

# **Interkulturelle Konflikte unter Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren**

**Handlungsempfehlungen für Professionelle  
der Soziokulturellen Animation  
im Berufsfeld der Offenen Arbeit mit Kindern**



Bachelorarbeit der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit

Stefanie Lüthi und Anuja Raveendran

**Bachelorarbeit  
Soziokulturelle Animation  
VZ 2013-2017 & TZ 2013-2017**

**Stefanie Lüthi & Anuja Raveendran**

**Interkulturelle Konflikte unter Kindern  
im Alter von sechs bis zwölf Jahren**

**Handlungsempfehlungen für Professionelle der Soziokulturelle Animation  
im Berufsfeld der Offenen Arbeit mit Kindern**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2017 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Soziokulturelle Animation**.

---

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

---

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

---

Reg. Nr.:

---

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem  
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag  
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>  
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California  
95105, USA.

#### Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle  
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



**Teilen** — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten  
Zu den folgenden Bedingungen:



**Namensnennung** — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur  
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder  
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber  
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



**Nicht kommerziell** — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



**Keine Bearbeitungen** — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt  
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.  
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,  
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers  
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

## **Vorwort der Schulleitung**

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2017

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## **Abstract**

Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit ist die Konfliktbearbeitung in der offenen Arbeit mit Kindern.

Die Autorinnen stossen in ihrer Praxis häufig auf Konflikte mit Aussagen wie „Mit farbigen Kindern spiele ich nicht, die sind schmutzig und stinken“; solche Äusserungen werden als rassistisch bewertet.

Konflikte, bei welchen die Herkunft oder ethnische Zugehörigkeit der Konfliktparteien im Vordergrund stehen, werden in der Fachliteratur als interkulturelle Konflikte beschrieben. Auf die spezifische Zielgruppe Kinder bezogen, fehlt es im aktuellen Fachdiskurs an theoretischen und methodischen Grundlagen, wie mit interkulturellen Konflikten umgegangen werden kann.

Die Offene Arbeit mit Kindern ist ein neues Handlungsfeld in der Sozialen Arbeit, das sich aus der Praxis heraus entwickelt hat. Spezifische Fach- und Methodenkonzepte, wie zum Beispiel die Bearbeitung von interkulturellen Konflikten, sind erst im Aufbau.

Die Arbeit richtet sich an Professionelle der Soziokulturellen Animation, die in der Offenen Arbeit mit Kindern tätig sind. Mittels der qualitativen Forschung werden Handlungsempfehlungen herausgearbeitet, die den Professionellen Orientierung bieten sollen in Bezug auf die Thematik.

## **Dank**

An dieser Stelle bedanken wir uns bei allen Personen, die uns beim Erarbeiten dieser Bachelorarbeit unterstützt haben. Der Dank gilt insbesondere den beteiligten Professionellen der Offenen Arbeit mit Kindern und den Fachexpert\_innen, die wichtiges Wissen aus ihrer Praxis vermittelt haben. Auch bei den Kindern des Kindertreffs JoJo möchten wir uns herzlich bedanken, die uns einen Einblick in ihre Lebenswelt ermöglichten.

Für die wertvollen und anregenden Fachpoolgespräche geht der Dank an Frau Dr. Rebekka Ehret und Frau Dr. Gülcan Akkaya. Danken möchten wir auch Dr. Simone Sattler und der Werkstattgruppe des Bachelorkolloquiums für die kritischen Rückmeldungen und hilfreichen Inputs.

Für das Korrekturlesen bedanken wir uns bei Sonja Rahs und Urs Lüthi, die sich der mühevollen Arbeit des Korrigierens angenommen haben.

Zu guter Letzt bedanken wir uns bei unseren Eltern, unserem Freundeskreis und den Studienkolleginnen und -kollegen für die emotionale Unterstützung, die kritischen Gedanken, die vielen wichtigen und motivierenden Gespräche und die entgegengebrachte Geduld im gesamten Erarbeitungs- und Schreibprozess.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Ausgangslage</b> .....	1
<b>1.2 Untersuchungsgegenstand</b> .....	2
<b>1.3 Berufsrelevanz</b> .....	3
1.3.1 Die Profession der Soziokulturellen Animation und ihre Arbeitsprinzipien	3
1.3.2 Das Berufsfeld der Offenen Arbeit mit Kindern .....	7
<b>1.4 Aufbau der Arbeit</b> .....	9
<b>2. Theoretische Grundlagen</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1 Die kindliche Entwicklung im Alter von sechs bis zwölf Jahren</b> .....	10
2.1.1 Entwicklung der sozio-emotionalen Intelligenz des Kindes .....	10
2.1.2 Entwicklung des Sozialverhaltens .....	14
2.1.3 Gewalt und Aggression im Kindesalter .....	15
<b>2.2 Gruppendynamische Prozesse</b> .....	16
2.2.1 Gruppenprozesse und -strukturen .....	16
<b>2.3 Soziale Konflikte</b> .....	17
2.3.1 Soziale Konflikte nach Friedrich Glasl .....	17
<b>2.4 Interkulturelle Konflikte</b> .....	21
2.4.1 Interkulturelle Konflikte und die Differenzierung des Kulturbegriffs .....	21
2.4.2 Vorurteile .....	23
2.4.3 Diskriminierung .....	24
2.4.4 Rassismus .....	25
<b>2.5 Zwischenfazit Theoretische Grundlagen</b> .....	27
<b>3. Empirische Untersuchung</b> .....	<b>28</b>
<b>3.1 Forschungsthema und -fragen</b> .....	28
<b>3.2 Forschungsdesign</b> .....	29
3.2.1 Sampling und Zeitraum .....	29
3.2.2 Forschungsmethoden .....	30
3.2.3 Zwischenfazit Forschungsdesign .....	33
<b>3.3 Auswertung und Analyse der empirischen Untersuchung</b> .....	34
3.3.1 Kindliche Entwicklung .....	35
3.3.2 Gruppendynamische Prozesse .....	38
3.3.3 Interkulturelle Konflikte .....	40
3.3.4 Neue Erkenntnisse .....	41
Neue Autorität .....	41
Elternarbeit .....	43
Werthaltung .....	45
<b>3.4 Diskussion</b> .....	47
<b>4. Schlussfolgerung</b> .....	<b>48</b>
<b>4.1 Gesamtfazit</b> .....	48
<b>4.2 Praxisbezug</b> .....	53
<b>4.3 Ausblick und offene Fragen</b> .....	54

<b>5. Quellen- und Literaturverzeichnis .....</b>	<b>57</b>
<b>6. Anhang.....</b>	<b>62</b>
<b>Anhang A Interviews mit den Professionellen der OAK .....</b>	<b>63</b>
Fragen für die Leitfadeninterviews mit den Professionellen der OAK.....	64
Datenbogen Luca Leisinger .....	65
Datenbogen Theresa Ruhstaller .....	66
Datenbogen Nicole Bruderer.....	67
<b>Anhang B Interviews mit den Expert_innen .....</b>	<b>68</b>
Fragen für die Leitfadeninterviews mit den Expert_innen .....	69
Datenbogen Giorgio Andreoli .....	70
Datenbogen Karin Fluder .....	71
<b>Anhang C Teilnehmende Beobachtung .....</b>	<b>72</b>
Beobachtungsbogen.....	73
Beobachtungsergebnisse .....	74
Fragen für das Leitfadeninterview zur Teilnehmenden Beobachtung.....	77
Datenbogen Florian Hauser .....	78
<b>Anhang D Auswertung.....</b>	<b>79</b>
Legende der Codes.....	80
Auswertungsübersicht der geführten Interviews.....	81

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1: Interventionspositionen der Soziokulturellen Animation</b>	<b>5</b>
<b>Abbildung 2: Übersicht Forschungsdesign</b>	<b>29</b>
<b>Abbildung 3: Beobachtungsbogen Teilnehmende Beobachtung</b>	<b>32</b>
<b>Abbildung 4: Kategorie Kindliche Entwicklung</b>	<b>36</b>
<b>Abbildung 5: Kategorie Gruppendynamische Prozesse</b>	<b>38</b>
<b>Abbildung 6: Kategorie Interkulturelle Konflikte</b>	<b>40</b>
<b>Abbildung 7: Kategorie Neue Autorität</b>	<b>41</b>
<b>Abbildung 8: Kategorie Elternarbeit</b>	<b>44</b>
<b>Abbildung 9: Kategorie Werthaltung</b>	<b>46</b>

Alle Kapitel wurden von Stefanie Lüthi und Anuja Raveendran gemeinsam verfasst.



# 1. Einleitung

## 1.1 Ausgangslage

Die folgende Situation veranschaulicht gut den Ausgangspunkt der vorliegenden schriftlichen Arbeit:

*Mehrere Kinder basteln friedlich auf einem Spielplatz im Quartier. Eine Mutter kommt mit ihrem Sohn vorbei und interessiert sich für das Angebot. Ein spielendes Kind ruft: "Wää, ein schwarzes Kind! Du stinkst, du darfst hier nicht spielen, geh weg!". "Das Angebot ist für alle offen und alle sind willkommen", entgegnet die Leiterin des Angebots. Das Kind ruft zurück: "Wenn er hier bleibt, dann gehe ich nach Hause! Ich spiele nicht mit ihm!" und das Kind läuft davon. Auf diese Reaktion hin, möchte der Junge, der neu dazugestossen ist, nicht mehr mitspielen und weint.*

Dieser anlässlich eines Angebots der Offenen Arbeit mit Kindern (OAK) beobachtete Zwischenfall steht sinnbildlich für das Thema dieser Arbeit. In unserer bisherigen Praxis nehmen wir, die Autorinnen der vorliegenden schriftlichen Arbeit, solche oder ähnliche Konflikte wahr. Diese werden im Verlauf der schriftlichen Arbeit als „interkulturelle Konflikte“ bezeichnet. Dabei wird Kultur als Herkunftskultur und ethnische oder nationale Zugehörigkeit verstanden, wobei in Konfliktsituationen die Kultur problematisiert wird. Unsere Adressat\_innenschaft<sup>1</sup> setzt sich aus Kindern und Jugendlichen zusammen, die sich als kulturell vielfältig identifizieren, aufgrund ihrer verschiedenen Herkunft und religiösen Einstellungen. In unserer Praxis zeigt sich, dass eben diese Identifikation mit dem Herkunftsland und der religiösen Einstellung, zu Ausgrenzung und Diskriminierung führen kann. Im menschlichen Zusammenleben entstehen immer wieder Reibungen und Konflikte, sie sind eine Erscheinungsform von Interaktion zwischen Menschen. Dazu gibt es ein schönes Zitat von Jean-Claude Gillet:

*„Die Basis des Sozialen ist der Konflikt und die Spannung, nicht die universelle Harmonie, ohne Spannung herrscht Tod.“ (Gillet, 1998, S.171)*

Doch was ist, wenn sich die Konflikte durch Worte und Taten äussern, die eine beteiligte Partei benachteiligt, also diskriminierend behandelt oder diese gar aufgrund von Aussehen, Herkunft, ethnischer, nationaler oder religiöser Zugehörigkeit kategorisiert, was wiederum zu Rassismus führt, wie das oben aufgeführte Beispiel aus der OAK verdeutlicht?

---

<sup>1</sup> Durch den *gender\_gap* wird symbolisch Platz geschaffen für die vielen geschlechtlichen Identitäten, die zwischen und/oder ausserhalb der geschlechtlichen Identitäten *Mann* und *Frau* existieren. Diese Schreibweise ist bewusst abweichend von den Richtlinien der Hochschule Luzern für Soziale Arbeit gewählt.

So kommen wir zur Berufsrelevanz der Thematik für die Soziale Arbeit, deren Menschenbild auf einem gegenseitigen, respektierenden Umgang untereinander beruht.

Die Professionellen der Sozialen Arbeit sind dazu verpflichtet, die Menschenrechte zu wahren, sich für Gleichberechtigung und Gleichbehandlung aller Menschen und gegen Diskriminierung einzusetzen (AvenirSocial, 2010, Art. 14, Abs. 3, S.13). Menschen in ihrer Entwicklung zu begleiten, Problemlösungen in zwischenmenschlichen Beziehungen zu fördern und respektierende Grundwerte zu vermitteln, gehören zu weiteren Grundsätzen der Professionellen der Sozialen Arbeit (AvenirSocial, 2010, S.6-8).

Diese Haltung gilt auch für die Teilprofession Soziokulturelle Animation und demnach auch für das Berufsfeld der OAK, da beide als Teil der Sozialen Arbeit zu verstehen sind.

Kinder lernen in der OAK unter anderem, Konflikte auszutragen und konstruktiv mit Konfliktsituationen umzugehen. Die Spannweite der Konfliktarten geht dabei vom Erreichen eigener Ziele und Wünsche, beispielsweise im Streit um ein Spielzeug über den Ausdruck von ernsthafter Feindseligkeit gegenüber anderen aufgrund ethnischer und/oder religiöser Zugehörigkeit oder körperlichen Merkmalen.

In unserer persönlichen Berufspraxis stellt sich die Konfliktlösung mit Kindern als Herausforderung dar. Deswegen ist der Wunsch entstanden, uns in der vorliegenden Arbeit vertieft mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

## **1.2 Untersuchungsgegenstand**

Für die Bearbeitung von interkulturellen Konflikten und Rassismus im Jugendalter gibt es für Fachpersonen der Offenen Jugendarbeit (OJA) bereits genügend Fachliteratur und Methoden aus verschiedenen Handlungsfelder wie Schule, Kindertagesstätten und betrieblichen Organisationen. Sicherlich können Professionelle der Soziokulturellen Animation, die in der OAK tätig, sich auf bereits bestehendes Wissen zu dieser Thematik beziehen, jedoch fehlt es in der OAK konkret an fachlichen und methodischen Grundlagen, um Konfliktsituationen zielgruppenspezifisch zu bearbeiten.

Die OAK ist ein junges Berufsfeld der Soziokulturellen Animation, deren Professionalisierung in der Schweiz noch im Aufbau ist. Die Autorinnen haben im Austausch mit Professionellen der Soziokulturellen Animation, die in der OAK tätig sind, festgestellt, dass bei der Bearbeitung von Konflikten, welche einen interkulturellen Aspekt mit sich bringen, fachliche und methodische Lücken bestehen und adressat\_innengerechte Lösungen fehlen. Dies hat die Autorinnen dazu bewegt, eine Forschungsarbeit zu folgender Fragestellung zu schreiben:

### **Wie können die Professionellen der Offenen Arbeit mit Kindern mit interkulturellen Konflikten zwischen Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren umgehen?**

Das Ziel der Forschungsarbeit ist, Handlungsempfehlungen für die alltägliche Praxis der OAK abzuleiten, welche den Professionellen der OAK Unterstützung bieten, interkulturelle Konflikte der Zielgruppe Kinder altersgerecht zu lösen.

## 1.3 Berufsrelevanz

Um die Wichtigkeit der Thematik in der Profession der Soziokulturellen Animation zu verdeutlichen, wird diese und ihr Berufsfeld OAK kurz beschrieben.

### 1.3.1 Die Profession der Soziokulturellen Animation und ihre Arbeitsprinzipien

Die Profession der Soziokulturellen Animation kann aus verschiedenen theoretischen Grundlagen, die sprachlich oder historisch entstanden sind, beschrieben werden. Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein und Alex Willener (1999) beschreiben die Profession der Soziokulturellen Animation beispielsweise als Methode, Handlungskompetenz oder als Dienstleistung der Sozialen Arbeit. Moser et al. (1999) merken in ihrem Grundlagenbuch an, dass der Handlungsinhalt der Soziokulturellen Animation stets aufgrund verschiedener Strömungen entsteht und solchen ausgesetzt ist. Daher ist sie ein stetiges Abbild eines momentanen gesellschaftlichen Prozesses und verhindert deswegen eine einheitliche und pauschale Definition (S.24). Jedoch versucht Heinz Wettstein (2010) in seinem Exkurs über die Geschichte zur Soziokulturellen Animation, die ihren Ursprung in Frankreich und anfangs der 1970er-Jahre über die welsche Schweiz den Weg in die Deutschschweiz gefunden hat, beschreibt Wettstein (2010) die Profession der Soziokulturelle Animation umfassender:

*“Soziokulturelle Animation ist eine soziale Aktion, welche sich in verschiedenen Aktivitäten ausdrückt, abhängig von den sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen und Möglichkeiten der betroffenen Bevölkerung. Diese Aktion zielt darauf ab, die betroffenen Gruppen zu strukturieren und zu aktivieren, um die von diesen Gruppen beabsichtigten sozialen Veränderungen zu erreichen. Die Teilnahme beruht auf Freiwilligkeit und die Aktion findet auf der Basis demokratischer Strukturen statt. Die Mittel der Aktion sind Methoden der aktivierenden Pädagogik, welche Mitbeteiligung stimulieren.“ (S.35)*

Ergänzend erwähnen Gregor Husi und Simone Villiger (2012), dass Soziokulturelle Animation in verschiedenen Aktivitäten des Lebens ausgeübt wird (S.162). Somit sind Professionelle der Soziokulturellen Animation in vielfältigen Praxisfeldern tätig, sei es in Freizeit- oder Kulturzentren, Quartiertreffpunkten, Gewerkschaften, auf Spielplätzen, in Schüler\_innen- oder Jugendtreffs, Vereinigungen unterschiedlichster Art oder in der aufsuchenden Arbeit auf der Strasse (Husi & Villiger, 2012). Dabei orientiert sich die Profession der Soziokulturellen Animation an verschiedenen Arbeitsprinzipien, drei werden nachfolgend kurz beschrieben: Lebensweltorientierung, Partizipation und Freiwilligkeit.

#### **Lebensweltorientierung in der Soziokulturellen Animation**

Hans Thiersch (1997) versteht die Lebenswelt als „die gegebenen Sozialräume, die sozialen Netze, die darin geltenden Verständnis- und Handlungsmuster (...) die Interpretationen, die Traditionen, die Typisierungen, in denen gelebt werden, in denen Menschen sich ihre Verhältnisse, um in ihnen zu agieren“ (S.2).

Somit handeln Menschen in ihren Lebenswelten nach ihren gesellschaftlichen, historischen und sozialen Vorgaben und Rollen (S.3). Ergänzend versteht der deutsche Soziologe Jürgen Habermas (1987) die Lebenswelt als „Bewältigung von Situationen“, die jedoch durch die Struktur der Gesellschaft begrenzt und für den einzelnen Menschen nicht immer veränderbar ist (zit. in Gabi Hangartner, 2010, S.276). Die Professionellen der Soziokulturellen Animation orientieren sich nach diesem Prinzip am Alltag der Adressat\_innen und versuchen zwischen den gesellschaftlichen Gegebenheiten, den gesellschaftlichen Systemen und Strukturen, unter Berücksichtigung von vorhandenen Ressourcen, zu agieren.

### **Partizipation**

Partizipation ist in der Profession der Soziokulturellen Animation ein Schlüsselbegriff und wird nach Moser et al. (1999) mit Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gleichgesetzt. Dabei wird erwähnt, dass sich die Gestaltung der Partizipation am Kontext und Adressat\_innenschaft anpassen muss. Die Partizipation soll laut Moser et al. (1999) immer die Interessen, Wünsche, Gefühle und Ängste sowie auch die Grenzen und Möglichkeiten der Partizipierenden berücksichtigen (S.116). Dabei beschreibt Maria Lüthringhaus (2000) ein Schema, welches vier Partizipationsstufen beinhaltet und in der Projektarbeit der Soziokulturellen Animation häufig angewendet wird: 1. Information, 2. Mitwirkung, 3. Mitentscheid und 4. Selbstverwaltung (zit. in Alex Willener, 2007, S.64).

Annette Hug (2007) erklärt, dass auf der Stufe 1, Informationsvermittlung an betroffenen Personen durch Projekte oder Aktionen der Soziokulturellen Animation bereits positive Wirkung, wie zum Beispiel Wertschätzung oder Verständnis, erzielen kann (zit. in Willener, 2007, S.65). Danach steigert sich die Beteiligungsmöglichkeit von der Mitwirkung über den Mitentscheid bis hin zur Selbstverwaltung.

### **Freiwilligkeit**

Gemäss Moser et al. (1999) stellt sich das Prinzip der Freiwilligkeit als Rahmenbedingung in der Soziokulturellen Animation dar. In Angeboten und Projekten der Soziokulturellen Animation wird die Freiwilligkeit gewährleistet, wenn Individuen und Gruppen selbstbestimmt daran teilnehmen und teilhaben. Somit begünstigt Freiwilligkeit die Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und fördert die Motivation von Individuen und Gruppen, ihre eigenen Interessen und Bedürfnissen zu formulieren und zu verfolgen.

An den Arbeitsprinzipien orientierend, nehmen die Professionellen der Soziokulturellen Animation, laut Hangartner (2010), vier Positionen in ihrer Praxis ein: Die Animations-, Vermittlungs-, Organisations- und Interventionsposition.

Diese vier Positionen beschreiben nach Hangartner (2010) die vielfältigen Aufgaben der Professionellen der Soziokulturellen Animation.

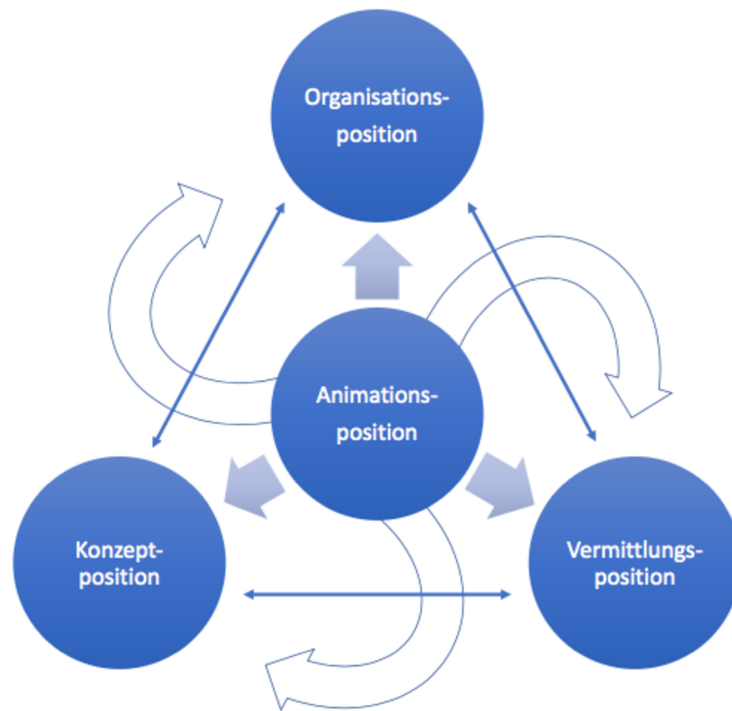


Abbildung 1: Interventionspositionen der Soziokulturellen Animation *Quelle: Eigene Darstellung nach Hangartner, 2010*

Hangartner (2010) empfindet es als wichtig, alle vier Interventionspositionen nicht getrennt zu betrachten, sondern immer in Verbindung zueinander (S.298). Trotzdem wird im Folgenden nur auf die Animations- und Vermittlungsposition kurz eingegangen, da sie sich als relevant darstellen für den oben beschriebenen Untersuchungsgegenstand.

### **Die Animationsposition**

Wie in der obigen Darstellung ersichtlich (Abbildung 1), wird die Animationsposition nach Hangartner (2010) als Kernposition beschrieben, welche im Zentrum aller Aufgaben steht und sich dadurch auszeichnet, dass die Professionellen der Soziokulturellen Animation von dieser Position aus animieren, arrangieren und sich beteiligen – mit dem Zweck, die Adressat\_innenschaft für ihre Anliegen zu aktivieren (S.298f).

Hangartner (2010) ergänzt dazu, dass Professionelle der Soziokulturellen Animation in offenen Situationen und Handlungsfeldern Strukturen schaffen, welche es den Adressatinnen und Adressaten ermöglichen soll, sich niederschwellig zu beteiligen und ihre Interessen und Bedürfnisse formulieren zu können (S.304).

### **Die Vermittlungsposition**

Aus dieser Position heraus problematisieren, übersetzen und verhandeln Professionelle der Soziokulturellen Animation zwischen Individuen, Gruppen und Gemeinschaften. Dabei beschreibt Hangartner (2010), dass in soziokulturellen Arbeitsfeldern auch Konflikte bewältigt oder durch Konsens geregelt werden, wobei Interessen und nicht Positionen der Beteiligten im Zentrum stehen. Kooperation, Vernetzung und Verständigung, bevor es zu Konflikten kommt, sowie Verhandlungen mit verschiedensten Akteur\_innen zeichnen diese Position aus. Diese Tätigkeiten können parteilich oder allparteilich für die Adressatenschaft erfolgen (S.315).

