigkeit der Reflexion für die professionelle Soziale Arbeit zusätzlich unterstrichen:

Professionelle Reflexion, sei es als Selbstreflexion oder Teamreflexion (im Sinne einer regelmässigen Auswertung von Interventionen und professioneller Handlung), stellt einen weiteren Aspekt einer qualitätsorientierten Praxis dar (Eichenberger, Schädler, Schneider, Lüscher, Redmann & Michel, 2015, S. 13).

Soziale Arbeit bildet ein sehr herausforderndes und vielfältiges Praxisfeld. Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen stossen in ihrem Arbeitsalltag immer wieder auf komplexe Problemstellungen, in welchen sie auch persönlich herausgefordert werden. Herausfordernde Gesprächssituation oder Interaktionen mit Adressatinnen, Adressaten sind alltäglich und können einen «an den Rand der eigenen Belastbarkeit und der eigenen Handlungsfähigkeit bringen» (Spitzer, 2011, S. 255). Soziale Ungleichheiten, Diskriminierungen, familiäre Gewalt, traumatische Erfahrungen oder sexuelle Missbrauchsfälle sind unumgängliche und präsente Themen (Spitzer, 2011, S. 255-256). Erzählungen der Adressatinnen, Adressaten dieser Art haben das Potenzial, persönliche Erfahrungen aufleben zu lassen. Das beeinflusst die Wahrnehmung und Handhabung unserer Emotionen. Damit die Objektivität auf das Erzählte wieder hergestellt werden kann, ist es wichtig, persönliche Distanz nehmen zu können (Dörr, Müller, 2006, S. 13, zitiert nach Spitzer, 2011, S. 257-258). Nicht nur die nötige Distanz muss geschaffen werden. Auch Nähe soll einen Platz im Geschehen finden, damit Handlungsfähigkeit ermöglicht wird. «In der Reflexion dieser Dynamik liegt ein zentraler Kern professionellen Handelns» (Spitzer, 2011, S. 258).

Soziale Konfliktsituationen zwischen Jugendlichen und Professionellen der Sozialen Arbeit stellen herausfordernde Interaktionen mit Adressatinnen, Adressaten dar, die zudem mit beispielsweise traumatischen Erfahrungen oder anderen, zusätzlichen Problemstellungen des Gegenübers einhergehen können. Erzählungen von Jugendlichen können in einem Emotionen hervorrufen, die einem zu nahe gehen können. Es ist von Bedeutung, sich mit Nähe-Distanz-Verhältnissen auseinanderzusetzen.

Wie bereits in Kapitel 9.2.1 beleuchtet, soll die eigene Verwicklung in den Konflikt dringend geprüft werden. Die Reflexion der eigenen Konfliktbiografie ist von Bedeutung, damit der eigene Konfliktstil und die Grundhaltung in Konflikten ersichtlich werden (Herrmann, 2013, S. 89). Zusätzlich kann durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie ein grösseres Verständnis gegenüber den Lebensumständen der Adressatinnen, Adressaten erworben werden (Spitzer, 2011, S. 258).

Eine unreflektierte Praxis kann sich negativ auf das Privatleben auswirken oder sogar psychosomatische Beschwerden oder Burnout-Symptome hervorrufen (Spitzer, 2011, S. 255-256).

### Strukturelle Konfliktpotenziale

Nicht nur in sozialen Konfliktsituationen ist die Reflexionsfähigkeit von grosser Bedeutung. Ein ständiger Begleiter in der Arbeit ist das *doppelte Mandat*. Bedürfnisse der Adressatinnen, Adressaten stehen oft in einem Spannungsfeld zu strukturellen Faktoren, an welche berufliches Handeln geknüpft ist. Strukturelle Faktoren bilden beispielsweise die institutionellen Rahmenbedingungen oder gesetzliche Bestimmungen, die es einzuhalten gilt (Spitzer, 2011, S. 255). Durch die widersprüchlichen Interessen der Adressatinnen, Adressaten und der Gesellschaft bilden sich strukturelle Konfliktpotenziale, welche das berufliche Handeln stark beeinflussen können (Herrmann, 2013, S. 59-62). Professionelle der Sozialen Arbeit haben sich in diesem Falle nach schweizerischem Berufskodex von *Avenir Social* am *dritten Mandat* zu orientieren: «dem eigenen Professionswissen, der Berufsethik und den Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit» (Beck, Diethelm, Kerssies, Grand & Schmocker, 2010, S. 8). Sich des Tripelmandats bewusst zu werden, bedingt unbedingt Reflexionskompetenz Professioneller Sozialer Arbeit.

