

Konflikte zwischen Kindern im Kindergartenalter

Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten im Hort und Kindergarten

Bachelorarbeit
Kim Hebeisen

Begleitperson
Dr. phil. Carl Oliva

Bachelorstudiengang
Zürich, Frühlingsemester 2020

Abstract

Konflikte zwischen Kindern im Kindergartenalter kommen häufig vor. Sie sind wichtige Bestandteile des Sozialisationsprozesses und der Identitätsentwicklung der Kinder und sollten daher nicht im Keim erstickt werden. Ob ein Konflikt positive oder negative Auswirkungen auf den Entwicklungsprozess des Kindes hat, hängt davon ab, wie der Konflikt bearbeitet wird. Aus diesem Grund wird in dieser Bachelorarbeit der Frage nachgegangen, wie Kinder in der Weiterentwicklung ihrer emotionalen sowie sozialen Kompetenzen im Hort und im Kindergarten gefördert werden können, damit sie Konflikte konstruktiv lösen können. Die Arbeit unterliegt einer lebensweltorientierten Perspektive. Zur Beantwortung der Fragestellung wird Bezug genommen auf die Gedanken von Mead zur Identitätsentwicklung im Rahmen von «play» und «game» sowie auf das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann. Des Weiteren werden das Modell der emotionalen Kompetenz von Saarni, das Konzept der sozialen Kompetenz nach Rose-Krasnor sowie das Konzept der Affektiven Sozialen Kompetenz von Halberstadt, Denham und Dunsmore diskutiert.

Der Umgang mit Konflikten findet unter dem Spannungsbogen von Konkurrenz und Kooperation statt. Auf der einen Seite liegt die Kooperation, bei welcher auf die Interessen des Gegenübers eingegangen wird, auf der anderen Seite liegt die Konkurrenz, bei der es um die Erreichung der eigenen Interessen geht. Um einen Konflikt konstruktiv lösen zu können, muss die Balance dazwischen gefunden werden. Damit dies gelingt, werden emotionale sowie soziale Kompetenzen in den Bereichen Empathie und Kommunikation benötigt. Die Förderung dieser Kompetenzen kann beispielsweise mit dem Programm PFAD erfolgen.

Vorwort

Einige Personen haben mich bei der Verwirklichung dieser Arbeit unterstützt und ich bedanke mich an dieser Stelle ganz herzlich bei ihnen. Ein riesiges Dankeschön geht an Dr. Carl Oliva, für die unterstützenden Inputs und die grosse Hilfsbereitschaft. Seine umfangreichen Fachkenntnisse und seine grosse Erfahrung in der Begleitung von Arbeiten habe ich sehr geschätzt. Vom fachlichen Austausch an den Besprechungen konnte ich enorm profitieren, sie haben mir Freude bereitet und mich motiviert. Ebenfalls bedanke ich mich bei meiner PA Nati für die spannenden Gespräche sowie die Unterstützung bei der Erarbeitung der Fragestellung. Bei meinem Kollegen Stefan bedanke ich mich für das Gegenlesen der Arbeit und die wertvollen Rückmeldungen. Vielen Dank an meine Eltern Peter und Brigitte für das Lesen meiner Arbeit, die Rückmeldungen dazu und insbesondere für die motivierenden Worte, wenn ich wiederum ein Tief im Schreibprozess hatte. Bei meinen Grosseltern René und Kläri bedanke ich mich für das stete Vertrauen während dem ganzen Studium, dass ich es garantiert gut machen werde. Der letzte grosse Dank gilt meinem Freund Christian für seine Gelassenheit und aufmunternden Worte während meinen Arbeitskrisen und für das Bekochen mit leckerem Essen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	2
Vorwort.....	3
Abbildungsverzeichnis.....	6
1. Einleitung	7
1.1 Ausgangslage.....	7
1.2 Fragestellung und Eingrenzung.....	8
1.3 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit	9
2. Lebensweltorientierung bei Kindern im Kindergartenalter	11
2.1 Lebenswelt	11
2.2 Begrifflichkeiten aus der Lebensweltorientierung.....	12
2.3 Handlungs- und Strukturmaximen	14
2.4 Dimensionen	15
2.5 Beschreibung der Lebenswelt von Kindern im Kindergartenalter	16
3. Soziale Konflikte	18
3.1 Konfliktbegriff und Abgrenzung	18
3.2 Problemlösungen erster und zweiter Ordnung	19
3.3 Umgang mit Konflikten	20
3.4 Konflikte und ihre Bearbeitung bei Kindergartenkindern.....	21
3.4.1 Konflikte und Umgang damit bei Kindern im Kindergartenalter	22
3.4.2 Konflikte und ihre Bearbeitung als Teil der Sozialisation und Identitätsbildung bei Kindern im Kindergartenalter.....	24
4. Emotionale und soziale Kompetenzen.....	30
4.1 Emotionale Kompetenz.....	30
4.2 Soziale Kompetenz	33
4.3 Verbindung von emotionalen und sozialen Kompetenzen	36
4.4 Zusammenhang von emotionalen und sozialen Kompetenzen mit Freundschaften und dem konstruktiven Umgang mit Konflikten.....	40
5. Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen in Zusammenhang mit einem konstruktiven Umgang mit Konflikten	41
5.1 Förderung bei Kindern im Kindergartenalter.....	41
5.2 Lebensweltorientierte Umsetzungsmöglichkeiten der Kompetenz-Förderung von Kindern im Kindergartenalter	42
5.2.1 Lebensweltorientierte Umsetzungsmöglichkeiten der Kompetenz-Förderung im Kindergarten.....	42
5.2.2 Lebensweltorientierte Umsetzungsmöglichkeiten der Kompetenz-Förderung im Hort	45

5.3	Mögliche Zusammenarbeit von Hort und Kindergarten im Bereich der Kompetenzförderung.....	46
6.	Schlussfolgerungen	48
6.1	Diskussion der Erkenntnisse	48
6.2	Weiterführende Fragen und Ausblick	50
6.3	Kritische Würdigung.....	50
	Literaturverzeichnis.....	52

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Personale und soziale Identität als Komponenten der Ich-Identität.....	28
Abbildung 2. Prisma der sozialen Kompetenz	34
Abbildung 3. Zusammenhang zwischen sozialer und emotionaler Kompetenz	36
Abbildung 4. Darstellung zum Konzept der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt et al. (2001).....	38

1. Einleitung

In diesem Kapitel wird die Ausgangslage beschrieben, welche zur Hauptfragestellung dieser Bachelorarbeit führt. Ebenfalls wird aufgezeigt, anhand welcher Teilfragen und welches methodischen Vorgehens die Hauptfrage beantwortet wird.

1.1 Ausgangslage

Wenn Erwachsene zu einem Konflikt zwischen Kindern hinzukommen, hört man häufig den Satz: «Gebt euch die Hand und vertrag euch!». Allenfalls kommt noch ein «entschuldigt euch» hinzu. Damit ist für Eltern, Lehrpersonen oder Betreuende das Problem gelöst und man kann sich wieder um den Unterricht, das Kochen, die Arbeit oder anderes kümmern. Bis es zum nächsten Konflikt kommt. Gerade bei jüngeren Kindern im Hort oder Kindergarten dauert es erfahrungsgemäss meist nicht lange, bis ein neuer Konflikt entsteht.

Gemäss Stövesand und Röh (2015, S. 10) sind Konflikte meist Ausdruck entgegengesetzter Bedürfnisse, Interessen sowie unterschiedlicher Werte und Ziele. Gleichzeitig seien Konflikte für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung massgebend. Ob ein Konflikt sowie dessen Bearbeitung eher positive Auswirkungen im Sinne einer Antriebskraft hat oder eher negativ, als Beeinträchtigung für das soziale und individuelle Wachstum, angesehen wird, liegt laut Stövesand und Röh (2015, S. 10) unter anderem in den Ursachen der Entstehung, der Art der Austragung und den Folgen des Konflikts. Auch Kilb (2012, S. 19) ist der Ansicht, dass Konflikte in ihrer sozialen Form integrativ wirken, aber in ihrer destruktiven Form entwicklungshemmend, zerstörend sowie verletzend sein können.

Kilb (2015, S. 225) ist der Meinung, dass Schulen, Kindertagesbetreuung sowie freizeitpädagogische Einrichtungen proaktiv mit Konflikten umgehen sollen, damit diese als Lernerfahrung für die Adressatinnen und Adressaten dienen können. Da Konflikte für die Identitätsentwicklung als psychosoziale Entwicklungspassage grundlegend sein können, ist es sinnvoll, dass in den unterschiedlichen pädagogischen und sozialpädagogischen Handlungsfeldern Konflikte zugelassen werden (Kilb, 2015, S. 226).

Gemäss Aghamiri, Reinecke-Terner und Unterkofler (2015, S. 112) ist das Erörtern von sozialen Konflikten ein essenzielles Element sozialarbeiterischen Handelns, gerade im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Auch Kilb (2015, S. 222) bezeichnet Probleme und Konflikte als zentralen Gegenstand der Sozialen Arbeit und betont, dass ein professioneller Umgang mit Konflikten ein bedeutsamer Faktor moderner gesellschaftlicher Partizipations- und Aushandlungsprinzipien darstellt und im Bereich der Sozialen Arbeit die Norm sein sollte.

Thole (2012, S. 27-28) bezeichnet die Kinder- und Jugendhilfe als sozialpädagogisches Praxisfeld der Sozialen Arbeit und darin die Kindertageseinrichtung als spezifisches Arbeitsfeld. Hugoth (2012, S. 25) zählt Kinderkrippen, Kindergärten und Horte zur Kindertagesbetreuung und stellt fest, dass diese das historisch jüngste Aktionsfeld der Kinder- und Jugendhilfe bilden.

Gemäss Plehn (2019, S. 38) gilt der Hort als ausserschulischer, non-formaler Bildungsort. Kinder verbringen laut Plehn (2019, S. 34) immer mehr Zeit in pädagogischen Institutionen, wie beispielsweise dem Hort. Aus diesem Grund kommt bei diesen ausserschulischen Bildungsorten zusätzlich zum Betreuungs-Auftrag vermehrt ein Bildungsauftrag hinzu. Es geht darum, dass die ganzheitliche Entwicklung des Kindes gefördert wird. Laut Grunwald und Thiersch (2016, S. 57) sind Soziale Arbeit allgemein und lebensweltorientierte Soziale Arbeit im Besonderen im Bereich der non-formalen Bildung tätig, welche zwar kognitive Fähigkeiten fördert, allerdings besonders auf allgemeine Lebenskompetenzen ausgerichtet ist.

Hurrelmann und Bauer (2018, S. 167) zeigen auf, dass eine grundlegende Erkenntnis der Sozialisationsforschung darin besteht, dass die wesentliche Kompetenz zur Erfüllung der Entwicklungsaufgaben im Kindesalter erlernt wird und die Entfaltung der Persönlichkeit darauf aufbaut. Gemäss Schüpbach (2010, S. 52) laufen Sozialisations- und Bildungsprozesse bei Kindern an unterschiedlichen Orten, wie beispielsweise in der Schule, in der Familie, aber auch im Rahmen von Betreuungs- und Freizeitangeboten ausserhalb der Schule und der Familie ab.

1.2 Fragestellung und Eingrenzung

Ziel dieser Arbeit ist es aufzuzeigen, aus welchen Gründen ein konstruktiver Umgang mit Konflikten einen wichtigen Bestandteil des Sozialisationsprozesses bei Kindern im Kindergartenalter darstellt und wie dieser im Rahmen von Kindergarten und Hort gefördert werden kann. Vor diesem Hintergrund wurde folgende Fragestellung ausformuliert:

Inwiefern können Kindergartenkinder im Hort und im Kindergarten in der Weiterentwicklung ihrer emotionalen sowie sozialen Kompetenzen aus lebensweltorientierter Sicht gefördert werden, damit sie Konflikte unter dem Spannungsbogen von Konkurrenz und Kooperation konstruktiv lösen können?

Damit diese Fragestellung schlüssig beantwortet werden kann, wurden folgende Teilfragen gebildet:

- Wie ist das Konzept der Lebensweltorientierung aufgebaut?
- Was sind soziale Konflikte?
- Wie hängt der Umgang mit Konflikten bei Kindern mit der Sozialisation und Identitätsentwicklung zusammen?
- Welche emotionalen und sozialen Kompetenzen werden zum konstruktiven Lösen von Konflikten benötigt?
- Wie können diese Kompetenzen im Kindergarten aus lebensweltorientierter Sicht gefördert werden?

- Wie können diese Kompetenzen im Hort aus lebensweltorientierter Sicht gefördert werden?

Eingrenzung der Arbeit:

Die Einschulung in der Schweiz im Rahmen des Kindergarteneintritts erfolgt gemäss Artikel 5 Abs. 1 HarmoS-Konkordat (Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007) mit dem vollendeten vierten Altersjahr. Der Kindergarten wird gemäss Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 8) während zwei Jahren besucht. Wenn in vorliegender Arbeit von Kindergartenkindern oder Kindern im Kindergartenalter gesprochen wird, entspricht dies Mädchen und Knaben im Alter von vier bis sechs Jahren. Es werden diejenigen Kinder thematisiert, die neben dem Kindergarten auch den Hort besuchen.

Der primäre Fokus der Arbeit liegt bei Konflikten zwischen Kindern und nicht bei Konflikten zwischen Kindern und Erwachsenen. Die begriffliche Definition von Konflikt und die Abgrenzung zu Gewalt erfolgt im Kapitel drei. Die vorliegende Arbeit thematisiert den Umgang mit Konflikten. Mögliche Hintergründe oder Ursachen von Konflikten werden nur am Rande thematisiert.

Unter dem Begriff «konstruktiv» wird gemäss dem deutschen Universalwörterbuch von Munzinger (2015) im bildungssprachlichen Verständnis «aufbauend, den sinnvollen Aufbau fördernd, entwickelnd» verstanden.

1.3 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung der Fragestellung hat eine Literaturrecherche zur Verortung in den fachlichen Diskurs mit besonderem Augenmerk auf wissenschaftliche Studien und Zeitschriftenartikel stattgefunden. Neben der Fachliteratur aus der Profession der Sozialen Arbeit wurden auch die Bezugsdisziplinen Psychologie, Soziologie und Sozialpsychologie beigezogen. Es wurden sowohl deutschsprachige als auch englischsprachige Fachtexte berücksichtigt.

Die Arbeit wurde vor dem Hintergrund des Konzepts der Lebensweltorientierung gemäss Thiersch verfasst. Des Weiteren wurden Ansätze von Mead, Hurrelmann und Watzlawick zur Erklärung von Entwicklungsschritten, Lernprozessen, der Identitätsfindung bei Kindergartenkindern sowie zum Lösen von Problemen hinzugezogen.

Im zweiten Kapitel wird zuerst das Konzept der Lebensweltorientierung gemäss Thiersch erläutert und anschliessend spezifisch auf Kinder im Kindergartenalter, welche ebenfalls den Hort besuchen, bezogen.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Definition von sozialen Konflikten und was es heisst, einen konstruktiven Umgang damit zu finden. Insbesondere wird thematisiert, was Konflikte und deren Bearbeitung im Zusammenhang mit dem Sozialisationsprozess von Kindergartenkindern bedeuten.

Im Rahmen des vierten Kapitels werden die Begriffe emotionale und soziale Kompetenz anhand unterschiedlicher Theorieansätze definiert. Darauffolgend wird herausgearbeitet, welche emotionalen und sozialen Kompetenzen benötigt werden, um Konflikte konstruktiv angehen zu können. Dies mit dem besonderen Augenmerk auf Kinder im Kindergartenalter.

Im fünften Kapitel werden auf Grund des erarbeiteten Fachwissens mögliche Fördermöglichkeiten für Kinder im Kindergarten und im Hort aufgezeigt und analysiert.

Im abschliessenden sechsten Kapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und weiterführende Fragen werden vorgestellt. Zuletzt erfolgt eine kritische Würdigung der Arbeit.

2. Lebensweltorientierung bei Kindern im Kindergartenalter

Gemäss Lambers (2015, S. 104) hat Hans Thiersch Ende der siebziger Jahre das Theoriekonzept einer alltags- und lebensweltorientierten Sozialpädagogik begründet. In diesem Kapitel geht es darum aufzuzeigen, was dieses Konzept auszeichnet. Das Konzept der Lebenswelt dient als theoretische Basis beziehungsweise als Grundhaltung sowie Denkmodell, auf welcher diese Bachelorarbeit aufgebaut wird und auf Grund deren die Fragestellung bearbeitet wird. Zuerst werden wichtige Bestandteile des Theoriekonzepts erläutert und anschliessend wird der Bezug zu Kindern im Kindergartenalter hergestellt.

2.1 Lebenswelt

Die Rekonstruktion der Lebenswelt dient als Basis einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und erfolgt gemäss Thiersch, Grunwald und Köngeter (2012, S. 184) über fünf Zugänge.

Phänomenologisch (Thiersch et al., 2012, S. 184): Lebenswelt ist ein beschreibendes Konzept, in dem der Mensch nicht im abstrakten Sinne als Individuum gesehen wird. Der Mensch wird im Rahmen der Erfahrung einer Wirklichkeit, in welcher er sich schon seit jeher befindet, verstanden. Der Mensch in seiner Lebenswelt ist in der Lage, sich an gegebene Strukturen anzupassen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie auch zu verändern. Abweichendes Verhalten wird gesehen als Folge einer Bemühung mit den vorgegebenen Umständen klar zu kommen. Aus diesem Grund sollte das Verhalten vorerst akzeptiert werden, selbst wenn die Folgen für die Person selbst und das Umfeld abträglich sind.

Kinder sind folglich grundsätzlich in der Lage, sich an Gegebenheiten im Hort und Kindergarten anzupassen. Allerdings ist es auch möglich, dass ihnen die vorgegebenen Strukturen Mühe bereiten und sie, im Versuch sich mit den Strukturen auseinanderzusetzen und allenfalls zu verändern, abweichendes Verhalten zeigen.

Biographisch-rekonstruktiv (Thiersch et al., 2012, S. 184-185): Die Lebenswelt ist in, nach Inhalt und Funktionen differenzierte, verschiedene Lebensfelder oder Lebensräume unterteilt. Es wird beispielsweise in das Lebensfeld der Arbeit, demjenigen der Jugendgruppe oder auch der Familie aufgeteilt. Im Verlauf des Lebens geht ein Mensch durch unterschiedliche Lebensfelder hindurch und macht dadurch unterschiedlich ausgeprägte, lebensweltliche Erfahrungen. Diese Erfahrungen können den Menschen weiterbringen, aber auch blockieren. Anhand des Konzepts der Lebenswelt sollen die lebensweltlichen Verhältnisse im Rahmen der verschiedenen Lebensfelder beschrieben werden und insbesondere sollen Schwierigkeiten der Vermittlung und Anpassung zwischen Lebensfeldern aufgezeigt werden.