Ergänzend zur Vermittlungsposition, aus dieser heraus Konflikte bewältigt oder durch Konsens geregelt werden, zählt Hangartner (2010) vier Vermittlungsformen von Professionellen der Soziokulturellen Animation auf, welche im engeren und im weiteren Sinne verstanden werden können (S.317-320):

- Vermitteln als Problematisieren/Thematisieren:** frühzeitiges Erkennen von problematischen Entwicklungen, Hinweisen auf ein Auseinanderklaffen von Lebenswelten und Systemen (Problematisieren), präventives kommunikatives Einwirken auf Lebenswelt und System (Thematisieren)
- Vermitteln als Übersetzen:** Verständigung zwischen Lebenswelten sowie Verständigung zwischen Lebenswelt und System
- Vermitteln als Interessenausgleich:** Know-How wird für Verhandlungen zur Verfügung gestellt, sei dies allparteilich oder auch parteilich für eine spezifische Zielgruppe, mit dem Ziel eine Übereinkunft zu erzielen
- Vermitteln als Konflikte lösen:** allparteiliche Konfliktmoderation bis zu einer gewissen Grenze der Konfliktstufe bevor eine aussenstehende Person (Mediation) beigezogen werden muss

Somit zeigt sich, dass Professionelle der Soziokulturellen Animation in unterschiedlichen Situation zielgruppen- und situationsgerechte Formen der Vermittlung anwenden, wie zum Beispiel in der Konfliktbearbeitung. Dabei ermutigen, befähigen und begleiten die Professionellen der Soziokulturellen Animation ihre Adressat\_innen, indem unter anderem auch Interessenausgleiche geschaffen und Brücken gebaut werden.

Dies gilt auch für die OAK, die ein Berufsfeld der Soziokulturellen Animation ist. Da die vorliegende Arbeit dieses Berufsfeld thematisiert, wird im nächsten Abschnitt genauer auf die OAK eingegangen.

### 1.3.2 Das Berufsfeld der Offenen Arbeit mit Kindern

Der Dachverband für offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (DOJ) definiert in seinem Grundlagenpapier aus dem Jahr 2007 die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) folgendermassen:

*„Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit mit einem sozialräumlichen Bezug und einem sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit begleitet und fördert Kinder und Jugendliche auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Dabei setzt sie sich dafür ein, dass Kinder und Jugendliche im Gemeinwesen partnerschaftlich integriert sind, sich wohl fühlen und an den Prozessen unserer Gesellschaft mitwirken.“* (S.3)

Hier ist wichtig zu erwähnen, dass die Offene Kinderarbeit, wie in der Definition beschrieben, in der vorliegenden Arbeit mit dem Begriff der Offenen Arbeit mit Kindern (OAK) ersetzt wird, da dieser im Fachdiskurs bevorzugt wird.

In Artikel 46 der Verordnung über die Angebote zur sozialen Integration ASIV (2017) des Kanton Berns wird die Zielgruppe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Alter von sechs bis 20 Jahren definiert. Dabei ist in den meisten Kinder- und Jugendfachstellen die Zielgruppe in die Altersgruppen sechs bis zwölf Jahre für die OAK und zwölf bis 20 Jahre für die Jugendarbeit aufgeteilt. Deswegen bezieht sich die vorliegende Arbeit in den theoretischen Grundlagen und empirischen Untersuchung auf das Alter von sechs bis zwölf Jahren. In der OAK werden niederschwellige Erlebnis-, Begegnungs- und Kommunikationsmöglichkeiten geschaffen, die zum Ziel haben, Erfahrungsräume für Kinder in ihrer Freizeitgestaltung zu ermöglichen. Die OAK orientiert sich an Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation, wie zum Beispiel Lebensweltorientierung und Partizipation (vgl. Kapitel 1.3.1). Ausserdem ist die OAK für alle Kinder offen und frei zugänglich, sie basiert auf Freiwilligkeit und ist demnach an keine Mitgliedschaft gebunden. Dadurch grenzt sich die OAK laut dem Grundlagenpapier des DOJ (2007) von verbandlichen und schulischen Formen der Kinder- und Jugendarbeit ab und unterscheidet sich von Betreuungs- oder Hüteangeboten, da die Adressat\_innenschaft die Angebote selbstständig und selbstbestimmt nutzen können (S.5).

Julia Gerodetti und Stefan Schnurr (2013) beschreiben im Handbuch für Offene Kinder- und Jugendarbeit, dass in der Schweiz auf rechtlicher Ebene anfangs 2013 das Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) in Kraft gesetzt wurde, welches die OAK explizit als Teil einer umfassenden Kinder- und Jugendförderung des Bundes anerkennt. Ziele des Kinder- und Jugendförderungsgesetzes ist die Förderung von Kindern und Jugendlichen in ihrem körperlichen und geistigen Wohlbefinden, sie in ihrer Entwicklung zu Individuen zu unterstützen, Verantwortung für sich selber und für die Gemeinschaft übernehmen und sich sozial, kulturell und politisch integrieren zu können (KJFG, Art. 4 und Art. 5 vgl. Gerodetti & Schnurr, 2013, S.829).

Somit deckt sich das Berufsverständnis der OAK mit den aktuellen Gesetzesgrundlagen von 2013, wobei die OAK ein junges Berufsfeld in der Soziokulturellen Animation ist. Julia Gerodetti und Manuel Fuchs (2016) beschreiben in ihrem Fachartikel „Offene Arbeit mit Kindern in der Schweiz“, dass Handlungsfelder der OAK stationäre Angebote wie Kindertreffs in einem Quartier, aber auch mobile Angebote zum Beispiel in Form eines Spielmobils sein können, welches die Kinder in ihrem Wohnraum aufsucht und ihren Standort wechselt (S.11). Zudem gibt es saisonale Ferienangebote in Form von Projektwochen aber auch Tagesangebote. Durch partizipative Prozesse sollen die Bedürfnisse der Kinder ernst genommen werden und deren Mitsprache gefördert werden, um Spielräume zu schaffen, indem sie zum Beispiel in die Projektplanung eines neuen Spielplatzes einbezogen werden oder auch in einem Kinderparlament mitreden können.

Der Verband offene Kinder- und Jugendarbeit Kanton Bern (voja) nennt das Spielen als Hauptinstrument und Methode der Intervention in der OAK. Dabei stellt sich das Spielen für Kinder als ein Grundbedürfnis und elementares Lernfeld dar. Durch das Spiel können sich Kinder ganzheitlich sowohl motorisch, emotional, sozial sowie kognitiv entwickeln. Es werden gesellschaftliche Normen und Werte eingeübt und Regeln ausgehandelt (voja, 2011, S.7). Somit bietet beispielsweise ein Kindertreff das Lernfeld, um sich kritisch mit Normen und Werte auseinanderzusetzen.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der OAK ist laut voja (2011) die Elternarbeit. Die Eltern können rund um das Thema Kind beraten und begleitet werden. Es können bei Bedarf Empfehlungen zur Kontaktaufnahme mit weiteren Stellen ausgesprochen werden, welches in der Profession der Sozialen Arbeit als Triage verstanden wird.

Voraussetzung für die Elternarbeit ist eine stabile Mitarbeiter\_innensituation, welche durch die längerfristige Kontaktaufnahme eine Vertrauensbasis schafft, die sich später in der weiteren Arbeit mit Jugendlichen auszahlt. Eltern lassen sich zudem gerne motivieren, Angebote mitzugestalten und Zeit mit ihren Kindern zu verbringen. So sind Eltern auch verlässliche Partner in der Freiwilligenarbeit und somit wichtige Akteurinnen und Akteure im Sozialraum (voja, 2011, S.7).



## **1.4 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit richtet sich an die Professionellen der Soziokulturellen Animation, die in der OAK tätig sind. Ziel der Arbeit ist es, Handlungsempfehlungen von und für Professionelle der Soziokulturellen Animation im Umgang mit interkulturellen Konflikten im Kindesalter abzuleiten und ein Repertoire von Methoden und Ansätzen, die der Lebenswelt der Adressat\_innenschaft entsprechen, vorzulegen. Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert:

- Theoretische Grundlagen
- empirische Untersuchung
- Diskussion

Nach der Schilderung der Ausgangslage, der Erläuterung des Untersuchungsgegenstandes und der Beschreibung der Berufsrelevanz für die Professionellen der Soziokulturellen Animation in der OAK, mit ihren Handlungsprinzipien und Zielen in der Einleitung, setzt sich die Arbeit im zweiten Teil mit Theorien der Entwicklung von Sozialkompetenzen, aggressivem Verhalten, gruppendynamischen Prozessen, Abhandlung von Konfliktarten und Rassismus auseinander und bildet somit die theoretische Grundlage der schriftlichen Arbeit. Diese theoretischen Schwerpunkte wurden von den Autorinnen im vornherein definiert, da es sich in der Literaturrecherche und Hypothesenbildung gezeigt hat, dass die kindliche Entwicklung, gruppendynamische Prozesse und Konfliktmanagement Erklärungswissen bieten, um die Fragestellung auf fachlicher Ebene einbetten zu können.

Das Verständnis der kindlichen Entwicklung ermöglicht einen vertieften Einblick in die Lebenswelt von Kindern im Alter zwischen sechs bis zwölf Jahren und deren Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen. Weil in der OAK mit Gruppen gearbeitet wird und die Arbeit sich mit soziale Konflikten beziehungsweise interkulturellen Konflikten befasst, ist das Wissen über gruppendynamische Prozesse und Konflikte unerlässlich, da sie ein Hauptbestandteil dieser schriftlichen Arbeit sind.

Im dritten Teil tauchen die Autorinnen mit den Lesenden in die empirische Untersuchung ein. Nachdem das Forschungsthema beleuchtet wurde, werden die angewandten Methoden der vorliegenden Forschungsarbeit beschrieben. Anschliessend werden die aus der empirischen Untersuchung gewonnen Ergebnisse dargestellt und umfassend diskutiert. Zum Schluss wird ein Gesamtfazit gezogen, in welchem die Handlungsempfehlungen präsentiert werden und ein Blick in die Zukunft gewagt wird.

Die vorliegende schriftliche Arbeit hat das Ziel, Praxiswissen zu generieren, wie mit interkulturellen Konflikten und Rassismus umgegangen werden kann. Das in der Literaturrecherche angeeignete theoretische Wissen bildet die Grundlage für die Konzeption der empirischen Untersuchung. Die Ergebnisse, die einerseits die aktuelle Praxissituation der OAK erfassen und andererseits neues Wissen generieren, wurden wiederum mit theoretischen Bezügen aus dem Fachdiskurs untermauert.

Es werden viele verschiedenen Aspekte angeschnitten, die jedoch nur soweit ausgeführt werden, wie es für die Beantwortung der formulierten Forschungsfragen nötig ist. In dieser Arbeit werden nicht ausschliesslich die Entwicklung von Kindern im Alter zwischen sechs bis neun Jahren beschrieben und die Entstehungsfaktoren von interkulturellen Konflikten und Rassismus aufgelistet. Vielmehr wird angestrebt, auf der Basis von Erklärungswissen und mittels Stimmen von Professionellen, die relevant für die Beantwortung der Fragestellung sind, die aktuelle Praxissituation in der OAK zu erfassen. Gestützt auf bestehendes oder neues Erklärungswissen sollen praxisnahe Handlungsempfehlungen abgeleitet werden.

## **2. Theoretische Grundlagen**

Die theoretischen Grundlagen sind in vier Schwerpunkte aufgeteilt.

Im ersten Schwerpunkt werden die individuelle Entwicklung von emotionaler Intelligenz bei Kindern und ihre Einflüsse von Familie, nahen Bezugspersonen und Geschwister aufgezeigt. Danach wird dargelegt, inwiefern diese in Interaktionen mit anderen Kindern angewandt werden und welche Bedürfnisse zu pro- oder antisozialem Verhalten führen.

Der Einfluss von gruppendynamischen Prozessen, wie Gruppen entstehen und welchen Einfluss Gruppenstrukturen auf Konflikte haben, werden im zweiten Schwerpunkt erläutert. Der dritte Schwerpunkt befasst sich mit der Begriffsdefinition von „sozialen Konflikten“ nach Friedrich Glasl und listet verschiedene Konfliktarten auf.

Weiter wird spezifisch auf interkulturelle Konflikte eingegangen und werden Vorurteile und Rassismus definiert, welche den vierten Schwerpunkt bilden.

### **2.1 Die kindliche Entwicklung im Alter von sechs bis zwölf Jahren**

#### **2.1.1 Entwicklung der sozio-emotionalen Intelligenz des Kindes**

Konfliktsituationen können durch empfundene Emotionen entstehen, wie zum Beispiel Wut, Eifersucht, Verletzung etc. Deswegen wird im Folgenden genauer auf die emotionale Entwicklung von Kindern eingegangen. Sie wird als möglicher Faktor angesehen, welche die Konfliktsituationen von Kindern beeinflusst. Ein Begriff, der in der Entwicklungspsychologie genauer untersucht wird, ist die sozio-emotionale Intelligenz. Es gibt verschiedene Definitionen von sozio-emotionaler Intelligenz, die sich allerdings nur geringfügig voneinander unterscheiden. Für diese Arbeit wird auf die Definition des Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik (ohne Datum) zurückgegriffen.

Unter sozio-emotionaler Intelligenz wird die Gesamtheit individueller Einstellungen und Fähigkeiten verstanden, die im Sinne der Kooperation nützlich sind. Dabei werden eigene Handlungsziele mit den Einstellungen und Werten eines anderen oder einer Gruppe verknüpft.

Selbstwirksamkeit bildet dabei die Basis der sozio-emotionalen Intelligenz, was bedeutet, dass jede Person den Ursprung von Ereignissen in sich selbst sieht und Handlungsmöglichkeiten hat, erwünschte Ziele zu erreichen und sich wirksam in sozialen Situationen zu bewegen. Nach Tina Malti, Thomas Häcker und Yuka Nakamura (2009) können so Beziehungen zu anderen geknüpft, aufrechterhalten und verändert werden (S.11). Sozio-emotionale Intelligenz umfasst also eine Vielzahl von Fertigkeiten, die für die soziale Interaktion nützlich beziehungsweise notwendig sind. Diese Fertigkeiten entwickeln sich über mehrere Jahre hinweg, so können einige Schlüsselfertigkeiten bereits vorliegen, während andere noch fehlen. Häufig wird der Begriff der sozio-emotionalen Intelligenz mit dem Begriff der sozio-emotionalen Kompetenz gleichgesetzt (Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik, ohne Datum).

Susanne Denham (1998) definiert drei Komponenten sozio-emotionaler Kompetenzen, nämlich Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation. Diese sind Schlüsselfertigkeiten, damit sich Kinder in sozialen Situationen zurechtfinden können (zit. in Franz Petermann & Silvia Wiedebusch, 2008, S.16). Darauf wird nun genauer eingegangen.

### **Emotionsausdruck**

Laut Petermann & Wiedebusch (2008) wird das Kind durch den Spracherwerb befähigt, eigene und andere Emotionen zu benennen sowie Bedürfnisse und Gefühle in sozialen Interaktionen zu kommunizieren, also ihre Emotionen auszudrücken. Im Alter von etwa eineinhalb Jahren beginnen Kinder ihre Gefühle zu benennen (S.42).

Ab dem dritten Lebensjahr lernen Kinder zwischen dem subjektiven Erleben und dem äusserlich sichtbaren Ausdruck von Emotionen zu unterscheiden. Sie lernen ihren Emotionsausdruck in der Interaktion mit anderen Personen situationsabhängig zu variieren sowie Emotionen vorzutäuschen und strategisch einzusetzen, die sie zum Beispiel bei Streitereien gezielt einsetzen.

Ab dem Schulalter berücksichtigen Kinder soziale Darbietungsregeln für den Emotionsausdruck, die allgemein akzeptierte Normen für den Ausdruck von Gefühlen beinhalten, vor allem auf das Ausleben negativer Gefühle bezogen. Dies um negative Auswirkung ihrer tatsächlichen Emotionen zu vermeiden, nicht verletzbar oder angreifbar zu sein oder auch um die Gefühle anderer nicht zu verletzen und Regeln für den Ausdruck bestimmter Gefühle einzuhalten. Negative Gefühle werden in Gegenwart von Gleichaltrigen eher unterdrückt, als wenn die Kinder alleine oder mit ihren Eltern zusammen sind (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.61-62).

### **Emotionsverständnis**

Das Emotionsverständnis beinhaltet die Fähigkeit, Emotionsausdrücke anderer Personen zu verstehen. Diese können aufgrund von Hinweisreizen wie mimischen Anzeichen oder physiologischen Begleiterscheinungen und deren Ursachen abgeleitet werden. Petermann und Wiedebusch (2008) erklären, dass das Erleben gleichzeitig auftretender Emotionen vorkommt und dass soziale Darstellungsregeln den Ausdruck für das Ausleben von Gefühlen beeinflussen.

Dabei werden emotionale Ausdrücke in Interaktion gezielt eingesetzt, wobei zum Teil gewisse Emotionsregulationsstrategien angewendet werden (S.47). Malti et al. (2009) unterteilen das Emotionsverständnis in drei Phasen, nämlich dem Wahrnehmen der mimisch ausgedrückten Emotionen, dem kognitiven Verständnis dieser Emotionen und der Fähigkeit, dieses kognitive Verständnis anzuwenden. Zum Beispiel ein hängender Mundwinkel kann darauf hinweisen, dass die Person traurig ist und ich darauf reagieren kann, indem ich Trost spende (S.22-25). Im Alter von drei bis acht Jahren, können Kinder gemäss Malti et al. (2009) die Perspektive von anderen noch nicht von der eigenen unterscheiden. Sie verstehen nicht, dass andere Kinder Gefühle und Absichten anders wahrnehmen können. Absichtliches und unabsichtliches Verhalten werden nicht deutlich voneinander unterschieden. Diese Phase wird egozentrische-impulsive Perspektivenübernahme genannt. Im Alter von fünf bis neun Jahren können Kinder in der subjektiven-unilateralen Perspektivenübernahme eigene Gedanken und Gefühle von Anderen unterscheiden sowie beabsichtigtes und unbeabsichtigtes Verhalten differenzieren. Ab diesem Zeitpunkt empfinden Kinder Empathie für andere Person (S.30). In der reziproken Perspektivenübernahme (sieben bis zwölf Jahre) kann die Perspektive Anderer über seinen eigenen Gefühlszustand antizipiert und erkannt werden, wobei die Antizipation wiederum die eigene Wahrnehmung beeinflusst. Zudem entsteht das Verständnis, dass andere Personen Gefühle auch über einen längeren Zeitraum empfinden können. Es werden Lebensgeschichten, Identität und Kontext berücksichtigt (Malti et al., 2009, S.30-31). Die Entwicklung des Emotionsverständnisses wird durch das Alter, das individuelle Entwicklungstempo und die Sprachkompetenzen beeinflusst.

### **Emotionsregulation**

Unter Emotionsregulation verstehen Malti et al. (2009), dass die Kinder ihren eigenen Emotionen nicht mehr nur ausgeliefert sind, sondern aktiv die Wirkung der eigenen Emotionen beeinflussen können und dadurch ihre Emotionen in einer sozial akzeptablen Weise auszudrücken wissen, also Emotionen verstärken oder abschwächen (S.34). Die Emotionsregulation besteht aus zwei Komponenten, dem Temperament und den emotionalen Regulationsstrategien. Mit dem Temperament wird ein Set von Verhaltenstendenzen beschrieben, die vermutlich biologisch bedingt sind, eine hohe Kontinuität über die Lebensspanne aufweisen und bereits ab dem frühen Säuglingsalter mit spezifischen physiologischen Prozessen assoziiert werden. Dabei lassen sich zwei Temperamentsfaktoren voneinander unterscheiden: die physiologische Reaktivität beim Erleben spezifischer Emotionen und genetische Einflüsse auf die allgemeine emotionale Befindlichkeit (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.66-67). Bezüglich physiologischer Reaktivität ergänzen Malti et al. (2009), dass Kinder mit hoher physiologischer Reaktivität bereits auf geringe emotionale Anlässe heftig reagieren und Emotionen stärker erleben als Kinder mit einer geringen physiologischen Reaktivität (S.35).

In der emotionalen Entwicklung stehen die kindlichen Temperamentsfaktoren in Wechselwirkung mit familiären Einflüssen, da die Eltern in ihrem Verhalten wiederum auf die physiologische Reaktivität des Kindes reagieren. Neben dem Temperament trägt aber auch eine hohe Bindungsqualität des Kindes zu seinen Eltern zum Erwerb emotionaler Kompetenzen bei (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.67). Demnach können Kinder ein bestimmtes Ausmass an Reaktivität erlernen, indem sie die emotionale Erregung ihrer Eltern beobachten und diese als Modell nehmen. Ebenso wird die Emotionsregulation stark durch soziale Einflüsse mitbestimmt, da dem Säugling von Geburt an die sozialen Auswirkungen seiner emotionalen Ausdrücke rückgemeldet werden (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.70). Die zweite Komponente der Emotionsregulation sind Emotionale Regulationsstrategien, von denen es drei Arten gibt. Erstens kann durch äussere Veränderung mit Emotionen umgegangen werden, etwa durch das Verlassen oder Verändern einer Situation. Zweitens kann die symbolische Strategie angewendet werden, mit der psychische Vorgänge gemeint sind, mit deren Hilfe Emotionen beeinflusst werden, beispielsweise mittels Selbstberuhigungsstrategien.

Drittens kann die antezedente Strategie angewendet werden, wobei das Verhalten so gesteuert wird, dass von vornherein negative Emotionen vermieden werden.

Neugeborene regulieren ihre Gefühle interpersonal. Sie reagieren reflexhaft auf physikalische Reize und körperliche Zustände und sind noch nicht in der Lage, selbstständig mit ihren Emotionen umzugehen und bewusst zu handeln. Sie sind auf ihre Bezugspersonen angewiesen (Malti et al., 2009, S.36-37). Zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr vollzieht sich der Wechsel zur intrapsychischen Emotionsregulation. Die Kinder setzen zunehmend eigenständig Regulationsstrategien ein, suchen aber bei stärkeren emotionalen Erregungen weiterhin Unterstützung bei Eltern und engen Bezugspersonen. Ab dem fünften Lebensjahr können Kinder ohne soziale Rückversicherung mit Gefühlen umgehen.

In welchem Ausmass Kinder emotionale Regulationsstrategien aktiv einsetzen können, hängt von der Reifung des Gehirns ab, das heisst von der Entwicklung kortikaler Hemmungsprozesse, die die emotionale Erregung kontrollieren. Einfluss auf den emotionalen Ausdruck der Kinder haben zudem das kindliche Temperament, der Entwicklungsstand des Kindes sowie die Reaktionen von Eltern und engen Bezugspersonen (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.73-76).

Petermann und Wiedebusch (2008) erklären, dass emotionale Kompetenzen hauptsächlich aus familiären Einflüssen, spezifisch der Eltern-Kind-Interaktion, resultieren. Dabei kommt es zu einer Wechselwirkung zwischen elterlichem Erziehungsverhalten, kindlichen Temperamentsfaktoren und dem Geschlecht des Kindes. Die positive Bindung zwischen den Eltern und dem Kind, ein positives emotionales Klima in der Familie, der offene Ausdruck eigener Emotionen der Eltern gegenüber den Kinder, häufige Gespräche mit dem Kind über dessen Gefühle, ein angemessener Umgang mit den Gefühlen des Kindes und Hilfe bei der Emotionsregulierung sind alles Faktoren, die die emotionalen Fertigkeiten des Kindes fördern (S.86).

Durch den mehr oder weniger offenen Umgang mit ihren eigenen Emotionen und den positiven wie negativen Gefühlen der Kinder schaffen Eltern ein emotionales Familienklima. Es kommt auf die familiäre Expressivität und Toleranz der einzelnen Familienmitglieder bezüglich des Ausdrucks positiver und negativer Gefühlen an. Ist die Toleranz gering, wird der Ausdruck von Emotionen stärker kontrolliert und teilweise unterdrückt (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.86).

Ein günstiger Einfluss positiver Gefühlsäusserungen der Eltern auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes, scheint auch darin begründet zu sein, dass Kinder die positive emotionale Expressivität ihrer Eltern entweder imitieren oder am elterlichen Modell lernen, ihre eigenen positiven Gefühle verstärkt wahrnehmen und ausdrücken und somit bessere soziale Fertigkeiten und weniger Verhaltensauffälligkeiten haben.

Eltern, die einerseits ihre Kinder anleiten und ermutigen, andererseits aber auch klare Regeln vorgeben und Grenzen setzen, beeinflussen die Emotionsregulation ihres Kindes positiv. Studien ergaben zudem, dass der Einfluss von Geschwistern eine grössere Bedeutung hat als bisher angenommen. Im Laufe des vierten Lebensjahres nehmen Gespräche über Gefühle zwischen Mutter und Kind ab, dafür nehmen die Gespräche zwischen den Geschwistern zu. Der Unterschied in den Gesprächen ist, dass mehr über die eigenen Emotionen gesprochen wird und dies häufig in einem spielerischen Kontext (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.90-95).