### Schlussfolgerungen und Anmerkungen zur Reflexionsfähigkeit

Das Thema der (Selbst)-Reflexion ist sehr facettenreich und kommt auf unterschiedlichen Ebenen zum Vorschein. Nicht nur die Reflexion der eigenen Verwicklung, auch die Konfliktbiografie können in Konfliktsituationen mit Jugendlichen reflektiert werden. Auch andere Themen, wie beispielsweise das Nähe-Distanz-Verhältnis, scheinen von Bedeutung zu sein.

Auch auf der Strukturebene wird an die Reflexionsfähigkeit Professioneller Sozialer Arbeit appelliert. Strukturelle Konfliktpotenziale können zu sozialen Konflikten führen, wenn subjektive Faktoren diese beeinflussen (Herrmann, 2013, S. 47). Strukturelle Konfliktpotenziale können durch Reflexion aufgedeckt werden, was dazu beitragen kann, dass weniger soziale Konflikte entstehen. Dadurch wird zusätzlich deutlich, wie zentral Selbstreflexion oder Reflexion im Team für die Arbeit einer qualitätsorientierten Praxis ist. Gründliche Selbstreflexion trägt ausserdem zur Prävention vor Überlastung, psychosomatische Beschwerden und Problemen im Privatleben bei (Spitzer, 2011, S. 256).

Reflexion kann die Handlungsfähigkeit von Professionellen der Sozialen Arbeit unterstützen (Spitzer, 2011, S. 271). Ausserdem können durch Reflexion von Fachpersonen Adressatinnen, Adressaten wie auch Professionelle der Sozialen Arbeit geschützt werden. Reflexion schützt vor vorschnellen oder unüberlegten Entscheidungen und Handlungen, unnötigen Eskalationen in Konflikten oder krankheitsbedingten Ausfällen von Fachpersonen, was sich unmittelbar auf das Fachteam und die Adressatinnen, Adressaten auswirken kann. Reflexion hilft dabei, strukturelle Konfliktpotenziale zu erkennen. Soziale Konflikte, die aus strukturellen Konfliktpotenzialen entstehen, können dadurch eher vermieden werden. Ausserdem unterstützt Reflexion in der Praxis, das Tripelmandat der Sozialen Arbeit zu erkennen und sich in der Handlung am dritten Mandat «dem eigenen Professionswissen, der Berufsethik und den Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit» zu orientieren (Beck, Diethelm, Kerssies, Grand & Schmocker, 2010, S. 8).

## 11 Schlussbetrachtung

In dieser Arbeit wurde nachgegangen, welche Kompetenzen Professionelle der Sozialen Arbeit benötigen, um in Konfliktsituationen mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext handlungsfähig zu sein. Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Teilaspekten der Fragestellung haben stattgefunden, die hier nochmals zusammengefasst werden, um in einem zweiten Teil die Fragestellung zu beantworten. In einem dritten Teil wird der Mehrwert dieser Arbeit für die Praxis der Sozialen Arbeit aufgezeigt. Abschliessend werden Empfehlungen für weiterführende Forschungsmöglichkeiten gegeben.

Konflikte sind alltäglich und werden meist mit negativen Gefühlen assoziiert. Konflikte können jedoch Positives bewirken, wie beispielsweise Widersprüche aufzudecken, Beziehungen zu stärken und Veränderungen anzuregen. Die Soziale Arbeit vertritt die Haltung, Konflikte als Lern- und Entwicklungspotenziale für alle Beteiligten zu sehen. Konflikte tragen gerade bei Kindern und Jugendlichen einen grossen Anteil zu deren Entwicklung bei.