Beim Eintritt in den Kindergarten und Hort kommen neue Lebensfelder in die Lebenswelt der Kinder, in welchen sie neue Lernerfahrungen machen können. Die verschiedenen Lebensfelder können unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Inhalte aufweisen. Beispielsweise gelten im Hort oder im Kindergarten andere Regeln als zu Hause. Es kann für Kinder schwierig sein zu

verstehen, wieso es diese Unterschiede gibt, sowie sich daran anzupassen. Es ist wichtig, dass dies den Lehrpersonen und Betreuenden bewusst ist und sie darauf Rücksicht nehmen, aber die Kinder auch darin unterstützen, diese Übergänge zu meistern.

Normativ-kritisch (Thiersch et al., 2012, S. 185): Deutungen, Handlungsmuster und Ressourcen der Menschen «werden als in sich widersprüchlich» erlebt. Einerseits geben sie Halt und Identität, andererseits können sie einschränkend, blockierend oder ausgrenzend wirken. Es geht in der normativ-kritischen Perspektive von Lebenswelt um die Herausforderung des Wechselspiels zwischen Destruktion und Respekt vor dem Gegebenen.

Die Familie gibt den Kindern Halt und Sicherheit und der Übergang in den Kindergarten kann für Kinder eine schwierige oder sogar schmerzliche Erfahrung sein, weil das bisherige Leben ein Stück weit destruiert wird, allerdings wird sich das Kind nur begrenzt weiterentwickeln, wenn es sich nur im Rahmen der Familie bewegt.

Historisch und sozial geprägt (Thiersch et al., 2012, S. 185): Gesellschaftliche Strukturen sowie Ressourcen sind die Basis der erfahrenen Wirklichkeit. Aus lebensweltorientierter Perspektive ist die Lebenswelt als eine Bühne darstellbar. Auf dieser symbolischen Bühne spielen die Menschen ein Stück mit Rollen und Bühnenbildern und interagieren auf diese Weise miteinander.

Kinder spielen gerne Situationen des Alltags nach und schlüpfen dazu in unterschiedliche Rollen, die in ihren Lebensfeldern vorkommen oder verwandeln sich in Personen oder Tiere, welche sie gerne verkörpern würden. Zusätzlich dazu spielen sie ihre eigenen Rollen beziehungsweise sich selbst, als Tochter oder Sohn, als Kindergartenkind und viele weitere Rollen, in ihren unterschiedlichen Lebensfeldern.

Bestimmt durch Risiko und Offenheit (Thiersch et al., 2012, S. 185-186): Durch die Identität versucht der Mensch seine verschiedenartigen Erfahrungen wiederzugeben und den eigenen Weg im Rahmen dieser Erfahrungen zu entwerfen. Das Konzept der Lebenswelt sieht bewusst neue Chancen und dem gegenüber Überforderungen und Belastungen im Kontext von Gestaltungsaufgaben der Erfahrungsräume sowie Lebensentwürfen. Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, diese Offenheiten, Widersprüche sowie die benötigte Perspektivität und Verlässlichkeit zu benennen.

Die Erfahrungen welche Kinder im Alltag machen, tragen zur Weiterentwicklung ihrer Identität bei. Sie treffen auf Chancen, aber auch auf Belastungen in Zusammenhang mit dieser Selbstfindung und sollen dabei durch die Soziale Arbeit oder im Kontext dieser Arbeit durch Lehrpersonen und Betreuende unterstützt werden.

2.2 Begrifflichkeiten aus der Lebensweltorientierung

Gemäss Thiersch et al. (2012, S. 175) kombiniert Lebensweltorientierung die Betrachtung spezifischer, aktueller Lebensverhältnisse mit pädagogischen Konsequenzen. Die Lebensweltorientierung verweist gemäss Thiersch et al. (2012, S. 175) auf die Verbindung von Stärken und

Schwächen, Problemen und Möglichkeiten im sozialen Bereich. Damit wendet sich die Lebensweltorientierung ab von der herkömmlich defizitären und individualisierenden Perspektive auf soziale Probleme. Im Rahmen der Lebensweltorientierung entsteht ein Handlungsrepertoire zwischen Niedrigschwelligkeit, Zugangsmöglichkeiten, Vertrauen sowie gemeinsamem Entwickeln von Hilfsentwürfen.

Die **alltäglichen Erfahrungen** der Menschen in der jeweiligen gesellschaftlichen Situation sind Ausgangspunkt für die Lebensweltorientierung (Thiersch et al., 2012, S. 178). Gemäss Grunwald und Thiersch (2016) entspricht Alltag als Alltäglichkeit der «Erfahrung der unmittelbar erfahrenen Wirklichkeit, die bedeutsam ist und 'gilt', weil sie erfahren ist» (S. 33). Es geht folglich um das Erleben und Wahrnehmen der Umgebung durch eine Person und diese erfahrene Wirklichkeit ist wichtig, weil sie auf die Person einwirkt. Die Alltäglichkeit hat einen konfliktuösen Charakter, weil sie derjenige Bereich ist, wo die Auseinandersetzung um Unterdrückung, Macht und Anerkennung erfolgt. In diesem Zusammenhang entwickeln Menschen Lebenskompetenzen und eignen sich ihren Stolz und ihr Selbstbewusstsein an und erkennen ihre Lebensposition (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 33-34).

Wenn vom **gelingenderen Alltag** gesprochen wird, soll die Grenze des Möglichen sowie die Differenzierung von Aufgabe (gelingender) und Idealzustand (gelungener Alltag) aufgezeigt werden (Thiersch, 2006, S. 48). Sozialpädagogische Massnahmen sollen lebensweltliche Ressourcen nutzen, ganz im Sinne der Nähe zur Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten (Grunwald & Thiersch, 2015, S. 939). Zur Erreichung eines gelingenderen Alltags sollen die gegebenen Lebensverhältnisse reorganisiert werden (Thiersch et al., 2012, S. 178).

Verhandeln als grundsätzliche Art des Umgangs wird verstanden als die gegenseitige Anerkennung von gemeinsam handelnden Partnerinnen und Partnern. Es geht dementsprechend nicht darum, dass die eine Person (Sozialarbeitende) die Probleme der anderen (Adressat oder Adressatin) löst. Die Lösungsmöglichkeiten sollen miteinander erarbeitet werden (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 41).

Der Handlungsspielraum in der Lebensweltorientierung bewegt sich zwischen dem Tolerieren der bestehenden Lebensentwürfe und dem **Sich-Einmischen** in Gegebenheiten, einem Bilden sowie Unterstützen von Möglichkeiten «aus der Distanz des professionellen Wissens» (Thiersch et al., 2012, S. 175). Gemäss Thiersch et al. (2012, S. 179) kombiniert die Lebensweltorientierung als Handlungskonzept «den Respekt vor dem Gegebenen mit dem Vertrauen in die Potentiale und Entwicklungsmöglichkeiten im Feld» und sie handelt im Bereich von Behüten, Gegenwirken und Fördern.

Die Lebensweltorientierung strebt keinen utopischen Idealzustand an, sondern versucht den Alltag so gelingend wie möglich zu gestalten. Dies soll erreicht werden durch die Nutzung von bestehenden Ressourcen in den Lebensfeldern und dem gemeinsamen Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten. Die Kinder sollen Fördermassnahmen mitgestalten können.

2.3 Handlungs- und Strukturmaximen

Der Fokus des professionellen Handelns orientiert sich an den Struktur- und Handlungsmaximen Prävention, Alltagsnähe, Dezentralisierung/Regionalisierung, Integration sowie Partizipation (Thiersch et al., 2012, S. 188). Die Maximen der Prävention, Alltagsnähe und Regionalisierung zielen auf die lebensweltlichen Erfahrungen der Menschen, als Referenz für die Soziale Arbeit. Die Maximen der Integration sowie Partizipation zeigen die demokratischen und sozialetischen Dimensionen der Arbeit in den Lebensbereichen auf (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 43).

Gemäss Grunwald und Thiersch (2016, S. 43) teilt sich die **Prävention** in primäre und sekundäre Prävention auf. Die primäre Prävention soll geeignete sowie tragfähige Lebenswelten und Alltäg-lichkeit erzeugen, damit die regulären Widrigkeiten und Krisen des Lebens wirkungsvoll überwunden werden können. Die sekundäre Prävention steht für die Achtsamkeit für spezielle, teilweise voraussehbare Belastungen und die Unterstützungen, die benötigt werden, damit sie im Voraus verhindert werden können. Diese Belastungen treten beispielsweise im Rahmen von Übergängen zwischen Beruf, Schule sowie Familie oder bei Alleinerziehenden auf. Grunwald und Thiersch (2016, S. 43) weisen darauf hin, dass das Konzept der Prävention sich davon distanzieren soll, grundsätzlich vom «worst case» auszugehen.

Im Rahmen der Maxime der **Alltagsnähe** geht es laut Grunwald und Thiersch (2016, S. 44) darum, dass sozialpädagogische Massnahmen aus der Nähe zur Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten entstehen. Die lebensweltlichen Ressourcen sollen durch Massnahmen primär gestützt sowie entwickelt werden. Massnahmen, welche die bestehende Lebenswelt substituieren, wie beispielsweise Heimerziehung, werden erst nachgeordnet berücksichtigt. Die Hilfen sollen auf Grund von ganzheitlichen Betrachtungen der Menschen entworfen werden. So sollen die Biografie, aber auch die unauffälligen und situativ besonderen Elemente der Menschen berücksichtigt werden.

Grunwald und Thiersch (2016, S. 44-45) geben an, dass unter der **Regionalisierung** unterschiedliche soziale Raumerfahrungen von Adressatinnen und Adressaten je nach Wohnbezirk, sozialer Lage sowie ethnischer und kultureller Tradition oder auch in spezifischen Lebenskonstellationen, wie beispielsweise Familien, Jugendliche oder ältere Menschen, verstanden werden. Die Regionalisierung betont, dass sich die Angebote der Sozialen Arbeit dezentral, also im Soziale Raum der Personen, befinden sollen. Auch die Vernetzung mit Institutionen der Medizin, Polizei und Bildung sei wichtig.

Die Maxime der **Integration**, in neueren Diskussionen auch als Inklusion bezeichnet, besagt, dass eine Gleichheit der alltäglichen Bewältigungsaufgaben sowie deren sozialen Rahmenbedingungen bestehen soll. Gerechtigkeit in den Lebensverhältnissen besteht dann, wenn eine Gleichwertigkeit besteht und das Recht auf Differenzen anerkannt wird (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 45).

Laut Grunwald und Thiersch (2016, S. 46) geht es bei der **Partizipation** darum, dass Unterstützung und Hilfen gemeinsam gestaltet werden sollen. Umgesetzt wird dies durch Verhandlung und auf grundsätzlicher Ebene durch Beteiligung.

Die Struktur- und Handlungsmaximen müssen gemäss Thiersch et al. (2012, S. 190) im Zusammenhang betrachtet und praktiziert werden. Je nach Arbeitsumfeld haben sie verschiedenartige Bedeutungen und müssen aus diesem Grund jeweils angepasst werden. Eine Kombination der methodischen Maximen und «situativer Sensibilität im Sinne einer strukturierten Offenheit» ist zielführend (Thiersch et al., 2012, S. 190).

Die Förderung von Kindern in Zusammenhang mit einem konstruktiven Umgang mit Konflikten, wie sie in vorliegender Arbeit thematisiert wird, stellt eine sekundäre Prävention dar, da die Belastungen, welche durch die Übergänge zwischen Hort, Kindergarten und Familie entstehen, gemindert werden können. Die Umsetzung der Fördermassnahmen im Hort und Kindergarten ist alltagsnah sowie dezentral.

2.4 Dimensionen

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit handelt in Bezugnahme auf die Erfahrungen in Raum, Zeit, sozialen Bezügen, auf Lebensbewältigung sowie Pragmatik in Zusammenhang mit der Spannung zwischen Aufgegebenen und Gegebenen sowie zwischen Optionen und Ressourcen (Thiersch et al., 2012, S. 86).

Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit realisiert sich in sechs Dimensionen (Thiersch et al., 2012, S. 187-188):

Erfahrener Raum: Der Mensch wird in seinem persönlichen Raum beziehungsweise seinem Umfeld betrachtet. Beispielsweise ist der Lebensraum einer alleinerziehenden Frau mit Kindern anders als derjenige von Heranwachsenden und nochmals anders als derjenige von alten Menschen. Bornierte, depravierte Strukturen im Rahmen eines beschränkten Lebensraums sollen erweitert werden durch Erschliessung von vorhandenen Ressourcen und Bildung von neuen.

Erfahrene Zeit: Die Bewältigungsaufgaben der aktuellen Gegenwart sind im Fokus der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Ebenfalls betrachtet werden die jeweilige Biografie und die persönlichen Hintergründe der Adressatinnen und Adressaten. Damit der Weg in die unbekante, offene Zukunft gewagt wird, werden Mut und Kompetenzen benötigt.

Soziale Beziehungen: Die Spannungen und Ressourcen im Kontext der sozialen Bezüge sind das Handlungsfeld der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Kinder werden beispielsweise vor dem Hintergrund ihrer Beziehungen zu Gleichaltrigen und zur Familie betrachtet.

Alltägliche Bewältigungsaufgaben: Die eher unauffälligen, alltäglichen Bewältigungsaufgaben werden nicht ignoriert. Im Gegenteil ist wichtig, dass eine pädagogische Strukturierung von

grundlegenden Regeln im Zusammenhang mit Zeit, Raum und sozialen Beziehungen aufgebaut wird.

Hilfe zur Selbsthilfe: Die Unterstützungen der Sozialen Arbeit sollen im Rahmen von Empowerment, Hilfe zur Selbsthilfe sowie Identitätsarbeit erfolgen. Die Stärken der Adressatinnen und Adressaten werden hervorgehoben durch die Zumutung von Bewältigungsaufgaben. Identitätsarbeit wird als Kompetenz zur Lebensbewältigung verstanden, damit man sich gegen Verzweiflung, Sucht und Gewalt durchsetzen kann.

Gesellschaftliche Bedingungen: Die Soziale Arbeit soll sich für gerechte und gute Lebensverhältnisse der Adressatinnen und Adressaten sowie angemessene Arbeitsbedingungen einsetzen. Dies soll unter anderem durch das Prinzip der Einmischung umgesetzt werden.

2.5 Beschreibung der Lebenswelt von Kindern im Kindergartenalter

Gemäss dem Konzept der Lebensweltorientierung wird der Alltag ernst genommen und die unterschiedlichen Aspekte, die zur Entwicklung von Kindern beitragen, sollen wahrgenommen werden. Die Gestaltung des Alltags in seinen Dimensionen von Zeit, Raum sowie sozialen Beziehungen soll thematisiert werden (Thiersch & Weiss, 2016, S. 68). In der Förderung von Kindern wird ressourcenorientiert gearbeitet, ihre Potentiale und Stärken sowie die ihres sozialen Umfeldes sollen beachtet werden (Thiersch & Weiss, 2016, S. 73).

Laut Schüpbach (2010, S. 40) sind die Bewegungs- und Handlungsräume von Kindern wesentlich durch institutionelle Bildungsorte geprägt. Dies führt zu einem regelmässigen Wechsel von räumlichen sowie sozialen Kontexten, welche kognitive und soziale Integrationsleistungen der Kinder voraussetzen. Dadurch werden Entwicklungs- und Erfahrungsmöglichkeiten für die Kinder geschaffen.

Wenn Kinder in den Kindergarten kommen und parallel dazu den Hort besuchen, erweitern sich ihre Lebensfelder markant. Vor dem Kindergarten ist ihr primäres Lebensfeld dasjenige ihrer Familie und deren weiteren Sozialkontakten. Daneben sind sie allenfalls noch in der Krippe, welches ein weiteres Lebensfeld darstellt. Sobald sie das Schulalter erreichen, kommen der Kindergarten und der Hort, als Nachfolger der Krippe, als bedeutsame Lebensfelder hinzu. Die Lebensfelder Kindergarten und Hort nehmen viel Platz im Leben der Kinder ein, sowohl in zeitlicher als auch in sozialisationstechnischer Hinsicht.

Da die Lebensfelder Hort und Kindergarten, beziehungsweise der Alltag der Kinder darin, für diese Arbeit von grosser Bedeutung sind, wird im Folgenden näher darauf eingegangen.

Im Kindergarten sind die Kinder von einer gleichbleibenden Gruppe von Gleichaltrigen umgeben und werden von einer Kindergartenlehrperson angeleitet. Die Kinder müssen lernen, dass sie auf die Lehrperson hören müssen und zu bestimmten Zeiten stillsitzen und bestimmte Aufgaben erfüllen müssen. Im Hort sind sie in eine andere Gruppe von Kindern eingebettet, welche teilweise gleichaltrig, manchmal aber auch älter sind. Die Gruppe ist meist grösser als die

Kindergartenklasse und je nach Wochentag sind unterschiedliche Kinder anwesend. Die Gruppenzusammensetzung ist folglich unbeständig. Im Hort hat es ebenfalls erwachsene Betreuerinnen und Betreuer, welche teilweise andere Regeln umsetzen, als diejenigen welche im Kindergarten gelten.

Die unterschiedlichen Gruppendynamiken, die verschiedenen Regelstrukturen sowie die unterschiedlichen Standorte sind grosse Veränderungen und können bei den Kindern zu Unsicherheiten und damit verbunden zu Konflikten führen. Im Hort kann es laut sein, die Kinder müssen sich durchsetzen lernen, damit sie ihre Ziele erreichen und sie können nicht immer frei wählen, was sie tun möchten. Dies sind nur einige Beispiele, welche zu herausfordernden Situationen führen können. Aus diesen Gründen sind Hort und Kindergarten wichtige Instanzen für die Sozialisation und die Identitätsentwicklung der Kinder.

Die in diesem Kapitel aufgezeigten Grundannahmen dienen als Bezugsrahmen für die Beantwortung der Fragestellung dieser Bachelorarbeit und als Entscheidungsbasis für die Wahl von Definitionen und Konzepten zu den Themen Konflikt, emotionale sowie soziale Kompetenzen und den daraus folgenden Fördermassnahmen.

3. Soziale Konflikte

Damit die Fragestellung vorliegender Arbeit beantwortet werden kann, wird in diesem Kapitel die Thematik «Konflikt» näher beleuchtet. Zuerst wird der Konfliktbegriff definiert und gegenüber anderen Begriffen abgegrenzt. Danach wird thematisiert, wie Probleme gelöst werden können und wie mit Konflikten umgegangen werden kann. Abschliessend wird die Konfliktthematik aus einer lebensweltorientierten Perspektive in Bezug zu Kindern im Kindergartenalter gesetzt. Insbesondere wird dabei analysiert, inwiefern der Umgang mit Konflikten einen Bestandteil der Sozialisation und der Identitätsbildung darstellt.

3.1 Konfliktbegriff und Abgrenzung

Gemäss Kilb (2012, S. 9) gibt es bei den Begriffen Aggression, Aggressivität, Gewalt sowie Konflikt jeweils keine übereinstimmenden Definitionen und die Begriffe lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Auch Herrmann (2006, S. 15) gibt an, dass der Begriff Konflikt durch die Omnipräsenz von Konflikten im Alltag nicht einheitlich benutzt wird und dass Begrifflichkeiten wie Kampf, Auseinandersetzung, Widerspruch oder Streit synonym gebraucht werden. Stark (2002, S. 83) zeigt auf, dass Georg Simmel den Begriff «Streit» benutzt hat und dass der Begriff später durch das Wort «Konflikt» abgelöst wurde.