### 2.1.2 Entwicklung des Sozialverhaltens

Prosoziales Verhalten entsteht laut Robert Siegler, Nancy Eisenberg, Judy DeLoache, Jenny Saffran und Katharina Neuser von Oettingen (2016) aus altruistischen Motiven heraus. Damit ist das Bedürfnis gemeint, anderen zu helfen – zuerst nur aufgrund von Mitgefühl und Empathie und später dann auch aus dem Wunsch heraus, sich in Übereinstimmung mit dem eigenen Gewissen und seinen moralischen Prinzipien zu verhalten (S. 543).

Prosoziales Verhalten tritt erstmals im zweiten Lebensjahr auf und wird im Alter häufiger, aufgrund der altersabhängigen Erhöhung der Fähigkeit zu Anteilnahme und zur Übernahme von anderen Perspektiven. Ein wichtiger Faktor für die Entwicklung von prosozialem Verhalten von Kindern ist die Sozialisation in der Familie. Forscher konnten drei Erziehungsarten identifizieren, welche prosoziales Verhalten bei Kindern fördern. Erstens verhalten sich Eltern als Vorbilder und bringen ihren Kindern prosoziales Verhalten bei. Zweitens arrangieren Eltern Lernfelder, bei denen ihre Kinder prosoziales Verhalten anwenden und lernen können oder drittens erziehen, disziplinieren und vermitteln Eltern ihren Kindern Werte für prosoziales Verhalten (Siegler et al., 2016, S.546).

Durch das gemeinsame Spielen knüpfen Kinder soziale Kontakte. Steffen Siegmund (2014) erwähnt, dass Rollenspiele sich gut eignen, um Impulskontrollen, Perspektivenübernahmen und soziale Regeln zu lernen (S.83). Ergänzend erwähnt Kitty Cassée (2007), dass sich das Sozialverhalten der Kinder spätestens beim Eintritt in die Schule entwickelt.

In der Interaktion mit Gleichaltrigen bildet sich das Verständnis von Gerechtigkeit. Die Kinder lernen sich an Regeln und Normen zu halten, Kompromisse einzugehen, sich aber auch durchzusetzen; es wird untereinander kooperiert aber auch konkurriert (S.287).

In der Interaktion von Kindern zeigen sich klare Präferenzen in der Wahl der Spielkameradinnen und Spielkameraden. Besonders beliebt sind die Kinder, welche einen Ausgleich schaffen können zwischen Geben und Nehmen, kooperativ, hilfsbereit und nicht besonders dominant sind. Als zweites wichtiges Kriterium für sozialen Anschluss erweist sich die schulische Leistung (Siegmund, 2014, S.68).

### 2.1.3 Gewalt und Aggression im Kindesalter

Siegler et al. (2016) beschreiben Aggression als ein Verhalten, das darauf abzielt, andere zu schädigen oder zu verletzen (S.550). Aggressives Verhalten tritt meistens ab dem Alter von zwei bis drei Jahren auf. Aggression im Vorschulalter beruht oft auf der instrumentellen Aggression. Damit ist gemeint, dass Gewalt genutzt wird, um Wünsche und konkrete Ziele zu erreichen. Mit zunehmendem Alter kommt es dann zu Beziehungsaggressionen, die darauf abzielen, Peer-Beziehungen zu schädigen und sich durch das Ausgrenzen von anderen Kindern beim Mitspielen zeigen. Dies kann aus Feindseligkeit, aus dem Wunsch andere zu verletzen oder dem Bedürfnis sich selbst zu schützen geschehen. Zudem treten häufiger verdeckte Formen von antisozialem Verhalten auf, wie Stehlen, Lügen oder Betrügen. Im Verlauf der Grundschule wird offene physische Aggression jedoch seltener, weil die Kinder zunehmend die Fähigkeiten besitzen, Konflikte verbal zu lösen und ihre eigenen Gefühle kontrollieren können (ebd., S.550-551). Häufigste Ursache für Aggression im Schulalter sind fehlende Selbstregulierungsfähigkeiten, Impulsivität und Aufmerksamkeitsstörungen. Diese sind laut Siegler et al. (2016) oftmals Ursache verzögerter Hirnreifung (S.553). Dies führt zum Teil zu feindseligen Attributionsfehlern, indem Kinder das Verhalten von Anderen oftmals als feindselig interpretieren und sich schnell provoziert, benachteiligt oder bedroht fühlen (Siegmund, 2014, S.89). Aufgrund ihrer Aufmerksamkeitsstörungen können die Kinder in einer sozialen Situation nicht alle relevanten Informationen aufnehmen und reagieren dann oftmals situationsunangemessen (Siegler et al., 2016, S.552).

Die Sozialisation durch die Familienmitglieder ist ein weiterer Faktor, welcher zu Aggressionen bei Kindern führen kann, wie zum Beispiel ein übermässig strafender und inkonsequenter Erziehungsstil, fehlende Sensitivität für die Bedürfnisse der Kinder und geringes Interesse für deren Belangen. Mangelnde Aufsicht, impulsives, unberechenbares und antisoziales Verhalten der Eltern, sowie traumatische Erfahrungen von Missbrauch und Misshandlung sind weitere Faktoren, welche zu aggressivem Verhalten von Kindern führen können (Siegmund, 2014, S.86). Der sozioökonomischer Status, der über den Beruf, das Einkommen und das Bildungsniveau eines Individuums definiert wird, kann auch einen Einfluss auf das aggressive Verhalten von Kindern haben (Hartmut Ditton & Kai Maaz, 2011, S.193). Der Grund dafür ist die grössere Anzahl von Stressoren, welchen die Kinder ausgesetzt sind: Stress in der Familie, Gewalt in der Wohnumgebung und weniger finanzielle und soziale Möglichkeiten, sich an Aktivitäten zu beteiligen (Siegler et al., 2016, S.557).

## **2.2 Gruppendynamische Prozesse**

In der OAK wird oftmals mit Gruppen gearbeitet. Daher ist das Wissen über Gruppendynamiken und -strukturen elementar. Im Folgenden werden der Zweck und die Eigenschaften von Gruppen erläutert und die fünf Entwicklungsphasen nach Geri Thomann dargelegt.

### **2.2.1 Gruppenprozesse und -strukturen**

Ein grundlegendes Bedürfnis menschlicher Existenz ist die Beziehungsaufnahme mit anderen Menschen. So entstehen Gruppen. Diese zeichnen sich nach Johanna Hartung (2000) durch folgende Merkmale aus: Die Gruppenmitglieder haben mehr oder weniger eine gemeinsame Zielsetzung. Sie stehen zueinander in einer direkten, wechselseitigen Interaktion, indem sich interne Strukturen abzeichnen, wie Positionen, Rollen und Normen (S.97). Lioba Werth und Jennifer Mayer (2008) führen weiter aus, dass eine Gruppe eine Ansammlung von zwei oder mehr Personen ist und folgende Kriterien aufweist: Interaktion, gemeinsame Ziele, Wir-Gefühl und zeitliche Stabilität (S.335). Arist von Schlippe und Jochen Schweitzer (2013) beschreiben Beziehungsgefüge als lebende und daher hoch dynamische Systeme, welche Gruppendynamiken zur Folge haben (S.94).

Gruppendynamik beschreibt einerseits die Interaktion zwischen Menschen in einer Gruppe. Andererseits ist sie auch ein Forschungsgebiet, in dem soziale Prozesse und Strukturen in Gruppen untersucht werden. Mithilfe von spezifischen Methoden und Techniken wird versucht, die Dynamik von Gruppen zu verstehen (Oliver Dimbath, 2016, S.160).

Interne Gruppenstrukturen lassen sich anhand der Merkmale Status/Position, Normen/Rollen und Kohäsion, was den Zusammenhalt einer Gruppe meint, beschreiben (Lorenz Fischer & Günter Wiswede, 2009, S.517). Status als Strukturmerkmal von Gruppen beschreibt die informelle Rangordnung oder Machtverteilung in Gruppen und Position die offizielle beziehungsweise formale Hierarchiestufe. Status und Position können zusammen oder auseinanderfallen (Werth & Mayer, 2008, S.346). Normen sind geteilte Erwartungen, wie die Mitglieder der Gruppe sich zu verhalten haben und welche Einstellungen erwünscht sind. Sie dienen der Orientierung und Koordinierung und können institutionalisiert als auch informell sein (Werth & Mayer, 2008, S.340). Rollen sind Erwartungen der anderen Gruppenmitglieder an eine bestimmte Person, wie sie sich in einer bestimmten Situation zu verhalten hat (Werth & Mayer, 2008, S.343).

In allen Gruppen geht es um ein Zusammenspiel von Kräfteverhältnis und Veränderung zwischen den Beteiligten. Oliver König & Karl Schattenhofer (2011) unterscheiden dabei zwischen drei Dimensionen, um diese Dynamik zu beschreiben (S.34): Zugehörigkeit, Macht/ Einfluss und Intimität. In jeder Gruppe muss geklärt werden, wer dazu gehört, wer nicht, wer im Zentrum und wer am Rande steht. So weisen König und Schattenhofer (2011) hin, dass eine Gruppe ohne Abgrenzung nicht existieren kann (S.35).



Weiter kommt noch die Dimension der Macht dazu, als ein konstitutiver Bestandteil von sozialen Ordnungen und ein grundlegendes Bedürfnis ist, ein gewisses Mass an Kontrolle über sich selbst und seine Um- und Mitwelt zu haben (Bernhard Strauss & Dankwart Mattke, 2012, S.32). Die Dimension Nähe/Distanz thematisiert die unterschiedliche Intimität der Gruppenmitglieder untereinander. Wie nahe und verbunden man sich fühlt, ist die leitende Frage in dieser Dimension (Andreas Ammann, 2009, S.427). Jede Gruppe hat eine einmalige Geschichte, trotzdem lassen sich gewisse Gesetzmässigkeiten im Veränderungsprozess von Beginn bis zur Auflösung von Gruppen beobachten. Das „Developmental Model der sozialen Gruppenarbeit“ nach Geri Thomann (2008) verdeutlicht diese Gesetzmässigkeiten (S.117ff). Dabei wird von fünf Phasen der Gruppenentwicklung gesprochen, welche im Folgenden kurz beschrieben werden.

Als erstes kommt die Orientierungsphase (Forming). Die Gruppe lernt sich kennen. Die Mitglieder verhalten sich vorsichtig und entwickeln gegenseitige Sympathien und Antipathien. Dann kommt die Konfliktphase (Storming). In dieser Phase finden Rollenklärungen statt, es wird um Einfluss gerungen und die Machtpositionen entwickeln sich. Dann kommt die dritte Phase der Vertrautheit und Konsolidierung (Norming). Neue Umgangsformen und Verhaltensweisen sind bereits entstanden, die Gruppenmitglieder akzeptieren gegenseitig ihre Stärken und Schwächen wobei ein Wir-Gefühl entsteht. In der Differenzierungs- und Kooperationsphase (Differation, Performing) hat die Gruppe eine eigene Identität gebildet und ist arbeitsfähig geworden. Die Gruppe agiert selbstständig, ist leistungsfähig, hilfsbereit und solidarisch untereinander. Zum Schluss kommt die Trennungs- und Ablösungsphase (Seperation). Laut Thomann (2008), trennen sich die Gruppenmitglieder wieder und Gefühle der Trauer, aber auch Gefühle der Euphorie zum Aufbruch von Neuem entsteht (S.117ff).

## **2.3 Soziale Konflikte**

Dieser Abschnitt zeigt die Einflussfaktoren von Konflikten nach Friedrich Glasl auf und wird mit Erläuterungen zu den verschiedenen Konfliktformen ergänzt.

### **2.3.1 Soziale Konflikte nach Friedrich Glasl**

Wie bereits erwähnt, gehören Konflikte im menschlichen Zusammenleben dazu. Wo immer sich Menschen treffen, finden Interaktionen unterschiedlicher Meinungen, Bedürfnisse und Interessen statt. Für Friedrich Glasl (2015), dessen Definitionsvorschlag von sozialen Konflikten in der Fachdiskussion weit verbreitet ist, gibt es zwei wichtige Unterscheidungen zwischen den beiden Begriffen „soziale Konflikte“ und „Differenzen“ (S.22). Differenzen können auf drei Ebenen betrachtet werden. Es gibt Differenzen in der Wahrnehmung, im Denken und Vorstellen, Differenzen im Fühlen und Differenzen im Wollen. Diese drei Ebenen der Differenzen machen an sich noch keinen Konflikt aus.

Dabei betont Glasl (2015), dass es einzig darauf ankommt, wie Menschen eine Differenz erleben und wie sie damit umgehen, was zu sozialen Konflikten führen kann.

Somit beschreibt Glasl (2015) den sozialen Konflikt als eine

*„Interaktion zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen) wobei wenigstens ein Akteur Unvereinbarkeiten im Denken, Vorstellen, Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen mit dem anderen Akteur (anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass im Realisieren eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (anderen Aktoren) erfolgt“ (S.24).*

Sobald in einer Interaktion, die von Differenzen bestimmt ist und diese einen Akteur<sup>2</sup> in ihren Emotionen und Verhalten beeinträchtigt, ist die Interaktion als sozialer Konflikt einzustufen. Weiter führt Glasl (2015) aus, dass Veränderungen in den persönlichen Faktoren soziale Konflikte verursachen können. Dabei listet er vier Veränderungsformen auf, die hier kurz erläutert werden:

### **1) Veränderungen im Wahrnehmen, Vorstellen und Denken**

Wenn ein sozialer Konflikt vorhanden ist, dann ist dies darauf zurückzuführen, dass eine Beeinträchtigung der Wahrnehmungsfähigkeit auftritt, was zur Folge hat, dass die am Konflikt beteiligten Aktoren unterschiedliche Bilder der Wirklichkeit machen. So wird beispielsweise die Aufmerksamkeit auf bestimmte Merkmale schärfer; ärgerliche und störende Eigenschaften des Gegenübers fallen auf und es wird nur das gesehen, was der eigenen Meinung und dem eigenen Denkmuster entspricht. Verallgemeinerungen und Pauschalisierungen treten im Denken auf, was dazu führt, dass beispielsweise Vorurteile, die die jeweiligen Aktoren haben, bestätigt und verfestigt werden.

### **2) Veränderungen im Gefühlsleben**

Glasl (2015) beschreibt diese Veränderung am Anfang als empfindlich, die Unsicherheit und das Misstrauen steigert und schliesslich wird „ein Panzer der Unempfindlichkeit angelegt“ (S.27). Im Verlaufe des Konfliktes entwickeln die Aktoren positive Gefühle für die eigene Partei und negative Gefühle für die Gegenpartei. Dies bedeutet auch, dass mit der Zeit das Mitgefühl für die Gegenpartei abnimmt.

### **3) Veränderungen im Willensleben**

Die Aktoren versteifen sich auf einige wenige Ziele und beharren auf diesen. Die Flexibilität, andere Ziele anzuhören und anzugehen, minimiert sich.

### **4) Veränderung im äusseren Verhalten**

Die beschriebenen Punkte von 1-3 vermischen sich nach Glasl (2015) und werden in konkrete Handlungen umgesetzt; das äussere Verhalten wird somit durch die Veränderungen im Denken, Fühlen und Wollen beeinflusst. Viele Handlungen werden durch die Veränderung im Verhalten missverstanden, da eigentliche Gefühle und Absichten nicht transparent kommuniziert werden können. Auch beschreibt Glasl (2015), dass das Verhalten der Aktoren „immer ärmer und einfältiger“ wird (S.30).

---

<sup>2</sup> Gemäss Duden (ohne Datum) ist der Begriff „Akteur“ maskulin. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass durch diese Definition feminine und andere Geschlechtsidentitäten ausgeschlossen werden.

Es ist wichtig zu verstehen, dass die Faktoren 1 bis 4 nicht getrennt voneinander betrachtet werden dürfen, da sie netzartig miteinander verbunden sind und somit im ständigen Dialog miteinander stehen. Folglich besteht die Gefahr, dass die vier Faktoren sich gegenseitig anstecken und den Konfliktverlauf grundlegend beeinflussen. Dies führt dazu, dass sich die individuelle Wahrnehmung verzerrt, Gefühle, Willen und Verhalten einfältiger und unflexibel werden (Glasl, 2015, S.31). In Glasl (2015) Grundlagenliteratur wird weiter ausgeführt, dass soziale Konflikte nach unterschiedlichen Streitgegenständen und Erscheinungsformen beschrieben werden können, wie beispielsweise Beziehungs-, Sach- und Interessenkonflikte, welche jeweils in weitere Konfliktarten differenziert werden können. Kurz soll auf die verschiedenen Konfliktarten eingegangen werden, welche im Praxishandbuch von Franz Hermann (2013) ergänzend zu Glasl als Konfliktdefinition beschrieben sind.

### **Beziehungskonflikte**

Hermann (2013) beschreibt Beziehungskonflikte, in dem Beziehungen sich durch den Umgang mit Grenzen und Antworten auf die Frage definieren, wie die Beteiligten zueinanderstehen und wie sie miteinander umgehen. Beziehungskonflikte können auch zu persönlichen Angriffen werden, wobei das Selbstwertgefühl und die Identität von Personen getroffen werden, in Form von Entwertung, Beleidigungen, Beschimpfung und sogar körperlichen Angriffen (S.51).

*Beispiel: Zwei Kinder haben sich nicht gerne, im Spiel beleidigen sie sich auf persönlicher Ebene, wie zum Beispiel mit „Du Fettsack“ oder „Lerne Deutsch!“, was das betroffene Kind verletzt.*

### **Sachkonflikte**

Sachkonflikte können in Bewertungs- und Verteilungskonflikte unterteilt werden. Zu den Bewertungskonflikten gehören gemäss Hermann (2013) alle Konfliktsituationen, bei denen es um unterschiedliche Sichtweisen, Werte und Verhaltensweisen der Beteiligten geht (S.52).

*Beispiel: Verachtung gegenüber einem Kind auf sein Verhalten bezogen, „Wää, du isst Schweinefleisch?!“*

Dabei wird nicht objektiv geklärt, was richtig oder falsch ist. Verteilungskonflikte entstehen dann, wenn knappe Güter vorhanden sind, Anforderungen und Bedürfnisse aufgrund knapp gestellter Ressourcen nicht befriedigt werden können oder wenn mehrere Personen Anspruch auf die gleiche Sache erheben (ebd.).

*Beispiel: Kinder möchten mit dem gleichen Spielfahrzeug fahren. Sie möchten ihr Bedürfnis unmittelbar befriedigen, was in der gegebenen Situation nicht möglich ist und einen Konflikt zur Folge hat.*

### **Interessenskonflikte**

Hermann (2013) beschreibt, dass hinter Sachkonflikten unterschiedliche Interessen oder Bedürfnisse stehen, die oftmals nicht kommuniziert werden (S.52). Dabei fügt er hinzu, dass die Klärung von Interessen und Bedürfnisse den Weg freimacht, um auf der Sachebene den Konflikt zu lösen (ebd.).

*Beispiel: Ein Kind wünscht sich die Aufmerksamkeit anderer Kinder. Um diese zu erlangen, verhält sich das Kind auffällig, was bei den anderen Kindern aber zu Abneigung führt.*

Es wird angenommen, dass Glasls Konflikttheorie soziale Konflikte beschreibt und zu lösen versucht, indem die Konfliktparteien unterschiedlichen Alters sein können. So werden die oben beschriebenen Konfliktarten auch von Kindern ausgetragen–wie beispielsweise Konflikte um Spielmaterialien, die sich als Interessenskonflikte darstellen. Jedoch wird Konfliktmanagement nach Glasl vermehrt in Konflikten unter Jugendlichen, Erwachsenen und betrieblichen Organisationen angewendet. Es gibt bereits viel Literatur im Schulkontext, die einen unterstützenden Beitrag dazu leisten, wie Konflikte unter Kindern gelöst werden können. Im Fachdiskurs fehlen jedoch altersadäquate Methoden und Lösungen in der OAK, deren Rahmenbedingungen sich durch die offenen Situationen von der Schule klar unterscheiden.

Auch gilt zu erwähnen, dass Glasl „Interkulturelle Konflikte“ nicht definiert hat. Die von Glasl vorgeschlagene Definition sozialer Konflikte, die anfangs Kapitel erwähnt wurde, verknüpft mit dem Begriff des Aktors keine nähere Beschreibung von kulturellen oder sonstigen Eigenschaften. Thomas Eppenstein (2007) ergänzt diesbezüglich, dass die Handlung innerhalb eines Konfliktes – Unvereinbarkeiten im Denken, Fühlen und Wollen – bestimmend seien für einen Konflikt.

Die Diskussion über eine Kombination von Interkulturalität und Konflikt, welche letztlich zur Konfliktart „Interkulturelle Konflikte“ führt, wird in den Sozialwissenschaften erst ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geführt, in der zeitgleich die ersten Migrationsbewegungen nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz stattfanden.

## **2.4 Interkulturelle Konflikte**

In diesem Kapitel wird auf interkulturelle Konflikte eingegangen, da sie Hauptbestandteil der vorliegenden Arbeit sind. Da Vorurteile und Rassismus Teilaspekte interkultureller Konflikte sind, werden die beiden Begriffe in diesem Abschnitt definiert.

### **2.4.1 Interkulturelle Konflikte und die Differenzierung des Kulturbegriffs**

Verschiedene Studien und Statistiken der letzten Jahrzehnte haben gezeigt, dass Migrationsbewegungen zugenommen haben. Dies ist unter anderem auf Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse, Fluchtbewegungen sowie die Freizügigkeit in Europa zurückzuführen. Dies hat in Europa zu einer sozialen, kulturellen, sprachlichen und religiösen Vielfalt in der Gesellschaft, Bildung, Politik und Wirtschaft geführt, was in der Sozialforschung als pluralistische Gesellschaft beschrieben wird. In solchen pluralistischen Gesellschaften entstehen Differenzen oder eben interkulturelle Konflikte, die eskalieren können. Petra Haumersen und Frank Liebe (2005) erläutern im Trainingshandbuch für Mediation, dass schon im Begriff „interkulturell“ selbst davon ausgegangen wird, dass es um Unterschiede geht (S.22). Das Vorhandensein von Konflikten setzt voraus, dass unterschiedliche Interessen und Motivationen in Form gegensätzlicher Positionen vorliegen. Der interkulturelle Aspekt bringt mit sich, dass es zwischen den Konfliktparteien noch zusätzlich einen Unterschied gibt hinsichtlich ihrer kulturellen Zugehörigkeit. Um Konflikte, die interkulturelle Aspekte mit sich bringen, weiter erläutern zu können, gilt es zuerst eine Differenzierung der Begriffe Kultur, Kulturalisierung und Interkulturalität vorzunehmen.

#### **Kultur**

Dem Begriff Kultur schreibt Edith Broszinsky-Schwabe (2017) zwei Bedeutungen zu: Kultur wird einerseits als Bezeichnung der Qualität einer Gesellschaft verwendet, die sich an der Veränderung der Natur, gesellschaftlichen Leistungen und der Lebensgestaltung von Individuen und Gruppen orientiert. Somit ist Kultur im stetigen Wandel, da sie sich den beschriebenen Veränderungen anpasst (S.82ff).

Andererseits wird Kultur bestimmten Gruppen oder Gemeinschaften zugeschrieben, die durch gleiche Lebensweise und Werte verbunden sind. Dies wird meistens durch nationale oder ethnische Zugehörigkeit ergänzt. Basierend auf der zweiten Bedeutung von Kultur kann davon ausgegangen werden, dass sich die Begrifflichkeit der Interkulturalität als Begegnung zwischen verschiedenen Individuen und Gruppen versteht, die sich auch als Teil einer nationalen und/oder ethnischen Kultur identifizieren. Dieses Verständnis von Kultur wird durch die Verwendung im Alltag und in der Wissenschaft durch den Begriff „Herkunftskultur“ weiterführend gefestigt. Diese Bezeichnung wurde laut Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz (2010) in der Migrationsforschung anfangs der 1980er-Jahre verwendet, um die Bedeutung von Kultur und Sprache der Herkunft von türkischen Arbeitsmigrant\_innen in Bezug zu Bildung und Erziehung hervorzuheben (S.116).

Dabei wurde der Begriff „Herkunftskultur“ benutzt, um auf die Lebenspraktiken und Weltauffassungen der türkischen Arbeitsmigrant\_innen zu verweisen. So erwähnen Gogolin und Krüger-Potratz (2010), dass der einzelne Mensch durch diesen Gebrauch des Begriffs zur Vertreter\_in von tradierten Merkmalen, Eigenschaften und Produkten des Herkunftsstaates gemacht wird. Dieses Vorgehen wird von Jörg Ruhloff als „Kulturalisierung“ bezeichnet (1983 zit. In Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 117).

### **Kulturalisierung**

Die Kulturalisierung wird als „Essentialisierung von Differenz verstanden, also die Konstruktion und Zuschreibung von verallgemeinerten kulturellen Ausdrucksformen zu Merkmalen und Eigenschaften eines jeden Individuums der entsprechenden Herkunft“ (Ruhloff 1983 zit. In Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S.117). Die Differenzen zwischen Menschen in pluralistischen Gesellschaften werden zu „kulturellen Differenzen“ gemacht. Somit wurden Massnahmen und Ansätze in diesem Bereich konzipiert und durchgeführt, die auf diese Differenzen reagieren, womit solche Differenzen festgeschrieben werden.