Die Lebensphase «Jugend» zeichnet sich durch unterschiedliche Aspekte aus. In der Jugendphase findet die Pubertät statt. Die Pubertät beschreibt das biologische Geschehen in der Jugend. Biochemische Prozesse im Körper führen zu körperlichen Veränderungen. Neben den körperlichen Veränderungen sind in der Jugendphase psychosoziale Entwicklungsprozesse im Gange. In der Psychologie wird daher von Adoleszenz gesprochen. In sozialwissenschaftlichem Bezug wird die Jugend als eine durch die Rahmenbedingungen der Gesellschaft bestimmte Phase verstanden. Jugend wird als Übergangsphase von der Kindheit in das Erwachsenenalter beschrieben. Der Jugend lässt sich keine abschliessende Altersspanne zuordnen. Diese drei Zugänge schaffen ein allumfassendes Bild der Lebensphase «Jugend». Die Tragweite des Begriffs «Jugend» wird dadurch deutlich.

In der Entwicklungspsychologie gibt es verschiedene Modelle, die die Jugendphase mit ihren Entwicklungsphasen unterschiedlich beschreiben. Eines der Modelle erschien besonders zielführend, da es implizierte, den Wandel der Gesellschaft mitzudenken und danach forderte, die Entwicklungsaufgaben immer wieder dementsprechend anzupassen. Daher lässt sich sagen, dass folgende der heutigen Zeit angepasste Entwicklungsaufgaben in der Jugend in einigen Jahre vielleicht nicht mehr stimmen und überarbeitet werden müssen. Die für die heutige Gesellschaft der Schweiz angepassten Entwicklungsaufgaben der Lebensphase Jugend, auf welche sich diese Arbeit stützt, sind folgende:

- 1) Aneignung von Wissen und sozialen Kompetenzen
- 2) Aufbau von sozialen Bindungen und Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität
- 3) Umgang mit Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten erlernen
- 4) Werte- und Normensystem entwickeln, um partizipieren zu können

Durch die Auseinandersetzung mit den vier Entwicklungsaufgaben entwickelt sich die Identität der Jugendlichen. Während der Auseinandersetzung mit sich selbst können Reaktionen wie Anpassung oder Verweigerung aufkommen, was für die Jugendphase normal ist. Die Erfüllung der Entwicklungsaufgaben ist für Jugendliche eine grosse Herausforderung oder sogar eine Belastung. Bei der Lösung der Entwicklungsaufgaben können Überforderungen entstehen, was Problemverhalten auslösen kann. Soziale Konflikte kommen in der Jugendphase häufig vor. Durch das Wissen über die Entwicklungsaufgaben in der Jugend und deren Herausforderungen kann grundlegendes Verständnis für die Lebensphase «Jugend» geschaffen werden. Problemverhalten und Konfliktverhalten können als Bewältigungsversuche angesehen werden, Entwicklungsaufgaben der Jugend zu meistern.

Durch die UN-Kinderrechtskonvention und das Kindes- und Erwachsenenschutzrecht wird deutlich, wo die stationäre Kinder- und Jugendhilfe zu verorten ist. Sie ist als letztes Auffangnetz für Kinder und Jugendliche in Not zu verstehen. Hilfe im stationären Kontext wird erst dann in Betracht gezogen, wenn alle anderen Hilfesysteme für Kinder und Jugendliche in der Schweiz nicht mehr greifen. Das Wohl der Kinder und Jugendlichen, die sich im stationären Kontext befinden, muss stark gefährdet gewesen sein, was bedeutet, dass diese Kinder mit weiteren nichtnormativen Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden und daher einer noch grösseren Belastung ausgesetzt werden.

Der Begriff «Konflikt» in der Sozialen Arbeit zeigt sich sehr komplex. Nach einer ausdifferenzierten Bewertung und Vergleichen von Definitionen wird der Begriff «sozialer Konflikt» wie folgt definiert: Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen zwei Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeit im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolgt. Die Kenntnis dieser Definition schafft Verständnis dafür, dass soziale Konflikte nicht durch beide Parteien als solche betrachtet werden müssen, damit es ein sozialer Konflikt ist.