Für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit, ist die Abgrenzung von Konflikt und Gewalt von Bedeutung. Gemäss Kilb (2012, S. 21-22) entspricht Gewalt einer physischen und teilweise auch psychischen Form von Willensbrechung eines anderen Menschen und kann eine extreme Form der Konfliktbearbeitung darstellen. Gewalt kann folglich eine Möglichkeit der Konfliktaustragung sein, allerdings sei es auch möglich, dass ein Gewaltakt einen Konflikt auslöst (Kilb, 2012, S. 9). Aus Sicht der Schreibenden stellt Gewalt das Gegenteil eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten dar, weil die Willensbrechung kein aufbauendes Verhalten darstellt.

Es bestehen weitere und engere Definitionen für den Konfliktbegriff. Glasl (2013, S. 14) benutzt das Wort «Container-Begriff» für sehr weite Definitionen und kritisiert, dass dabei eine Polarisierung oder Vernebelung erfolgen kann, weil sehr viel in den Begriff hineininterpretiert werden kann. Gemäss Imbusch (2005, zitiert nach Herrmann, 2006, S. 19) können Konflikte bei einem weit gewählten Konfliktbegriff nur reguliert und nicht gelöst werden, da primär die Konfliktaustragungsart thematisiert werde. Bei einem engen Konfliktbegriff seien Lösungsmöglichkeiten erstellbar. Herrmann (2006, S. 19) weist in diesen Zusammenhang darauf hin, dass es wichtig sei, die Konflikte nicht mit den Ursachen oder den Austragungsformen zu verwechseln.

Friedrich Glasl hat eine enge und gemäss Herrmann (2006, S. 18) im Bereich der Sozialen Arbeit vielzitierte Begriffsdefinition vorgelegt. Glasl (2017, S. 24) definiert soziale Konflikte als Interaktionsprozesse zwischen Akteuren, bei denen mindestens ein Akteur Differenzen in der Wahrnehmung, im Denken/Interpretieren/Vorstellen, im Wollen sowie im Fühlen als Beeinträchtigung für die eigene Verwirklichung (Denken, Wollen oder Fühlen) empfindet. Unter Akteuren versteht Glasl

(2017, S. 24) Individuen, Gruppen oder Organisationen. Als Differenzen werden Unterschiede, Widersprüche und Unvereinbarkeiten genannt.

Die enge Definition von Glasl wird für diese Arbeit verwendet, weil ein offener Konfliktbegriff zu wenig spezifisch wäre, um die gewählte Fragestellung zu bearbeiten. Ebenfalls ist die gewählte Definition insofern mit der Lebensweltorientierung konsistent, als dass sie alltagsnah ist und die Interaktion zwischen zwei oder mehr Personen thematisiert.

Schulz (2012, zitiert nach Hauser, 2014, S. 355) teilt Konflikte in fünf Konfliktarten: Zielkonflikte (verschiedene Vorstellungen davon, was erreicht werden soll), Methodenkonflikte (wie ein Ziel erreicht werden soll), Wertekonflikte (widersprüchliche unbewusste oder bewusste Werthaltungen), Rollenkonflikte (Widersprüche zwischen unterschiedlichen Rollen einer Person) und Verteilungskonflikte (Kontroverse bezüglich Verteilung von knappen Ressourcen).

3.2 Problemlösungen erster und zweiter Ordnung

Watzlawick, Weakland und Fisch (2020) thematisieren in ihrem Werk «Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels» Problemlösungen erster und zweiter Ordnung. Eine Lösung erster Ordnung erfolgt, wenn man ein Problem durch eine Veränderung erster Ordnung, von innen her, zu lösen versucht. (Watzlawick et al., 2020, S. 52). Bei einer Lösung zweiter Ordnung erfolgt die Veränderung durch einen «Wechsel von einer Prämisse zu einer anderen desselben logischen Stufenwertes (das heisst, desselben Grades der logischen Abstraktion)» (Watzlawick et al., 2020, S. 53). Watzlawick et al. (2020, S. 62) sind der Meinung, dass einige Alltagsprobleme dadurch verschlimmert werden, dass versucht wird, eine unangenehme Situation mit der Umsetzung ihres Gegenteils zu lösen. Ein Beispiel hierfür ist, wenn man einem Melancholiker durch Aufmunterung helfen will und wenn dies nicht funktioniert noch weitergeht und man zu erzählen beginnt, worüber sich der Melancholiker alles freuen könnte. Dadurch wird sich die Stimmung des Melancholikers nur noch mehr verschlechtern (Watzlawick et al., 2020, S. 63). Ein Wandel erster Ordnung führt nicht zur erwünschten Veränderung, weil die Struktur des Systems verändert werden muss, damit eine Lösung des Problems erfolgt. Durch die Veränderung erster Ordnung wurde das Problem entweder verschärft oder die Lösung ist selbst das Problem (Watzlawick et al., 2020, S. 66-67).

Watzlawick et al. (2020, S. 122) benennen vier Grundsätze:

1. Lösungen zweiter Ordnung werden dann durchgeführt, wenn Lösungen erster Ordnung keine Lösung ergeben und selbst zum zu lösenden Problem werden.
2. Lösungen erster Ordnung berufen sich meist auf den «gesunden Menschenverstand» wie beispielsweise dem «mehr-desselben»-Rezepts. Lösungen zweiter Ordnung wirken meist unerwartet, absurd sowie vernunftwidrig und sind in ihrem Wesen paradox und überraschend.

3. Lösungen zweiter Ordnung beziehen sich auf problemerzeugende Pseudolösungen und das zu lösende Problem sollte hier und jetzt bearbeitet werden. Die Wirkung und nicht die vermeintlichen Ursachen der betrachteten Situation sollen verändert werden. Die zu stellende Frage lautet folglich «Was?» und nicht «Warum?».
4. Die zu lösende Situation wird durch Lösungen zweiter Ordnung aus dem selbstrückbezüglichen, paradoxen Teufelskreis, der durch bisherige Lösungsversuche errichtet wurde, herausgeholt und in einen neuen, erweiterten Rahmen gestellt.

In vorliegender Bachelorarbeit ist das Problem nicht der Konflikt selbst, sondern der destruktive Umgang mit dem Konflikt. Ziel ist es, einen konstruktiven Umgang zu finden. In diesem Zusammenhang ist insbesondere der dritte Grundsatz von Bedeutung. Es geht nicht darum, Ursachen für Konflikte zu suchen und zu beheben, es geht um den Umgang mit Konflikten. Es wird folglich eine Lösung zweiter Ordnung angestrebt. Herrmann (2006, S. 21) geht in dieselbe Richtung und erwähnt, dass Forscher und Forscherinnen zunehmend die Funktion und den Sinn von Konflikten thematisieren, weil Konflikte allgegenwärtig sind und die Suche nach eindeutig identifizierbaren Ursachen von Konflikten vergeblich war. Auch Kilb (2012, S. 19) gibt an, dass sich die Konfliktforschung von der reinen Ursachenfindung wegbewegt.

Der Fokus auf den konstruktiven Umgang und nicht auf den Konflikt an sich entspricht einer lebensweltorientierten Perspektive insofern, als der Fokus ressourcenorientiert ist und den Konflikt als alltägliche Erfahrung des Menschen betrachtet. Ein destruktiver Umgang mit Konflikten kann als abweichendes Verhalten angesehen werden, welches aus lebensweltorientierter Sicht eine Bemühung darstellt, mit den vorgegebenen Umständen klar zu kommen und anfangs akzeptiert werden soll (Thiersch et al., 2012, S. 184).

3.3 Umgang mit Konflikten

Herrmann (2006, S. 52) sowie Dittrich, Dörfler und Schneider (2001, S. 29) zeigen auf, dass das konstruktive Austragen von Konflikten von einigen Fachpersonen als Konfliktfähigkeit oder als Bestandteil davon bezeichnet wird.

Gemäss Herrmann (2006, S. 52-53) sind Konflikte grundlegende Bestandteile des Sozialen und damit sei die eigene Konfliktfähigkeit eine soziale Grundkompetenz. Bestandteile davon sind die Wahrnehmung und das Verstehen von Konflikten sowie die Fähigkeit, diese konstruktiv austragen zu können. Die Soziale Arbeit kann soziale Lernfelder kreieren, die Möglichkeit bieten, sich solche Grundkompetenzen anzueignen.

Dittrich et al. (2001, S. 29) verstehen unter Konfliktfähigkeit die Kompetenz, zwischenmenschliche Differenzen konstruktiv handzuhaben. Daraus folgern sie, dass die primäre Voraussetzung für das Erlangen von Konfliktfähigkeit ist, Differenzerfahrungen zu machen, bei denen Handlungsspielraum für eine aktive Gestaltung gegeben ist. Dies allerdings nur dann, wenn die Möglichkeit besteht, dass die Andersartigkeit des Gegenübers nicht zwingend die eigenen Interessen,

Vorstellungen, Gefühle sowie Fähigkeiten beeinträchtigt. Auch das Erleben von Gemeinsamkeit soll möglich sein, damit eine positive Einstellung zu Konflikten entsteht und Interesse daran entwickelt wird, gemeinsam Lösungen zu suchen.

Kilb (2015, S. 227) betont, dass im Rahmen der Aneignung von Konfliktfähigkeit nicht allein Konfliktbearbeitung, verstanden als Konfliktbeilegung, vermittelt werden soll, sondern dass es auch darum gehen soll, mit fairen Methoden die eigenen Interessen oder die Interessen einer Gruppe zu erwirken. Dies gelte gerade auch bei jüngeren Adressatinnen und Adressaten. Es geht um die Vermittlung fairer und legitimer Konfliktaustragungsfähigkeit. Werner (2013, S. 67) ist etwas anderer Ansicht und stellt klar, dass das Ziel im Rahmen einer fairen Konfliktlösung immer das Erreichen einer win-win-Lösung sein sollte. Damit dies gelingen kann, sei es hilfreich den Kontrahenten im Konflikt als Konfliktpartner zu betrachten. Zusätzlich sei eine hohe Empathie erforderlich, so dass die Ziele, Bedürfnisse, Interessen sowie Gefühle des Konfliktpartners nachvollzogen und zu einem späteren Zeitpunkt thematisiert werden können. Verständnisvolle und wertschätzende Kommunikation ist nötig, damit man eine Verbindung mit dem Gegenüber aufbauen kann, um herauszufinden, was er oder sie fühlt und denkt. Daneben ist wichtig, dass man die eigenen Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und ansprechen kann (Werner, 2013, S. 68).

Für Glasl (2017, S. 10) ist eine Person unter anderem dann konfliktfähig, wenn sie Konfliktphänomene frühzeitig wahrnimmt, sich bewusst ist, welche Faktoren zu einer Intensivierung von Konflikten führen sowie die eigenen Interessen auf eine Art und Weise vertreten kann, dass die Situation nicht bedeutend verschlimmert wird.

Die Konfliktfähigkeit beziehungsweise das konstruktive Bearbeiten von Konflikten wird von Fachpersonen vergleichbar definiert. Unterschiede gibt es darin, ob immer eine win-win-Situation erreicht werden soll, oder ob es vertretbar ist, die eigenen Interessen verstärkt zu verfolgen, solange dies auf faire Art und Weise geschieht. Für diese Arbeit wird die Meinung vertreten, dass Konflikte dann konstruktiv gelöst werden, wenn ein möglichst grosser gemeinsamer Nenner angestrebt wird, allerdings mit dem Bewusstsein dafür, dass dies nicht immer realisiert werden kann und dass aus diesem Grund der primäre Fokus beim fairen Umgang miteinander liegt. Der möglichst grosse gemeinsame Nenner entspricht der lebensweltorientierten Ansicht, dass der Idealzustand (gelungener Alltag) meist nicht erreichbar ist und die Aufgabe beziehungsweise das Ziel der gelingenderer Alltag ist (Thiersch, 2006, S. 48). Der faire Umgang miteinander entspricht der gegenseitigen Anerkennung, welche in der Lebensweltorientierung verfochten wird (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 41). Des Weiteren widerspiegelt sich in der Konfliktfähigkeit ein Teil der Fragestellung dieser Bachelorarbeit zur Thematik des Spannungsbogens von Konkurrenz und Kooperation. Konkurrenz entspricht der Durchsetzung der eigenen Interessen und Kooperation zeigt sich bei der Übernahme der Interessen des Gegenübers.

3.4 Konflikte und ihre Bearbeitung bei Kindergartenkindern

In diesem Kapitel wird die Konfliktthematik auf Kinder, insbesondere Kinder im Kindergartenalter, bezogen. Zur Veranschaulichung der Bedeutung von Konflikten sowie deren Bearbeitung für

Kinder wird aufgezeigt, in welchen Themenbereichen Kinder Konflikte haben und was Konflikte bezüglich Sozialisation und Identität für eine Rolle spielen. Die Konfliktdynamik, beispielsweise anhand von Eskalationsstufen, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert, weil die Fragestellung den konstruktiven Umgang mit Konflikten und die Förderung dessen auf einer höheren Ebene betrifft. Es geht nicht darum, ein konkretes Vorgehen im Rahmen eines Konflikts aufzuzeigen.

3.4.1 Konflikte und Umgang damit bei Kindern im Kindergartenalter

Dittrich et al. (2001, S. 102-107) haben durch ihre Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten acht typische Themenbereiche von Konflikten zwischen Kindern erarbeitet, die von der Verfasserin dieser Bachelorarbeit jeweils mit der passenden Konfliktart gemäss Schulz (2012, zitiert nach Hauser, 2014, S. 355), welche im Kapitel 3.1 vorgestellt wurden, ergänzt wurden.

- Regeln oder eine Ordnung einfordern (Wertekonflikt)
- Streit um Spielgeräte, Material sowie Platz (Verteilungskonflikt)
- Andere ärgern oder provozieren
- Streit um Rollen, Position oder Rangfolge (Zielkonflikt)
- Störungen im Spiel (Ziel-, Methoden-, Wertekonflikt)
- Territoriale Übergriffe oder deren Androhung
- Spass oder Versehen wechselt zu einer ernsten Situation (Methodenkonflikt)
- Einmischung und Nutzung von Gelegenheiten, um an Stelle anderer zu agieren

Die langjährigen Arbeitserfahrungen der Schreibenden im Hort decken sich grösstenteils mit dieser Auflistung. Insbesondere der Streit um Platz, Material und Spielgeräte ist eine häufige Ursache von Konflikten. Ebenfalls die Entwicklung eines Konflikts aus einem zu Beginn freundschaftlichen Raufen oder nach einer bewussten oder unbewussten Provokation kommt relativ oft vor. Was in der Auflistung nach Ansicht der Verfasserin noch fehlt, ist die Entstehung eines Konflikts durch ein verbales oder non-verbales Missverständnis.

Bei drei der acht Themenbereiche von Konflikten gemäss Dittrich et al. (2001, S. 102-107) wurde keine passende Konfliktart gefunden. Dies liegt möglicherweise daran, dass sich die Konfliktthemen bei Erwachsenen und Kindern unterscheiden. Der Themenbereich von Konflikten, bei dem Kinder andere ärgern oder provozieren, hat möglicherweise den Hintergrund, dass Kinder in gewissen Situationen bewusst einen Konflikt in Kauf nehmen oder ihn sogar wollen. Sie möchten beispielsweise herausfinden, wie das Gegenüber auf die Provokation reagiert und lernen so unbewusst unterschiedliche Interaktionsformen kennen. Die Konfliktart des Rollenkonflikts wurde als einzige Konfliktart nicht zugeteilt. Dies spricht ebenfalls dafür, dass die Konfliktarten gemäss Schulz (2012, zitiert nach Hauser, 2014, S. 355) eher für Erwachsene als für Kinder geeignet ist,

denn Erwachsene haben eher Rollenkonflikte beispielsweise in Zusammenhang mit widersprüchlichen Anforderungen bei der Arbeit und im Privatleben.

Wie bereits im Kapitel 3.2 aufgezeigt, gibt es Probleme, bei denen gemäss Watzlawick et al. (2020, S. 66) eine Lösung erster Ordnung nicht zielführend ist, weil die Struktur des Systems verändert werden muss. An einem konkreten Beispiel, wie es vermutlich alle Personen kennen, die Kinder haben oder mit Kindern arbeiten, soll dies aufgezeigt werden. Bei einem Streit um Spielmaterial, wie beispielsweise die begrenzt vorhandenen Kristalle von Lego, wäre die naheliegendste Lösung (Lösung erster Ordnung), dass mehr Kristalle zur Verfügung gestellt werden. Kurzfristig wird dies das Problem lösen und die Kinder hätten keinen Konflikt mehr. Längerfristig, gerade bei Kindern im Kindergartenalter kann das bereits eine Stunde später der Fall sein, werden die Kinder wieder in einen Konflikt verwickelt sein. Entweder hat es jetzt zu wenige Kristalle in der richtigen Farbe, es ist ein weiteres Kind hinzugekommen oder die Kristalle sind nicht mehr interessant, dafür hat es von einem anderen Spielmaterial zu wenig. Daraus lässt sich schliessen, dass die Lösung erster Ordnung nicht längerfristig gewirkt hat. Zwar wurde das erste Problem (zu wenige Kristalle) gelöst, allerdings hat sich die Konfliktthematik verschoben. Es geht folglich nicht darum, jeden einzelnen Konflikt zu lösen, sondern einen konstruktiven Umgang mit den Konflikten zu finden (Lösung zweiter Ordnung).

In dieselbe Richtung gehen Dittrich et al. (2001, S. 19), wenn sie davon ausgehen, dass Konflikte im Rahmen von Begegnungen und Kommunikation dazugehören und daher auch im Alltag von Kindern in Kindertagesstätten omnipräsent sind. Ein konstruktiver Umgang mit Konflikten soll dazu führen, dass Beziehungen der Kinder untereinander weiterentwickelt werden können (Dittrich et al., 2001, S. 19). Auch gemäss Stevahn, Johnson, Johnson, Oberle und Wahl (2000, S. 779) stellen Konflikte mit Peers und Erwachsenen für junge Kinder im Kindergartenalter einen zentralen Entwicklungsschritt dar, welcher zu gesunden sozialen, kognitiven und psychologischen Entwicklungen führt, solange die Konflikte konstruktiv gelöst werden können.

Mundorf (2015, S. 243) zeigt auf, dass Konflikte eng mit der Sprache verbunden sind. Konflikte können durch die Sprache oder deren Abwesenheit hervorgerufen werden.