### **Interkulturalität**

Broszinsky-Schwabe (2017) ortet die sprachlichen Wurzeln des Begriffes „Interkulturalität“ im Lateinischen *cultura* = bebauen und *inter* = zwischen. Somit kann laut Broszinsky-Schwabe (2017) davon ausgegangen werden, dass der Begriff die Beziehungen zwischen Kulturen bezeichnet (S.86). Der Begriff Interkulturalität hat sich in den letzten Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum etabliert und wird als Sammelbegriff für unterschiedliche Aspekte und Bereiche von Interkulturalität gebraucht. Broszinsky-Schwabe (2017) erwähnt die Beispiele Interkulturelle Erziehung, Interkulturelle Studien, Interkulturelle Kompetenzen und weitere Begrifflichkeiten, die zeigen, dass Interkulturalität heute als getrennter Begriff gebraucht wird. Transkulturalität und Multikulturalität werden in Bezug auf Interkulturalität als verwandte Begrifflichkeiten benutzt. Somit bezeichnet Transkulturalität die „Prozesse der Globalisierung von Medienkommunikation, die länder- und kulturübergreifende Wandlungen begleiten“ (Broszinsky-Schwabe, 2017, S.86). Solche Wandlungen werden von Markus Reissen (2016) so beschrieben, dass bestimmte Kulturelemente in das eigene Handlungsspektrum übernommen werden (S.43). Multikulturalität ist für Reissen (2016) schlicht, dass Menschen aus vielen, unterschiedlichen Kulturen in einem gegebenen geographischen Raum leben (ebd.). Broszinsky-Schwabe (2017) sagt dazu, dass eine Gesellschaft durch Einflüsse mehrerer Kulturen geprägt ist (S.77).

In Verbindung zur allgemeinen Migrationsdebatte, in der die Begriffe Multi-, Trans- und Interkulturalität vermehrt Anwendung finden, zeigt sich jedoch, dass Kultur an sich mit der Herkunftskultur gleichgesetzt beziehungsweise Kultur mit Nationalität oder Ethnie gekoppelt wird. In ihrer Anwendung wird daraus impliziert, dass Kultur statisch und unveränderbar ist, was sich nicht mit der ersten Zuschreibung von Kultur nach Broszinsky-Schwabe (2017) deckt.

Diesbezüglich sieht man beispielsweise in Eppensteins (2007) Auslegung schön, dass interkulturelle Konflikte zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft in und ausserhalb der Schule oder bei Nachbarschaftskonflikten in multikulturell strukturierten Gemeinwesen thematisiert werden (S.122). Wenn von interkulturellen Konflikten die Rede ist, ist Interkulturalität dadurch gegeben, dass die betroffenen Konfliktparteien nach dem Differenzkriterium „Einheimische und Ausländer\_innen“ oder „Ausländer\_innen untereinander“ beschrieben werden. Die Kultur respektiv die Herkunftskultur der beiden Konfliktparteien wird zum Problem gemacht. Somit zeigt sich, dass es bei interkulturellen Konflikten und deren Lösungen weniger um die Wahrnehmung von Konflikten in Lebenszusammenhängen geht, sondern vielmehr um Kulturmerkmale in Konfliktsituationen, die vermeintlich oder tatsächlich in den Vordergrund gestellt werden. Kultur wird zusammengefasst als Auslöserin des Konfliktes gesehen, was bedeutet, dass der Konflikt kulturalisiert und zum interkulturellen Konflikt gemacht wird.

Die Autorinnen gehen von der Annahme aus, dass Vorurteile bei der Entstehung von interkulturellen Konflikten ein wichtiger Faktor sind. Individuen und Gruppen rücken in solchen Konflikten die Herkunftskultur der Gegenpartei in den Vordergrund. Im nächsten Unterkapitel soll auf Vorurteile, ihre Bedeutung und Entstehung, mit dem Fokus auf das Kindesalter, eingegangen werden.

#### 2.4.2 Vorurteile

Christa Preissing (2003) beschreibt Vorurteile als Verallgemeinerungen von Personen, die mit einer Bewertung verknüpft sind. Mithilfe von Vorurteilen werden Merkmale entdeckt, die es erlauben, Menschen einer Gruppe zuzuordnen (S.27). Meistens sind es die zunächst äusserlich wahrnehmbaren Merkmale wie beispielsweise Hautfarbe, Haarstruktur, körperliche Eigenheiten, Kleidung und die gesprochene Sprache, mit denen ein Mensch einer Kategorie zugeordnet wird. Nach Preissing (2003) bilden Menschen demnach Kategorien, um andere Menschen einzuordnen.

Diese Kategorisierung bedient sich nebst dem Beschreiben von Menschen auch Bewertungen und Erwartungen, in denen Muster stecken, die entweder historisch gewachsen oder kulturell – hier im Sinne von Herkunftsland und/oder Ethnie – geprägt sind (S.28). So können durch Vorurteile Menschen bestimmte Fähigkeiten und Eigenschaften zu- oder abgesprochen werden, was bedeutet, dass Vorurteile positiv oder negativ sein können. Doris Liebscher und Heike Fritzsche (2010) gehen davon aus, dass Vorurteile dann als positiv oder negativ bewertet werden, wenn die Wahrnehmung von einem positiven oder negativen Vorwissen ausgeht, basierend auf Erfahrungen und Merkmalen, welche ein bestimmtes Vorwissen stimulieren (S.64). Interaktionen mit anderen Menschen werden aufgrund dieses Vorwissens interpretiert und bewertet. Liebscher und Fritzsche (2010) beschreiben, dass Vorurteile sich dem Wissen über andere Menschen bedienen, das schon vor der eigenen Erfahrung existieren kann (S.64).

Das bedeutet, dass keine eigentliche zwischenmenschliche Interaktion stattgefunden haben muss, um andere Menschen beurteilen und kategorisieren zu können. Dies erklären sich Liebscher und Fritzsche (2010) damit, dass das soziale Umfeld einen Beitrag dazu leistet, Vorurteile zu vermitteln. Aufgezählt werden Verhaltensweisen, Botschaften und Meinungen von Eltern, Verwandten, Freund\_innen und Bekannten, aber auch in institutionellen Bildungsinstitutionen, Arbeitsplatz, Freizeit und Vereine, die vorhandene Kategorien beziehungsweise Vorurteile vermitteln können. Meltem Avci-Werning (2004) erläutert in ihrer Dissertation aus psychologischer Sicht die Entstehung von Vorurteilen bei Kindern. Dabei stützt sie sich auf die empirische Untersuchung des amerikanischen Psychologen Gordon Willard Allport, der das Erlernen von Vorurteilen bei Kindern in zwei Stufen charakterisiert (1954 zit. in Avci-Werning, 2004, S.47).

In der ersten Stufe, die bis zum sechsten Lebensjahr dauert, identifiziert sich das Kind mit den Eltern oder nahen Bezugspersonen. In dieser Stufe haben Kinder keine Angst vor fremden Personen und entwickeln Interesse und Neugier für andere Menschen unterschiedlicher Kultur. Diese Unterscheidung von Menschen aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit wird durch äussere Unterscheidungsmerkmale, wie zum Beispiel die Hautfarbe, gemacht. Gegen Ende der ersten Stufe erlernen Kinder sprachliche Bezeichnungen für das Beschreiben von Unterschieden, was zur Ablehnung von anderen Gruppen führen kann. In der zweiten Stufe des Lernens von Vorurteilen werden Einstellungen der Eltern gegenüber anderen Gruppen verinnerlicht und Kinder reagieren ablehnend auf Gruppen, die auch von den Eltern abgelehnt werden. Die Ablehnung von Gruppen findet gemäss Allport im Alter zwischen sieben und zehn Jahren statt (1954 zit. in Avci-Werning, 2004, S.48). Nach diesen beiden Phasen setzt nach Allport die Stufe der Differenzierung ein, in der die Kinder, die zu Jugendlichen im Alter zwischen 14-15 Jahren geworden sind, ihre Vorurteile relativieren, weniger stark empfinden oder Ausnahmen machen (ebd.).

Avci-Werning (2004) fasst zusammen, dass Kinder im Grundschulalter die eigene (Herkunfts-)Gruppe bevorzugen und Vorurteile gegen andere Gruppen etablieren können. Kinder werden dabei sehr stark von ihren Eltern und Bezugspersonen beeinflusst, was bedeutet, dass Normen und Werte sowie weiterführend Vorurteile durch die Erziehung weitergegeben werden.

### 2.4.3 Diskriminierung

Vorurteile gegenüber anderen Individuen und Gruppen können zu Diskriminierung führen, wobei in der Diskriminierung ein durch das Vorurteil geprägtes Merkmal in den Fokus rückt. Gemäss dem Schweizer Menschenrechtsportal [humanrights.ch](http://humanrights.ch) (ohne Datum), liegt Diskriminierung vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einem bestimmten Merkmal wie Alter, Geschlecht, soziale oder ethnische Herkunft, Sprache, Religion, politische Überzeugung, sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität oder Behinderung ungleich behandelt werden.



Diskriminierung kann in verschiedenen Lebensbereichen wie Schule und Bildung, Wirtschaft, Arbeit, Wohnen, Gesundheit, Freizeit, Sport, Sozialbereich und politische Partizipation stattfinden. Humanrights.ch (ohne Datum) beschreibt, gestützt auf Fachbücher der Diskriminierungsforschung, vier Formen von Diskriminierung.

Eine direkte Diskriminierung liegt vor, wenn eine Regelung oder Massnahme unmittelbar zu einer Ungleichbehandlung führt. Ein Beispiel dafür ist, wenn eine Person aufgrund ihrer Hautfarbe in einem Arbeitsbetrieb nicht angestellt wird. Zum anderen kann eine indirekte Diskriminierung vorliegen, wenn Vorschriften oder Verfahren neutral sind und keine Benachteiligung von Personen enthält, jedoch in ihrer konkreten Anwendung Personen regelmässig benachteiligt werden. Eine indirekte Diskriminierung ist beispielsweise dann gegeben, wenn für eine Stellenbesetzung die Beherrschung der deutschen Sprache vorausgesetzt wird, aber für die eigentliche Ausübung der Tätigkeit gar nicht erforderlich ist. Bewerber\_innen mit einer anderen Muttersprache werden von vornherein benachteiligt. Eine weitere Form von Diskriminierung liegt vor, wenn staatliche oder private Institutionen bestimmte Regeln aufweisen, die in ihrer Ausführung eine Diskriminierung bewirken (humanrights.ch, ohne Datum). Dies wird als strukturelle Diskriminierung bezeichnet. In Fachbüchern wird diskutiert, dass die strukturelle Diskriminierung ihre Ursache in der Beschaffenheit der Gesellschaft an sich hat. Somit beeinflussen Vorurteile von Individuen nicht nur bewusst oder unbewusst ihr persönliches Handeln, sondern auch das von staatlichen und privaten Institutionen, die sie als Gesamtheit bilden. Strukturelle Diskriminierung ist zum Beispiel der Gender Pay Gap, in dem Frauen für die gleiche Qualifikation weniger verdienen als Männer.

Schliesslich wird von institutioneller Diskriminierung gesprochen, die eng mit der strukturellen Diskriminierung verbunden ist. Dies ist der Fall, wenn interne Regeln, Abläufe und Gewohnheiten einer Institution zur Folge haben, dass Personen, die einer bestimmten Minderheitsgruppe angehören, von der Institution benachteiligt werden. Ein Beispiel dafür ist die Tatsache, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund auf der Lehrstellensuche gegenüber einheimischen Jugendlichen ungleich behandelt werden, trotz gleichwertigen Leistungen.

#### 2.4.4 Rassismus

Wenn Menschen aufgrund körperlicher und kultureller Merkmale in Gruppen eingeteilt und dementsprechend diskriminiert werden, wird von Rassismus gesprochen. Rassismus bezeichnet im engeren Sinn eine Ideologie, in dem Menschen biologischen Merkmalen mit genetisch vererbaren Eigenschaften zugeschrieben werden und als „Rasse“ kategorisiert werden (humanrights.ch, ohne Datum). Sich orientierend an der Begriffsdefinition des französischen Soziologen Albert Memmi umfasst der Begriff in einem weiteren Verständnis Ideologien und Praxisformen, in denen Menschengruppen als Abstammungs- und Herkunftsgemeinschaften konstruiert werden.

Ihnen werden körperliche und kulturelle Merkmale sowie ethnische Herkunft, Staats- oder Religionszugehörigkeit zugeschrieben, die ungerechte Behandlung, Demütigung, Beleidigung oder Gefährdung an Leib und Leben zur Folge haben (Albert Memmi, 1992, vgl.

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR, [ekr.admin.ch](http://ekr.admin.ch), ohne Datum).

Der Begriff Rassismus impliziert nicht nur die Existenz von Rassen, in der Menschen hierarchisiert werden, sondern dass sich Menschen im vornherein grundsätzlich unterscheiden. Gemäss der Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB (2015) besteht ein eigener Begriff, der Rassismus und Diskriminierung kombiniert und auslebt: Die rassistische Diskriminierung. Sie umfasst in ihrer Definition die gleichen Merkmale wie die oben erwähnte Rassismusdefinition, jedoch unterscheidet sie sich dadurch, dass rassistische Diskriminierung nicht zwingend ideologisch begründet sein muss (S.11).

Der Ausgangspunkt der Diskriminierung ist die Kategorisierung und Bewertung von Menschen. Sandra Legge und Jürgen Mansel (2012) ergänzen dazu, dass normative Standards und die offensichtliche Abweichung von der Mehrheitsgesellschaft den Bewertungsmaßstab bilden (S.496). Somit sind von Diskriminierung solche Individuen und Gruppen betroffen, die offensichtlich oder vermeintlich von den gesellschaftlichen Normen abweichen. Legge und Mansel (2012) scheint es auch wichtig, dass Vorurteile nicht immer diskriminierendes Verhalten nach sich ziehen und umgekehrt nicht jede diskriminierende Handlung eine abwertende Einstellung voraussetzt. Jedoch beschreiben sie, dass die abwertende Einstellung gegenüber anderen Individuen und Gruppen viel über den „Zustand einer Gesellschaft, die betriebenen Ausgrenzungslogiken und ihre normativen Orientierung“ aussagt (S.497).

### **Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit**

Einstellungen, die Diskriminierungen begünstigen, werden im Ansatz der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) untersucht, welche seit den 2000er-Jahren in der Diskriminierungs- und Rassismusforschung diskutiert wird. Gemäss Kurt Möller (2017) umfasst das Konzept der GMF zwölf Einstellungen:

Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Rassismus, Sexismus, Islamfeindlichkeit, Abwertung von Asylsuchenden, von Langzeitarbeitslosen, von Wohnungslosen, von Menschen mit Behinderung, von Homosexuellen, von Sinti und Roma sowie das Reklamieren von Etabliertenvorrechten (S.427). Grundlage des GMF-Ansatzes ist die Theorie der sozialen Identität, wobei Möller (2017) beschreibt, dass die Bildung sozialer Orientierungen unter Bezug auf Gruppenzugehörigkeit und -identifikation erfolgt (ebd.). Demnach resultiert die soziale Identität aus der Empfindung, Mitglied einer sozialen Gruppe zu sein und sich mit anderen Gruppen und deren Mitgliedern zu vergleichen. Möller (2017) fügt hinzu, dass diesbezüglich soziale Annahmen über sich selbst und andere folgen, um den persönlichen Status zu beschreiben. Es wird ein positives Wir-Gefühl erzeugt, in dem man sich den „eigenen“ und „anderen“ Eigenschaften zuschreibt, die Abgrenzung zur Folge haben. Die zugeschriebenen Eigenschaften werden generalisiert und stereotypisiert, sodass die soziale Interaktion untereinander erschwert wird (S.427).

Die Ursachen vom GMF sind sozio-demografische Faktoren wie Alter, Geschlecht, Nationalität/Herkunft, Bildung, Beruf, soziale Schicht etc. Die Tendenz zu GMF wird laut Möller (2017) unter anderem erhöht durch ein tiefes Bildungsniveau oder das Erleben von Ungleichbehandlung sowohl der eigenen Person als auch der Gruppierung, der man sich zugehörig fühlt (S.431). Ein weiterer Faktor ist die zunehmende Wahrnehmung von Angst und Bedrohungen, wie zum Beispiel der Verlust des Arbeitsplatzes, welche einen Einfluss auf GMF hat.

## **2.5 Zwischenfazit Theoretische Grundlagen**

Zusammengefasst kann aus der theoretischen Erläuterung entnommen werden, dass Kinder im Alter bis 12 Jahren ihre Sozialkompetenzen entwickeln, was Grundlage jeder zwischenmenschlicher Interaktion ist. Die entwickelte Emotionsregulation ist dabei ein wichtiger Faktor und ausschlaggebend für die Konfliktfähigkeit von Kindern. Konflikte bieten Situationen an, in der Kinder Emotionen ausdrücken, verstehen und regulieren lernen. In der Entwicklung von Sozialkompetenzen und Emotionen spielen die Eltern beziehungsweise die engen Bezugspersonen eine massgebende Rolle, da sich die Kinder in ihren ersten Lebensjahren stark an deren Verhalten und Umgang orientieren. Das enge Beziehungsnetz ist für die Kinder das Modell, an welchem sie sich orientieren und lernen und so ihre Konfliktfähigkeit trainieren können. Nebst den engen Bezugspersonen, welche als Orientierung und Vorbild dienen, gelten Gruppen von Gleichaltrigen als weiteres Lernfeld der Kinder, mit anderen umzugehen und Konflikte auszutragen. Denn Gruppen sind hochdynamische Systeme, in denen viele Prozesse ablaufen und somit Herausforderungen aber auch Chancen für die Kinder in ihrer Entwicklung mit sich bringen. Soziale Konflikte, die zur menschlichen Interaktion dazugehören, werden grundlegend durch Veränderungen der persönlichen Faktoren, wie Denken, Vorstellen, Wahrnehmen und Fühlen, beeinflusst. Interkulturelle Konflikte, die im Alltag stattfinden, beruhen meistens auf Vorurteilen, was dazu führt, dass Konflikte, die keinen tatsächlichen interkulturellen Aspekt mit sich bringen, zu interkulturellen Konflikten gemacht werden (Kulturalisierung). Vorurteile, welche unsere Wahrnehmung und Beobachtung vereinfachen, in dem Reize kategorisiert werden, können zu Diskriminierung und Rassismus führen, müssen es aber nicht. Jedoch werden Vorurteile schon im frühen Kindesalter erlernt, in dem Kinder Werte, Normen und Einstellungen, die sich negativ auf andere Individuen und Gruppen auswirken, von ihren Eltern und/oder engen Bezugspersonen übernehmen. Aus der Erläuterung des GMF-Ansatzes geht hervor, dass Ablehnung gegenüber anderen Individuen und Gruppen, die zu Diskriminierung und Rassismus führen können, stark im Dialog mit sozio-demografischen Faktoren stehen.

Der Theorieteil ist mit einer Einführung in die kindliche Entwicklung, gruppensdynamische Prozesse, interkulturelle Konflikte, Vorurteile und Rassismus abgeschlossen. Dieser bildet die Grundlage der empirischen Untersuchung, welche im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

### **3. Empirische Untersuchung**

Nebst der theoretischen Recherche wurden die Forschungsthemen im Austausch mit Professionellen der Soziokulturellen Animation, mit anderen Institutionen, Organisationen und an formellen und informellen Vernetzungstreffen angesprochen. Dabei zeigte sich, dass Massnahmen und Lösungsversuche sich je nach Ortschaft, Adressat\_innenschaft, Lebenswelt und Sozialraum unterscheiden.

Wie erwähnt, gibt es zur Konfliktbearbeitung mit Kindern in der OAK noch wenig fachliche und methodische Grundlagen. Dies bestätigte sich auch im Austausch mit anderen Professionellen der Soziokulturellen Animation.

Basierend auf dieser Ausgangslage haben die Autorinnen sich dafür entschieden, zur Thematik eine qualitative, empirische Untersuchung durchzuführen. Nachfolgend werden das Design, die Methodenwahl und die einzelnen Arbeitsschritte für die qualitative empirische Untersuchung dargestellt. Dabei werden die einzelnen Schritte und Bestandteile ausführlich begründet.

#### **3.1 Forschungsthema und -fragen**

Das Vorhaben der empirischen Untersuchung hat zum einen das Ziel, einen Einblick in die aktuelle Praxissituation der OAK zu haben, wie mit interkulturellen Konflikten und Rassismus im Kindesalter umgegangen werden kann. Zum anderen sollte mit der empirischen Untersuchung bestehendes Handlungswissen zum Thema, aber auch neues generiert werden. Als Orientierung im Forschungsprozess, wurden aus der Fragestellung heraus folgende vier Forschungsfragen abgeleitet:

##### **Wie können die Professionellen der Offenen Arbeit mit Kindern mit interkulturellen Konflikten zwischen Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren umgehen?**

1. Welche Konfliktarten kommen in der aktuellen Praxis der OAK vor?
2. Wie häufig treten interkulturelle Konflikte in der Praxis auf?
3. Warum entstehen interkulturelle Konflikte und Rassismus bei Kindern?
4. Welche Methoden und Ansätze werden in der Konfliktbearbeitung angewendet?

Die erste Frage interessiert die Autorinnen, um erfassen zu können, was für Konflikte in der Praxis auftreten und wie sie sich unterscheiden, wenn es um Rassismus und interkulturelle Konflikte geht. Mit der zweiten Frage sollte herausgefunden werden, ob interkulturelle Konflikte in der OAK überhaupt ein Thema sind beziehungsweise ob Handlungsbedarf besteht. Die dritte Frage wurde den Professionellen der Soziokulturellen Animation und Fachpersonen gestellt, um ihr Wissen zur Thematik festzuhalten und anschliessend die vierte Frage zu beantworten. Daraus sollten Interventionsmöglichkeiten abgeleitet werden, wie die Thematik behandelt werden kann.

Damit kommt die empirische Untersuchung dem Ziel nach, Handlungsempfehlungen für die Professionellen der Soziokulturellen Animation im Umgang mit interkulturellen Konflikte und Rassismus im Kindesalter vorzulegen.

### 3.2 Forschungsdesign

#### 3.2.1 Sampling und Zeitraum

Um Handlungsempfehlungen im Umgang mit interkulturellen Konflikten und Rassismus zwischen Kindern zu generieren, entschieden sich die Autorinnen Expert\_inneninterviews<sup>3</sup> zu führen mit Professionellen der OAK, welche explizit in städtischen Quartieren tätig sind, die eine grosse Vielfalt an verschiedenen Herkunftsländern aufweisen.

Die Expert\_inneninterviews wurden in drei grösseren Städten der Deutschschweiz durchgeführt, im Gemeinschaftszentrum Hirzenbach in Zürich, im Robi Horburg im Bläsi-Quartier Basel und in der Offenen Arbeit mit Kindern in der Stadt St. Gallen. Die Expert\_inneninterviews wurden im Zeitraum November 2016 bis April 2017 geführt. Zudem wurden zwei Expert\_inneninterviews geführt mit Fachstellen zur Thematik interkulturelle Konflikte und Rassismus – mit Karin Fluder vom Kompetenzzentrum für interkulturelle Konflikte (Tikk) und Giorgio Andreoli von der Fachstelle gemeinsam gegen Gewalt und Rassismus (gggfon).

Als weitere Methode wurde zusätzlich im Kindertreff JoJo im Berner Stadtteil VI Bümpliz-Oberbottigen, dreimal zu unterschiedlichen Zeiten, Teilnehmende Beobachtung gemacht. Aus der Teilnehmenden Beobachtung heraus wurde ein weiteres Experten\_inneninterview konzipiert und durchgeführt.

Professionelle der OAK	Fachstellen zur Thematik interkulurelle Konflikte und Rassismus	Expert_inneninterviews aus der Teilnehmenden Beobachtung heraus
Luca Leisinger (Basel Robi Horburg)  Theresa Ruhstaller (Gemeinschaftszentrum Hirzenbach Zürich)  Nicole Bruderer (OAK Stadt St. Gallen)	Karin Fluder Taskforce interkulturelle Konflikte Zürich (Tikk)  Giorgio Andreoli Gemeinsam gegen Rassismus Bern (gggfon)	Florian Hauser (Kindertreff JoJo im Berner Stadtteil VI Bümpliz-Oberbottigen)

Abbildung 2: Übersicht Forschungsdesign

Quelle: Eigene Darstellung

<sup>3</sup> In der Fachliteratur zu dieser Methode existiert kein gendergerechter Begriff. Die Autorinnen entschieden sich bewusst dafür, in der schriftlichen Arbeit die Methode als Expert\_inneninterviews zu nennen.

### 3.2.2 Forschungsmethoden

Die Autorinnen haben sich vertieft mit den gewählten Forschungsmethoden auseinandergesetzt. Nachfolgend werden diese beschrieben und ihre Verwendung begründet.