Strukturelle Konfliktpotenziale ergeben sich durch strukturelle Faktoren, die einerseits in den Lebenswelten der Adressatinnen, Adressaten oder im System der Sozialen Arbeit anzusiedeln sind. Strukturelle Konfliktpotenziale beeinflussen oder behindern berufliches Handeln und können soziale Konflikte auslösen. Nach schweizerischem Berufskodex der Sozialen Arbeit von *Avenir Social* ist die Soziale Arbeit einem dreifachen Mandat verpflichtet. In strukturellen Konfliktsituationen soll das dritte Mandat, das eigene Professionswissen, die Berufsethik und die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit, im professionellen Handeln leitend sein.

Eine Studie hat gezeigt, dass Jugendliche im stationären Kontext öfter soziale Konflikte zu bearbeiten haben als Jugendliche, die bei ihren Eltern wohnen. Soziale Konflikte mit Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen zeigen sich zudem heftiger, wobei die Konfliktverläufe nicht nur auf die Jugendlichen zurückzuführen sind, sondern auch auf die Professionellen der Sozialen Arbeit, die sich von der Eskalation der Konflikte mitreissen lassen und sich durch die Wechselwirkung weder lösungsorientiert noch deeskalierend verhalten. Deshalb ist die eingangs aufgestellte Fragestellung von grosser Bedeutung in der Praxis der Sozialen Arbeit.

Handlungsfähigkeit bedeutet, Problemstellungen geplant anzugehen und zu klären. In Konfliktsituationen gibt es mehrere Möglichkeiten, handlungsfähig zu sein. Der Konflikt kann de-eskaliert oder eskaliert werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Bearbeitung des Konflikts an eine andere Fachperson abzugeben, die nicht direkt involviert ist und somit eine neutrale Aussenposition einnehmen kann.

Durch die Betrachtung unterschiedlicher Modelle der Konfliktdiagnose und Konfliktanalyse konnten für die Fragestellung relevante Kompetenzen für eine Handlung in einer Konfliktsituation mit einer, einem Jugendlichen im stationären Kontext als Professionelle der Sozialen Arbeit hergeleitet werden. Die Kompetenzen liessen sich anhand des Konzepts der Handlungskompetenz in drei Phasen unterteilen.

1) Vorgängige persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema «sozialer Konflikt»

- Persönliche Konfliktfähigkeit entwickeln

Die Grundhaltung in Konflikten, wie auch der eigene Konfliktstil gilt es zu reflektieren. Dadurch werden eigene Handlungen voraussehbar und es kann besser abgeschätzt werden, ob eine Konfliktbearbeitung durch einen selbst zielführend sein kann. Interventionen und Handlungen werden dementsprechend geplant.

- Wissen über Selbsthilfemethoden aneignen

Für eine Anwendung in der akuten Situation erscheint eine vorgängige Beschäftigung mit unterschiedlichen Methoden notwendig. Unterschiedliche Methoden können in Konfliktsituationen zwischen Professionellen der Sozialen Arbeit und einer, einem Jugendlichen als Selbsthilfemethoden der Professionellen angewendet werden. Darunter ist beispielsweise die gewaltfreie Kommunikation. Dabei muss unbedingt das *Technologiedefizit der Sozialen Arbeit* mitgedacht werden. Methoden sind nicht als gegebene und abgeschlossene Modelle zu verstehen. Sie müssen individuell auf die Situation angepasst werden.

2) Situationsbezogene Kompetenzen in sozialen Konflikten

- Ort und Auftrag in einer Konfliktsituation klären

Durch die Überprüfung der drei konstruktiven Mandate (wer ist Klientin, Klient, was muss ich beachten und was sind meine nächsten Schritte) können sich Professionelle der Sozialen Arbeit ihres Auftrags bewusstwerden und die nächsten Handlungsschritte planen. Bevor Interventionen durchgeführt werden, ist es für Professionelle der Sozialen Arbeit unabdingbar, in einer Konfliktsituation mit einer, einem Jugendlichen die innere Verwicklung in den Konflikt in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Fühlen und

Wollen und somit der Veränderung des äusseren Verhaltens zu reflektieren. Dazu passende Handlungswege können so eingeleitet werden.

- Konfliktverlauf bestimmen

Aus einer Einschätzung des Verlaufs können die Interventionen in der Eskalationsphase angepasst werden.