Gugel (2010, S. 331) nennt in Bezug auf Konfliktfähigkeit im schulischen Kontext folgende fünf Bereiche, die erlernt werden müssen:

- Kommunikative Kompetenzen (Verbesserung Fremd- und Selbstwahrnehmung, Empathie entwickeln, eigene und fremde Interessen erkennen und kommunizieren können)
- kooperative Kompetenzen damit Zusammenarbeit gelingt (fairer Umgang miteinander)
- Deeskalations-Kompetenzen (eskalierende und provozierende Faktoren in Interaktionen kennen, sowie auch nicht provozierende Faktoren)
- Verfahrens-Kompetenzen (Zugangsweisen und Zuständigkeiten zu Unterstützungssystemen bei Konflikten kennen, wie beispielsweise Mediationsverfahren)

- Konfrontations-Kompetenzen (Methoden zur Durchsetzung von eigenen Interessen ohne Gewalt kennen, angepasste Selbstbehauptung).

Insbesondere die kommunikativen, kooperativen sowie Konfrontations-Kompetenzen sind für Kinder im Kindergartenalter bedeutsam.

Werner (2013, S. 208) spricht davon, dass Kinder Kompetenzen entwickeln sollen, welche sie längerfristig darin unterstützen, prosoziale Verhaltensweisen in Konfliktsituationen anzuwenden. Es gehe darum, eine konstruktive Konfliktkultur im Rahmen der Lernumgebung einzubetten und zu vermitteln. Dazu sei neben der Lernmöglichkeit ein spezifisches Umfeld zur Förderung von Toleranz und Offenheit nötig, sowie die Bereitschaft den Fokus auf Gemeinsames zu legen und einen wertschätzenden Umgang miteinander zu pflegen. Dies soll einen förderlichen Umgang mit konstruktiver Kritik, anderen Meinungen und den Aufbau einer prosozialen Haltung ermöglichen. Werner (2013, S. 27) betont ebenfalls, dass es wichtig sei, die Stärken sowie Kompetenzen der Kinder zu fördern, anstatt sich auf Fehler oder Defizite zu konzentrieren. Die Wahrnehmung der eigenen Stärken soll das Selbstvertrauen und die Motivation für die Verwirklichung von Zielen erhöhen. Die Voraussetzung dafür sei eine würdigende Haltung seitens der Fachkräfte und damit zusammenhängend, dass die Professionellen unterschiedlichste Arten von Leistung bei den Kindern erkennen. Werner (2013, S. 27) ist der Meinung, dass sämtliche Kompetenzen bereits aus Ressourcen in Personen vorhanden sind, selbst wenn sie nicht immer abgerufen werden können. Aus diesem Grund sei es wichtig, dass die Kommunikation immer in Richtung Stärken gerichtet ist und dass Erfolgserlebnisse ermöglicht werden sollen.

Die Untersuchungen von Malti, Bayard und Buchmann (2016, S. 67) zeigen auf, dass pädagogische Interventionen auf die Förderung sozial-emotionaler Fertigkeiten wie beispielsweise Mitgefühl und sozial-kognitive Kompetenzen wie beispielsweise soziale Perspektivenübernahme setzen sollen, damit prosoziale Handlungsdispositionen bei Kindern im Kindergartenalter gestärkt werden können.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Erhöhung der Konfliktfähigkeit durch Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen erreicht werden kann. Bei Kindern im Kindergartenalter ist insbesondere die Förderung der kommunikativen Kompetenzen wichtig, damit Konflikte konstruktiv gelöst werden können. Denn ein non-verbaler Umgang mit Konflikten endet meist gewaltsam und daher destruktiv. Eine ganzheitliche und ressourcenorientierte Förderung der Kinder ist aus lebensweltorientierter Sicht sinnvoll.

3.4.2 Konflikte und ihre Bearbeitung als Teil der Sozialisation und Identitätsbildung bei Kindern im Kindergartenalter

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sind Konflikte als psychosoziale Entwicklungspassage für die Identitätsentwicklung bedeutend (Kilb, 2015, S. 226) und damit zusammenhängend auch Teil der Sozialisation der Kinder. Im Folgenden wird der Umgang mit Konflikten in Zusammenhang

mit der Identitätsentwicklung bei Mead und der Sozialisation bei Hurrelmann in Verbindung gebracht.

Gemäss Mead (2017, S. 191) ist sowohl die Kommunikation und damit verbunden die Sprache, als auch die Tätigkeit des Spielens für die Entwicklung der Identität bedeutsam.

Mead (2008, S. 87) ist der Ansicht, dass Erziehung aus formeller Perspektive in der Vermittlung von Bedeutungen besteht. Wenn es im Rahmen der Erziehung um die Vermittlung von sozialen Werten geht, sei eine enge Beziehung zwischen Schüler beziehungsweise Schülerin und Lehrperson oder zwischen den Schülerinnen und Schülern vonnöten. Das Kind könne nur dann Bedeutungen erfassen, wenn es «sich seiner Reaktion auf verschiedene Situationen bewusst wird» (Mead, 2008, S. 87). Die Sprache ist gemäss Mead (2008, S. 86) das «Medium der Erziehung», denn einem Kind kann man Dinge, welche es benötigt, nicht einfach so geben, wie man einen leeren Behälter füllen würde. Durch den Umgang mit anderen Personen mit Hilfe der Sprache, entsteht Bedeutung. Ein Kind lernt einen Begriff beispielsweise nicht durch die Definition in einem Wörterbuch, sondern durch die Interaktion.

Mead (2017, S.192-194) unterscheidet das «Spiel» (play) und den «Wettkampf» (game). Unter Spiel wird das nachahmende Spiel verstanden, in welchem das Kind unterschiedliche Rollen einnimmt. Beispielsweise ist es Polizist, Mutter oder Lehrer. Das Kind schlüpft selbst in die unterschiedlichen Rollen, beispielsweise ist es zuerst die Verkäuferin, welche ihr selbst ein Produkt anbietet und anschliessend ist es die Mutter, welche das Produkt kauft. In der ersten Rolle sagt es etwas und es reagiert in der zweiten. Die Reaktion in der zweiten Rolle ist somit ein Reiz für sich selbst in der ersten Rolle. Das Kind organisiert diese Reize und Reaktionen zu einem Ganzen und entwickelt so eine Identität. Der Wettkampf bildet bei Mead (2017, S. 193-194) ein weiterführender Schritt in der Identitätsentwicklung. Der Wettkampf ist ein organisiertes Spiel, bei dem das Kind gewillt sein muss, die Haltung sämtlicher Mitspielender Kinder einzunehmen. Damit dies möglich ist, müssen die unterschiedlichen Rollen eine definitive Beziehung untereinander haben. Beim Baseball gibt es beispielsweise den Werfer, den Fänger und noch weitere. Als Werfer muss sich das Kind der Reaktionen der anderen Kinder auf den eigenen Wurf bewusst sein. Damit das eigene Spiel erfolgreich ist, muss das Kind wissen, was die Mitspielenden tun werden. Folglich muss es alle Rollen einnehmen. Die eigene Handlung wiederum ist dann von diesen Reaktionen beeinflusst. Die Organisation eines Wettkampfs erfolgt durch Spielregeln. Das Interesse an Regeln ist bei Kindern sehr gross und sie entwickeln spontan eigene Regeln, damit Schwierigkeiten vermieden werden können (Mead, 2017, S. 194).

Das «Spiel» bei Mead kann als eine Lernerfahrung und eine Auseinandersetzung von Kindern im Umgang mit unterschiedlichen Lebensfeldern angesehen werden. Ebenfalls ist das Schlüpfen in unterschiedliche Rollen eine wichtige Grundlage für den konstruktiven Umgang mit Konflikten. Der Umgang mit Regeln im Kontext des «Wettkampfs» kann als Vorbeugung von Konflikten oder als konstruktives Lösen von Konflikten bezeichnet werden und ist eine alltägliche Bewältigungsaufgabe gemäss Thiersch et al. (2012, S. 187).

Klaus Hurrelmann (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 96) hat das metatheoretische Modell namens «Modell der produktiven Realitätsverarbeitung» entwickelt, welches das Spannungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung (Autonomie) und Fremdbestimmung (Heteronomie) im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung betont.

Als Basis des Modells gilt gemäss Hurrelmann und Bauer (2018) folgende Definition von Sozialisation:

Sozialisation bezeichnet die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äusseren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die innere Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die äussere Realität. Die Realitätserarbeitung ist produktiv, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Lebens- und Entwicklungsphasen zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Identität zu sichern. (S. 97)

Unter Persönlichkeit wird die einmalige und individuelle Struktur von psychischen sowie körperlichen Merkmalen, Dispositionen und Eigenschaften eines Menschen verstanden (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 97).

Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung wird in zehn Thesen ausformuliert (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 20-21). Die ersten sieben Thesen sind in Zusammenhang mit dem konstruktiven Lösen von Konflikten von Interesse und werden aus diesem Grund im Folgenden vorgestellt.

Erste These: Verhältnis von innerer und äusserer Realität (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 99)

Die produktive Verarbeitung der äusseren Realität (soziale und physisch-räumliche Umwelt) und inneren Realität (psychische und körperliche Dispositionen) wird als Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet und erfolgt während des ganzen Lebens. Die Wahrnehmung der Realitäten ist subjektiv.

Bedeutung bezüglich Konfliktbearbeitung: Im Umgang mit sozialen Konflikten spielt sowohl die äussere als auch die innere Realität eine bedeutende Rolle. Es ist wichtig, dass sich die Konfliktparteien bewusst sind, dass sie jeweils ihre eigene, subjektive Wahrnehmung der inneren und äusseren Realität haben. Diese Wahrnehmung kann sich von derjenigen des Gegenübers unterscheiden, sowie die Ausgangslage eines Konflikts bilden. Die äussere Realität entspricht der Lebenswelt mit den unterschiedlichen Lebensfeldern des Menschen.

Zweite These: Produktion der eigenen Persönlichkeit (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 102)

Jeder und jede nimmt als «schöpferischer Konstrukteur» aktiv an der Entwicklung der eigenen Biografie teil. Im Rahmen der symbolischen, sozialen und materiellen Ausstattung der Umwelt und der Interaktion zwischen erworbenen sowie verfügbaren individuellen Merkmalen entwickelt sich die Persönlichkeit stets weiter.

Bedeutung bezüglich Konfliktbearbeitung: Der aktive Umgang mit Konflikten stellt einen Bestandteil der Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit dar.

Dritte These: Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 107)

Bezüglich der Verarbeitung der Realität gibt es Erwartungen, welche aus der sozialen Umwelt sowie der psychischen und körperlichen Entwicklung herrühren und nach Lebensabschnitten eingeteilt sind. Die meist biologisch programmierten körperlichen Veränderungen und die psychische Befindlichkeit sollen vom Menschen akzeptiert werden und das Verhalten adäquat daran angepasst werden. Die Erwartungen werden Entwicklungsaufgaben genannt.

In der Lebensphase der Kindheit zählen der Aufbau von sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen und die Weiterentwicklung der Sprache sowie der Wahrnehmung zu den Entwicklungsaufgaben. Ab der Grundschule folgt die Umsetzung der sozialen Umgangsformen und intellektuelle Leistungen.

Bedeutung bezüglich Konfliktbearbeitung: Der Umgang mit Konflikten hängt eng mit den aufgeführten Entwicklungsaufgaben der Lebensphase Kindheit zusammen. Der Aufbau von sozialen Kontakten verläuft nicht immer reibungslos und es kann dabei zu Konflikten kommen. Sprache und Wahrnehmung stellen wichtige Faktoren für den konstruktiven Umgang mit Konflikten dar.

Vierte These: Bildung der Ich-Identität (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 111-112)

Die Ich-Identität entsteht, wenn die Entwicklungsaufgaben bewältigt werden und die Spannungen zwischen sozialer Integration und persönlicher Individuation ausgeglichen werden können. Die Ich-Identität als Bestandteil von sozialer und personaler Identität im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung und der Zusammenhang mit der äusseren beziehungsweise inneren Realität wird in Abbildung 1 dargestellt. Die Ich-Identität hängt ebenfalls mit dem Selbsterleben auf Basis eines positiv bewerteten Selbstwertgefühls sowie dem Wahrnehmen von Selbstwirksamkeit im Verlauf der unterschiedlichen Lebensphasen zusammen. Die gelingende Lebensbewältigung, die psychische Gesundheit sowie die autonome Handlungsfähigkeit bestehen nur, wenn eine Ich-Identität vorhanden ist. Eine gestörte Identitätsbildung rührt oftmals von einer zu geringen Übereinstimmung der sozialen und personalen Bestandteile der Identität. Anders ausgedrückt, wenn die auf Individuation bezogenen Motive, Interessen und Bedürfnisse in zu grossem Widerspruch stehen zu den auf Integration zielenden gesellschaftlichen Erwartungen. In der Folge können gesundheitsschädigendes und sozial unangepasstes Verhalten auf Grund von Störungen des Selbstvertrauens entstehen. Die Eingebundenheit in zuverlässige soziale Netzwerke sowie Beziehungsstrukturen ist förderlich für die Entwicklung der Ich-Identität.

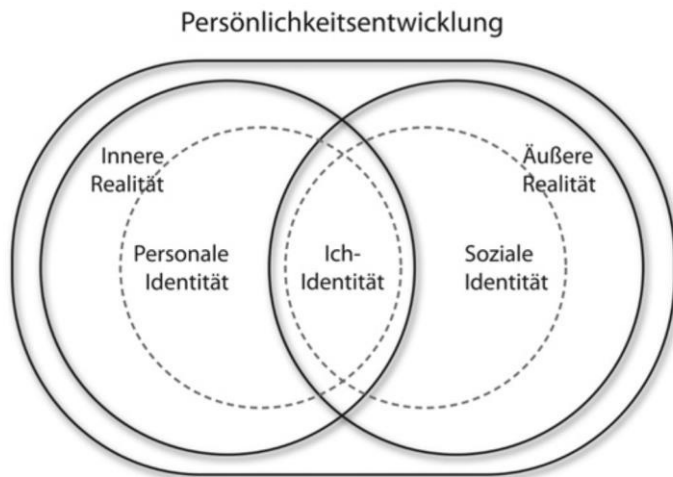


Abbildung 1. Personale und soziale Identität als Komponenten der Ich-Identität

Quelle: Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 111

Bedeutung bezüglich Konfliktbearbeitung: Für die Entwicklung der Ich-Identität ist es wichtig, dass Konflikte konstruktiv gelöst werden können, weil so Spannungen zwischen Integration und Individuation ausgeglichen werden können.

Fünfte These: Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 118)

Der Lebenslauf ist aufgeteilt in aufeinanderfolgende Lebensphasen mit jeweils zugeordneten Entwicklungsaufgaben. In der heutigen Zeit verschwimmen die Grenzen der Lebensphasen und die Persönlichkeitsentwicklung ist nie beendet. Allerdings gibt es in den Bereichen Kindheit und Jugend eine elementare Fundierung. Beim Wechsel der Lebensphase gibt es Veränderungen in den politischen, ökonomischen, kulturellen sowie sozialen Bedingungen. Deswegen müssen die Menschen ihren gesellschaftlichen und biografischen Standort jeweils neu definieren.

Bedeutung bezüglich Konfliktbearbeitung: Der Umgang mit Konflikten in Zusammenhang mit sozialen und emotionalen Kompetenzen muss erlernt werden und ist Teil der Entwicklungsaufgaben der Kindheit und Jugend. Der Übergang in den Kindergarten und Hort stellt einen Wechsel der Lebensphase dar und diese Veränderung kann zu Konflikten führen.

Sechste These: Bedeutung der Familie für die Sozialisation (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 145)

Sozialisation erfolgt in einem sozialen Kontext. Sozialisationsinstanzen oder -kontexte sind unterstützende Settings sowie Institutionen, welche bei der Verarbeitung der äusseren und inneren Realität im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung unterstützend wirken. Familien gelten als wichtigster und primärer Sozialisationskontext und werden auch primäre Sozialisationsinstanz genannt.

Bedeutung bezüglich Konfliktbearbeitung: Die ersten Konflikte des Menschen finden meist im Rahmen der Familie als primäre Sozialisationsinstanz statt und der jeweilige Umgang mit Konflikten variiert zwischen den Familien. Im Kindergarten und Hort kommen diese unterschiedlichen

Konfliktbearbeitungsformen zusammen und werden im Verlauf der Zeit vereinheitlicht. Es kann beispielsweise vorkommen, dass ein Kind sich gewohnt ist, alles zu bekommen, was es möchte. Im Hort wird es lernen müssen, dass es manchmal nicht bekommt, was es möchte.

Siebte These: Bedeutung der Bildungsinstitutionen für die Sozialisation (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 165)

Öffentliche Bildungs- und Erziehungsinstitutionen wie Schulen, Horte und sozialpädagogische Institutionen gelten als sekundäre Sozialisationsinstanzen und gewinnen zunehmend an Bedeutung. In diesen Einrichtungen arbeiten Fachpersonen, welche in den Bereichen Bildung und Erziehung ausgebildet wurden. Sie sind auf die Vorarbeit der Eltern angewiesen und ein Grossteil der Grundstrukturen der Persönlichkeit der Kinder wurde durch sie geprägt.

Bedeutung bezüglich Konfliktbearbeitung: Die Vermittlung eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten sollte im Rahmen der sekundären Sozialisationsinstanzen auf professioneller Ebene erfolgen.

Im Rahmen dieses Kapitels wurde aufgezeigt, dass Konflikte und der Umgang damit wichtige Bestandteile der Identitätsentwicklung und der Sozialisation bei Kindern darstellen.

4. Emotionale und soziale Kompetenzen

Im Kapitel drei wurde aufgezeigt, dass emotionale und soziale Kompetenzen für die Ermöglichung eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten benötigt werden. In diesem Kapitel werden daher verschiedenen Konzepte zu emotionalen und sozialen Kompetenzen vorgestellt. Danach wird aufgezeigt, wie emotionale und soziale Kompetenzen miteinander verbunden sind. Ebenfalls werden Zusammenhänge zur Identitätsentwicklung und Sozialisation von Kindern im Kindergartenalter sowie zur Konfliktthematik aufgezeigt.

Gemäss Keller (2008, S. 33) bestehen sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in der Forschungsliteratur unterschiedliche, nicht einheitliche Definitionen für den Begriff Kompetenz. Im Rahmen dieser Arbeit wird auf Grund des Handlungsbezugs mit der Definition des pädagogischen Psychologen Heinrich Roth (1971, zitiert nach Brohm, 2009, S. 10) gearbeitet, welche besagt, dass Kompetenz der Fähigkeit entspricht, in unterschiedlichen Kontexten verantwortlich, verstanden als mündig, handeln zu können. Die Kontexte nehmen Bezug auf den Umgang mit der Sache an sich (Sachkompetenz), der Umgang des Menschen mit sich selbst (Selbstkompetenz) und den Umgang mit anderen Menschen (Sozialkompetenz).

4.1 Emotionale Kompetenz

Laut Klinkhammer und von Salisch (2015, S. 12) ist die genaue Bestimmung des Begriffs Emotion aus wissenschaftlicher Sicht umstritten und variiert je nach Forschungsinhalt.