#### **Expert\_inneninterviews**

Expert\_inneninterviews werden über die spezielle Zielgruppe der Interviewten definiert. Dabei beschreiben Nina Baur und Jörg Blasius (2014) Expert\_innen als Wissensvermittler, welche explizit Fakten und Erfahrungswissen zu einem besonderen Forschungsinteresse, in unserem Fall interkulturelle Konflikte und Rassismus in der OAK, haben (S.560-561). Ergänzend definierten Alexander Bogner und Wolfgang Menz (2005) Expert\_innen wie folgt:

*“Der Experte [sic!] verfügt über technisches Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen [sic!] nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen.”* (2005, zit. in Siegfried Lamnek & Claudia Krell, 2016, S.655f)

Bei Expert\_inneninterviews kann davon ausgegangen werden, dass es sich beim vermittelten Wissen um ein verallgemeinertes und nicht um eine persönliche höchst individuelle Meinung geht (Baur & Blasius, 2014, S.570). Das Expert\_inneninterview basiert in dieser empirischen Untersuchung auf der Methode des leitfadengestützten Interviews, bei welchem vorab die Gestaltung des Interviewablaufs vereinbart wird (Baur & Blasius, 2014, S.560). Dieses kann sehr unterschiedlich angelegt sein, besteht jedoch immer aus einer Liste vorgegebener offener Fragen oder aus mehreren „Erzählaufforderungen“ oder einer Kombination von beidem. Die Erstellung eines Leitfadens folgt gemäss Baur und Blasius (2014) dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (S.565).

Der Leitfaden für die Interviews mit den Professionellen der OAK, wurde in offene und themenspezifische Fragen unterteilt. Die offenen Fragen orientieren sich an den Forschungsfragen, die im Kapitel 3.1. vorgestellt wurden. Hier nun einige Beispiele der themenspezifischen Fragen:

- Wie reagieren Sie bei rassistischen Äusserungen, die von Kindern gemacht werden?
- Sprechen Sie Rassismus an?
- Wie reagieren Sie bei Ausgrenzungen von Kindern, im Sinne, dass sie nicht mitspielen dürfen aufgrund ihrer Herkunft, Hautfarbe, Religion etc.?
- Was ist Ihr Vorgehen, wenn Konflikte entstehen oder bereits ausgetragen werden?

Wie bei den Interviews der Professionellen der OAK, wurde auch der Leitfaden für die Personen der Fachstellen in offene und themenspezifische Fragen unterteilt. Die offenen Fragen wurden genau gleich übernommen, die themenspezifischen sollten konkreteres Fachwissen beantworten, wie zum Beispiel:

- Wie entsteht Rassismus bei Kindern?
- Wie reagieren Sie bei rassistischen Äußerungen und welche Empfehlungen haben Sie für Professionelle der Sozialen Arbeit?
- Welche Methoden und Ansätze gibt es bei rassistischen Äußerungen, die von Kindern gemacht werden?

Die Autorinnen führten die Interviews zu zweit durch, wobei eine Person die Fragen stellte und die andere sich Notizen machte und Unklarheiten beziehungsweise Nachfragen formulierte, welche sie im Anschluss stellte. Dadurch konnte sich die Interviewerin ganz auf die Gestaltung und Durchführung des Interviewablaufs konzentrieren.

### **Teilnehmende Beobachtung**

Der zweite Teil der empirischen Untersuchung bedient sich der Methode Teilnehmende Beobachtung, die nach Siegfried Lamnek und Claudia Krell (2016) mehrheitlich in der Ethnologie Anwendung findet (S.515). Ziel dieser Methode ist, als Forschende am Alltagsleben der sie interessierenden Personen und Gruppen teil zu haben und die Alltagsorganisation in sozialen Kontexten zu erfassen. Anhand verschiedener Beobachtungsformen kann die teilnehmende Beobachtung für das Forschungsfeld individuell konzipiert werden, um die bereits formulierten Forschungsfragen beantworten zu können. Laut Lamnek und Krell (2016) existieren verschiedene Beobachtungsformen, wobei folgende für die empirische Untersuchung als relevant erscheinen und kurz erläutert werden.

Bei der Umsetzung wurde die teilnehmende Beobachtungsform angewandt, in welcher die Forschenden in ihrer Rolle als Beobachtende Teil des zu erforschenden Feldes werden. Die Beobachtung wurde strukturiert, in dem ein vorab festgelegter Beobachtungsbogen erstellt wurde. Laut Uwe Flick (2016) ist dabei wichtig zu beachten, dass die Beobachtungsbögen nicht allzu stark strukturiert sind. Sonst bestehe die Gefahr, dass die eigene Aufmerksamkeit auf das Forschungsfeld zu sehr stark eingeschränkt wird und nicht Vorgesehenes weder wahrgenommen noch notiert wird (S.288). Der Beobachtungsbogen der empirischen Untersuchung beinhaltete zwei Schwerpunkte.

Schwerpunkt 1: Adressat_innen	Schwerpunkt 2: Professionelle_r der Soziokulturellen Animation
<p><i>Leitende Fragestellungen</i></p> <p>Welche Konflikte kommen im Angebot vor?  Wie reagieren die involvierten Kinder beziehungsweise die Konfliktparteien auf den Konflikt?  Welche Methoden und Ansätze werden angewendet, um den Konflikt zu lösen?</p>	<p><i>Leitende Fragestellungen</i></p> <p>Wie reagiert die oder der Professionelle der Soziokulturellen Animation auf den Konflikt?  Wie reagieren die nicht-involvierten Kinder auf den Konflikt?  Welche Methoden und Ansätze werden angewendet, um den Konflikt zu lösen?</p>
<p><b>Weitere Faktoren, die es zu beachten und zu beobachten gilt</b></p> <p>Alter, Geschlecht(er) und Herkunft der Adressat_innen  Gruppierungen im Angebot  Raum, Raumausstattung  Werte und Normen des Angebots  Andere Beteiligte (Eltern, Bezugspersonen etc.)</p>	

Abbildung 3: Beobachtungsbogen Teilnehmende Beobachtung

Quelle: Eigene Darstellung

Die Autorinnen führten die Teilnehmende Beobachtung im Kindertreff JoJo durch – ein Angebot des Dachverbandes für offene Arbeit mit Kindern in der Stadt Bern (DOK). Der DOK setzt sich für ausserschulische und ausserfamiliäre Spiel-, Begegnungs- und Erfahrungsräume für Kinder in der Stadt Bern ein. Er bietet den Kindern und Familien Begegnungsorte und Spielangebote in den Quartieren an mit dem Ziel, dass Kinder im Spiel ihre Kreativität entdecken und ausleben, in ihrem Selbstvertrauen, ihrer Eigenverantwortung, Selbstständigkeit, ihrer Identitätsbildung sowie im Einüben von gesellschaftlichen Werten und Normen gefördert werden (Homepage DOK, ohne Datum). Der Kindertreff JoJo liegt in Bern West, ein Gebiet der Bezirke Bümpliz, Stöckacker und Bethlehem im Stadtteil VI Bümpliz-Oberbottigen. Gemäss dem Statistischen Jahrbuch 2016 der Stadt Bern, ist der Ausländer\_innenanteil im Stadtteil VI beziehungsweise in Bern West mit 34.1% am höchsten im Vergleich zu anderen Stadtteilen Berns. Entsprechend gross ist die Vielfalt der Bewohner\_innen aus verschiedenen Herkunftsländern (S.37).

Da sich der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit mit interkulturellen Konflikten und Rassismus zwischen Kindern befasst und eine vertiefte Einsicht in die Praxis der OAK gewünscht war, eignete sich der Kindertreff JoJo als Forschungsfeld. Die Autorinnen entschieden sich dazu, an drei verschiedenen Daten, jeweils während der Öffnungszeit am Freitagnachmittag von 15-18 Uhr, im Kindertreff JoJo anwesend zu sein. Für die Teilnehmende Beobachtung wurde berücksichtigt, dass zu drei verschiedenen Zeiten geforscht wird: Von 15-16 Uhr, 16-17 Uhr und 17-18 Uhr.



Dies wurde so konzipiert, weil die Annahme gemacht wurde, dass die Freizeitgestaltung der Adressat\_innenschaft (Schule, Hausaufgaben, Training, heimatkundlicher Unterricht etc.) und der gruppensdynamische Verlauf des Angebots einen Einfluss auf die zu angestrebten Daten haben k3nnte. Die Autorinnen f3hrten die Teilnehmende Beobachtung zu zweit durch. Dabei wurden die Schwerpunkte im Beobachtungsbogen (vgl. Abbildung 3) je einer Person zugeteilt, um m3glichst viele Daten, die zur Beantwortung der Fragestellung(en) f3hren, dokumentieren und anschliessend diskutieren zu k3nnen. Gegen3ber des Professionellen der OAK und den Kindern im Treff, wurde das Forschungsvorhaben und Absicht transparent kommuniziert. Den Kindern wurde offengelegt, dass die Autorinnen beobachten, wie der Professionelle der OAK mit ihnen Konflikte bearbeitet und l3st.

Allgemein ergibt sich in der Methode der Teilnehmenden Beobachtung laut Flick (2016) die Schwierigkeit, dass die erhofften Antworten zu den Forschungsfragen in der Beobachtungssituation auch tats3chlich ersichtlich werden (S.290). Somit gilt es schon im Voraus anzumerken, dass im Verlauf der Teilnehmenden Beobachtung die Autorinnen mit dieser Schwierigkeit konfrontiert wurden, da im Kindertreff JoJo die vermuteten Situationen und Aktivit3ten nicht vorgekommen sind.

Aus dieser Situation heraus wurde das Forschungsvorgehen angepasst, indem anschliessend ein Expert\_inneninterview mit dem Professionellen der OAK gef3hrt und auf das Forschungsfeld bezogene Leitfragen formuliert wurden, wie zum Beispiel:

- Wie finden die Kinder Zugang zum Kindertreff JoJo?
- Was ist Ihre Rolle und Funktion im Treff?
- Was f3r Gruppendynamiken nehmen Sie im Treff wahr?
- Erleben Sie Ausgrenzung von Kindern? Wenn ja, welcher Art?

### 3.2.3 Zwischenfazit Forschungsdesign

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Forschungsdesign darauf geachtet wurde, dass Professionelle der Soziokulturellen Animation explizit in der OAK und in st3dtischen Quartieren t3tig sind. Dies wurde in der Konzeption des Forschungsdesigns ber3cksichtigt, da davon ausgegangen wurde, dass im st3dtischen Raum die kulturelle Vielfalt gr3sser ist, in diesem Sinne die Vielfalt von verschiedenen Herkunftsl3ndern und ethnischen Gruppen, und somit interkulturelle Konflikte h3ufiger vorkommen.

Die empirische Untersuchung wurde vermehrt deduktiv konzipiert, was nach Nicola D3ring und J3rgen Bortz (2016) bedeutet, dass die aus der empirischen Untersuchung gewonnenen Daten, von der Theorie vorhergesagt wurden (S.35). Beispielsweise wurden die Forschungsfragen anhand der theoretischen Grundlage formuliert.

Die Kombination von zwei verschiedenen Methoden aus der qualitativen Sozialforschung erm3glichte es, einen vertieften Einblick in die aktuelle Praxis der OAK zu bekommen und durch den Austausch mit den Professionellen der Soziokulturellen Animation und den Fachpersonen bestehendes Handlungswissen zu erfahren und neues zu generieren.

### 3.3 Auswertung und Analyse der empirischen Untersuchung

Dieses Kapitel befasst sich mit der Auswertung der aus der empirischen Untersuchung gewonnenen Ergebnisse. Die beigezogenen Methoden der Auswertung stammen aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung und wurden für die vorliegende schriftliche Arbeit teilweise angepasst. Die geführten Expert\_inneninterviews bilden in der empirischen Untersuchung das Herzstück und wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2016) ausgewertet, welche nun kurz erläutert wird.

Um die sechs geführten Interviews auswerten zu können, wurden diese in einem ersten Schritt transkribiert. Laut Mayring (2016) wird das Gesprochene in Schriftsprache übertragen, wobei die geführten Interviews für die Auswertung in Form von schriftlichem Material verfügbar gemacht werden (S.89). Zusätzlich wurde das Transkript kommentiert, indem durch Sonderzeichen Auffälligkeiten der Sprache wie Pausen, Betonungen, Lachen etc. im Wortprotokoll vermerkt wurden (Mayring, 2016, S.91-92), welche aber nicht in der Auswertung berücksichtigt wurden. Vielmehr halfen die Transkripte der jeweiligen Interviews, die Forschungsfragen und schliesslich die Hauptfragestellung zu beantworten. Dabei wurden die Transkripte, wie oben erwähnt, nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) ausgewertet. Die Stärke dieses Verfahrens ist nach Mayring (2016) die schrittweise und kontrollierte Analyse der gewonnenen Daten (S.114). Mayring (2016) differenziert die qualitative Inhaltsanalyse in drei Grundformen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung, wobei die letzten zwei in dieser schriftlichen Arbeit kombiniert angewendet wurden (S.115).

In der Grundform der Strukturierung wird das Textmaterial anhand mehrheitlich vordefinierter Kategorien gegliedert. Diese können sowohl deduktiv, also auf theoretischer Grundlage basierend, als auch induktiv, abgeleitet aus dem Analysematerial, definiert werden. Passende Textstellen werden anschliessend den Kategorien zugeordnet und nach Mayring (2016) quantitativ ausgewertet (S.116-117).

Nach der Grundform der Explikation werden einzelne Textstellen nach Mayring (2016) mit zusätzlichem Material ergänzt, das die jeweilige „Textstelle erläutert, erklärt und ausdeutet“ (S.115). Dieses Vorgehen der Analyse wurde nur in jenen Kategorien durchgeführt, deren Kontext während der empirischen Untersuchung nicht weiter erläutert wurden.

In der Auswertung der geführten Interviews wurden insgesamt sechs Kategorien definiert, die sich für die Beantwortung der Fragestellung als wichtig erscheinen:

- |                               |   |          |
|-------------------------------|---|----------|
| 1. Kindliche Entwicklung      | } | deduktiv |
| 2. Gruppendynamische Prozesse |   |          |
| 3. Interkulturelle Konflikte  |   |          |
| 4. Neue Autorität             | } | induktiv |
| 5. Elternarbeit               |   |          |
| 6. Werthaltung                |   |          |

Erwähnt wurde bereits, dass an drei Terminen die Teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde. Ein interessantes Beobachtungsfeld waren die im Kindertreff herrschenden Regeln, welche von allen Kindern befolgt und akzeptiert und auf die sie sich auch gegenseitig aufmerksam machten. Zusätzlich gab es jeweils eine\_n Tagesverantwortliche\_n aus der Zielgruppe, der oder die den Professionellen im Angebot unterstützte. Die Autorinnen konnten zudem auch beobachten, welche Interventionen angewendet wurden, um Konflikte unter Kindern zu lösen. Diese werden im späteren Verlauf der schriftlichen Arbeit konkreter erläutert. Wie aus der Theorie ersichtlich, konnten jedoch keine interkulturellen Konflikte im Kindertreff beobachtet werden, sondern lediglich Beziehungs- und Sachkonflikte. Speziell aufgefallen war die Tatsache, dass auch Mütter im Kindertreff anwesend waren. Dabei erwähnte der Professionelle der OAK, dass die Mütter sich hier treffen und austauschen, sich jedoch nicht in die Arbeit des Professionellen einmischen. Die Autorinnen sehen die Ursache der nicht vorhandenen interkulturellen Konflikte darin, dass der Treff mehrheitlich von einer Kindergruppe besucht wird, die sich über das gleiche Herkunftsland identifiziert. Auch der Professionelle der OAK erwähnte, dass in der Geschichte des Kindertreffs eine Verdrängung von Minderheitsgruppen stattgefunden hat. So wurden die erwünschten Resultate der Beobachtung nicht erreicht. Deshalb wurde entschieden, im Anschluss an die Teilnehmende Beobachtung ein Experteninterview mit dem Professionellen der OAK zu führen. Ziel dabei war, Wissenslücken zu füllen und diesen Teil der empirischen Untersuchung, ganzheitlich abzuschliessen. Im Folgenden werden die sechs Kategorien mit den Aussagen der Professionellen der OAK, also auch dem Interview, welches auf die Teilnehmende Beobachtung folgte, und den Fachexpert\_innen, in Form von Tabellen verkürzt dargestellt und erläutert.

### 3.3.1 Kindliche Entwicklung

In dieser Kategorie wurden aus den geführten Interviews die Textstellen zusammengetragen, welche Hinweise und Antworten zur Forschungsfrage (vgl. Kapitel 3.1) geben, warum interkulturelle Konflikte und Rassismus bei Kindern entstehen.

Luca Leisinger	-Kinder haben eine geringe Frustrationstoleranz und streiten daher sehr viel -Grund dafür könnte der Umgang mit Konflikten zuhause sein, dort haben die Kinder weniger Regeln -Kindern orientieren sich an ihren älteren Geschwistern
Theresa Ruhstaller	-Kinder werden in ihrer Wert- und Normvorstellungen stark von ihren Eltern beeinflusst und tragen zum Teil untereinander Konflikte ihrer Eltern aus -Kinder nehmen vieles aus ihrer Umwelt auf, was sie in ihrer Wahrnehmung und in ihrem Denken beeinflusst -Sie nehmen vermehrt Unterschiede wahr und vergleichen diese
Nicole Bruderer	-Kinder tragen Konflikte ihrer Eltern aus

Florian Hauser	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Kinder ahmen ihre Eltern in ihrem Verhalten nach und übernehmen ihre Sichtweisen</li> <li>-Den Kindern sind die „wunden Punkte“ der anderen Kinder bewusst und sie nutzen diese als Argumentation im Streit</li> <li>-In Konfliktsituationen probieren Kinder aus und erproben, wie fest sie ihre eigenen Interessen durchsetzen können</li> </ul>
gggfon	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ideologien im Alter zwischen sechs bis neun Jahren sind noch nicht gefestigt, dies geschieht erst ab dem Alter von neun Jahren</li> <li>-Kinder werden in ihrer Meinungsbildung durch ihre Eltern und ihr Umfeld beeinflusst</li> <li>-Muster aus der Erwachsenenwelt werden übernommen</li> </ul>
Tikk	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Kinder übernehmen Wert- und Normvorstellungen ihrer Eltern und empfinden diese als normal</li> </ul>

Abbildung 4: Kategorie Kindliche Entwicklung

Quelle: Eigene Darstellung

Aus der Zusammenstellung der Textstellen wird ersichtlich, dass mehrheitlich die folgende Erklärung für interkulturelle Konflikte und Rassismus bei Kindern, sowohl von den Professionellen der OAK als auch von den Fachexpert\_innen, erwähnt wurde: Die Eltern haben einen grossen Einfluss auf die Entwicklung der Wert- und Normvorstellungen der Kinder. Also werden Konflikte, die einen interkulturellen Aspekt mit sich bringen, wie zum Beispiel Beleidigungen aufgrund der Herkunftsländer der Kinder, oftmals aus den Meinungen der Eltern übernommen, da Kinder eigentlich noch nicht verfestigte Meinungen bezüglich diesen Themen haben können.

Aus der Recherche zeigte sich, dass dies mit der von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1989) formulierten Definition der Primären und Sekundären Sozialisation erklärt werden kann. Unter primärer Sozialisation wird die erste Phase verstanden, in der das Kind zum Mitglied der Gesellschaft wird. Es sind die Eltern und nahe Bezugspersonen, welche in dieser Phase die objektive Wirklichkeit vorgeben. Das kleine Kind kann sich sein Sozialisationsumfeld nicht aussuchen. Es identifiziert sich in der ersten Phase emotional mit seinen nächsten Bezugspersonen – meistens sind das die Eltern – und verinnerlicht die ihm vorgelebten Einstellungen und Rollen. Erst in der Sekundären Sozialisation wird das Kind in neue Bereiche der „objektiven Welt ihrer Gesellschaft“ eingewiesen, durch die Auseinandersetzung mit anderen Einflüssen der Umwelt (zit. in Dimbath, 2016, S.178). Laut Dimbath (2016) ist die Sozialisation ein lebenslanger Prozess, in dem gesellschaftliche Werte, Normen und Handlungsmuster oder soziale Rollen durch das Individuum übernommen werden (S.174). Es wird aber explizit darauf hingewiesen, dass mehrere Faktoren in der Sozialisation mitspielen, nicht ausschliesslich der Einfluss der Eltern und nahen Bezugspersonen.

Dimbath (2016) erwähnt diesbezüglich, dass vielmehr von einer Wechselwirkung zwischen äusseren Einflüssen und inneren, teils biologisch-psychischen, teils biografischen Voreinstellungen, ausgegangen wird (S.175). Der Sozialisierende beeinflusst durch seine eigene Interpretation der Einflüsse und seiner Reaktion auf die an ihn gerichteten Verhaltenserwartungen seine sozialen Beziehungen (S.174).

Ein Professioneller der OAK erwähnte, dass sich Kinder nicht nur an ihren Eltern, sondern auch an ihren älteren Geschwistern beziehungsweise an Gleichaltrigen orientieren. Dies stellt sich als neuer interessanter Aspekt dar, zu welchem die Literaturrecherche spannende Erklärungen ergab.

Im Buch „Kinder brauchen Kinder“ von Eva Hammes-Di Bernardo und Angelika Speck-Hamdan (2010) wird darauf hingewiesen, dass ältere Kinder eine grosse Beteiligung an der Fürsorge der Jüngeren haben und dabei bemerkenswerte Fähigkeiten der Interaktion, von prosozialem Verhalten, Empathie und Hilfeverhalten aufzeigen. Altersgemischte Kindergruppen zwischen acht bis zehn Jahren vermitteln untereinander Werte und Praktiken der Gemeinschaft und stärken den kollektiven Zusammenhalt der Gemeinschaft (S.29-30). Kinder gestalten also genauso aktiv Sozialisationsprozesse wie Erwachsene (Hammes-Di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S.32). Dabei beschäftigen Kinder untereinander Themen, die ihrer Lebenswelt entsprechen und sich demnach von der Lebenswelt der Erwachsenen unterscheiden (Hammes-Di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S.47). Denn die soziale Interaktion unter Kinder, in der eben Werte und Normen ausgetauscht und erlernt werden, stärken die Gleichrangigkeit (Hammes-Di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S.49).

Mehrfachnennungen fielen auch bezüglich der Sozialisation in den Familien beziehungsweise dem Umgang mit Konflikten zu Hause und deren Einfluss auf die Konfliktaustragung der Kinder, sowie der Frustrationstoleranz der Kinder. Das erklärt Siegler et al. (2016) in ihrem Buch wie folgt: Bei antisozialen Kindern, deren Verhalten darauf abzielt, andere Menschen zu verletzen oder schädigen, sei oftmals eine schlechtere Erziehungsqualität festzustellen (S.554). Es zeigte sich, dass Mangel an Struktur und Ordnung zu Hause, strenge, kalte und strafende Erziehung sowie eine unsichere Eltern-Kind-Beziehung einen negativen Einfluss auf das Sozialverhalten der Kinder hat (Siegler et al., 2016, S.555). Kinder, welche Zeugen von verbaler und physischer Gewalt zwischen ihren Eltern werden, neigen zudem öfters zu antisozialen Verhalten (Siegler et al., 2016, S.556). Siegmund (2014) weist in seinem Kapitel „Sozialverhalten“ auf die „feindseligen Attributionsfehler“, eine verzögerte Hirnreifung, bei Kindern hin. Die Kinder haben fehlende Selbstregulierungsfähigkeiten und zudem eine hohe Neigung zu Impulsivität. Das führt dazu, dass sie Verhalten von Anderen oftmals als feindselig interpretieren und sich schnell provoziert, benachteiligt oder bedroht fühlen. In sozialen Situationen können sie aufgrund ihrer Aufmerksamkeitsstörung nicht alle relevanten Informationen aufnehmen und sie reagieren dann oftmals situationsunangemessen (S.89).

### 3.3.2 Gruppendynamische Prozesse

Diese Kategorie beinhaltet alle Textstellen, in denen der Einfluss von gruppendynamischen Prozessen in Konflikten erwähnt wird. Dabei wurde ersichtlich, dass Konflikte aus gruppendynamischen Prozessen entstehen können und zum Teil einen interkulturellen Aspekt mit sich bringen.