- Situationsbedingte Handlungsmöglichkeiten und Anwendung passender Methoden

Je nach Ort und Auftrag in der Konfliktsituation und der Eskalationsphase können dazu passende Interventionen geplant werden. Wichtig ist, dass nach dem Phasenmodell der Eskalation nach Friedrich Glasl ab Stufe drei Selbsthilfemöglichkeiten nicht mehr wirken. Ab Stufe vier ist es zwingend notwendig, die Situation an eine andere Fachperson abzugeben und keine Selbsthilfemethoden mehr anzuwenden.

### 3) Nachbearbeitung von sozialen Konflikten

- Strukturelle Konfliktpotenziale erkennen

Professionelle der Sozialen Arbeit benötigen die Kompetenz, nach einem Konflikt mit einer, einem Jugendlichen organisationale Strukturen des stationären Kontextes zu reflektieren. Es kann sein, dass strukturelle Konfliktpotenziale zu sozialen Konflikten zwischen der, dem Professionellen der Sozialen Arbeit und der, dem Jugendlichen geführt haben. Diese können so aufgedeckt werden. Eine Veränderung der Strukturen könnte zu weniger sozialen Konflikten führen.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lässt sich ein zentraler Punkt für die Konfliktbearbeitung ableiten, den es in allen Phasen zu beachten gilt. Reflexionsfähigkeit ist über die Kompetenzen hinweg gesehen der Schlüssel zur Handlungsfähigkeit.

Anhand der Ergebnisse kann die Fragestellung **«Welche Kompetenzen benötigen Professionelle der Sozialen Arbeit, um in Konfliktsituationen mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext handlungsfähig zu sein?»** wie folgt beantwortet werden.

Unterschiedliche Kompetenzen machen die Handlungsfähigkeit in einer Konfliktsituation mit einem, einer Jugendlichen im stationären Kontext aus.

Fachliches Grundwissen über die Lebensphase «Jugend» mit deren Entwicklungsaufgaben und der damit verbundenen Identitätsfindung, den körperlichen Veränderungen der Pubertät und den Einflüssen der Gesellschaft kann Verständnis für grundlegendes Problemverhalten in der Jugendphase schaffen. Es stellt eine Herausforderung dar, dies alles gleichzeitig zu bewältigen.

Durch die Betrachtung der UN-Kinderrechtskonvention und das Kindes- und Erwachsenenschutzrecht, ist Fachwissen darüber entstanden, wo der stationäre Kontext in der Jugendhilfe verortet wird. So kann verstanden werden, welche Gruppe von Jugendlichen sich in stationären Einrichtungen aufhalten müssen. Es sind Jugendliche, bei denen keine anderen Hilfsnetzwerke mehr gegriffen haben, da der stationäre Kontext das letzte Auffangnetz bietet. Dementsprechend sind die Problemlagen der Jugendlichen gross, die es zusätzlich zu der allgemein bereits herausfordernden Jugendphase zu bewältigen gilt.

Die Kenntnis der Definition von sozialen Konflikten schafft ein Verständnis über soziale Konflikte kann demnach helfen, Situationen einzuordnen. Durch das Verständnis, dass soziale Konflikte nicht auf gegenseitiger Erkenntnis beruhen müssen, können Professionelle der Sozialen Arbeit in Bezug auf soziale Konflikte achtsamer werden. Strukturelle Konfliktpotenziale behindern berufliche Handlungen und können auch zu sozialen Konflikten führen. Behindern strukturelle Konfliktpotenziale die Arbeit Professioneller Sozialer Arbeit, gilt es, sich vom dritten Mandat leiten zu lassen. Achtsamkeit diesbezüglich ist gewinnbringend für die Arbeit mit Adressatinnen und Adressaten.

Diese fachlichen Kenntnisse bilden die Grundlagen. Weitere Kompetenzen kommen hinzu, die es in direktem Bezug zu Konfliktsituationen mit einer, einem Jugendlichen zu bedenken gilt:

- 1) Vorgängige persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema «sozialer Konflikt»
  - Persönliche Konfliktfähigkeit entwickeln
  - Wissen über Selbsthilfemethoden aneignen
- 2) Situationsbezogene Kompetenzen in sozialen Konflikten
  - Ort und Auftrag in einer Konfliktsituation klären
  - Konfliktverlauf bestimmen
  - Situationsbedingte Handlungsmöglichkeiten und Anwendung passender Methoden
- 3) Nachbearbeitung von sozialen Konflikten
  - Strukturelle Konfliktpotenziale erkennen