Für vorliegende Arbeit wird die vielschichtige Definition von Gross und Thompson (2007, zitiert nach Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 13) verwendet. Emotion wird definiert als Reaktion einer Person auf eine Situation, welche Aufmerksamkeit erfordert, eine bestimmte Bedeutung für das Individuum vorweist, sowie eine koordinierte jedoch flexible multisystematische Reaktion zur Situation hervorruft. Emotionen enthalten folgende drei Kernelemente: Sie werden gebildet, wenn eine Person ein inneres Erleben oder eine äussere Situation bezüglich der eigenen Ziele als bedeutsam einstuft; Emotionen beeinflussen das Verhalten, das subjektiven Erleben und die physiologischen Reaktionen und sie bestehen aus Reaktionstendenzen welche von der Person verändert werden können.

Unter emotionaler Kompetenz kann grundsätzlich die Fähigkeit verstanden werden, sowohl mit den eigenen Emotionen als auch den Emotionen anderer Personen adäquat umzugehen (Scheithauer, Bondü, Hess & Meyer, 2016, S. 155). Eine vergleichbare Aussage macht von Salisch (2002a, S. IX), wenn sie besagt, dass sämtliche Konzepte zur emotionalen Kompetenz auf Fähigkeiten in den folgenden vier, miteinander verbundenen, Bereichen basieren: Die Aufmerksamkeit eines Individuums bezüglich ihrer eigenen emotionalen Befindlichkeit; der Empathie mit den Mitmenschen; der Fähigkeit zweckvolle, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen, sowie einen konstruktiven Umgang mit sozial schwierigen oder belastenden Gefühlen zu finden.

Carolyn Saarni hat ein kontextorientiertes Modell der emotionalen Kompetenz erarbeitet, welches die Person in kulturelle Kontexte und soziale Beziehungen setzt (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 25). Dies entspricht den Dimensionen des erfahrenen Raums und der sozialen Beziehungen (Thiersch et al., 2012, S. 187). Gemäss Saarni (1999, S. 2) werden unsere Emotionen durch Beziehungen beeinflusst und unsere Emotionen beeinflussen wiederum unsere Beziehungen. Zur Bearbeitung der Fragestellung dieser Bachelorarbeit wird «The Development of Emotional Competence» von Carolyn Saarni näher beleuchtet, weil das Konzept soziale Beziehungen in Zusammenhang mit emotionaler Kompetenz thematisiert und verschiedene Schlüsselfertigkeiten auflistet, welche auf empirischen Befunden zur emotionalen Entwicklung basieren. Ebenfalls wichtig für die Wahl dieses Konzepts ist, dass der Hauptfokus von Saarni (1999, S. 25) bei Kindern und Jugendlichen liegt.

Saarni (1999, S. 5) benennt acht Schlüsselfertigkeiten, die im Zusammenhang mit der Entwicklung von emotionaler Kompetenz erworben werden. Saarni (1999, S. 78) betont, dass die Fertigkeiten in einer interaktiven Weise erarbeitet werden.

Erste Fertigkeit: Bewusstsein für die eigenen Emotionen (Saarni, 1999, S. 79)

Die Person ist sich des eigenen emotionalen Zustands bewusst und realisiert, dass gleichzeitig mehrere, sich möglicherweise sogar widersprechende, Emotionen erlebt werden können. In einem weiteren Schritt folgt die Erkenntnis, dass man teilweise die eigenen Emotionen nicht wahrnimmt, weil man punktuell unaufmerksam ist oder weil unbewusste Dynamiken bestehen.

Zweite Fertigkeit: Die Emotionen anderer erkennen und verstehen (Saarni, 1999, S. 106)

Die Fähigkeit die Emotionen anderer Menschen zu erkennen und zu verstehen in Zusammenhang mit situativen Hinweisen und dem Ausdrucksverhalten, welche einen gewissen Grad an kulturellem Konsens bezüglich ihrer emotionalen Bedeutung aufweisen.

Dritte Fertigkeit: Die Fähigkeit das Vokabular von Emotion und Ausdruck zu verwenden (Saarni, 1999, S. 131)

Die Fähigkeit Begrifflichkeiten der Emotionen und des Ausdrucks anzuwenden, welche in der eigenen Sub-Kultur geläufig sind. Auf fortgeschrittenem Niveau werden kulturgebundene Skripte angeeignet, welche Emotionen mit sozialen Rollen verbinden.

Vierte Fertigkeit: Das Vermögen für empathische Anteilnahme (Saarni, 1999, S. 162)

Das Vermögen für empathische und verständnisvolle Anteilnahme an den emotionalen Erfahrungen von Mitmenschen.

Fünfte Fertigkeit: Die Fähigkeit zur Unterscheidung von internen, subjektiven Emotionen und externem emotionalem Ausdruck (Saarni, 1999, S. 187)

Die Fähigkeit zu realisieren, dass das innerlich erlebte emotionale Befinden nicht mit dem äusserlichen Ausdruck übereinstimmen muss. Dies sowohl bei sich selbst als auch bei anderen Menschen. Auf fortgeschrittenem Niveau ist es die Fähigkeit zu verstehen, dass das eigene emotionale Ausdrucksverhalten einen Eindruck bei den Mitmenschen hinterlässt und das Einbeziehen dieses Wissens in die strategische Selbstdarstellung.

Sechste Fertigkeit: Das Vermögen für anpassungsfähige Bewältigung von aversiven Emotionen und beunruhigenden Umständen (Saarni, 1999, S. 218)

Das Vermögen einen anpassungsfähigen Umgang mit aversiven oder belastenden Emotionen zu finden, in dem selbstregulierende Strategien angewendet werden, welche die Intensität oder zeitliche Dauer solcher emotionalen Zustände verringert.

Siebte Fertigkeit: Das Bewusstsein für emotionale Kommunikation innerhalb von Beziehungen (Saarni, 1999, S. 249)

Das Bewusstsein darüber, dass die Struktur oder das Wesen einer Beziehung zu einem grossen Teil davon beeinflusst ist, wie Emotionen innerhalb der Beziehung kommuniziert werden, beispielsweise bezüglich dem Ausmass an emotionaler Direktheit oder der Unverfälschtheit des Ausdrucks sowie dem Grad von emotionaler Reziprozität oder Symmetrie innerhalb der Beziehung.

Achte Fertigkeit: Das Vermögen für emotionale Selbstwirksamkeit (Saarni, 1999, S. 278)

Das Individuum ist der Ansicht, dass es sich mehrheitlich so fühlt, wie es sich fühlen möchte. Emotionale Selbstwirksamkeit bedeutet, dass wir unsere emotionalen Erfahrungen akzeptieren, sowohl wenn sie einmalig sowie exzentrisch sind, als auch wenn sie in der eigenen Kultur als konventionell gelten. Diese Akzeptanz ist übereinstimmend mit der Überzeugung des Individuums bezüglich der erwünschten emotionalen Balance. Wir leben im Einklang mit unserer eigenen Theorie von Emotion, wenn wir emotionale Selbstwirksamkeit demonstrieren, sowie in Übereinstimmung mit unseren moralischen Werten sind.

Sämtliche acht Fertigkeiten werden für das konstruktive Lösen von Konflikten benötigt. Damit ein Konflikt bearbeitet werden kann, wird das Erkennen der eigenen Emotionen und die des Gegenübers vorausgesetzt. Ansonsten wird der Konflikt möglicherweise gar nicht festgestellt. Damit ein Konflikt thematisiert werden kann, ist ein Vokabular zur Beschreibung der Emotionen entscheidend. Wenn das Vermögen für empathische Teilnahme fehlt, wird eine gemeinsame Lösung des Konflikts erschwert, weil nur die eigenen Bedürfnisse betrachtet werden. Die Erkenntnis, dass der externe emotionale Ausdruck nicht zwingend mit den internen, subjektiven Emotionen übereinstimmen muss, ist wichtig, damit der externe emotionale Ausdruck der Situation angepasst werden kann. Selbstregulierende Strategien für den Umgang mit belastenden Emotionen sind gerade in einer Konfliktsituation sehr wichtig, damit ein konstruktiver Umgang mit dem Konflikt möglich ist. Das Wesen der Beziehung der Konfliktparteien beeinflusst die Vermittlung der

Emotionen untereinander. Die emotionale Selbstwirksamkeit ermöglicht einen entspannteren Umgang mit schwierigen Situationen wie beispielsweise Konflikte.

4.2 Soziale Kompetenz

Gemäss Baumgartner und Alsaker (2016, S. 72) entspricht soziale Kompetenz einem Metakonstrukt, bestehend aus affektiven (beispielsweise Emotionsregulation), behavioralen (beispielsweise positives Sozialverhalten) sowie soziokognitiven oder soziomoralischen Aspekten (beispielsweise konstruktives Problemlösen, moralische Motivation, Perspektivenübernahme).

Stump, Ratliff, Wu und Hawley (2009, S. 23) zeigen auf, dass soziale Kompetenz ein oft untersuchtes und wenig verstandenes Konstrukt darstellt, welches gleichwohl ein Kennzeichen für positives, gesundes Funktionieren über den Lebenslauf hinweg darstellt.

Brohm (2009, S. 69) verordnet die variierenden Definitionen für soziale Kompetenz zwischen vier Polen. Auf der einen Achse befindet sich die Handlungstendenz, welche sich zwischen Anpassungsfähigkeit und Durchsetzung aufspannt. Auf der anderen Achse ist die Werteorientierung zwischen gesamtgesellschaftlichem Wohl und Eigeninteresse verortet.

Für die vorliegende Arbeit wird das Konzept der sozialen Kompetenz nach Rose-Krasnor (1997) näher betrachtet und deren Definition übernommen. Ihr Konzept befindet sich in der Mitte der von Brohm (2009, S. 69) genannten Polen, denn Rose-Krasnor (1997, S. 120) betont den Spannungsbogen zwischen Autonomie (*autonomy*) und Verbundenheit (*connectedness*), wenn es darum geht, sich sozial kompetent zu verhalten. Dieser Spannungsbogen steht in einem engen Zusammenhang mit dem Spannungsbogen zwischen Konkurrenz und Kooperation, welcher in der Fragestellung der Bachelorarbeit angesprochen wird. Soziale Kompetenz wird bei Rose-Krasnor (1997, S. 121) in Zusammenhang mit dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext (*context*) betrachtet. Aus lebensweltorientierter Perspektive entspricht dies den unterschiedlichen Lebensfeldern, in welchen eine Person unterwegs ist. Für diese Arbeit ebenfalls von Interesse ist, dass Rose-Krasnor (1997, S. 112) in ihrem Artikel Schlussfolgerungen für die Umsetzung von Interventions-Programmen für Kinder liefert.

Rose-Krasnor (1997, S. 120) hat zur optischen Darstellung ihres Konzepts zur sozialen Kompetenz das in Abbildung 2 gezeigte Prisma-Modell mit unterschiedlichen Ebenen gewählt. Das Prisma besteht aus drei hierarchisch angeordneten Ebenen. Die Basis besteht aus der Fertigkeitsebene (*Skills Level*), direkt darüber befindet sich die Index-Ebene (*Index Level*) welche in Selbst (*self*) und Andere (*others*) und in unterschiedliche Kontexte (*contexts*) aufgeteilt ist. Die Spitze entspricht der Theorie-Ebene (*Theoretical Level*) der sozialen Kompetenz.

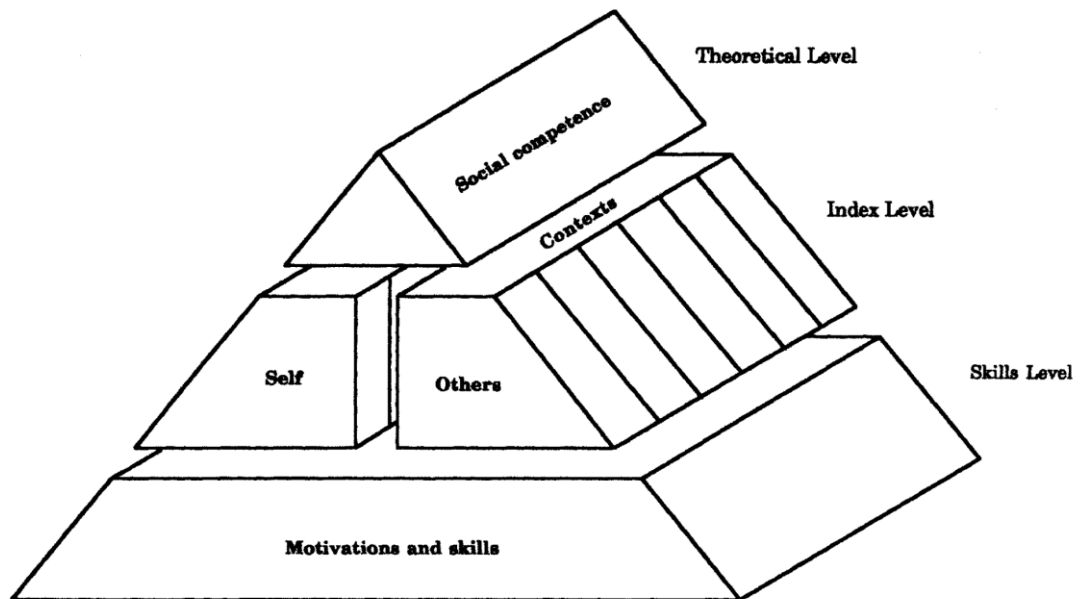


Abbildung 2. Prisma der sozialen Kompetenz

Quelle: Rose-Krasnor, 1997, S. 120

Theorie-Ebene:

Soziale Kompetenz bezeichnet nach Rose-Krasnor (1997, S. 123) die Wirksamkeit in sozialen Interaktionen. Unter Wirksamkeit wird das Erreichen persönlicher Ziele in sozialen Situationen, unter Einhaltung der allgemeingültigen sozialen Normen und Regeln sowie unter Aufrechterhaltung der positiven Beziehungen zu anderen Personen im Verlauf der Zeit und über unterschiedliche Situationen hinweg verstanden. Soziale Kompetenz umfasst eine Vielzahl von sozialen Verhaltensweisen sowie Fertigkeiten, welche sich auf erfolgreiche soziale Interaktionen im sozialen Umfeld beziehen.

Soziale Konflikte sind soziale Interaktionen und die Definition von Wirksamkeit bei Rose-Krasnor entspricht dem Verständnis von einem konstruktiven Umgang mit Konflikten in der vorliegenden Arbeit.

Index-Ebene:

In dieser Ebene werden Indizien für soziale Kompetenz bezüglich der Qualität von Interaktionen, Beziehungen, Gruppenstatus sowie sozialer Selbstwirksamkeit dargestellt. Die Elemente in dieser Ebene haben einen sozialen Hintergrund insofern, dass sie durch Interaktionen von Personen untereinander bestimmt werden. Im Bereich des Selbst sind Aspekte vorhanden, bei welchen die eigenen, persönlichen Bedürfnisse und Ziele Vorrang haben. Im Bereich der Anderen liegt die interpersonelle Verbundenheit im Vordergrund. Beide Bereiche sind in Kontext-Bausteine aufgeteilt, zur Darstellung der unterschiedlichen situationspezifischen Eigenschaften der Indizien (Rose-Krasnor, 1997, S. 119).

Laut Rose-Krasnor (1997, S. 121-122) sind das Befriedigen eigener Ziele und Bedürfnisse im Kontext von sozialen Interaktionen sowie die Pflege positiver sozialer Beziehungen zu Mitmenschen Kernindikatoren für soziale Kompetenz. Es geht folglich um sämtliche individuelle Verhaltensweisen und Fertigkeiten, welche eine persönliche Zielerreichung (Autonomie) bei gleichzeitiger Wahrung von interindividueller Verbundenheit verfolgen. Es könne vorkommen, dass die eigenen Bedürfnisse (*self*) und diejenigen von anderen (*others*) im Konflikt zueinander stehen. Je nach Kontext (*contexts*) kann das Verständnis von sozial kompetentem Verhalten variieren, beispielsweise sollte sich ein Kindergartenkind im Klassenzimmer ruhiger verhalten, als draussen auf dem Pausenplatz während der Pause. Eine Person ist dann sozial kompetent, wenn sie realisiert, in welcher Situation sie sich wie verhalten sollte und dies auch umsetzt.

Das Selbst entspricht der inneren Realität und das Andere entspricht der äusseren Realität bei Hurrelmann und Bauer (2018, S. 111).

Fertigkeits-Ebene:

Hier werden die sozialen, emotionalen und kognitiven Motivationen und Fertigkeiten dargestellt, welche mit sozialer Kompetenz in Verbindung gebracht werden. Die Bestandteile dieser Ebene befinden sich primär innerhalb des Individuums. Diese Verhaltensweisen und Motivationen sind die Bausteine der sozialen Interaktionen, Beziehungen und des Gruppenstatus, welche die mittlere Ebene ausmachen (Rose-Krasnor, 1997, S. 119-120).

Gemäss Rose-Krasnor (1997, S. 124) ermöglicht das Prisma-Modell die Betrachtung von altersbedingten Wechseln über alle drei Ebenen hinweg. Insbesondere auf der Fertigkeiten-Ebene sind Veränderungen sichtbar, wenn sich ein Kind kognitiv, motorisch, emotional und kommunikativ weiterentwickelt und dadurch die sozialen Fertigkeiten erhöht werden. Gerade kognitive und sprachliche Entwicklungen seien eng mit Fortschritten in den Bereichen Interaktion und Freundschaft verbunden. Je nach Alter wiederum wird die relative Bedeutung einzelner Indices in der Index-Ebene verschieden stark gewichtet. Beispielsweise ist für Kinder im Kindergartenalter die Zugehörigkeit zu einer Gleichaltrigengruppe und damit zusammenhängende Freundschaften wichtiger, als es für Kinder im Krippenalter ist.

Rose-Krasnor (1997, S. 127) zeigt auf, dass Interventionen auf der Fertigkeiten-Ebene erfolgen und auf Förderung von Fertigkeiten und Motivation beruhen, welche mit den ausgewählten Kompetenz-Indizien zusammenhängen. Wenn beispielsweise ein Kind Mühe damit hat, Freundschaften mit Gleichaltrigen aufzubauen, können Entwicklungstheorien und empirische Studien hinzugezogen werden, um zu eruieren, welche Fertigkeiten mit erfolgreichen Freundschaften verbunden sind. Laut Gottman und Parkhurst (1980, zitiert nach Rose-Krasnor, 1997, S. 127) wird die Bildung von Freundschaften von Kindergartenkindern durch Verhaltensweisen, welche Gemeinsamkeiten und eine Stimmung von Einigkeit bilden, positiv beeinflusst. Solche Fertigkeiten können den Kindern direkt beigebracht werden. Dementsprechend befinden sich die für den konstruktiven Umgang zu fördernden Fertigkeiten in dieser Ebene.

4.3 Verbindung von emotionalen und sozialen Kompetenzen

Unterschiedliche emotionale Fertigkeiten sind für Kinder eine bedeutende Grundlage, damit ein angemessenes Sozialverhalten entwickelt werden kann (Denham, Bassett, Zinsser & Wyatt, 2014, S. 430). Auch Scheithauer et al. (2016, S. 155) sind der Ansicht, dass soziale und emotionale Kompetenzen eng zusammenhängen und haben dies anhand einer Darstellung (Abbildung 3) veranschaulicht. Die Verbindung der sozialen und emotionalen Kompetenz stellt die Grundlage für sozial-kompetentes Verhalten dar. Anhand des Beispiels eines Konflikts zwischen zwei Kindern im Kindergartenalter soll die Darstellung von Scheithauer et al. (2016, S. 156) beschrieben werden.