Luca Leisinger	-Kinder sind in Altersgruppen aufgeteilt und es findet keine Ausgrenzung statt.
Theresa Ruhstaller	-Die Beziehung, welche die Kinder untereinander haben, hat einen Einfluss auf ihre Konflikte. -Minderheiten werden in gruppendynamischen Prozessen eher ausgegrenzt. -Ab dem Alter von 10 Jahren nimmt der Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit zu.
Nicole Bruderer	-In den Konflikten unter den Kindern geht es mehrheitlich um Positions- und Beziehungskämpfe. -Minderheiten werden in gruppendynamischen Prozessen eher ausgegrenzt. -Die Beziehung, welche die Kinder untereinander haben, hat einen Einfluss auf ihre Konflikte.
Florian Hauser	-Die Rollen, die die Kinder in gruppendynamischen Prozessen einnehmen, beeinflussen den Konflikthalt und -verlauf. -Enge Beziehungen zwischen den Kindern verhindern eine Öffnung gegenüber neu hinzugestossenen. Kinder bewegen sich in ihren bekannten Gruppen und das führt wenig zu Auseinandersetzungen mit anderen. -Die Kinder sind oftmals solidarisch mit ihren Familienmitgliedern. -Kinder verbringen ihre Zeit mehrheitlich mit Gleichaltrigen beziehungsweise mit Kindern mit gleichen Interessen. -Kinder nehmen in Konfliktsituation verschiedene Rollen ein.
gggfon	-Durch „Wir-Gefühl“ grenzen sich Kinder ab.
Tikk	-Bei der Identitätsfindung von Kindern spielt Abgrenzung eine wichtige Rolle. -Indem man jemanden abwertet, wertet man sich selber auf. -Minderheiten werden in gruppendynamischen Prozessen eher ausgegrenzt. -Kinder haben das Bedürfnis nach Zugehörigkeit.

Abbildung 5: Kategorie Gruppendynamische Prozesse

Quelle: Eigene Darstellung

Die Professionellen der OAK erwähnten in den Interviews, dass Kinder, die eine kulturelle Minderheit repräsentieren, in Angeboten eher ausgegrenzt werden. Gemäss dieser Aussage, stellt ein Kind srilankischer Herkunft in einem Kindertreff, der mehrheitlich von Kindern kosovarischer Herkunft besucht wird, eine kulturelle Minderheit dar und wird somit eher ausgegrenzt. Avci-Werning (2004) erklärt dieses Phänomen wie folgt: Die eigene soziale Identität wird im sozialen Vergleich mit anderen Menschen erkannt (S.70).

Die Selbsteinschätzung wird durch die Zugehörigkeit zur Gruppe gefällt. Die Mitglieder einer Gruppe nehmen sich als besonders ähnlich wahr, zum Beispiel aufgrund von Sprache, Herkunft, religiöser Zugehörigkeit, Aussehen etc.. Dies betont ihr Wir-Gefühl und sie können sich somit gegenüber Anderen abgrenzen (Avci-Werning, 2004, S.66). Soziale Vergleiche mit anderen Gruppen werden immer auf relevanten Dimensionen, die auf die jeweilige individuelle Situation angepasst werden, getroffen. Je ähnlicher die Vergleichsgruppe empfunden wird, desto relevanter wird diese im Vergleich und desto grösser wird die Anstrengung im sozialen Wettbewerb (Avci-Werning, 2004, S.72). Das heisst, dass durch den Vergleich der eigenen mit der anderen Gruppe der eigene Selbstwert gestärkt werden kann, indem zum Beispiel in der aktuellen Momentaufnahme die eigene Position besser gestellt wird. Dafür werden Argumente geäussert, welche das Gegenüber schwächen oder verletzen. Diese können zum Teil einen diskriminierenden Aspekt mit sich bringen, müssen aber nicht. Drei Professionelle der OAK erwähnen, dass in der Identitätsfindung von Kindern Abgrenzung eine wichtige Rolle spielt. Kinder sind solidarisch mit ihren Familienmitgliedern, bewegen sich in ihren Bekanntenkreisen und sind in Gruppen vertreten, die ähnliche Identitätsaspekte widerspiegeln. Das Zugehörigkeitsgefühl steigert sich im Verlauf des Alters, insbesondere ab dem Alter von zehn Jahren.

Thomas Wetzstein, Patricia Isabella Erbedinger, Judith Hilgers und Roland Eckert (2005) haben die Identitätsentwicklung im Jugendalter näher untersucht und erklären, dass durch Interaktionen mit Gleichaltrigen die Identität entwickelt wird. Die Mitglieder derselben sozialen Gruppe passen persönlich zusammen, haben den gleichen Geschmack und entwickeln gegenseitige Bewunderung und Zuneigung. Dieses Potential ermöglicht den Jugendlichen nach Wetzstein et al. (2005), verschiedene Grade der Intimität zu erlernen. Auch sammeln sie wertvolle Erfahrungen, wie sie Zugehörigkeit und Akzeptanz in den Gleichaltrigen-Gruppen erreichen zu können (S.20-21). Dimbath (2016) betont, dass nicht erst im Jugendalter, sondern bereits in der mittleren Kindheit, also zwischen sechs und zwölf Jahren, die Sozialisation unter Gleichaltrigen für deren Entwicklung besonders wichtig ist. Denn in dieser Lebensphase ist das Kind in der Lage, den Kontakt mit anderen Personen auf Augenhöhe zu suchen, beizubehalten und auszuhalten (S.182). Die Gleichaltrigen-Gruppe wird nach Dimbath (2016) als erste Sozialisationsinstanz bezeichnet, die ausserhalb der Familie ihre Wirkung entfaltet. Der Unterschied zwischen familiärer Sozialisation und der Sozialisation unter Gleichaltrigen besteht darin, dass Beziehungen nicht per se von einem Autoritätsverhältnis bestimmt sind.

Kinder bilden zwar untereinander eine Rang- oder Hackordnung, jedoch sind diese unter Gleichaltrigen instabil und anfechtbar (Dimbath, 2016, S.182). In den Interviews wurde erwähnt, dass sich die Konflikte unter den Kindern als Positionskämpfe und das Aushandeln von Beziehungen charakterisieren.

### 3.3.3 Interkulturelle Konflikte

Um herauszufinden, ob interkulturelle Konflikte in den Angeboten der OAK überhaupt Thema sind, wurde die Frage gestellt, ob diese stattfinden und wenn ja, wie häufig sie vorkommen.

Luca Leisinger	-Interkulturelle Konflikte gibt es im Angebot keine -(Interkulturelle) Konflikte sind bedingt durch persönliche Faktoren des Kindes (Stimmung, Gefühle, Gesundheit etc.)
Theresa Ruhstaller	-Interkulturelle Konflikte gibt es im Angebot keine -Kulturalisierung könnte zu interkulturellen Konflikten führen
Nicole Bruderer	-Interkulturelle Konflikte gibt es im Angebot keine -(Interkulturelle) Konflikte sind bedingt durch persönliche Faktoren des Kindes (Stimmung, Gefühle, Gesundheit etc.) oder durch Abgrenzung aus Angst vor dem Fremden
Florian Hauser	-Interkulturelle Konflikte gibt es im Angebot keine -Konflikte im Angebot gibt es in Bezug auf den Raum und Material (beispielsweise Spielsachen) -Interkulturelle Konflikte werden durch Vorurteile ausgelöst -Konflikte gibt es nur, wenn gleiches Material gebraucht werden möchte (Verteilungskonflikt)
gggfon	-Interkulturelle Konflikte werden durch Kulturalisierung ausgelöst, was bedeutet, dass Problemstellungen mit der (Herkunfts)Kultur erklärt werden
Tikk	-Definition: Interkulturelle Konflikte sind Konflikte zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft. Die (Herkunfts-) Kultur der Konfliktparteien wird als Erklärung von Problemen genommen, obwohl Kultur nicht etwas Konkretes ist -In Konfliktsituationen spielen andere Faktoren auch eine wichtige Rolle, nicht nur Kultur -Vorurteile können zu interkulturellen Konflikten führen

Abbildung 6: Kategorie Interkulturelle Konflikte

Quelle: Eigene Darstellung



Aus der Darstellung wird ersichtlich, dass in den untersuchten Angeboten keine interkulturellen Konflikte wahrgenommen werden, jedoch Konflikte allgemein vorhanden sind und erlebt werden. So gibt es beispielsweise Konflikte unter Kindern, wenn sie Interesse am gleichen Spielzeug haben und darum streiten. Wie im Theorieteil Kapitel 2.3.1. erläutert, spielen in Konflikten persönliche Faktoren eine grössere Rolle, wie beispielsweise die Stimmung, Gefühle und Einstellungen der Konfliktparteien. Unter anderem gehören Vorurteile und Stereotypen, die Kinder von anderen Kulturgruppen haben, zu den persönlichen Faktoren, die den Inhalt und Verlauf des Konfliktes definieren. Somit wird der interkulturelle Aspekt in interkulturellen Konflikten gemäss den Aussagen der Interviewten erst durch „Kulturalisierung“ gewährleistet, wobei die Fachexpert\_innen definieren, dass die Kultur als Erklärung des Konfliktes gesehen und somit negativ bewertet wird. Dies wird gemäss Aussagen der Professionellen der OAK auch in ihrer Praxis gemacht, indem Kinder Konfliktthemen kulturalisieren. Eppenstein (2007) führt aus, dass es bei Konflikten um die Zielerreichung geht und diese direkt, konfrontativ und unmittelbar ausgetragen werden (S.125). Dies deckt sich mit den Aussagen der Professionellen der OAK, wobei Kinder vorurteilsgeprägte oder rassistische Argumente äussern, um ihre Bedürfnisse schnellstmöglich zu befriedigen.

### 3.3.4 Neue Erkenntnisse

Wie bereits erwähnt, wurden durch die qualitative Inhaltsanalyse neue Kategorien gebildet, die sich als neue Erkenntnisse für die Beantwortung der Fragestellung ergeben. In den nächsten Abschnitten soll auf diese näher eingegangen werden.

#### Neue Autorität

In zwei Interviews von Professionellen der OAK, wurde das Konzept der Neuen Autorität von Haim Omer und Arist von Schlippe erwähnt. Dieses Konzept bildet eine Handlungsgrundlage in den jeweiligen Institutionen. Ein interessanter Ansatz, welcher im Folgenden kurz beschrieben wird.

Luca Leisinger	-Die Schule hat die „Neue Autorität“ als Leitfaden: Stärke statt Macht
Nicole Bruderer	-Gewaltfreie Konfliktbearbeitung, „Neue Autorität“ nach Haim Omer

Abbildung 7: Kategorie Neue Autorität

Quelle: Eigene Darstellung

Bei diesem Konzept handelt es sich um ein neues Verständnis von Autorität. Haim Omer und Arist von Schlippe (2010) beschreiben die frühere Autorität plakativ ausgedrückt wie folgt: Geprägt durch Kontrolle, Dominanz und dem Ziel, das Kind zu gehorsam zu erziehen, sind die Beziehungen zwischen Autoritätsperson und Kind distanziert und begleitet von Furcht vor Strafen.

Im Gegensatz dazu zeichnet sich das Modell der Neuen Autorität durch Respekt gegenüber der sich entwickelnden Persönlichkeit des Kindes aus, der sich im gleichberechtigten Umgang mit ihm spiegelt. Die Autoritätsfunktion sollte mit Hilfe von Liebe, Unterstützung, Verständnis und Stärkung umgesetzt werden. Grenzsetzung oder Forderungen würden sich so erübrigen, wenn der natürliche kindliche Entwicklungsprozess zur Entfaltung käme, indem das Kind sich durch das Bereitstellen von genügend Freiraum gesund entwickeln kann (Omer & Von Schlippe, 2010, S.25). Daher wird die Neue Autorität durch Präsenz, Nähe und einer guten Beziehung erlangt (Omer & Von Schlippe, 2010, S.29).

Omer und Von Schlippe (2010) veranschaulichen die Neue Autorität anhand sieben Prinzipien.

### **Präsenz und wachsame Sorge**

Die Autoritätsperson trägt die Verantwortung für die Beziehungsqualität zum Kind, welche gemäss Omer und Von Schlippe (2010) stets respektvoll und wertschätzend sein muss. Dabei wird vorausgesetzt, dass sich die Autoritätsperson für das Wohl des Kindes interessiert (S.29).

### **Selbstkontrolle und Eskalationsvorbeugung**

Dabei geht es darum, gut in Kontakt mit sich selbst zu sein. Die Kontrolle über sich selbst, die eigenen Gedanken, Gefühle und Verhaltensweise zu haben. Omer und Von Schlippe (2010) gehen von einem Menschenverständnis aus, gemäss dem der Mensch handlungsfähig ist und eigenständig entscheiden, reagieren und agieren kann. Dabei wird darauf geachtet, dass in provokativen Situationen die Autoritätsperson die innere Ruhe bewahrt, überlegt und kontrolliert darauf reagiert. Ein abgewandelter Spruch, welcher im Konzept mehrmals auftaucht ist: „Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist.“ Das bedeutet, dass die Autoritätsperson nicht unmittelbar auf die Situation reagiert, sondern diese für einen späteren Zeitpunkt aufschiebt (S.57).

### **Unterstützungsnetzwerke und Bündnisse**

Omer & Von Schlippe (2010) weisen darauf hin, dass bei Bedarf Hilfe beigezogen werden kann, um mit schwierigen Situationen umzugehen. Diese können in Form von Zeugen, Vermittler\_innen, Supervision etc. sein (S.32).

### **Gewaltloser Widerstand**

Eltern verpflichten sich, von jeglichen gewalttätigen oder erniedrigenden Massnahmen gegen das Kind abzusehen (Omer & Von Schlippe, 2010, S.30). Somit zeichnet sich die Autorität nach Omer und Von Schlippe (2010) nicht mehr durch die unmittelbare Gehorsamkeit aus, sondern durch Entschlossenheit und Beharrlichkeit (S.55). Der Unterschied zwischen Bestrafung und Widerstand ist: Im Gegensatz zur Bestrafung, welche eine Drohung enthält, bezieht sich die Botschaft des Widerstands auf die Pflicht der Autoritätsperson.

Im Sinne von: „Es ist meine Pflicht, deiner Gewalt entgegenzuwirken – und ich bleibe aber an einer guten Beziehung zu dir interessiert!“ (Omer & Von Schlippe, 2010, S.45). Wie im zweiten Prinzip erläutert, schiebt sich die Autoritätsperson eine Konfrontation für einen späteren Zeitpunkt auf, indem sie nach einer Vorbereitung auf den Vorfall zurückkommt und so ihre Beharrlichkeit und ihren Widerstand deutlich macht, das gezeigte Verhalten nicht so hinzunehmen (Omer & Von Schlippe, 2010, S.57-58).

### **Versöhnungsgesten und Beziehungsgestaltung**

Darunter wird eine positive Fehlerkultur verstanden, wonach auch seitens der Autoritätsperson Fehler eingestanden, korrigiert und entschuldigt werden. Dadurch soll die Autoritätsperson als Vorbild für die Kinder wahrgenommen werden. Das Ansehen der Autoritätsperson als moralischer Mensch wird gefestigt, wobei die Beziehung darin die wichtigste Ressource ist (Omer & Von Schlippe, 2010, S.33).

### **Wiedergutmachung**

Sowohl die Kinder als auch die Autoritätspersonen sollen lernen, Einsicht in das begangene Unrecht zu erhalten. Dies wird durch ein konstruktives Verhalten wieder gut gemacht (Omer & Von Schlippe, 2010, S.58).

### **Transparenz**

Omer und Von Schlippe (2010) legen Wert auf Transparenz in der Erziehung und fördern das Zusammengehörigkeitsgefühl der Autoritätspersonen, welches die Wirksamkeit der erzieherischen Massnahmen stärkt. Die Transparenz gewährleistet gewaltfreie Erziehung (S.32).

Das Konzept der Neuen Autorität kann als Grundhaltung in der Arbeit mit Kindern genommen werden. Es bietet Interventionsmöglichkeiten, wie Konflikte unter Kinder bearbeitet werden können. Als Stärke wird der Miteinbezug der Kinder in der Konfliktlösung betrachtet, das Kind wird in seinen Gedanken, Gefühlen und Verhaltensweisen ernst genommen.

### **Elternarbeit**

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse hat sich induktiv eine neue Kategorie gebildet, nämlich die Elternarbeit. So wurde mehrfach die Wichtigkeit der Elternarbeit in der OAK erwähnt, sowohl von den Professionellen als auch von den Fachexpert\_innen. Gemäss der Brockhaus Enzyklopädie (2006) wird Elternarbeit als Form der Zusammenarbeit zwischen einer pädagogischen Einrichtung, wie Heim, Kinderkrippe, Kindergarten, Hort, Schule etc. und den Eltern beschrieben, mit dem Ziel, eine gegenseitige Unterstützung und Förderung der erzieherischen Aufgaben zu haben (S.801). Enger definiert, beinhaltet Elternarbeit alle Aktivitäten der Lehrperson beziehungsweise der oder des Erziehenden, Verbindungen zu den Eltern zu knüpfen und diese zu pflegen.

Dazu gehören, mehrheitlich aus dem Schulkontext gegriffen, „klassische“ Formen wie unter anderen Elterngesprächsstunden oder Elternabende, informelle Angebote wie Ausflüge und gemeinsame Feste sowie informative Angebote, zum Beispiel schriftliches Material zu kinderspezifischen Themen (ebd.).

Luca Leisinger	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gespräche mit den Eltern sind nicht einfach, weil sie zum Teil kein Deutsch können, so ist auch der Beziehungsaufbau schwierig</li> <li>-Den Eltern ist es unangenehm zu sprechen</li> <li>-Das Vertrauen der Eltern ist dennoch da, weil sie den Kindern den Besuch des Kindertreffs erlauben</li> </ul>
Theresa Ruhstaller	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Indem die Eltern zusammengeführt wurden und deren Konflikte gemeinsam gelöst werden konnten, lösten sich auch die Konflikte der Kinder</li> <li>-Rassistische Äusserungen kommen eher von den Eltern</li> <li>-Gespräche mit den Eltern sind nicht einfach, weil sie zum Teil kein Deutsch können, so ist auch der Beziehungsaufbau schwierig und er braucht Zeit</li> <li>-Wenn eine gute Beziehung da ist, ist es trotz den schlechten Deutschkenntnissen möglich, sich auszutauschen; sonst wird ein_e Übersetzer_in beigezogen</li> <li>-Es gibt Eltern, die sich nie zeigen und zu denen keine Beziehung aufgebaut werden kann</li> </ul>
Nicole Bruderer	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Wenn etwas Grösseres vorgefallen ist, wird mit den Eltern Kontakt aufgenommen und zuvor die Kinder darüber informiert</li> <li>-Der Anteil der Elternarbeit ist prozentual klein</li> <li>-Zum Teil wissen die Eltern nicht, wo sich ihre Kinder herumtreiben</li> <li>-Die Eltern sind immer willkommen in den Angeboten</li> <li>-Wenn man draussen unterwegs ist, kommt man einfacher in Kontakt mit den Eltern</li> </ul>
Florian Hauser	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Eltern kommen in den Kindertreff, um sich zu treffen und auszutauschen</li> <li>-Mittels Soziokultureller Animation können die Eltern auf gewisse Themen, wie zum Beispiel ihre Verhältnisse, Einstellungen und Lebenswelt, angesprochen werden</li> <li>-Die Beziehungsarbeit zu den Eltern kommt zu kurz</li> </ul>
gggfon	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gespräche mit den Eltern sind nicht einfach, weil sie zum Teil kein Deutsch können, deswegen übersetzen oft die Kinder und sind in einer nicht altersgerechten Rolle. Daher versucht die Fachperson immer interkulturelle Übersetzer_innen beizuziehen</li> </ul>

Abbildung 8: Kategorie Elternarbeit

Quelle: Eigene Darstellung

Die Professionellen der OAK empfinden die Elternarbeit als wichtiger Bestandteil in ihrer Praxis. Eine gelungene Elternarbeit führt zu einem umfassenden Verständnis des Kindes und seiner Entwicklung, da auch das Verhalten in der häuslichen Situation berücksichtigt wird. Es kann sich eine vertrauensvolle Beziehung zum Wohle des Kindes entwickeln, was sich somit als Chance darstellt. Jedoch gestaltet sich die Elternarbeit in der Praxis der Professionellen als eher schwierig.

Es brauche Zeit, da die Eltern, oftmals fast kein Deutsch sprechen können und es ihnen dadurch unangenehm ist, sich mit den Professionellen der OAK zu unterhalten. Ein Fachexperte empfiehlt diesbezüglich, in solchen Situationen, interkulturelle Übersetzer\_innen beizuziehen.

Gemäss dem Professionellen, bei dem auch die Teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde, gestaltet sich der Beziehungsaufbau zu den Eltern leichter, wenn das Angebot draussen stattfindet. Diese Aussage wurde im Interview nicht weiter ausgeführt.

Wenn es gelingt, Eltern in die OAK miteinzubeziehen, können sie eine grosse Unterstützung sein, da sie als Bezugspersonen der Kinder sehr gut über deren Lebenswelt Bescheid wissen. Die Beziehung zu den Eltern ist eine Ressource für die OAK. Durch dieses zusätzliche Wissen wird die Situation der Kinder verständlicher und Missverständnisse können frühzeitig ausgeräumt werden. Die Professionellen der OAK beschrieben ihre aktuelle Praxissituation so, dass wenig Beziehung besteht zu den Eltern der Zielgruppe. Jedoch nehmen sie ein grosses Vertrauen der Eltern in die OAK wahr, welche ihre Kinder in die Angebote schicken. Es gebe auch Eltern, die nie gesehen werden und die teilweise auch nicht wissen, wo sich ihre Kinder herumtreiben.

Wie im Kapitel 3.3.1. erläutert, übernehmen Kinder Meinungen der Eltern in ihrer Argumentation in Konflikten. Auch nimmt eine Professionelle der OAK wahr, dass interkulturelle Konflikte mehrheitlich Konflikte sind, die von den Eltern kommen. Die Professionelle hat dabei positive Erfahrungen gesammelt, indem Eltern zusammengeführt und ihre Konflikte untereinander gelöst wurden, was automatisch auch zur Konfliktlösung der Kinder führte. Wichtig ist zu erwähnen, dass Eltern aufgrund dieser Erkenntnis nicht nur die Ursache sind, wieso Kinder in Konfliktsituation diskriminierend oder rassistisch argumentieren. Vielmehr wird deutlich, dass die Eltern möglicherweise Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus gemacht haben und aufgrund dieser Erfahrungen ein bestimmtes Bild von Individuen und Gruppen mit anderer Herkunftskultur haben. So erklärte ein Professioneller der OAK, dass er schon öfters gehört habe, dass Eltern abwertend über andere Kulturgruppen gesprochen haben. Die Aussagen beschrieben Situationen, in denen beispielsweise der eigene Arbeitsplatz gefährdet ist durch Migrantinnen und Migranten anderer Herkunft.

### Werthaltung

In der Auswertung hat sich herauskristallisiert, dass die Werthaltung bezüglich den Themen interkulturelle Konflikten und Rassismus einheitlich war.

Alle Interviewten vertreten die Meinung, dass Rassismus und andere Diskriminierungsformen keinen Platz haben im Angebot. Diese Haltung widerspiegelte sich auch in den Regeln der Angebote, die für die Professionellen und die Zielgruppe Orientierung bieten.

So wird zum Beispiel im Kindertreff explizit darauf geachtet, dass alle Deutsch sprechen oder dass die Angebote für alle offen sind, was bedeutet, dass Herkunft, religiöse Einstellung und Aussehen keine Rolle spielen. Jedoch stellte sich in den Interviews heraus, dass sich die Umsetzung eher als schwierig erweist, indem zum Beispiel der Kindertreff mehrheitlich von einer Gruppe besucht wird, die sich über die Merkmale Herkunft und Sprache definiert und somit die Offenheit für andere Individuen und Gruppen nicht gewährleistet ist.

Luca Leisinger	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ein respektvoller Umgang untereinander ist wichtig, deshalb wird Rassismus im Angebot nicht toleriert</li> <li>-Wenn Fachpersonen zu viel intervenieren, dann verliert die Intervention seine Wirkung</li> <li>- Das Angebot ist mit wenig Regeln strukturiert</li> </ul>
Theresa Ruhstaller	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ein respektvoller Umgang untereinander ist wichtig, deshalb werden Rassismus, Sexismus und andere -ismen im Angebot nicht toleriert</li> <li>-Die Angebote des GZ's sind für alle offen und niemand soll ausgegrenzt werden</li> </ul>
Nicole Bruderer	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ein respektvoller Umgang untereinander, mit sich selbst und dem Material ist wichtig. Rassismus, Sexismus und andere -ismen werden im Angebot nicht toleriert</li> <li>-Die Kinder sollen sich im Angebot wohl fühlen und die Fachpersonen versuchen dies zu gewährleisten</li> <li>-Grenzen bringen Struktur und Schutz; dabei wird nur interveniert, wenn Kinder Grenzen überschreiten oder Regeln verletzen</li> <li>-Das Verhalten wird von der Person getrennt, jedoch übernehmen die Personen Verantwortung für ihr Verhalten</li> </ul>
Florian Hausser	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fairness und Begegnung auf Augenhöhe sind wichtig, egal ob unter den Kindern oder zwischen Fachperson und Kind</li> </ul>
gggfon	<ul style="list-style-type: none"> <li>-gggfon arbeitet mit dem Prinzip der Zivilcourage, welche in Projekten und Angeboten als Vision angestrebt wird</li> <li>-Bei Menschenrechtsverletzungen soll eingegriffen werden</li> </ul>

Abbildung 9: Kategorie Werthaltung

Quelle: Eigene Darstellung

Die Autorinnen haben in der Teilnehmenden Beobachtung wahrgenommen, dass eine Verdrängung von Minderheiten stattfindet. Beim Nachfragen beim Professionellen in der OAK, wurde diese Wahrnehmung bestätigt, jedoch nicht weiter erläutert.