Ein zentraler Punkt, um diese Kompetenzen überhaupt einsetzen und anwenden zu können, ist die Reflexionskompetenz von Professionellen der Sozialen Arbeit.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen auf, wie vielfältig sich die nötigen Kompetenzen zeigen und wie komplex sich Handlungsfähigkeit in der Theorie darstellt. Durch dieses Wissen haben Professionelle der Sozialen Arbeit einen Ansatz, welche Kompetenzen sie in Konfliktsituationen mit einer, einem Jugendlichen im stationären Kontext weiter ausbauen müssen, um handlungsfähig zu sein. Für die Praxis der Sozialen Arbeit ist dies deswegen relevant, weil

sich durch die Studie von Scherzinger gezeigt hat, wie sich Professionelle der Sozialen Arbeit schnell in eine Eskalation des Konflikts mitreißen lassen können. Dies gilt es zu verhindern, da Professionelle der Sozialen Arbeit Jugendliche bei der Entwicklung unterstützen sollen. Konflikte tragen für Jugendliche einen Anteil zu deren Entwicklung bei.

Für eine weiterführende Arbeit wäre es spannend, die strukturellen Konfliktpotenziale im stationären Kontext vertiefter zu betrachten. In dieser Arbeit wurde der Fokus auf die Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit gelegt, nicht jedoch auf die spezifischen Interventionen. Es wäre spannend in einer weiteren Arbeit darauf einzugehen, wie Professionelle der Sozialen Arbeit als nicht direkt am Konflikt beteiligte in Konfliktsituationen zwischen einer, einem Jugendlichen und einem, einer Sozialpädagogin deeskalierend intervenieren können. Das Thema Konflikt lässt weitere spannende Fragen offen, die sich für die Praxis als relevant zeigen und denen in einer anderen Arbeit nachgegangen werden kann.

Konflikte sind alltäglich, unausweichlich und gehören zum Leben dazu. Einen guten Umgang mit sozialen Konflikten zu finden, scheint den Alltag Professioneller Sozialer Arbeit um einiges zu erleichtern und sich positiv auf die Entwicklung von Jugendlichen auszuwirken.

## 12 Reflexion

Wie in der Einleitung ausformuliert, bildete neben der Beantwortung der Fragestellung ein weiteres Ziel die Motivation dieser Arbeit. Durch die Arbeit sollte eine positivere Grundhaltung gegenüber Konflikten von Professionellen der Sozialen Arbeit erreicht werden und sie dazu motivieren, sich mit ihrer eigenen Konfliktfähigkeit auseinanderzusetzen. Ob dies gelungen ist oder nicht, kann die Autorin nur für sich beantworten:

Durch die Arbeit konnte ich viel für die Praxis mitnehmen. Soziale Konflikte sind für mich nun greifbarer. Ich kann durchaus sagen, dass ich mit sozialen Konflikten mit Adressatinnen und Adressaten nicht mehr etwas Negatives verbinde. Ich sehe soziale Konflikte als spannende Gelegenheit, in Beziehung zu treten, Probleme aufzudecken und dadurch Veränderungen erzielen zu können, die für alle Beteiligten wertvoll sind. Soziale Konflikte sind ein Lernfeld für mich und für meine Adressatinnen, Adressaten. Ich möchte für Jugendliche im stationären Kontext ein Vorbild in Bezug auf die Konfliktfähigkeit sein und mich persönlich diesbezüglich weiterentwickeln.

Liebe Leserin, lieber Leser

Ich hoffe, dass ich mit dieser Arbeit etwas Ähnliches in Ihnen auslösen konnte. Vielleicht können Sie während Ihres nächsten sozialen Konflikts einen Augenblick innehalten, an die positiven Eigenschaften eines sozialen Konflikts denken und mithilfe dieser Grundhaltung die Bearbeitung der Konfliktsituation mit mehr Gelassenheit angehen.