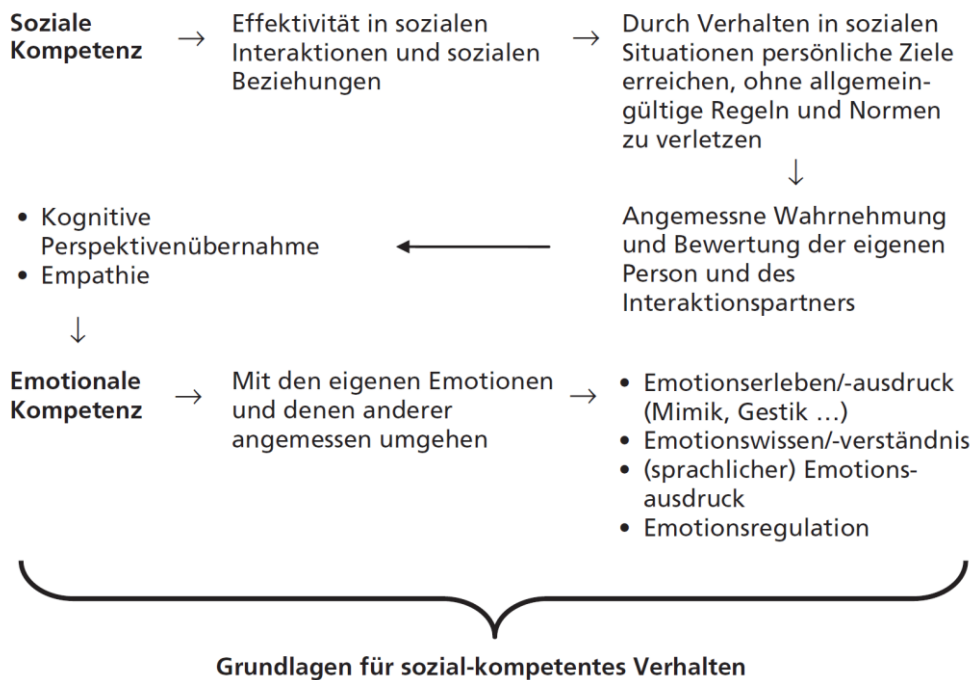


Abbildung 3. Zusammenhang zwischen sozialer und emotionaler Kompetenz

Quelle: Scheithauer et al., 2016, S. 156

Die beiden Freunde Max und Moritz sind mit Lego am Spielen und haben beide einen Turm gebaut, damit sie ihren jeweiligen Schatz, welcher aus Legotieren und Legokristallen besteht, beschützen können. Moritz hat den letzten Kristall in der Lego-Kiste gefunden und es ist sogar der wertvollste, goldene Kristall. Max möchte den goldenen Kristall ebenfalls haben und wird wütend, als Moritz ihn nicht hergibt. Max findet dies unfair, weil Moritz sowieso schon mehr Kristalle hat als er. Moritz betont, dass er den Kristall schliesslich gefunden hat und Max nicht gut genug gesucht hat. Soziale Kompetenz und damit Effektivität in sozialen Interaktionen und Beziehungen ist in diesem Fall dann gegeben, wenn Max und Moritz nach diesem Konflikt immer noch befreundet bleiben. Erreicht wird dies dadurch, dass sie keine allgemeingültigen Regeln und Normen verletzen. In dieser Situation wäre es beispielsweise nicht förderlich, wenn Max den Kristall Moritz aus der Hand reisst und damit wegrennt. Stattdessen sollten sich die beiden selbst sowie gegenseitig wahrnehmen und schätzen. Durch kognitive Perspektivenübernahme und Empathie sollten

sie herausfinden, aus welchem Grund das Gegenüber den Kristall haben möchte und wie sich der andere fühlt. Die emotionale Kompetenz zeigt sich dadurch, dass sie angemessen mit den eigenen Gefühlen und denjenigen des Gegenübers umgehen. Dies wiederum geschieht unter anderem durch den (sprachlichen) Emotionsausdruck und die Emotionsregulation. Konkret bedeutet dies, dass Max seine Wut unter Kontrolle hat und Moritz auf eine ruhige Art und Weise erklärt, wieso ihm der goldene Kristall so wichtig ist. Moritz sollte Max zuhören und versuchen nachzuvollziehen, wie sich Max fühlt. Daraufhin kann er versuchen Max zu erklären, warum er den Kristall nicht hergeben möchte, allerdings könnte er einen Kompromiss vorschlagen, dass er den Kristall beispielsweise nach einer Viertelstunde an Max weitergibt oder dass sie beide zusammen mit dem Kristall spielen können. Dies mit dem Ziel einer längerfristigen Freundschaft zu Max. Wenn sich Max und Moritz so verhalten, handeln sie sozial-kompetent.

Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) haben in Zusammenhang mit der Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern das Konzept der Affektiven Sozialen Kompetenz (ASK) entwickelt. Halberstadt et al. (2001, S. 80) betonen, dass das Erleben und Vermitteln der eigenen Emotionen sowie das Erkennen der Emotionen bei anderen zentral sind für erfolgreiche soziale Interaktionen. ASK wird definiert als wirksame Kommunikation der eigenen Emotion, der erfolgreichen Interpretation und Reaktion bezüglich der affektiven Kommunikation von Mitmenschen sowie das Bewusstsein, die Akzeptanz und die Handhabung der eigenen Emotion. Das Konzept ist als Ergänzung des Konzepts zur sozialen Kompetenz von Rose-Krasnor (1997) zu verstehen (Halberstadt et al., 2001, S. 80) sowie aufbauend auf die Arbeit von Saarni (1999) zur emotionalen Kompetenz (Halberstadt et al., 2001, S. 81).

Die Konzepte von Saarni (1999) und Rose-Krasnor (1997) haben emotionale beziehungsweise soziale Kompetenzen ausführlich erläutert, allerdings fehlt bei beiden Konzepten die vertiefte Auseinandersetzung bezüglich des Zusammenhangs von Emotionsvermittlung mit erfolgreichen sozialen Interaktionen. Ansatzweise geht Saarni in der dritten und siebten Fertigkeit, welche im Kapitel 4.1 vorgestellt wurden, darauf ein, wenn sie das Vokabular von Emotion und Ausdruck sowie die emotionale Kommunikation thematisiert. Da gerade im Zusammenhang mit dem konstruktiven Umgang mit Konflikten diese Emotionsvermittlung von grosser Bedeutung ist, wird das Konzept von Halberstadt et al. (2001) in den folgenden Abschnitten näher vorgestellt.

Halberstadt et al. (2001, S. 88) stellen ihr Modell in der Form eines Windrads dar. Da die Windrad-Abbildung relativ komplex ist und für den Rahmen der vorliegenden Arbeit zu viele Informationen enthält, wurde eine alternative Darstellung zur Erläuterung des Konzepts erstellt (Abbildung 4).

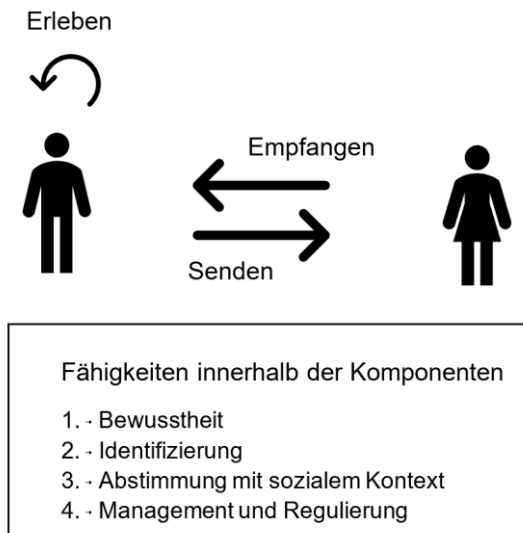


Abbildung 4. Darstellung zum Konzept der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt et al. (2001)

Quelle: Eigene Darstellung

Gemäss Halberstadt et al. (2001, S. 82-84) besteht ASK aus folgenden drei Komponenten: Senden emotionaler Botschaften, Empfangen von emotionalen Botschaften und das Erleben von Emotionen. Innerhalb dieser drei Komponenten gibt es jeweils vier aufeinander folgende Fähigkeiten (Bewusstheit, Identifizierung, Abstimmung mit dem sozialen Kontext, Management und Regulierung), welche für gelingende soziale Interaktionen essenziell sind. Im Rahmen des Sendens von emotionalen Botschaften, heisst dies, dass die Person, beispielsweise ein Kind, weiss, wann und wie eine emotionale Botschaft gesendet werden muss und macht dies auf eine der Situation angepassten sowie klare und prägnante Art und Weise. Die Person ist in der Lage situativ zu entscheiden, was sie kommuniziert und was nicht. Eine emotional oder affektiv kompetente Person realisiert, wenn eine emotionale Botschaft vom Gegenüber gesendet wurde. Sie empfängt die Botschaft und identifiziert und interpretiert die emotionale Information innerhalb des jeweiligen situativen Kontexts. Die emotionale Botschaft wird ohne Verwirrung empfangen und muss nicht wiederholt werden. Es gelingt der Person zu eruieren, welche Signale der erhaltenen Botschaft wahr oder falsch sind. Im Bereich der dritten Komponente stellen Individuen fest, wenn sie eigene Emotionen in einer sozialen Situation erleben. Sie identifizieren und interpretieren ihre Emotionen korrekt an die Situation angepasst. Sie nehmen die Emotionen wahr, ohne vertieft darüber nachzudenken. Sie beschliessen ein geeignetes Vorgehen darüber, ob sie ihre emotionalen Erfahrungen abschwächen, beibehalten oder verstärken, je nach Ziel der sozialen Interaktion.

Halberstadt et al. (2001, S. 85-86) stellen fest, dass vier Faktoren die Prozesse in sozialen Interaktionen beeinflussen. Erstens erfolgt die Interaktion innerhalb einer Beziehung. Zweitens besteht die Beziehung in einer Vergangenheit, einer Gegenwart und einer Zukunft und affektiv kompetentes Verhalten sollte die unterschiedlichen Zeitfaktoren berücksichtigen, beispielsweise dass ein Kind daran interessiert ist, die Freundschaft längerfristig aufrecht zu erhalten. Drittens ist

affektive soziale Kompetenz ein Produkt der früheren Transaktionen im Sinne der Sozialisation. Viertens wird die Kompetenz weiterentwickelt und wird im Lebensverlauf komplexer durch zunehmende Erfahrungen.

Gemäss Halberstadt et al. (2001, S. 86) wird die affektive soziale Kompetenz durch weitere Fähigkeiten, Motivationen und Wissen der Person selbst beeinflusst. Dies beinhaltet unter anderem das Weltbild, das Selbstbild, das Auftreten, das Temperament sowie die Motivation mit Mitmenschen zu interagieren. Das Selbstbild eines Kindes oder die Erwartungen gegenüber sich selbst können die affektive soziale Kompetenz fördern aber auch einschränken (Halberstadt et al., 2001, S. 106). Ein Kind, das beispielsweise von der eigenen körperlichen Stärke überzeugt ist, neigt möglicherweise eher dazu physisch auf eine Konfrontation zu reagieren, als die Situation verbal zu entschärfen. Halberstadt et al. (2001, S. 111) verstehen das Ziel der Anwendung ihres Konzepts darin, Personen in der Entwicklung eines Verständnisses des sozialen Kontexts, in dem sie sich befinden, zu unterstützen. Diese Förderung soll dazu führen, dass Individuen ihr Verhalten der Situation anpassen und ihre emotionalen Botschaften geeignet vermitteln können. Halberstadt et al. (2001, S. 111) plädieren dafür, dass eher der Prozess als eine spezifische Liste von Verhaltensweisen beigebracht werden soll.

Die Vermittlung des Prozesses, kann als Widerspruch zum Konzept von Rose-Krasnor (1997) sowie demjenigen von Saarni (1999) betrachtet werden, da diese die Vermittlung von Fertigkeiten anstreben. Die Verfasserin vorliegender Bachelorarbeit vertritt die Meinung, dass die Vermittlung des Prozesses ohne das Vorhandensein von bestimmten Verhaltensweisen beziehungsweise Fertigkeiten nicht zielführend ist. Der Prozess im Zusammenhang mit der affektiven sozialen Kompetenz gemäss Halberstadt et al. (2001) kann zwar beigebracht werden, allerdings wird er ohne die bei Saarni (1999, S. 79-278) genannten acht Fertigkeiten zur Entwicklung von emotionaler Kompetenz nicht umgesetzt werden. Die Erklärung des Prozesses befindet sich im Prisma der sozialen Kompetenz von Rose-Krasnor (1997, S. 120) auf der Index-Ebene, denn in dieser Ebene wird die Qualität von Interaktionen von Personen untereinander, aufgeteilt in das Selbst und Andere und auf unterschiedliche Kontexte bezogen, thematisiert. Unter der Index-Ebene liegt die Fertigkeiten-Ebene, welche die Umsetzung der Index-Ebene beeinflusst. Die Schreibende ist aus diesem Grund der Ansicht, dass bei Kindergartenkindern die einzelnen Fertigkeiten beziehungsweise die sozialen und emotionalen Kompetenzen gefördert werden sollen, da die Vermittlung des Prozesses für die meisten Kinder in diesem Alter eine Überforderung darstellen würde. Allerdings ist es sinnvoll, wenn die Kindergartenlehrpersonen sowie die Fachpersonen im Hort den von Halberstadt et al. (2001) vorgestellten Prozess kennen und bei der Wahl der zu vermittelnden Fertigkeiten darauf Rückgriff nehmen. Insbesondere bei Kindern, welche wiederholt Schwierigkeiten mit sozialen Interaktionen haben, kann anhand des Prozesses analysiert werden, an welchem Punkt das Kind ansteht und damit zusammenhängend, in welchen Bereichen das Kind unterstützt werden kann.

4.4 Zusammenhang von emotionalen und sozialen Kompetenzen mit Freundschaften und dem konstruktiven Umgang mit Konflikten

Bezugnehmend auf diverse Studienergebnisse kommen Petermann und Wiedebusch (2016, S. 24) zur Erkenntnis, dass Kinder welche Emotionen durch den nonverbalen Ausdruck einer Person erfassen können, eher soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen eingehen können sowie bei Gleichaltrigen populärer sind, als Kinder welche diese Fähigkeit nicht besitzen. Im Kontext mit Konflikten hat die Studie von Smith (2001, S. 64-66) aufgezeigt, dass Vorschulkinder welche ausgeprägte emotionale Fertigkeiten, im Sinne von grossem Emotionswissen und guter Emotionsregulation, besitzen, weniger häufig aggressive Konfliktlösungen vorgeschlagen haben und dadurch bei Gleichaltrigen als Spielpartner favorisiert wurden. Die Studie von Liao, Li und Su (2014, S. 111) mit Kindergartenkindern kam ebenfalls zum Schluss, dass eine affektive Perspektivenübernahme, verstanden als das korrekte Erkennen von Emotionen bei andern, sowie ein umfassendes Emotionsverständnis in Konfliktsituationen förderlich sind, da diese Kompetenzen dazu verhelfen, Konflikte konstruktiv zu lösen.

Die Längsschnittstudie von Santos, Vaughn, Peceguina und Daniel (2013, S. 9) mit drei- bis fünfjährigen Kindern weist darauf hin, dass sozial kompetente Kinder leichter Freundschaften schliessen und einen höheren sozialen Status in der Peergruppe vorweisen, als Kinder mit geringerer sozialer Kompetenz. Eine finnische Studie von Kokko und Pulkkinen (2000, zitiert nach von Sallisich, 2002b, S. 135-136) benennt prosoziales Verhalten, verstanden als gut ausgebildete Fähigkeiten zur Emotionsregulierung sowie konstruktive Konfliktlösungen, bei Kindern als Schutzfaktor gegenüber sogenannten Problemkarrieren. Als Problemkarriere gelten in der Studie Misserfolg in der Schule und länger andauernde Arbeitslosigkeit als Erwachsene.

Im Kapitel vier wurde anhand unterschiedlicher Konzepte aufgezeigt, was unter emotionalen und sozialen Kompetenzen verstanden wird und dass diese eng miteinander verknüpft sind. Des Weiteren wurden die Kompetenzen mit dem Umgang mit Konflikten in einen Zusammenhang gebracht und veranschaulicht, dass emotionale und soziale Kompetenzen die Basis für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten darstellen und aus diesem Grund bei Kindergartenkindern gefördert werden sollen. Die Förderung entspricht einer Massnahme zur Erreichung eines gelingenderen Alltags gemäss Thiersch (2006, S. 48) durch die Nutzung von lebensweltlichen Ressourcen der Kinder (Grunwald & Thiersch, 2015, S. 939).

5. Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen in Zusammenhang mit einem konstruktiven Umgang mit Konflikten

Wie in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt, ist es zielführend die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder zu fördern, damit sie ihre Konfliktfähigkeit erhöhen können. Dies gilt insbesondere für die Bereiche Empathie sowie Kommunikation.

In diesem Kapitel wird zuerst grundsätzlich auf die Förderung von Kindern im Kindergarten und im Hort eingegangen. Anschliessend werden konkrete Beispiele zur Förderung von emotionalen sowie sozialen Kompetenzen im Kindergarten und im Hort aufgezeigt. Die Fördermassnahmen werden anhand der bisher diskutierten Theorien und Konzepten analysiert.

5.1 Förderung bei Kindern im Kindergartenalter

Gemäss Scheithauer et al. (2016, S. 157) ist besonders das Kindergarten-Alter aus entwicklungspsychologischer Sicht diejenige Zeitspanne, in welcher emotionale Kompetenzen und daran anknüpfend soziale Kompetenzen entstehen. Malti et al. (2016, S. 67) sind der Ansicht, dass im Rahmen einer integrativen Förderung von Kindern im Kindergartenalter sozial-emotionale Fertigkeiten, wie beispielsweise Mitgefühl, sowie sozial-kognitive Kompetenzen, wie beispielsweise soziale Perspektivenübernahme, von grosser Bedeutung sind, damit prosoziale Handlungsdispositionen entwickelt werden können. Das interpretative soziale Verständnis, verstanden als Kenntnis darüber, dass die eigene Perspektive nicht zwingend identisch mit der Perspektive des Gegenübers ist, entwickelt sich bei Kindern zwischen fünf und sieben Jahren (Chandler & Lalonde, 1996, zitiert nach Malti et al., 2016, S. 54). Perren, Argentino-Groeben, Stadelmann und von Klitzing (2016, S. 105) halten fest, dass die Förderung von Empathiefähigkeit sowie das Aufzeigen von anderen Möglichkeiten zur Zielerreichung bedeutende Massnahmen zur Verringerung von aggressivem Verhalten sind.