### **3.4 Diskussion**

In der folgenden Diskussion werden die im vorherigen Abschnitt erläuterten Ergebnisse nochmals zusammengefasst.

Konflikte werden von den Interviewten nicht nur problematisiert, sondern als Potential und Lernfeld wahrgenommen, als wichtiger Bestandteil des gemeinschaftlichen Zusammenlebens.

Für die Entstehung von Konflikten erwähnten die Interviewten mehrere Faktoren und Erklärungsansätze. Auf die kindliche Entwicklung bezogen, spielen Sozialisation, körperliche und emotionale Entwicklung der Kinder für die Entstehung von interkulturellen Konflikten und Rassismus eine wichtige Rolle. Verknüpft mit den Aussagen der Interviewten haben Kinder somit keine verfestigte Norm- und Wertvorstellung, da sie oftmals Verhaltensmuster von ihren Eltern und Bezugspersonen abschauen und übernehmen. Demzufolge werden Konflikte, in denen sich Kinder vorurteilsgeprägten und rassistischen Äusserungen bedienen, aus der Erwachsenenwelt übernommen. Streitereien werden so zu interkulturellen Konflikten gemacht. Kinder wenden also in solchen Konfliktsituationen erlernte Wertvorstellungen an, um herauszufinden, wie ihr Gegenüber verletzt werden kann.

Weiter beeinflussen gruppensdynamische Prozesse, wie das Aushandeln von Rollen, Positionskämpfe, positive Selbstdarstellung, Akzeptanz, Zugehörigkeit, den Konflikthalt und -verlauf. Tatsächlich können Konflikte einen interkulturellen Aspekt haben, wenn die Gruppe in ihrem Wir-Gefühl sich mit Merkmalen wie zum Beispiel Herkunft, Sprache, kultureller Ähnlichkeit oder Aussehen definiert.

Das genannte Konzept der Neuen Autorität, welches in vielen Schulen bereits zur Grundhaltung gehört, könnte eine neue Methode und auch Grundlage für die Profession der OAK sein. Die Neue Autorität bietet Handlungsmöglichkeiten, wie Konflikte deeskaliert werden können. Mit dem Grundverständnis „Präsenz, Nähe und gute Beziehung“ kann die Autoritätsperson eine Konfrontation auf einen späteren Zeitpunkt verschieben, um sich besser vorzubereiten und beharrlich und ohne Gewalt auf den Konflikt zurückzukommen. Dabei wird signalisiert, dass die Autoritätsperson an einer guten Beziehung zum Kind interessiert ist, sein Gewaltverhalten jedoch zurückweist.

Die Elternarbeit wurde mehrfach als ein wichtiger und unerlässlicher Teil der OAK erwähnt. Durch den Austausch und die Arbeit mit den Eltern wird indirekt eine wichtige Arbeit für die Kinder geleistet.

Abschliessend muss unterstrichen werden, dass Professionelle der OAK gefordert sind, nach den Werten und Prinzipien, die beispielsweise im Berufskodex der Sozialen Arbeit (AvenirSocial, 2010) beschrieben sind, zu agieren und zu arbeiten. Sie müssen mit dem Anspruch arbeiten, Rassismus und andere Diskriminierungsformen, die das gemeinschaftliche Zusammenleben erschweren, zu thematisieren und die Adressat\_innen diesbezüglich zu sensibilisieren.

Zudem wird von den Professionellen erwartet, dass sie den Ursachen der von den Konfliktparteien als „interkulturell“ definierten Konflikten auf den Grund gehen und die auf Herkunft oder Ethnie basierenden interkulturellen Konflikte entschärfen. Der Gewinn liegt darin, dass mögliche Lernprozesse eingeleitet werden können, indem Konfliktparteien unterschiedlicher Herkunft die Erfahrung miteinander machen, den Konflikt zu klären und sich von kulturalisierenden Argumenten zu distanzieren (Eppenstein, 2007, S.126).

## **4. Schlussfolgerung**

Dieses Kapitel ist in drei Teile gegliedert. Der erste Teil beantwortet die Fragestellung, welche zu Beginn der schriftlichen Arbeit gestellt wurde (vgl. Kapitel 1.2). Im zweiten Teil soll ein Bezug zur Praxis der OAK gemacht werden. Abschliessend folgen die Schlussfolgerung sowie weiterführende Überlegungen und neue Fragestellungen, welche sich aus der vorliegenden Arbeit für die Soziale Arbeit ergeben.

### **4.1 Gesamtfazit**

Um die Fragestellung beantworten zu können, wurden sechs Expert\_inneninterviews und eine Teilnehmende Beobachtung durchgeführt, die Ergebnisse mit Fachliteratur verglichen und ausgewertet. Grundlage war die Annahme, dass nicht genügend fachliches und methodisches Wissen besteht, wie mit interkulturellen Konflikten im Berufsfeld der OAK umgegangen werden kann. Zu Beginn der schriftlichen Arbeit wurde deshalb folgende Fragestellung formuliert:

#### **Wie können die Professionellen der offenen Arbeit mit Kindern mit interkulturellen Konflikten zwischen Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren umgehen?**

Durch die empirische Untersuchung konnte einerseits die aktuelle Praxissituation in der OAK bezüglich interkulturellen Konflikten und Rassismus erfasst werden. Andererseits konnte Handlungswissen herausgefiltert werden, indem den Professionellen der OAK und den Fachexpert\_innen in den Interviews die Frage gestellt wurde, welche Methoden und Ansätze sie in der Konfliktbearbeitung mit Kindern anwenden. Die daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten werden in Form eines Methodenkatalogs zusammengefasst. Im Folgenden werden 14 konkrete Handlungsstrategien und -methoden aufgelistet und mit Beispielen aus der Praxis veranschaulicht. Zu erwähnen gilt, dass die Methoden in ihrer Form und Art nicht weiter theoretisch ergänzt werden.



## **1. Diskussion fördern**

Kinder werden angeregt und gefördert, miteinander zu reden und Konflikte durch Gespräche zu klären.

Wie aus der Erläuterung zum Konzept der Neuen Autorität ersichtlich (vgl. Kapitel 3.3.4), kann dabei die Diskussion auf einen späteren Zeitpunkt gelegt werden, bis sich die Konfliktsituation wieder beruhigt hat. Auf einen Konflikt muss also nicht zwingend unmittelbar reagiert werden. Oft ist es besser, entsprechend vorbereitet später den Konflikt wieder aufzugreifen und zu bearbeiten. Falls die Professionellen der OAK den Konflikt nicht selber mitbekommen haben und erst später beigezogen werden, ist es wichtig, die Diskussion im Konjunktiv zu führen. Im Sinne von: „Wenn das so wäre, dass du gesagt hättest, würde es mich interessieren...“.

Weiter wird die Methode „Diskussion fördern“ in vier Arten differenziert, welche die Professionellen der OAK in ihrer Praxis anwenden.

### *Informieren*

Wenn Kindern nicht bewusst ist, was sie sagen, dann werden sie durch die Professionellen der OAK über die Thematik informiert. Ziel dabei ist, die Kinder zu sensibilisieren und ihre Aufmerksamkeit bezüglich verletzenden Aussagen zu schärfen. Informieren ist ein andauernder Prozess, da die Gruppenzusammensetzung in den Angeboten der OAK sehr dynamisch ist und immer wieder ändert. Über Regeln, Haltungen und der Umgang untereinander muss immer wieder gesprochen werden.

### *Nachfragen*

Das Nachfragen hilft den Professionellen der OAK herauszufinden, mit welcher Absicht und in welchem Kontext Kinder verletzende Äusserungen machen. Die Professionellen zeigen durch das Nachfragen zudem Beharrlichkeit und vermitteln den Kindern, dass sie ihnen aktiv zuhören. So kommunizieren sie transparent, dass gewisse Aussagen und Handlungen nicht toleriert werden. Durch das Nachfragen kann das Kind zur Selbstreflexion befähigt werden, im Sinn von „Wieso hast du das Gefühl, dass...? Wo siehst du den Zusammenhang?“ Wenn Konfliktparteien auseinandergenommen werden, muss bei beiden Parteien einzeln ihre Sicht des Konfliktes abgefragt werden, um diesen fair lösen zu können. Je nachdem kann zum Schutz des Kindes, damit dieses vor der Gruppe nicht blossgestellt wird, zu einem späteren Zeitpunkt nachgefragt werden, was das Kind mit seiner Aussage meinte.

### *Spiegeln*

Durch Spiegeln wird versucht, dem Kind einen anderen Blickwinkel auf die Situation zu geben, indem es versucht, sich in das andere Kind hinein zu versetzen. Beispielsweise kann gefragt werden: „Stell dir vor, jemand würde das zu dir sagen. Wie wäre das für dich?“

### *Aushandeln*

Gemeinsam mit den Kindern wird durch die Diskussion versucht, einen Kompromiss zu finden, der für alle Beteiligten zufriedenstellend ist.

## **2. Gruppeninteraktion**

Die Konfliktparteien werden bewusst zusammengeführt, um so gegenseitige Abneigung abbauen zu können. Dies bewährt sich bei Kindern besonders durch das Spiel.

## **3. Übers Spiel**

Durch das Spiel kann einerseits vom Konflikt abgelenkt werden und andererseits aber bewusst gesteuert werden, dass die Kinder nur durch gegenseitige Unterstützung und einem guten Zusammenhalt, das Ziel gemeinsam erreichen können. Die Konfliktparteien werden so zur Kooperation „gezwungen“.

## **4. Moderation**

Die Professionellen der OAK leiten die Kinder in der Konfliktlösung an, indem sie die Moderation übernehmen. Mit Fragen wie „Was meinst du genau?“ werden Kinder angeregt, rückblickend ihr Handeln zu reflektieren und durch die daraus gewonnenen Erkenntnisse ihren Konflikt selbstständig zu lösen.

## **5. Modelllernen**

Im Unterschied zur Methode der Moderation, in welcher die Professionellen von aussen Anstösse geben den Konflikt zu lösen, integrieren sich in dieser Methode die Professionellen der OAK ins Spiel. Sie sind Teil der Gruppe und kommunizieren dabei ihre Handlungen und Gedanken. So kann beispielsweise das Memory-Spiel wie folgt kommentiert werden: „Ich weiss schon wieder ein Paar, muss nun aber geduldig warten, denn zuerst sind die anderen Kinder an der Reihe“. So können die Kinder schrittweise in Regeln und Abläufe eingeführt werden.

## **6. Über körperliche Aktion**

In Konfliktsituation kann es vorkommen, dass die Kinder von ihrer Wut eingenommen sind und so den Konflikt im Augenblick nicht konstruktiv lösen können. In einer solchen Situation muss ein Ventil gefunden werden, damit die Wut herausgelassen werden kann. Das kann zum Beispiel über Aktionen wie lautes Hämmern in der Werkstatt, Papier verknittern etc. geschehen.

## **7. Konfliktlösung den Kindern überlassen**

Professionelle der OAK müssen nicht immer eingreifen, sobald ein Konflikt entsteht. Sie können auch eine diskret-präsente Rolle einnehmen, indem sie den Konflikt beobachten und den Kindern den Raum lassen, diesen eigenständig zu lösen. Falls die Professionellen der OAK realisieren, dass das selbstständige Konflikt lösen unter den Kinder nicht funktioniert, können sie sich immer noch zu einem späteren Zeitpunkt einschalten.

## **8. Partei ergreifen für das schwächere Kind**

Es kann vorkommen, dass Kinder in Konfliktsituation in der schwächeren Position sind, beispielsweise wenn ein Kind neu zu einer Gruppe stösst und Schwierigkeiten hat, sich am Spiel zu beteiligen oder durch die Gruppe ausgegrenzt wird. In solchen Situationen können die Professionellen der OAK klar Partei ergreifen, indem sie das Kind unterstützen und ihm den Rücken stärken.

## **9. Schriftliche Reflexion**

Wenn es im Kindertreff zu größerem Verhalten kommt, bei welchem die Regeln klar überschritten wurden, kann das betroffene Kind dazu aufgefordert werden, sein Verhalten schriftlich zu reflektieren. Diese Methode wird vor allem bei älteren Kindern angewendet. In einer schriftlichen Reflexion kann das Kind folgende Fragen beantwortet: „Was war der Konflikt?“ „Was waren meine Überlegungen, bevor ich gehandelt habe?“ „Wie fühlte sich wohl mein Gegenüber?“ „Wie haben sich die Betreuer\_innen gefühlt?“

## **10. Vorgegebene Konfliktlösung**

Es gibt immer wieder Konfliktsituationen, welche durch vorgegebene Anweisungen einfach bewältigt werden können. Dies vor allem bei den im Kapitel 2.3.1. erwähnten Verteilungskonflikten. So kann eine Verteilung von Spielmaterial beispielsweise durch eine zeitliche Beschränkung oder ein „Schere-Stein-Papier“ geregelt werden.

## **11. Konfliktbearbeitungsmodell Drei Schritte**

TikK orientiert sich intern an einem Konfliktbearbeitungsmodell, welches in drei Schritte gegliedert ist. Zuerst muss ein Konflikt erkannt werden, wie im Kapitel 2.3.1 beschrieben; eine Person muss sich in ihrem Handeln, Denken etc. eingeschränkt fühlen. Danach muss dieser Konflikt analysiert und es müssen Lösungsvorschläge ausgearbeitet werden, welche im Anschluss zur Konfliktbewältigung führen. Dieser Ablauf kommt auch in der Mediation vor.

## **12. Mediation**

Eine externe Fachperson oder ein\_e Supervisor\_in wird beigezogen, um die Konfliktsituation zu lösen. Das kommt vor allem in bereits sehr verhärteten und vielschichtigen Konfliktsituationen vor. Die extern zugezogene Person leitet als Mediator\_in die Konfliktlösung an.

## **13. Empowerment**

Empowerment ist ein Handlungsprinzip der Profession der Soziokulturelle Animation, was einfach übersetzt Ermächtigung bedeutet. Die Konfliktparteien werden dazu befähigt, den Konflikt selber zu lösen. Dieses Prinzip fließt auch in die Moderation und Mediation ein.

## **14. Reflexion Fachperson**

Selbstreflexion ist eine Kompetenz, die im Profil der Professionellen der Sozialen Arbeit erwartet wird. Dies bedeutet, dass Professionelle der Sozialen Arbeit über sich und das eigene Handeln nachdenken. Dies gilt auch in der Praxis der OAK. Es bewährt sich, Spielnachmittage vor- und nachzubespochen und sich dabei Gedanken zu machen, welche besseren Reaktionsmöglichkeiten es in Konfliktsituationen gegeben hätte oder sich zum Beispiel in Ohnmachtssituationen professionelle Unterstützung zu holen. In der Reflexion können die eigenen Denkmuster überprüft und eigene Vorurteile erkannt werden, damit in der Praxis professionell agiert werden kann.

Dazu muss erwähnt werden, dass die vorgestellten Methoden nicht trennscharf voneinander zu betrachten sind. Vielmehr beeinflussen sie sich gegenseitig, was bedeutet, dass eine Intervention auch aus mehreren Methoden bestehen kann. Das erarbeitete Repertoire von insgesamt 14 Methoden kann in Zukunft interessierten Professionellen der OAK in ihrer Arbeit mit interkulturellen Konflikten und Rassismus zwischen Kinder behilflich sein.

Die Fragestellung wurde somit beantwortet, indem aufgezeigt wird, dass es vielseitige Interventionsmöglichkeiten gibt. Jedoch können diese nicht explizit nur auf interkulturelle Konflikte angewendet werden, sondern gelten generell als Methoden, um Konflikte zu bearbeiten und lösen. Dabei begeben sich die Professionellen der OAK auf Augenhöhe mit den Kindern und sprechen ihnen gleichermassen die Kompetenzen zu, Konflikte eigenständig zu lösen.

## 4.2 Praxisbezug

Wie die Autorinnen bereits zu Beginn der schriftlichen Arbeit erwähnt haben, wurden interkulturelle Konflikte unter Kindern als Problem und neues Handlungsfeld für die Profession der Sozialen Arbeit beziehungsweise der Profession der OAK wahrgenommen. Kultur wird im Fachdiskurs mehrheitlich nur mit Herkunft und Ethnie verbunden. Auch das fachliche und methodische Wissen um interkulturelle Konflikte in der offenen Jugendarbeit, Schule etc. geht fast ausschliesslich von diesem Verständnis aus. Die Differenzierung des Kulturbegriffs zeigte jedoch, dass dies so nicht stimmt. Im Fachdiskurs werden oftmals Differenzen im gemeinschaftlichen Zusammensein, wie verschiedene Interessen oder Bedürfnisse, kulturalisiert. Dies führt dazu, dass Kultur beziehungsweise die Herkunftskultur als Problem und Ursache dargestellt wird und dieses Bild durch Professionelle und ihrer Praxis verstärkt wird.

Diese Erkenntnis wurde auch mit dem Praxiswissen, welches in der empirischen Untersuchung erfasst wurde, bestätigt, indem interkulturelle Konflikte an sich bei Kindern nicht vorkommen. Vielmehr gibt es Konflikte, die sich auf der Beziehungs- oder Sachebene abspielen. Kinder haben beispielsweise Interesse am selben Spielzeug und streiten darüber, wer mit dem Spielzeug spielen darf oder nicht.

Konflikte, die einen interkulturellen Aspekt mit sich bringen, sind mehrheitlich von aussen bestimmt, was bedeutet, dass vorurteilsgeprägte und rassistische Äusserungen von den Eltern und vom Umfeld übernommen werden und in Streitereien von den Kindern als Argumente gebraucht werden. Dabei stellt sich aus dem Praxiswissen heraus, dass den Kindern zum Teil nicht bewusst ist, was für eine Wirkung die gemachten Aussagen haben, da sie den eigentlichen Inhalt nicht verstehen.

Diesbezüglich ist es die Aufgabe der Professionellen der OAK, Kinder aufzuklären und zu informieren, mit dem Ziel, dass die Kinder zur Selbstreflexion über ihr eigenes Handeln angeregt werden. Auch ist der Zweck der Information und Aufklärung, Vorurteile über andere Individuen und Gruppen abzubauen und kritisch mit den Kindern zu diskutieren. Die Angebote der OAK können diesbezüglich auch als Gefässe wahrgenommen werden, in denen Kindern Erfahrungen mit Menschen machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst. Die Professionellen der OAK nehmen, wie Hangartner (2010) beschrieben hat, eine vermittelnde Position ein, um Differenzen oder Konflikte, egal ob sie interkulturell sind oder nicht, zu thematisieren und zu lösen. Angestrebt wird der Miteinbezug von allen beteiligten Kindern, um gemeinsam eine adäquate Lösung zu finden, die der Lebenswelt der Kinder entspricht.

### **4.3 Ausblick und offene Fragen**

Aus der Diskussion des Forschungsgegenstandes und der daraus folgenden Beantwortung der Fragestellung konnte konkretes Handlungswissen für Professionelle der OAK erarbeitet werden. Es ergeben sich jedoch auch neue relevante Fragen. Diese können auf zwei Ebenen betrachtet werden, die nachfolgend präsentiert werden sollen.

Wie in der Ausgabe von „SozialAktuell“ zum Thema Offene Arbeit mit Kindern (Oktober 2016) beschrieben, ist die OAK ein junges Berufsfeld mit vielen Chancen und grossem Potenzial für die Entwicklung und Professionalisierung. Auf der ersten Ebene, die sich auf die konkrete Praxis der OAK bezieht, stellt die Elternarbeit ein zu eroberndes Feld in der OAK dar.

Erkannt wurde, dass Eltern für die Kinder wichtige Bezugspersonen sind, die einen grossen Einfluss auf ihre kognitive und emotionale Entwicklung haben, gerade auch mit ihren vermittelnden Wert- und Normvorstellungen. Es gilt jedoch den Einfluss der Eltern auch kritisch zu betrachten, da die Kinder in ihrer Meinungs- und Wertvorstellungsbildung vielschichtiger geformt werden als nur durch ihre Eltern. Kinder haben neben den Eltern, viele weitere Personen, an denen sie sich orientieren und welche die Bildung ihrer Wert- und Normvorstellung beeinflussen, so zum Beispiel Professionelle in Tagesstätten, Vereinen, ausserschulischen Kinderangeboten etc.. Dennoch ist es so, dass Eltern die letzte Entscheidung für ihre Kinder treffen.

Somit ist die Elternarbeit ein wichtiger Teil in der OAK, wobei die Professionellen eine beratende, begleitende und motivierende Rolle einnehmen. In diesem Rahmen können Empfehlungen für kinderspezifische Themen gemacht werden, jedoch sollte nicht in die Erziehungspraktiken der Eltern eingegriffen werden und auch nicht gewertet werden, solange das Wohl des Kindes nicht gefährdet ist. Vielmehr geht es darum, dass die Eltern in ihren Wünschen, Bedürfnissen und Ängsten anerkannt werden, weil sie wichtige Player\_innen in der OAK sind. Durch den Austausch mit ihnen kann die Lebenswelt der Kinder besser erfasst werden, womit das Kind als gesellschaftsfähiges Individuum gefördert werden kann. Die Eltern können einen positiven Beitrag leisten, um das Berufsfeld der OAK zu professionalisieren. Indem sie die Angebote mitgestalten und sich damit identifizieren, sind sie am weiterem Bestehen der OAK und ihre Angeboten und Projekten interessiert. Als Mitglieder im Gemeinwesen, können sie die Professionellen der OAK unterstützen, indem sie sich auf politischer Ebene für das Berufsfeld der OAK einsetzen, um dieses zu festigen.

In der empirischen Untersuchung stellt sich heraus, dass die Elternarbeit als Teil der Profession der OAK oftmals zu kurz kommt, was vielfach aus fehlenden Ressourcen an Zeit und Geld abzuleiten ist. So empfehlen die Autorinnen den Professionellen der OAK, Elternarbeit als wichtiger Bestandteil der OAK in Konzepten und Grundlagen fachlich zu verankern und explizit Zeit dafür einzuplanen, wobei die Eltern als sekundäre Zielgruppe zu betrachten sind.

Da es zu interkulturellen Konflikten vor allem Literatur im Schulkontext gibt, bezieht sich das fachliche Wissen bezüglich der Elternarbeit mehrheitlich auch auf diese Disziplin. Somit stellt sich für die Autorinnen die Frage, wie Elternarbeit in der OAK gestaltet werden kann, die im Unterschied zur Schule ein informelles Bildungsgefäß darstellt – im Sinne von, dass die Bildung in einem freiwilligen Rahmen von Kinder selbstbestimmt wird. Die Elternarbeit im informellen Setting der OAK als konkrete Intervention oder Methode näher zu untersuchen, erweist sich als interessantes Forschungsfeld.

Der Blick auf die zweite Ebene widmet sich der interkulturellen Kompetenz, die von Professionellen der OAK beziehungsweise den Professionellen der Sozialen Arbeit erwartet wird. Die interkulturelle Kompetenz stellt hohe Anforderungen an Professionelle der Sozialen Arbeit, unterschiedliche Herausforderungen in interkulturellen Spannungsfeldern zu beherrschen und umfasst eine Ansammlung von Teilkompetenzen und Fertigkeiten. Als mögliche Kompetenzbereiche von Professionellen der Sozialen Arbeit nennt Thomas Eppenstein (2015) die selbstkritische Wahrnehmung von Stereotypen und Vorurteilen, die Berücksichtigung von Diskriminierungserfahrungen von den Adressat\_innen im professionellem Handeln, Grundkenntnisse über ihre rechtliche, ökonomische und soziale Stellung sowie das Wissen über Methoden zur konstruktiven Bearbeitung ethnischer beziehungsweise interkultureller Konflikte. Somit kann auf den Inhalt der Forschungsarbeit bezogen gesagt werden, dass diskriminierende und/oder rassistische Gedanken und Handlungen von Kindern nicht nur von den Eltern ausgehen, die ihre diskriminierenden und/oder rassistische Vorurteile und Wert- und Normvorstellungen an ihre Kinder weitergeben.

Vielmehr stellt sich heraus, dass Diskriminierung und Rassismus Machtpositionen und Überlegenheit gegenüber anderen und schwächeren Gruppen legitimieren und Ausdruck von Ungleichbehandlung in den Lebensbereichen Bildung, Wirtschaft Politik etc. sind. Wie die Differenzierung von Diskriminierung in ihren vier Formen zeigt (vgl. Kapitel 2.4.3), sind Prozesse und Abläufe, die Ungleichbehandlung zur Folge haben, historisch gewachsen und in der Gesellschaft langjährig verankert. Somit sind Professionelle der Sozialen Arbeit gefordert, weitere sozio-demografische Faktoren, wie Geschlecht, Alter, Bildung, sozialer Status etc., von Individuen und Gruppen zu berücksichtigen und in die professionelle Arbeit zu integrieren.