Sonja Scherrer

### 13 Literaturverzeichnis

- Beck, Susanne, Diethelm, Anita, Kerssies, Marijke, Grand, Olivier & Schmocker, Beat (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Abgerufen von [https://www.hilfswerkuri.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/ueberuns/Berufskodex\\_Soziale-Arbeit-Schweiz.pdf](https://www.hilfswerkuri.ch/fileadmin/user_upload/documents/ueberuns/Berufskodex_Soziale-Arbeit-Schweiz.pdf)
- Berkel, Karl (2020). *Konflikttraining. Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen*. (14., überarb. u. erw. Aufl.). Hamburg: Edition Windmühle Feldhaus Verlag.
- Berndt, Arne (2009). Zwischenmenschliche Konflikte als Anstoss für Wandel in Organisationen. In Hans A. Wüthrich (Hrsg.), *Internationalisierung und Management*. Abgerufen von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-8349-9491-2.pdf>
- Eichenberger, Kathrin, Schädler, Inge, Schneider Philipp, Lüscher, Daniel, Redmann, Thomas & Michel, Thomas (2015). *Was ist gute Soziale Arbeit. Diskussionspapier von AvenirSocial Schweiz zur Qualität in der Sozialen Arbeit*. Abgerufen von [https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AG\\_Qualitaet\\_DEF\\_D\\_1.pdf](https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AG_Qualitaet_DEF_D_1.pdf)
- Eschenbeck, Heike & Knauf, Rhea-Katharina (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In Arnold Lohaus (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 24-47). Abgerufen von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-662-55792-1.pdf>
- Fedlex (25.10.2016). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Abgerufen von [https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055\\_2055\\_2055/de](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/de)
- Glasl, Friedrich (2015). *Konfliktfähigkeit statt Streitlust oder Konfliktscheu. Die Chance, zu sich selbst und zueinander zu finden*. (2., korr. Aufl.). Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Glasl, Friedrich (2013). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. (11., aktual. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Glasl, Friedrich (2008). *Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte – Übungen – Praktische Methoden*. (5., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Heintel, Peter (2005). Konfliktkultur und Konfliktkompetenz. In Berner Fachhochschule. Hochschule für Sozialarbeit HSA Bern (Hrsg.). *impuls HSA*, Ausgabe Nr. 3/05, 4-6.



Abgerufen von [https://www.bfh.ch/dam/jcr:d8933a86-321f-49d4-ba9c-af98d0d6467b/2005\\_1.pdf](https://www.bfh.ch/dam/jcr:d8933a86-321f-49d4-ba9c-af98d0d6467b/2005_1.pdf)

Herrmann, Franz (2013). *Konfliktkompetenz in der Sozialen Arbeit. Neun Bausteine für die Profis in der Jugendhilfe*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Herrmann, Franz (2006). *Konfliktarbeit. Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Konflikten*. (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Holler, Ingrid (2010). *Mit dir zu reden ist sinnlos! ... Oder? Konflikte klären durch Mediation mit Schwerpunkt GFK*. Paderborn: Junfermann Verlag.

Humanium (o. D.). *Das Recht auf Schutz*. Abgerufen von <https://www.humanium.org/de/das-recht-auf-schutz/>

Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2016). *Lebesphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. (13., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Imbusch, Peter (2006). Macht und Herrschaft. In Hermann Korte & Bernhard Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 161-181). (6. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jungbauer, Johannes (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kinder- und Jugendpolitik Schweiz (o. D. a). *Leistungen der Kinder- und Jugendpolitik*. Abgerufen von <https://www.kinderjugendpolitik.ch/themen-und-grundlagen/definitionen/leistungen-der-kinder-und-jugendpolitik>

Kinder- und Jugendpolitik Schweiz (o. D. b). *Heimpflege*. Abgerufen von <https://www.kinderjugendpolitik.ch/themen-und-grundlagen/definitionen/leistungen-der-kinder-und-jugendpolitik/details/service/service/overview/heimpflege>

Kefer, Felicitas (2018). *Reflexion in der Sozialen Arbeit – vereinfacht dargestellt*. Abgerufen von <https://ribiselfarm.wordpress.com/2018/08/31/reflexion-in-der-sozialen-arbeit-vereinfacht-dargestellt/>

KESCHA (o. D.). *Kindes- und Erwachsenenschutz. Information für Betroffene*. Abgerufen von [https://kescha.ch/wAssets/docs/kescha\\_flyer-de.pdf](https://kescha.ch/wAssets/docs/kescha_flyer-de.pdf)