Hurrelmann und Bauer (2018, S. 171) besagen, dass im Kindergarten primär motorische, soziale und sinnliche Kompetenzen gefördert werden. Laut Artikel 5 Abs. 2 HarmoS-Konkordat (Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007) erwirbt das Kind in den ersten Schuljahren (Vorschul- und Primarunterricht) neben den schulischen Arbeitsweisen ebenfalls die Grundlagen der Sozialkompetenz. Es wird insbesondere Wert auf die Vervollständigung der sprachlichen Grundlagen gelegt. Je nach emotionaler Reife und intellektueller Entwicklung benötigt das Kind mehr oder weniger Zeit für die ersten Schuljahre und kann bei Bedarf durch spezifische Massnahmen ergänzend unterstützt werden.

Sucht Schweiz (2012, S. 8) empfiehlt im Rahmen der Gesundheitsförderung in Tagesstrukturen, dass psychosoziale Kompetenzen in den Bereichen Soziale Kompetenz, Entscheidungskompetenzen und kritisches Denken sowie emotionale Kompetenzen altersangemessen gefördert werden. Gefördert werden sollen unter anderem: Verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeit; Fähigkeit zur Kooperation; Respektieren unterschiedlicher Ansichten; Fähigkeit, Probleme zu

lösen und Entscheide zu treffen; Kompetenzen zur Stressbewältigung; Selbstkontrolle sowie Selbstwertgefühl. Die aufgeführten Förderbereiche entsprechen den in den Kapiteln drei und vier aufgezeigten Kompetenzen, welche für das konstruktive Bearbeiten von Konflikten benötigt werden.

Die Förderung entspricht einer sekundären Prävention gemäss Grunwald und Thiersch (2016, S. 43), weil es sich um eine Unterstützung handelt, welche die Belastungen, welche durch die Übergänge zwischen Familie, Kindergarten und Hort entstehen, vermindern können. Die Belastungen im Rahmen dieser Arbeit sind die neuen Konfliktpotentiale, die durch die neuen Lebensfelder der Kinder hinzukommen und möglichst konstruktiv gelöst werden sollen. Auf Grund der Maxime der Regionalisierung (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 44-45) und den Dimensionen der erfahrenen Zeit und des erfahrenen Raums ist die Förderung sowohl im Kindergarten als auch im Hort sinnvoll (Thiersch et al., 2012, S. 187).

5.2 Lebensweltorientierte Umsetzungsmöglichkeiten der Kompetenz-Förderung von Kindern im Kindergartenalter

Die Kompetenz-Förderung in Hort und Kindergarten unterscheidet sich insofern, als dass sie unterschiedliche Umsetzungsvoraussetzungen haben. Wie schon in der Einleitung erwähnt, ist im Kindergarten eine über das ganze Schuljahr hinweg gleichbleibende Gruppe an gleichaltrigen Kindern vertreten. Im Hort befinden sich auch ältere Kinder und insbesondere wechselt die Gruppenzusammensetzung täglich, auch wenn sie sich jede Woche wiederholt. Ebenfalls einen Einfluss auf die Förderung hat die im Kapitel 5.1 aufgezeigte unterschiedliche Zielsetzung von Hort und Kindergarten. Im Hort besteht keine Bildungsverpflichtung, wie es im Kindergarten der Fall ist. Im Kindergarten müssen bestimmte Bildungsziele beziehungsweise Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016) erfüllt werden, damit das Kind in die nächsthöhere Stufe übertreten darf. Im Gegensatz dazu gibt es im Hort keine spezifischen Ziele im Rahmen eines Bildungsauftrags und dieser ist daher weniger formell als der Kindergarten. Dies wirkt sich auf die Art der Umsetzung von Fördermassnahmen aus. Im Kindergarten ist es auf Grund des Bildungsauftrags und der Gruppenkonstanz eher möglich, umfangreiche Förderprogramme umzusetzen. Im Hort sind solche Programme nur begrenzt umsetzbar. Kurz gesagt, der Kindergarten ist Schule und der Hort gehört in die Kategorie Freizeit. In den beiden folgenden Unterkapiteln werden, auf diesen Voraussetzungen basierend, unterschiedliche Förderungsmöglichkeiten vorgestellt.

5.2.1 Lebensweltorientierte Umsetzungsmöglichkeiten der Kompetenz-Förderung im Kindergarten

Für den Kindergarten eignen sich spezifische Förderprogramme für soziale und emotionale Kompetenzen, welche der Prävention diverser Sachverhalte wie beispielsweise Gewalt und Sucht dienen. Die Metastudie von Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor und Schellinger (2011, S. 405) von 213 schulischen Programmen zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen hat aufgezeigt, dass der Kompetenzanstieg der Schüler und Schülerinnen in den Programmen

um 11 Prozent höher war als bei der Kontrollgruppe. Die Förderung hatte positive Auswirkungen auf die emotionalen Kompetenzen, das prosoziale Verhalten und die schulischen Leistungen. Parallel dazu nahmen externalisierende Verhaltensweisen, problematisches Verhalten sowie emotionaler Stress ab. Durlak et al. (2011, S. 405) betonen die Wichtigkeit der Implementierung solcher evidenzbasierten Programme in die schulische Ausbildung, damit die soziale Entwicklung der Kinder unterstützt werden kann.

Als konkretes Beispiel im Rahmen diese Arbeit wird das Sozialkompetenzprogramm zur Förderung Alternativer Denkstrategien (PFAD) vorgestellt. Das Programm stellt gemäss Jünger (2009, S. 253) eine Anpassung sowie Übersetzung des PATHS-Curriculums (Promoting Alternative Thinking Strategies) dar. PATHS wurde von Carol A. Kusché und Mark T. Greenberg in den USA entwickelt und dient unter anderem der Förderung von sozialen Kompetenzen zur Vorbeugung von Verhaltensproblemen. Das Programm wird vom Kindergarten bis zum Ende der Grundschulzeit verwendet und wurde in verschiedene Sprachen übersetzt. In der Schweiz ist PFAD seit 2005 im Einsatz. Seit Juli 2018 wird das Programm in der Schweiz unter dem neuen Namen Denk-Wege unabhängig weitergeführt und laufend aufgrund der jeweils aktuellen Entwicklungen der schweizerischen Schulen angepasst (Denk-Wege, 2020, S. 1). Gemäss Eisner, Ribeaud, Jünger und Meidert (2008, S. 138) ist PFAD eines der weltweit am gründlichsten evaluierten schulischen Präventionsprogramme. Dem Programm wird insgesamt eine gut dokumentierte Wirksamkeit zugeschrieben, allerdings sei die Wirkung gemäss mehreren Studien von der Qualität der Umsetzung abhängig (Eisner et al., 2008, S. 141).

Ziel von PFAD ist es, externalisiertes sowie internalisiertes Problemverhalten vorzubeugen. Dies soll, wie bei sämtlichen Sozialkompetenzprogrammen durch die Förderung von emotionalen, sozialen und sozialkognitiven Kompetenzen bei Kindern erreicht werden (Eisner et al., 2008, S. 134).

Laut Eisner et al. (2008, S. 136-138) umfasst das Trainingsprogramm sechs Bausteine. Beim ersten Baustein wird die **Arbeit mit Gefühlen** thematisiert. Hierbei soll die emotionale Wahrnehmungsfähigkeit sowohl gegenüber Mitmenschen als auch gegenüber sich selbst gefördert werden. Zusätzlich sollen die emotionsbezogenen verbalen Fähigkeiten ausgebaut werden. Mit Hilfe von Bilderbüchern und Bildern werden die dargestellten Gefühle sowie äusseren Signale thematisiert und passende Gefühlerlebnisse ausgetauscht. Die Gefühle werden ebenfalls nachgespielt. Die Kinder erhalten unterschiedliche Gefühlskarten, welche sie auf ihrem Tisch platzieren und je nach Gefühlslage wechseln können. Dadurch lernen die Kinder, dass Gefühle Signale darstellen, welche beachtet werden müssen. Es wird den Kindern beigebracht, dass Gefühle zwar stets zugelassen sind, dass das Verhalten allerdings reguliert werden soll. Es werden ihnen unterschiedliche Strategien gezeigt, wie sie mit unangenehmen Gefühlslagen umgehen können. Ein **gesund des Selbstwertgefühl sowie Selbstvertrauen** stellen den zweiten Baustein dar. Durch ein Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten sollen die Kinder sich selbst wertschätzen und akzeptieren lernen. Daneben wird den Kindern beigebracht, dass es wichtig ist, den Mitmenschen Wertschätzung entgegenzubringen. Durch eine Kultur des Komplimente-Gebens und des Lobens wird ein

gesundes Selbstwertgefühl vermittelt. Der dritte Baustein entspricht den **Regeln**. Spezifische Regeln werden gemeinsam besprochen und vereinbart. Danach wird das Einhalten dieser Regeln geübt und reflektiert, was Regeln bezwecken und dass Regeln teilweise veränderbar sein können. Im Fokus des vierten Bausteins ist die **Selbstkontrolle**. Dieser Baustein ist die Fortsetzung des Bausteins zu den Gefühlen. Den Kindern wird vermittelt, dass Gefühle nicht überhand nehmen dürfen und man sich beruhigen, sowie sein Verhalten kontrollieren soll. Durch eine Identifikationsfigur namens Benjamin und einem Zaubervogel wird den Kindern beigebracht, wie sie sich durch tiefes Atmen beruhigen können und durch angepasstes Handeln mit schwierigen Situationen umgehen können. Der fünfte Baustein thematisiert die **Problemlösefähigkeit**, welche auf den Techniken der Selbstkontrolle basiert. Durch das Schema des Ampelposters lernen die Kinder einen kreativen Umgang mit Problemen. Das rote Licht der Ampel steht für die Beruhigung und das gelbe Licht für die Erstellung eines konkreten Lösungsplans durch Besprechung und Bewertung von unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten. Beim grünen Licht wird der beste Plan umgesetzt und anhand einer Reflexion wird anschliessend eruiert, ob der Plan erfolgreich war. Der letzte Baustein vereinigt sämtliche bisherigen Themenbereiche und setzt sie gemeinsam um. Es handelt sich um **positives soziales Verhalten** im Umgang mit Mitmenschen. Dabei wird die Thematik Freundschaft besprochen. Beispielsweise wird thematisiert, wie Freundschaften geschlossen werden, was Fairness bedeutet und wie man sich nach Konfliktsituationen versöhnen kann.

Diese Konzepte werden zwar in spezifischen Lektionen unterrichtet, allerdings werden die Techniken, die dabei gelernt werden im gesamten Schulalltag eingeübt und umgesetzt. Dadurch soll eine Veränderung der Schulzimmerkultur und des Zusammenlebens erreicht werden.

Die Inhalte der Bausteine des Programms decken sich mit den in Kapiteln drei und vier erarbeiteten Kompetenzen, welche mit dem konstruktiven Umgang mit Konflikten zusammenhängen. Im Folgenden wird genauer darauf eingegangen. Die Fertigkeiten welche im Rahmen der Bausteine vermittelt werden, befinden sich in der untersten Ebene (Fertigkeits-Ebene) des Prismas der sozialen Kompetenz bei Rose-Krasnor (1997, S. 119-120), welche wiederum die sozialen Interaktionen und Beziehungen in der mittleren Ebene beeinflussen. Die Arbeit mit Gefühlen entspricht den ersten drei Fertigkeiten bei Saarni (1999, S. 79-131) sowie der sechsten Fertigkeit (S. 218). Die emotionale Wahrnehmungsfähigkeit und der Ausbau der emotionsbezogenen verbalen Fähigkeiten im ersten Baustein hängen ebenfalls eng mit dem Konzept der affektiven sozialen Kompetenz von Halberstadt et al. (2001) zusammen, in dem es um das Senden, Empfangen und Erleben von emotionalen Botschaften in Zusammenhang mit sozialen Interaktionen geht. Dies ist wiederum bedeutsam für den konstruktiven Umgang mit Konflikten. Den Aufbau eines gesunden Selbstwertgefühls sowie Selbstvertrauen im zweiten Baustein entspricht der Lebensweltorientierung. Dass die Erarbeitung von Regeln für Kinder von grosser Bedeutung ist, wurde von Mead (2017, S. 194) betont und dass die Regeln gemeinsam vereinbart werden, entspricht der Maxime der Partizipation (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 46). Die Bausteine der Selbstkontrolle und der Problemlösefähigkeit sind in Zusammenhang mit Konflikten bedeutsam, weil eine konstruktive

Lösung nur möglich ist, wenn die eigenen Emotionen kontrolliert werden können, sowie kreative Lösungen gemeinsam gefunden werden können. Das positive soziale Verhalten im Umgang mit Mitmenschen ist schlussendlich die Grundlage für einen konstruktiven Konfliktumgang.

Das Trainingsprogramm PFAD stellt eine umfassende Förderungsmöglichkeit für Kinder dar, während welcher viele emotionale und soziale Kompetenzen erlernt werden, die für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten benötigt werden. Die Umsetzung durch Bilder, Geschichten und praktische Übungen ist alltagsnah und gerade für Kinder im Kindergartenalter sehr geeignet, da sie sich in einem Alter befinden, in welchem sie sich gerne mental oder praktisch in andere Rollen und Figuren versetzen.

5.2.2 Lebensweltorientierte Umsetzungsmöglichkeiten der Kompetenz-Förderung im Hort

Aus lebensweltorientierter Sicht macht eine Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen im Hortalltag Sinn, auch wenn bereits eine Förderung im Kindergarten stattfindet, denn im Hort kann die Förderung auf anderen Ebenen erfolgen als im schulischen Kontext. Die Beziehung zwischen Kindergartenlehrperson und Kind ist eine andere als diejenige zwischen Hortmitarbeitende und Kind. Im Hort kann eine Fördermassnahme mit einer kleineren Kindergruppe umgesetzt werden als im Kindergarten und damit kann die Förderung spezifischer auf die Bedürfnisse einzelner Kinder ausgerichtet sein. Die Massnahmen sollten an den alltäglichen Bewältigungsaufgaben anknüpfen und die Selbsthilfe- und Empowermentpotenziale der Kinder nutzen (Thiersch et al., 2012, S. 187-188). Es ist folglich sinnvoll, die sozialen und emotionalen Kompetenzen im Rahmen von Tätigkeiten oder Spielen zu fördern, welche die Kinder im Kindergartenalter von sich aus gerne machen. Die Kinder sollen so weit als möglich in die Planung der Massnahmen integriert werden. In Bezug auf die Struktur- und Handlungsmaximen werden insbesondere die Bereiche Prävention, Alltagsnähe sowie Integration abgedeckt.

Im Folgenden werden ein paar konkrete Beispiele für solche Fördermassnahmen genannt.

- Bilderbücher zu ausgewählten Themenfeldern (Freundschaft, Teamarbeit, Konflikt, Wut, Trauer) mit den Kindern anschauen und den Inhalt gemeinsam besprechen. Allenfalls kann der Schluss der Geschichte vorerst weggelassen werden, und die Kinder können Ideen für ein Ende einbringen.
- Rollenspiele mit Spielfiguren durchführen. Je nach beteiligten Kindern kann mehr oder weniger vorgegeben werden, welche Rollen und Situationen gespielt werden sollen. Die Spielfiguren sollten solche sein, mit denen die Kinder auch sonst gerne spielen. Allenfalls kann auch ein Konflikt, der stattgefunden hat, nachgespielt werden.
- Theaterstücke ausdenken, einproben und vorspielen. Auch hier kann variiert werden, inwieweit der Inhalt vorgegeben ist.

- Bilder malen (vor allem wenn die verbalen Möglichkeiten zur Emotions-Beschreibung noch zu wenig ausgereift sind) und Bilder anschliessend mit den Kindern besprechen

Die aufgelisteten Massnahmen können sowohl im Voraus geplant werden als auch spontan, auf Grund eines aktuellen Vorkommnisses, umgesetzt werden.

Es bestehen einzelne Programme für Kinder im Kindergartenalter zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen, welche im Rahmen des Hortalltags umsetzbar sind, weil sie aus einzelnen Massnahmen bestehen, welche unabhängig voneinander und mit wechselnden Kindergruppen durchgeführt werden können. Eines davon ist das Programm Papilio® welches vom beta Institut in Augsburg, den Universitäten Bremen und Augsburg und der Freien Universität Berlin entwickelt wurde und aus Massnahmen auf Eltern-, Erziehenden- sowie Kind-Ebene besteht (Scheithauer et al., 2016, S. 157-158). Mit Erziehenden sind beispielsweise Hort-Mitarbeitende gemeint. Die Massnahmen auf Erziehenden- und Kind-Ebene könnten im Hort umgesetzt werden. Das Programm weist unter anderem Ziele bezüglich Erziehende, Erziehende-Kind-Interaktionen, Kinder, Kind-Kind-Interaktionen auf. Ziele sind beispielsweise die Förderung von Selbstwirksamkeit der Erziehenden, der Aufbau einer nachhaltigen Erziehenden-Kind-Beziehung und die Förderung sozialer Interaktionen zwischen den Kindern (Scheithauer et al., 2016, S. 159). Massnahmen auf Kindesebene sind beispielsweise die interaktive Geschichte «Paula und die Kistenkobolde» bei der sich die Kinder mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung von den Basiseemotionen Freude, Ärger, Angst sowie Trauer befassen (Scheithauer et al., 2016, S. 160). Ein weiteres Modul ist der «Spielzeug-macht-Ferien-Tag» bei dem nicht mit den gewohnten Spielmaterialien gespielt wird, sondern unterschiedliche soziale Interaktionsspiele, Gruppen- und Rollenspiele gemacht werden. Damit sollen soziale Fertigkeiten und soziale Interaktionen gefördert werden (Scheithauer et al., 2016, S. 161).

5.3 Mögliche Zusammenarbeit von Hort und Kindergarten im Bereich der Kompetenzförderung

Grunwald und Thiersch (2016, S. 57) verweisen bezüglich der Neuvermessung der Bildungslandschaft auf neue Arten von Kooperationen und Vernetzungen und in diesem Zusammenhang auf die Maximen der Partizipation, der Verhandlung, der Regionalisierung und der Sozialraumorientierung. Weitere Struktur- und Handlungsmaximen gemäss Thiersch (2008, zitiert nach Lambers, 2015, S. 106) wie beispielsweise Integration und Normalisierung, Ganzheitlichkeit und Prävention können in Zusammenhang mit einer vertieften Zusammenarbeit zwischen Hort und Kindergarten berücksichtigt werden.

Sowohl im Kindergarten als auch im Hort sind Konflikte zwischen Kindern ein wichtiges Thema, das bearbeitet werden sollte. Kinder welche zusätzlich zum Kindergarten auch den Hort besuchen, würden von einer Zusammenarbeit von Kindergarten und Hort profitieren. Einzelne Programmeinheiten zur Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen könnten auch im Hort angewendet werden und so eine vertiefte sowie längerfristige Förderung der Kinder zur Folge haben. Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf könnten durch eine Vernetzung von

Kindergarten und Hort noch enger begleitet werden. Mit Zustimmung der Eltern könnte ein Austausch zu den Fortschritten des Kindes zwischen der Kindergartenlehrperson und der Hortleitung erfolgen, um die unterschiedlichen Lebensfelder des Kindes zu verbinden.

6. Schlussfolgerungen

In diesem abschliessenden Kapitel werden die Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst. Zu Beginn wird kurz auf die im Kapitel 1.2 aufgeführten Teilfragen eingegangen und anschliessend wird die Hauptfragestellung diskutiert. Danach werden weiterführende Fragen thematisiert sowie ein Ausblick geschaffen. Zuletzt erfolgt eine kritische Würdigung der Arbeit.

6.1 Diskussion der Erkenntnisse

In der Einleitung wurde der Satz «Gebt euch die Hand und vertragt euch!» mit einem angehängten «entschuldigt euch» als mögliche Konfliktlösung zwischen Kindern im Kindergarten aufgeführt. Im Verlauf dieser Bachelorarbeit wurde aufgezeigt, dass diese Lösung zu kurz greift. Es wurde erkannt, dass Konflikte in der sozialen Entwicklung von Kindern eine wichtige Rolle einnehmen und dass es sinnvoll ist, Kinder zu fördern, damit sie lernen konstruktiv mit Konflikten umzugehen.

Das Theoriekonzept der alltags- und lebensweltorientierten Sozialpädagogik von Hans Thiersch wurde im Kapitel zwei vorgestellt, da es das theoretische Fundament vorliegender Arbeit darstellt. Die wichtigsten Erkenntnisse daraus sind, dass die Lebenswelt der Menschen in unterschiedliche Lebensfelder, wie beispielsweise Familie, Kindergarten und Hort aufgeteilt ist und dass bei der Anpassung zwischen den unterschiedlichen Lebensfeldern Schwierigkeiten auftreten können (Thiersch et al., 2012, S. 184-185). Lebensweltorientierte Unterstützungsmassnahmen sind alltagsnah (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 44) sowie ressourcenorientiert (Grunwald & Thiersch, 2015, S. 939) und werden gemeinsam mit den Adressatinnen und Adressaten erarbeitet (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 41).

Im Kapitel drei wurde definiert, was im Rahmen dieser Arbeit unter sozialen Konflikten und einem konstruktiven Umgang damit verstanden wird sowie aufgezeigt, wie Konflikte mit der Identitätsentwicklung und Sozialisation von Kindern im Kindergartenalter zusammenhängen. Gemäss Glasl (2017, S. 24) sind soziale Konflikte Interaktionsprozesse zwischen Akteuren, bei denen mindestens ein Akteur Differenzen als Beeinträchtigung für die eigene Verwirklichung empfindet. Ein konstruktiver Umgang mit Konflikten besteht dann, wenn die Konfliktparteien fair miteinander umgehen und ein möglichst grosser gemeinsamer Nenner, bezüglich dem Erreichen der jeweiligen Interessen, angestrebt wird. Soziale Konflikte sind für Kinder ein wichtiger Bestandteil der Identitätsentwicklung und der Sozialisation (Kilb, 2015, S. 226), da sie Interaktionen darstellen, bei denen Kinder realisieren, dass die eigenen Interessen nicht immer denjenigen des Gegenübers entsprechen und dass der Umgang mit der Situation die zukünftige Beziehung mit dem Gegenüber beeinflusst.

Der Zusammenhang von emotionalen und sozialen Kompetenzen mit dem konstruktiven Umgang mit Konflikten wurde im Kapitel vier näher betrachtet. Saarni (1999, S. 5) benennt acht Fertigkeiten, welche die erworben werden müssen, um emotional kompetent zu sein. Die Wichtigsten in Zusammenhang mit dem konstruktiven Umgang mit Konflikten sind das Erkennen eigener und

fremder Emotionen, sowie die Fähigkeit darüber zu sprechen und empathisch Anteil nehmen zu können. Die Definition von sozialer Kompetenz gemäss Rose-Krasnor (1997, S. 123) entspricht der Wirksamkeit in sozialen Interaktionen. Wirksamkeit entspricht dem Erreichen persönlicher Ziele unter Einhaltung der sozialen Normen und Regeln sowie unter Aufrechterhaltung der positiven Beziehungen zu anderen Personen. Diese Definition passt zur Annahme zum konstruktiven Umgang mit Konflikten im Rahmen dieser Arbeit. Scheithauer et al. (2016, S. 155) zeigen auf, dass emotionale und soziale Kompetenzen miteinander verbunden sind. Diese Ansicht vertreten auch Halberstadt et al. (2001, S. 80-84) in ihrem Konzept der Affektiven Sozialen Kompetenz, in dem sie das Senden und Empfangen von emotionalen Botschaften sowie das Erleben von Emotionen als Grundlage für gelingende soziale Interaktionen betrachten. Eine gelingende soziale Interaktion besteht nach Ansicht der Verfasserin beispielsweise im konstruktiven Lösen eines Konflikts zwischen zwei Kindern.

Im Kapitel fünf wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie emotionale und soziale Kompetenzen im Kindergarten und im Hort gefördert werden können, damit die Kinder lernen, konstruktiv mit Konflikten umzugehen. Durlak et al. (2011, S. 405) haben in einer Metastudie aufgezeigt, dass schulische Förderprogramme für emotionale und soziale Kompetenzen positive Auswirkungen auf prosoziales Verhalten aufweisen. Ein solches Programm ist das PFAD, welches für den Kindergarten geeignet ist und das Ziel hat internalisiertes sowie externalisiertes Problemverhalten vorzubeugen (Eisner et al., 2008, S. 134). Im Rahmen von sechs Bausteinen werden die Themen Gefühle, gesundes Selbstwertgefühl, Regeln, Selbstkontrolle, Problemlösefähigkeit sowie positives soziales Verhalten anhand von Bildern, Geschichten und Hilfsmitteln wie beispielsweise Gefühlskarten bearbeitet (Eisner et al., 2008, S. 136-138). Die Förderung im Hort ist aus strukturellen Gründen anders umzusetzen, als im Kindergarten, weil die Kindergruppe im Hort im Wochenverlauf nicht konstant ist und der Auftrag im Hort nicht ein klassischer Bildungsauftrag ist, wie es im Kindergarten der Fall ist. Für den Hort sind daher einzelne Übungen besser geeignet als ein fixes Programm mit aufeinanderfolgenden Bausteinen. Solche Übungen sollten möglichst alltagsnah mit bestehenden Spielmaterialien umgesetzt werden. So kann beispielsweise ein Bilderbuch zum Thema Streit und Freundschaft gemeinsam angeschaut und besprochen werden oder mit Spielfiguren kann ein Rollenspiel inszeniert werden. Es können auch einzelne Elemente aus bestehenden Programmen, wie beispielsweise dem Programm Papilio® (Scheithauer et al., 2016, S. 157) umgesetzt werden.

Bisher wurde diskutiert, wie die Kompetenzförderung in Hort und Kindergarten in Zusammenhang mit dem konstruktiven Umgang mit Konflikten erfolgen kann. Der Spannungsbogen zwischen Konkurrenz und Kooperation, welcher den abschliessenden Bestandteil der Hauptfragestellung darstellt, wurde bisher noch nicht thematisiert. Im Konflikt-Kontext ist der Spannungsbogen zwischen Konkurrenz, verstanden als Durchsetzen der eigenen Interessen und Kooperation, verstanden als Eingehen auf die Interessen des Gegenübers, vorhanden. Der konstruktive Umgang mit einem Konflikt stellt den Balanceakt zwischen den beiden Polen dar. Es geht darum, die eigenen Interessen zu vertreten, allerdings sollen die Interessen des Konfliktpartners oder der

Konfliktpartnerin berücksichtigt werden. Ein vergleichbarer Spannungsbogen auf einer höheren Ebene ist in der vierten These zur Bildung der Ich-Identität bei Hurrelmann und Bauer (2018, S. 111) vorhanden, wenn es darum geht, die Spannungen zwischen der sozialen Integration und der persönlichen Individuation auszugleichen. Die Kooperation ist Bestandteil der sozialen Integration. Die Konkurrenz ist wiederum Teil der persönlichen Individuation. Auch Rose-Krasnor (1997, S. 120) erwähnt in ihrem Konzept zur sozialen Kompetenz einen Spannungsbogen, wenn es darum geht, sich sozial kompetent zu verhalten. Bei ihr ist er zwischen Autonomie und Verbundenheit aufgespannt.

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde die eingangs gestellte Hauptfrage beantwortet und es konnte aufgezeigt werden, wie eng die Themen Identität, Sozialisation, emotionale sowie soziale Kompetenz miteinander verknüpft sind und wie die Thematik des Umgangs mit Konflikten darin eingebettet ist.

6.2 Weiterführende Fragen und Ausblick

Im Kapitel 5.3 wurde eine mögliche Zusammenarbeit zwischen Hort und Kindergarten kurz angesprochen. In welcher Art und Weise eine solche Zusammenarbeit die Förderung positiv beeinflussen könnte und wie sie umsetzbar wäre, stellen weiterführende Fragen dar. In vorliegender Arbeit wurde nicht thematisiert, wie die Eltern in die Förderung miteinbezogen werden könnten. Aus lebensweltorientierter Perspektive wäre es sinnvoll, die unterschiedlichen Lebensfelder miteinander zu vernetzen. Wissenschaftliche Studien zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen oder zum Umgang mit Konflikten im Hort, so wie die Studie von Dittrich et al. (2001) existieren gemäss der Recherche der Verfasserin dieser Bachelorarbeit nicht viele. Hier wäre noch Forschungsbedarf vorhanden. Wie lange Kompetenz-Förder-Programme dauern sollten, um eine möglichst hohe Wirkung zu erzielen und wer die Förderung durchführt, wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet. Aus Sicht der Schreibenden ist eine Begleitung der Fördermassnahmen durch Fachpersonen der Sozialen Arbeit sinnvoll, da diese über Wissen aus unterschiedlichen Fachgebieten verfügen und allenfalls als Bindeglied zwischen Kindergarten, Hort und Eltern fungieren können.

6.3 Kritische Würdigung

Zur Bearbeitung der Fragestellung wurde, wie in der Einleitung erwähnt, eine umfangreiche Literaturrecherche durchgeführt. Die Themen Konflikt, Identitätsentwicklung, Sozialisation, emotionale und soziale Kompetenz sind alle in sich bereits sehr umfangreich und es gibt verschiedenste Konzepte und Theorien dazu. Daher ist es realistisch davon auszugehen, dass bei einer Replizierung der Arbeit andere Konzepte vorgestellt werden würden, auch wenn die Autorin versucht hat Konzepte auszuwählen, die für die Soziale Arbeit von Bedeutung sind und möglichst gut mit der Lebensweltorientierung übereinstimmen. Programme zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen sind ebenfalls viele vorhanden. Hier hat die Verfasserin Wert darauf gelegt, dass das vorgestellte Programm wissenschaftlich erwiesene Wirksamkeit aufweist und in der

Schweiz umgesetzt wird. Grundsätzlich geht die Autorin davon aus, dass die Hauptaussagen der Arbeit replizierbar sind, selbst wenn andere Konzepte vorgestellt würden.

Eine Förderung von Kindern im Kindergartenalter, sowohl im Kindergarten als auch im Hort, im Bereich soziale und emotionale Kompetenzen erachtet die Schreibende als sehr wertvoll und wichtig. In diesem Alter erleben die Kinder die ersten bedeutsamen Übergänge in ihrem Leben und durch die neuen Lebensfelder ergeben sich viele Lernmöglichkeiten, die bedeutsam sind für die Identitätsentwicklung und die Sozialisation. Durch eine Unterstützung in diesem Alter mit dem Fokus auf die Ressourcen der Kinder kann mit vergleichbar wenig Aufwand, sehr viel positives erreicht werden. Gerade im Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenz, welche Einfluss auf viele weitere Bereiche haben. Aus diesen Gründen plädiert die Autorin dafür, dass sich die Soziale Arbeit in diesem Bereich einsetzt.

Literaturverzeichnis

- Aghamiri, K., Reinecke-Terner, A. & Unterkofler, U. (2015). Prävention als Risikoin szenierung? Ein ethnografischer Blick auf Praktiken „präventiver“ Konfliktbearbeitung in Schule und Jugendarbeit. In S. Stövesand & D. Röh (Hrsg.), *Konflikte – theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 112-124). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baumgartner, A. & Alsaker, F. D. (2016). Soziale Kompetenzen von mobbinginvolvierten Kindern. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2. Aufl., S. 72-90). [PDF], Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23, 426-454. doi:10.1002/icd.1840
- Denk-Wege. (2020). *Infomappe DENK-WEGE. Programm zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen*. Zugriff am 15.02.2020. Verfügbar unter: https://www.gewaltprävention-an-schulen.ch/pdf/Infomappe_DENK-WEGE.pdf
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Luzern: Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Zugriff am 27.10.2019. Verfügbar unter: https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2001). *Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten*. Neuwied: Luchterhand.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111 / j.1467-8624.2010.01564.x
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2008). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. Zürich: Rüegger Verlag.
- Glasl, F. (2013). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (11. Aufl.). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Glasl, F. (2017). *Selbsthilfe in Konflikten: Konzepte - Übungen - praktische Methoden* (8. Aufl.). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2015). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. Aufl., S. 934-943). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2016). Lebensweltorientierung. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3. Aufl., S. 24-64). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gugel, G. (2010). *Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufe und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. doi:10.1111/1467-9507.00150
- Hauser, B. (2014). Konflikte in und zwischen Gruppen. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Aufl., S. 354-367). [PDF], Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

- Herrmann, F. (2006). *Konfliktarbeit. Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Konflikten*. [PDF], Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hugoth, M. (2012). Handlungsfeld Soziale Arbeit mit Kindern in unterschiedlichen Lebenslagen. In C. Kricheldorf, M. Becker & J. E. Schwab (Hrsg.), *Handlungsfeldorientierung in der Sozialen Arbeit* (S. 17-35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2018). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Jünger, R. (2009). Das Training des Sozialen. In B. Grubenmann & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Soziale in der Pädagogik. Zürcher Festgabe für Reinhard Fatke* (S. 251-268). [PDF], Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Keller, M. (2008). *Konfliktklärung als didaktische Herausforderung. Subjektive Handlungskonzepte zur Bewältigung von Konfliktsituationen*. [PDF], Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kilb, R. (2012). *Konfliktmanagement und Gewaltprävention: Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kilb, R. (2015). Offensives Konfliktmanagement als Gewaltprävention in pädagogischen Situationen und Settings oder: Konflikte thematisieren, um Gewalt zu verhindern. In S. Stövesand & D. Röh (Hrsg.), *Konflikte – theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 222-231). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Klinkhammer, J. & von Salisch, M. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen*. [PDF], Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Lambers, H. (2015). *Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich* (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Liao, Z., Li, Y. & Su, Y. (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 111-117. doi:10.1177/0165025413512064
- Malti, T., Bayard, S. & Buchmann, M. (2016). Mitgefühl, soziales Verstehen und prosoziales Verhalten: Komponenten sozialer Handlungsfähigkeit in der Kindheit. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2. Aufl., S. 53-71). [PDF], Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mead, G. H. (2008). *Philosophie der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Mead, G. H. (2017). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (18. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Mundorf, M. (2015). Bildliches und assoziatives Sprechen in Konflikten. Sprachkreative Verfahren als Ressource für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. In S. Stövesand & D. Röh (Hrsg.), *Konflikte – theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 243-253). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Munzinger. (2015). *Online/Duden – Deutsches Universalwörterbuch* (8. Aufl.). Berlin: Bibliographisches Institut GmbH. Verfügbar unter: <https://www.munzinger.de/search/simple/query?template=%2Fpublikationen%2Fhitlist-directhits-full.jsp&query.id=query-duden&query.key=pXnLvVBq&query.com-mit=yes&query.scope=xx%3Bduden-d0%3B&query.facets=no&hitlist.highlight=no&query.text=konstruktiv&query.d0=on>
- Perren, S., Argentino-Groeben, M., Stadelmann, S. & von Klitzing, K. (2016). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2. Aufl., S. 91-110). [PDF], Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Aufl.). [PDF], Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Plehn, M. (2019). Hort und Ganztagschule als formale und non-formale Bildungsorte. Ein komplementäres Bildungsverständnis. In M. Plehn (Hrsg.), *Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztageschule. Grundlagen zum Leiten, Führen, Managen* (S. 34-57). Freiburg: Herder.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I. & Daniel, J. R. (2013). Longitudinal Stability of Social Competence Indicators in a Portuguese Sample: Q-Sort Profiles of Social Competence, Measures of Social Engagement, and Peer Sociometric Acceptance. *Developmental Psychology*. doi:10.1037/a0034344
- Scheithauer, H., Bondü, R., Hess, M. & Mayer, H. (2016). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio® (ALEPP). In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2. Aufl., S. 155-176). [PDF], Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. [PDF], Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Smith, M. (2001). Social and emotional competencies: Contributions to young African-American children's peer acceptance. *Early Education and Development*, 12, 49-72. doi:10.1207/s15566935eed1201_4
- Stark, C. (2002) Die Konflikttheorie von Georg Simmel. In T. Bonacker (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung* (S. 83-96). Opladen: Leske + Budrich.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K. & Wahl, L. (2000). Effects of Conflict Resolution Training Integrated into a Kindergarten Curriculum. *Child Development*, 71(3), 772-784. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/1132394>
- Stövesand, S. & Röh, D. (2015). Konflikte – theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Einleitung und Überblick. In S. Stövesand & D. Röh (Hrsg.), *Konflikte – theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 10-16). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P. & Hawley, P. H. (2009). Theories of Social Competence from the Top-Down to the Bottom-Up: A Case für Considering Foundational Human Needs. In J. L. Matson (Hrsg.), *Social Behavior and Skills in Children* (S. 23-37). [PDF], New York: Springer.
- Sucht Schweiz. (2012). *Gesundheitsförderung in Tagesstrukturen für 4- bis 12-jährige Kinder. Informationen für Leitende und Betreuende*. Lausanne: Sucht Schweiz. Zugriff am 13.10.2019. Verfügbar unter: https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/tagesstrukturen/materialien_betreuungsangebote/_jcr_content/contentPar/downloadlist_2/downloaditems/109_1381932219791.spooler.download.1501851004659.pdf/leitfaden_tagesstrukturen_2012_02_23.pdf
- Thiersch, H. (2006). *Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 175-196). [PDF], Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, R. & Weiss, B. (2016). Lebensweltorientierung in der Kindertagesbetreuung. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3. Aufl., S. 65-76). Weinheim: Beltz Juventa.

- Thole, W. (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 19-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Salisch, M. (2002a). Einleitende Worte. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. IX-XI). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- von Salisch, M. (2002b). Seine Gefühle handhaben lernen. Über den Umgang mit Ärger. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 135-156). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fisch, R. (2020). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels* (9. Aufl.). Bern: Hogrefe Verlag.
- Werner, S. (2013). *Trainingshandbuch Konfliktmanagement. Konflikte in Schule und sozialer Arbeit angemessen lösen*. [PDF], Weinheim: Beltz Juventa.