- Kreyenberg, Jutta (2005). *Handbuch Konflikt-Management. Konfliktdiagnose, -definition und -analyse, Konfliktebenen, Konflikt- und Führungsstile, Interventions- und Lösungsstrategien, Beherrschung der Folgen*. (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kröckel, Marcus & Wartenberg, Annika (2014). *Stationen der Entwicklung Jugendlicher*. Abgerufen von <https://www.ib-niedersachsen.de/display/IW/4.+Stationen+der+Entwicklung+Jugendlicher>
- Lohaus, Arnold & Vierhaus Marc (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. (3., überarb. Aufl.). Abgerufen von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-662-45529-6.pdf>
- Messmer, Heinz (2003). Der soziale Konflikt. Kommunikative Emergenz und systemische Reproduktion. In Klaus Amann, Jörg R. Bergmann & Stefan Hirschauer (Hrsg.), *Qualitative Soziologie. Band 5*. Abgerufen von <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110512069/html>
- Niederbacher, Arne & Zimmermann Peter (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. (4., überarb. aktual. Aufl.). Abgerufen von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-92901-9.pdf>
- Niekrenz, Yvonne & Witte, Matthias (2018). Jugend. In Karin Böllert (Hrsg.). *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe*. (S. 381-402). Abgerufen von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-19096-9.pdf>
- Prosch, Stephan (2010). *Konfliktmanagement in Unternehmen. Mediation als Instrument für Konflikt- und Kooperationsmanagement am Arbeitsplatz*. Abgerufen von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-12223-1.pdf>
- Richtig-Wichtig (o. D.). *Kinder haben Rechte*. Abgerufen von [https://www.richtig-wichtig.org/index.php?article\\_id=23](https://www.richtig-wichtig.org/index.php?article_id=23)
- Rothgang, Georg-Wilhelm & Bach, Johannes (2015). *Entwicklungspsychologie*. (3., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Rüttinger, Bruno & Sauer, Jürgen (2016). *Konflikt und Konfliktlösen. Kritische Situationen erkennen und bewältigen*. (3. Aufl.). Abgerufen von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-07812-6.pdf>
- Schäfers, Bernhard (2001). *Jugendsoziologie*. (7., aktual. u. überarb. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.

Schallberger, Peter (2017). *Lehrveranstaltungsskript im Modul A1. Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Ein Orientierungsraster*. St. Gallen: Ostschweizer Fachhochschule, Fachbereich Soziale Arbeit.

Scherzinger, Marion (2020). Konflikte zwischen verhaltensauffälligen Jugendlichen und Fachkräften im Heim. *unsere jugend*, 2(2020), 65-70. Abgerufen von <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/uj/article/view/152435/5263>

Spitzer, Helmut (2011). Selbstreflexion in der Ausbildung Sozialer Arbeit. Ein Beitrag zur Professionalisierungsdebatte. In Helmut Spitzer, Hubert Höllmüller & Barbara Hönig (Hrsg.), *Soziallandschaften. Perspektiven Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin* (S. 255-273). Abgerufen von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-92773-2.pdf>

## 14 Abkürzungsverzeichnis

- |     |   |
|-----|---|
| KRK | Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 26. März 1997 (Stand am 25. Oktober 2016) (SR 0.107) |
| ZGB | Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (Stand am 01. Januar 2021) (SR 2010)        |

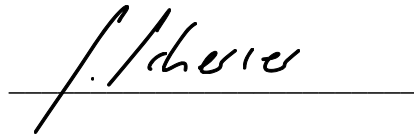
## **15 Anhang**

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Eigenständigkeitserklärung .....     | 77 |
| Veröffentlichung Bachelorarbeit..... | 77 |

**Eigenständigkeitserklärung**

Ich erkläre hiermit:

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



Unterschrift

St. Gallen, 12.10.2021

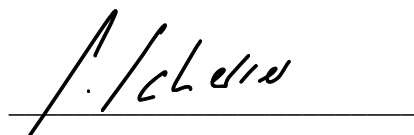
---

**Veröffentlichung Bachelorarbeit**

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

ja

nein



Unterschrift

St. Gallen, 12.10.2021