Spannende Ansätze für weiterführende Recherchen in der Diskussion zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenz finden sich zum Beispiel im Konzept der Antidiskriminierungspädagogik und im Anti-Bias-Ansatz. Die relativ neue Strategie der Antidiskriminierungspädagogik bietet innovative Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Der Anti-Bias-Ansatz ist ein pädagogisches Bildungskonzept, das bisher vor allem in Kitas und in Schulen umgesetzt wird, um pädagogisches Handeln unter Berücksichtigung von Heterogenität zu professionalisieren. Solche Überlegungen und Ansätze könnten auch der OAK neue Impulse geben.

Abschliessend kann gesagt werden, dass die zwei Ansätze als Empfehlungen zu sehen sind in der interkulturellen Arbeit von Professionellen der Sozialen Arbeit. Dabei wird angestrebt, Professionelle der Sozialen Arbeit in ihrer interkulturellen Kompetenz zu sensibilisieren und den Blick weg von (kulturellen) Differenzen von Individuen und Gruppen zu nehmen. Vielmehr soll zum Ausdruck gebracht werden, dass kulturelle Vielfalt, im Sinne von nationaler, ethnischer und religiöser Diversität, als Chance für das gemeinschaftliche Zusammenleben zu sehen und als Ressource von und für die Adressat\_innen zu vermitteln sind.

Die Autorinnen hoffen, mit der vorliegenden Arbeit neue Erkenntnisse für Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren, die im Berufsfeld der OAK tätig sind, zu vermitteln und sie in ihrem Handeln zu unterstützen.



## 5. Quellen- und Literaturverzeichnis

- Ammann, Andreas (2009). Der Prozess des Diagnostizierens – Wie untersuche ich eine Gruppe? In Edding, Cornelia & Schattenhofer, Karl (Hrsg.), *Handbuch Alles über Gruppen. Theorie. Anwendung. Praxis.* (1. Aufl., S.404-436). Weinheim, Basel: Belz.
- Avci-Werning, Meltem (2004). *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule. Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen.* Münster: Waxmann Verlag.
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen.* Bern: AvenirSocial - Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.
- Baur, Nina & Blasius, Jörg (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* Wiesbaden: Springer Verlag. ISBN 978-3-531-17809-7.
- Brockhaus Enzyklopädie (2006). *Elternarbeit* (Band 7/8, 21. Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2017). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse und Verständigung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-658-13983-4.
- Cassée, Kitty (2007). *Kompetenzorientierung: Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen.* Bern: Haupt.
- Dachverband für die offene Arbeit mit Kindern der Stadt Bern - DOK (ohne Datum). *Homepage.* Gefunden unter <http://www.spieleninbern.ch>
- Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz (2007). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger und Fachpersonen.* Gefunden unter <https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagen-Fachpersonen.pdf>
- Dimbath, Oliver (2016). *Eine Einführung in die Soziologie* (3., überarb. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co.
- Ditton, Hartmut & Maaz, Kai (2011). Sozioökonomischer Status und Soziale Ungleichheit. In Heinz Reiders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel & Burkhard Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S.193-208). Wiesbaden: VS Verlag. ISBN 978-3-531-93021-3
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., überarb. Aufl.). Berlin: Springer. ISBN 978-3-642-41089-5
- Duden (ohne Datum). *Der Akteur.* Gefunden unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Akteur>

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (ohne Datum). *Definition von Rassismus*. Gefunden unter <http://www.ekr.admin.ch/themen/d376.html>

Eppenstein, Thomas (2007). Konstruktive Konfliktlösung in interkulturellen Spannungsfeldern. In Zacharaki, Ionna, Eppenstein, Thomas & Krummacher, Michael (Hrsg.), *Praxishandbuch Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen*. Schwalbach: Wochenschau.

Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB (2015). *Rassistische Diskriminierung in der Schweiz. Bericht der Fachstelle für Rassismusbekämpfung 2014*. Gefunden unter <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/frb/berichterstattung-und-monitoring/bericht--rassistische-diskriminierung-in-der-schweiz-.html>

Fischer, Lorenz & Wiswede, Günter (2009). *Grundlagen der Sozialpsychologie* (3. Aufl.). München, Wien: Oldenbourg.

Flick, Uwe (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Gerodetti, Julia & Fuchs, Manuel (2016). Offene Arbeit mit Kindern in der Schweiz. In: AvenirSocial (Hrsg.), *SozialAktuell Ausgabe Nr. 10 Oktober 2016. Offene Arbeit mit Kindern. Ein junges Arbeitsfeld gewinnt an Kontur* (S.10-13). Bern: AvenirSocial.

Gerodetti, Julia & Schnurr, Stefan (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. In: Deinet, Ulrich & Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S.827-839). Wiesbaden: VS Verlag.

Gillet, Jean Claude (1998). *Animation. Der Sinn der Aktion*. Luzern: interact.

Glasl, Friedrich (2015). *Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte, Übungen, Praktische Methoden* (7. Aufl.). Bern: Haupt.

Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Hammes-Di Bernardo, Eva & Speck-Hamdan, Angelika (2010). *Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft*. Berlin: Verlag das Netz.

Hangartner, Gabi (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S.265-322). Luzern: interact.

Hartung, Johanna (2000). *Sozialpsychologie. Psychologie in der Sozialen Arbeit*. Luzern: interact.

- Haumersen, Petra & Liebe, Frank (2005). *Wenn Multikulti schief läuft? Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit*. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hermann, Franz (2013). *Konfliktkompetenz in der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: interact.
- König, Oliver & Schattenhofer, Karl (2011). *Einführung in die Gruppendynamik* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Systeme Verlag.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Liebscher, Doris und Fritzsche, Heike (2010). *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Malti, Tina, Häcker, Thomas & Nakamura, Yuka (2009). *Kluge Gefühle? Sozial-emotionales Lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Möller, Kurt (2017). Entwicklung und Ausmass gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S.425-447). Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN 978-3-658-13379-5.
- Moser, Heinz, Müller, Emanuel, Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Omer, Haim & Von Schlippe, Arist (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik (ohne Datum). *Soziale Intelligenz*. Gefunden unter <http://lexikon.stangl.eu/16329/soziale-intelligenz/>
- Petermann, Franz & Wiedebusch, Silvia (2008). *Emotionale Kompetenzen bei Kindern* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Preissing, Christa (2003). *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

- Reissen, Markus (2016). *Interkulturelle Kompetenzen fördern. So öffnen Sie Ihre Schule für kulturelle Vielfalt*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Siegemund, Steffen (2014a). Soziale Integration. In Castello, Armin (Hrsg.), *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen. Prävention im pädagogischen Alltag* (1. Aufl., S.66-80). Stuttgart: Kohlhammer.
- Siegemund, Steffen (2014b). Sozialverhalten. In Castello, Armin (Hrsg.), *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen. Prävention im pädagogischen Alltag* (1. Aufl., S.80-95). Stuttgart: Kohlhammer.
- Siegler, Robert, Eisenberg, Nancy, DeLoache, Judy, Saffran, Jenny & Neusser-von Oettingen, Katharina (2016a). Emotionale Entwicklung. In Sabina Pauen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl., S.353-385). Berlin: Springer. ISBN 978-3-662-47027-5.
- Siegler, Robert, Eisenberg, Nancy, DeLoache, Judy, Saffran, Jenny & Neusser-von Oettingen, Katharina (2016b). Moralentwicklung. In Pauen, Sabina (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl., S.529-562). Berlin: Springer. ISBN 978-3-662-47027-5
- Statistik Stadt Bern (2016). *Statistisches Jahrbuch der Stadt Bern. Berichtsjahr 2015*. Gefunden unter <http://www.bern.ch/themen/stadt-recht-und-politik/bern-in-zahlen/publikationen/jahrbuch>
- Strauss, Bernhard & Mattke, Dankwart (2012). *Gruppenpsychotherapie. Lehrbuch für die Praxis*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Thiersch, Hans (1997, 30. Januar). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit - am Beispiel Streetwork / Mobile Jugendarbeit* an der FH Potsdam/FB Sozialwesen.
- Thomann, Geri (2008). *Ausbildung der Auszubildenden. Exemplarische Materialien aus sieben Kompetenzbereichen zur Vor- und Nachbereitung von komplexen Praxissituationen* (4. Aufl.). Bern: Hep-Verlag.
- Verband offene Kinder- und Jugendarbeit Kanton Bern (2011). *Grundlagen zur offenen Arbeit mit Kindern. Arbeitsgruppe Implementierung der offenen Arbeit mit Kindern*. Gefunden unter [http://www.voja.ch/download/grundlagen\\_oak\\_10.02\\_110621.pdf](http://www.voja.ch/download/grundlagen_oak_10.02_110621.pdf)
- Verordnung über die Angebote zur Integration ASIV Kanton Bern (2017). (Dritter Teil: Offene Kinder- und Jugendarbeit). Gefunden unter <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1299?locale=de>
- Von Schlippe, Arist & Schweitzer, Jochen (2013). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Das 1. Grundlagenwissen* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Werth, Lioba & Mayer, Jennifer (2008). *Sozialpsychologie*. Berlin: Springer.

Wettstein, Heinz (2010). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen.... In: Wandeler, Bernard (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S.15-62). Luzern: interact.

Wetzstein, Thomas, Erbdinger, Patricia Isabella, Hilgers, Judith & Eckert, Roland (2005). *Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.

Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik. Für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: interact.

## **6. Anhang**

Anhang A	Interviews mit den Professionellen der OAK
Anhang B	Interviews mit den Expert_innen
Anhang C	Teilnehmende Beobachtung
Anhang D	Auswertung

## **Anhang A Interviews mit den Professionellen der OAK**

Fragebogen

Datenbogen

## **Anhang A Interviews mit den Professionellen der OAK**

### Fragen für die Leitfadeninterviews mit den Professionellen der OAK

#### **Einführung:**

Wir wollen für unsere Bachelorarbeit Handlungsempfehlungen ableiten wie mit interkulturelle Konflikte zwischen Kindern im Alter von 6-12 Jahren umgegangen werden kann.

#### **Einleitende Fragen:**

- Können Sie uns von Ihrer Arbeit erzählen, was machen Sie hier?
  - Was ist Ihr Auftrag von der Organisation?
  - Was sind Ihre Ziele?
  - Erzähle uns von Ihrem Quartier
  - Was ist Ihre Zielgruppe?
  - Was sind die Herausforderungen Ihrer Arbeit?

#### **Offene Fragen:**

- Was für Konflikte unter den Kindern erleben Sie in Ihrem Arbeitsalltag? (z.B. Konflikte aufgrund ethnische Herkunft, Religion, oder Gruppendynamische Prozesse mit Alpha-Tierchen)
- Auf einer Skala von 1-10, wie häufig sind interkulturelle Konflikte ein Thema?
- Was denken Sie, was ist der Grund für die Entstehung von (interkulturellen) Konflikten unter den Kindern? (z.B. aus anderen Systemen Schule, Familie, Quartier, Vereine) Persönliche Stimmungen, Erlebnisse
- Welche Methoden und Ansätze wenden Sie an, um Konflikte anzugehen?

#### **Spezifische Fragen:**

- Wie reagieren Sie bei rassistischen Äusserungen, die von Kindern gemacht werden?
  - Sprechen Sie Rassismus an?
- Wie reagieren Sie bei Ausgrenzungen von Kindern, im Sinne dass sie nicht mitspielen dürfen aufgrund ihrer Herkunft, Hautfarbe, Religion etc.?
- Haben Sie einen (internen, kantonalen) Leitfaden, wie Sie mit Konflikten umgehen können?
  - Ja: Wie ist dieser zustande gekommen? Bewährt er sich im Alltag? Aus welchem Bedarf wurde dieser Leitfaden erarbeitet?
  - Nein: -Ist ein Bedarf für einen da?
- Was ist Ihr Vorgehen, wenn Konflikte entstehen oder bereits ausgetragen werden?
  - Haben Sie ein interdisziplinäres Vorgehen? (Zusammenarbeit mit anderen Institutionen)
  - Was sind ihre Beweggründe so vorzugehen?

#### **Abschluss:**

-Nun sind wir bereits am Schluss unseres Interviews, würden sie gerne noch was ergänzen?  
-Ok, dann haben wir noch ein paar Fragen:

Vielen herzlichen Dank!! ☺



## **Anhang A Interviews mit den Professionellen der OAK**

Datenbogen Luca Leisinger

### **Interview Details**

---

Datum des Interviews	21. November 2016
Ort des Interviews	Robi Horburg (BS)
Dauer des Interviews	37:17 Minuten
Interviewerin	Stefanie Lüthi
Beobachterin	Anuja Raveendran

### **Personalien der Befragten**

---

Name	Luca Leisinger (LL)
Arbeitsort	Robi Spielaktionen Horburg Basel
Funktion	Gruppenleitung
Kurzbeschreibung der Institution	Robi Spielaktionen stellt dem Kind in der Stadt Spiel- und Erlebnisangebote bereit. Die Robis, das Spielfeld und der SpielEstrich sind ganzjährig geöffnet und allen Kindern und Jugendlichen während den ordentlichen Öffnungszeiten zugänglich. Nebst einem abenteuerlichen Spielgelände mit vielen unterschiedlichen Spielmöglichkeiten, gehören zu jedem Spielplatz auch gut eingerichtete Werkstätten, Aufenthalts- und Spielräume.

## **Anhang A Interviews mit den Professionellen der OAK**

### Datenbogen Theresa Ruhstaller

#### **Interview Details**

---

Datum des Interviews	25. November 2016
Ort des Interviews	Gemeinschaftszentrum Hirzenbach (ZH)
Dauer des Interviews	54:03 Minuten
Interviewerin	Anuja Raveendran
Beobachterin	Stefanie Lüthi

#### **Personalien der Befragten**

---

Name	Theresa Ruhstaller (TR)
Arbeitsort	Gemeinschaftszentrum Hirzenbach (ZH)
Funktion	Quartierarbeit und Spielanimation
Kurzbeschreibung der Institution	Das GZ Hirzenbach ist für alle da: Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Einzelne, Gruppen und Familien. Im GZ gibt es Unterstützung beim Realisieren von eigenen Ideen und Raum für Begegnung und vielfältiges Tun. Spielen, plaudern, hämmern, sägen, töpfern, tanzen, Leute treffen, Cappuccino trinken, Sprachen lernen, Kuchen essen, Räume mieten, Ideen umsetzen. Unter dem Dach des GZs treffen sich verschiedene Generationen von der Spielgruppe über die Jugendlounge bis zum Senior_innenturnen.

## **Anhang A Interviews mit den Professionellen der OAK**

Datenbogen Nicole Bruderer

### **Interview Details**

---

Datum des Interviews	03. Dezember 2016
Ort des Interviews	Jugendsekretariats Stadt St. Gallen
Dauer des Interviews	46:45 Minuten
Interviewerin	Stefanie Lüthi
Beobachterin	Anuja Raveendran

### **Personalien der Befragten**

---

Name	Nicole Bruderer (NB)
Arbeitsort	Offene Arbeit mit Kindern Stadt St. Gallen
Funktion	Leitung der Offene Arbeit mit Kinder Stadt St. Gallen
Kurzbeschreibung der Institution	Die Offene Arbeit mit Kindern bietet niederschwellige Freizeitangebote für Kinder an. Sie orientiert sich an den Bedürfnissen, Lebenswelten und Lebensbedingungen der Kinder. Die Angebote richten sich an Mädchen und Jungen im Primarschulalter. Sie sind kostenlos und freiwillig. Die Kinder können ohne vorherige Anmeldung mitmachen und entscheiden selbständig, wie lange sie teilnehmen.

## **Anhang B Interviews mit den Expert\_innen**

Fragebogen

Datenbogen

## **Anhang B Interviews mit den Expert\_innen**

Fragen für die Leitfadeninterviews mit den Expert\_innen

# **TikK - Kompetenzzentrum für interkulturelle Konflikte**

## **gggfon - gemeinsam gegen gewalt und rassismus bern**

### **Einführung:**

Wir wollen für unsere Bachelorarbeit Handlungsempfehlungen ableiten, wie mit interkulturelle Konflikte zwischen Kindern im Alter von 6-12 Jahren umgegangen werden kann. Diese Handlungsempfehlungen sollen für die Fachpersonen der offenen Kinderanimation dienen.

### **Einleitende Fragen:**

- Können Sie uns von Ihrer Arbeit erzählen, was machen Sie hier?
  - Was ist Ihr Auftrag von der Organisation?
  - Was sind Ihre Ziele?
  - Was ist Ihre Zielgruppe?
  - Was sind die Herausforderungen in Ihrer Arbeit?

### **Offene Fragen:**

- Wie definieren Sie (soziale) Konflikte? Interkulturelle Konflikte?
- Was denken Sie, was ist der Grund für die Entstehung von (interkulturellen) Konflikten? Und unter Kindern?
- Welche Methoden und Ansätze wenden Sie an, um Konflikte anzugehen?

### **Spezifische Fragen:**

- Wie entsteht Rassismus bei Kindern?
- Wie reagieren Sie bei rassistischen Äusserungen und welche Empfehlungen haben Sie für Professionelle der Sozialen Arbeit? (Berufskodex, Menschenrechtskonvention)
- Welche Methoden und Ansätze gibt es bei rassistischen Äusserungen, die von Kindern gemacht werden?

### **Abschluss:**

-Nun sind wir bereits am Schluss unseres Interviews, würden Sie gerne noch was ergänzen?

-Ok, dann haben wir noch ein paar Fragen:

Vielen herzlichen Dank!! ☺

## **Anhang B Interviews mit den Expert\_innen**

Datenbogen Giorgio Andreoli

### **Interview Details**

---

Datum des Interviews	27. Februar 2017
Ort des Interviews	gggfon Kanton Bern
Dauer des Interviews	51:00 Minuten
Interviewerin	Stefanie Lüthi
Beobachterin	Anuja Raveendran

### **Personalien der Befragten**

---

Name	Giorgio Andreoli (GA)
Arbeitsort	Gemeinsam gegen Gewalt und Rassismus (gggfon)
Funktion	Berater und Informationsvermittler
Kurzbeschreibung der Institution	Das gggfon bietet Beratungen oder Informationen zu den Themen Gewalt, Rassismus und rassistische Diskriminierung für Betroffene und Interessierte, unterstützt Fachpersonen, Behörden, Institutionen und Organisationen, indem Lösungsansätze in diesen Bereichen gemeinsam entwickelt werden oder an Fachstellen vermittelt wird.

## **Anhang B Interviews mit den Expert\_innen**

Datenbogen Karin Fluder

### **Interview Details**

---

Datum des Interviews	28. Februar 2017
Ort des Interviews	Café Restaurant Toi et Moi Bern
Dauer des Interviews	53:40 Minuten
Interviewerin	Stefanie Lüthi
Beobachterin	Anuja Raveendran

### **Personalien der Befragten**

---

Name	Karin Fluder (KF)
Arbeitsort	Kompetenzzentrum für interkulturelle Konflikte (Tikk)
Funktion	Projektleiterin bei Tikk
Kurzbeschreibung der Institution	Das Tikk bietet Beratung und Konfliktbearbeitung bei interkulturellen Konflikten, Diskriminierung, Gewalt und Rassismus, sowie fachliche Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung von Projekten, massgeschneiderte Schulungen für Fachpersonen und Studierende und Coaching von Fachpersonen.

## **Anhang C Teilnehmende Beobachtung**

Beobachtungsbogen

Beobachtungsergebnisse

Fragebogen

Datenbogen



## Anhang C Teilnehmende Beobachtung

### Beobachtungsbogen

<b>Schwerpunkt 1: Adressat_innen</b>	<b>Schwerpunkt 2: Professionelle_r der SKA</b>
<p><i>Leitende Fragestellungen</i> Welche Konflikte kommen im Angebot vor? Wie reagieren die involvierten Kinder bzw. die Konfliktparteien auf den Konflikt? Was für Methoden und Ansätze werden angewendet, um den Konflikt zu lösen?</p>	<p><i>Leitende Fragestellungen</i> Wie reagiert die oder der Professionelle der SKA auf den Konflikt? Wie reagieren die nicht-involvierten Kinder auf den Konflikt? Was für Methoden und Ansätze werden angewendet, um den Konflikt zu lösen?</p>
<p><b>Weitere Faktoren, die zu beobachten gelten</b> Alter, Geschlecht(er) und Herkunft der Adressat_innen Gruppierungen im Angebot Raum, Raumausstattung Werte und Normen des Angebots Andere Beteiligte (Eltern, Bezugspersonen etc.)</p>	

**Anhang C Teilnehmende Beobachtung**

Beobachtungsergebnisse

**Teilnehmende Beobachtung – Tag 1 Freitag 03.März 2017 von 15-16 Uhr**

<b>Beschreibung des Konfliktes:</b>	<u>Konflikt zwischen Kind und Fachperson:</u> FH verneint den Wunsch „Schleim“ herzustellen.	<u>Konflikt zwischen Kind und Fachperson:</u> Kind hält sich nicht an die Regel die Schuhe im Treff auszuziehen.
<b>Reaktion der Kinder</b>	FH wird beleidigt und geschlagen.	
<b>Reaktion der Professionellen der OAK</b>		FH reagiert mit einer Paradoxen Intervention

<b>Angewandte Methoden der Professionellen der OAK um Konflikt zu klären</b>	<b>Weitere Faktoren, die zu beobachten gelten</b> Alter, Geschlecht(er) und Herkunft der Adressat_innen, Gruppierungen im Angebot, Raum, Raumausstattung, Werte und Normen des Angebots, Andere Beteiligte (Eltern, Bezugspersonen etc.)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gespräche werden auf Augenhöhe geführt, Fairness</li> <li>- Einzelgespräche werden in Ecken der Räumlichkeiten, in Zwischenräumen oder draussen geführt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mehrheitlich Kinder mit Hintergrund aus dem Balkan</li> <li>- offener Kindertreff ohne spezielles Programm</li> <li>- 1 Mädchenclique (10-12 Jahre), eher dominant und Platzeinnehmend</li> <li>- Viele Geschwistergruppen</li> <li>- 2 Räume im Kindertreff JOJO Raum 1: multifunktionaler Raum mit Spiegelwand, Tischen und Stühlen vor allem Aufenthaltsort der Mütter, Babies und Mädchen Raum 2: ein KITA-Raum mit Spielsachen für kleine Kinder vor allem Aufenthaltsort der Jungen</li> </ul>

**Teilnehmende Beobachtung – Tag 2 Freitag 10.März 2017 von 16-17 Uhr**

<b>Beschreibung des Konfliktes:</b>	<u>Konflikt zwischen Kindern</u> Streit um ein Fahrzeug.
<b>Reaktion der Kinder</b>	Kinder sind mit der vorgeschlagenen Regel einverstanden.
<b>Reaktion der Professionellen der OAK</b>	FH schlägt eine 3 Minuten Regel vor.

<b>Angewandte Methoden der Professionellen der OAK um Konflikt zu klären</b>	<b>Weitere Faktoren, die zu beobachten gelten</b> <small>Alter, Geschlecht(er) und Herkunft der Adressat_innen, Gruppierungen im Angebot, Raum, Raumausstattung, Werte und Normen des Angebots, Andere Beteiligte (Eltern, Bezugspersonen etc.)</small>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kinder welche einen Konflikt haben, rausnehmen zum Besprechen</li> <li>- Ich interessiere mich für dich -&gt; verbalisiert</li> <li>- Wechselregel bei nutzen von Spielsachen (3 Min.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es bestehen Regeln: nur Deutsch reden, keine Schimpfwörter, Schuhe abziehen</li> <li>- Die Kinder spielen mehrheitlich Geschlechter getrennt</li> <li>- Es hat viele Geschwister und zum Teil auch Cousins, mehrheitlich aus derselben Gemeinschaft, alle kennen sich sehr gut</li> <li>- Es gibt eine Tagesverantwortung, die Person mit dem Olmoschlüssel</li> <li>- Es arbeitet eine Freiwillige und 2 Jugendliche als Unterstützung mit</li> <li>- Alle Kinder wollen Aufmerksamkeit von FH. Es sind sehr viele Bedürfnisse da</li> <li>- Die Kinder chillen oft, es gibt gar kein vertieftes Spielen</li> </ul>

**Teilnehmende Beobachtung – Tag 3 Freitag 31.März 2017 von 17-18 Uhr**

<b>Beschreibung des Konfliktes:</b>	<u>Konflikt zwischen Kindern</u> Jugendliche provoziert einen kleinen Jungen immer wieder, indem sie in stubst und klemmt, ihn dann aber auch immer wieder küsst.	<u>Konflikt zwischen Kindern</u> Geburikind ist traurig, da sich zwei ihrer Gäste befreundet haben und schliesst sich im WC ein.
<b>Reaktion der Kinder</b>	Junge sagt: „Hör auf!“ und versucht auszuweichen.	Konflikt wird unter den Kindern auf der Toilette gelöst.

<b>Angewandte Methoden der Professionellen der OAK um Konflikt zu klären</b>	<b>Weitere Faktoren, die zu beobachten gelten</b> Alter, Geschlecht(er) und Herkunft der Adressat_innen, Gruppierungen im Angebot, Raum, Raumausstattung, Werte und Normen des Angebots, Andere Beteiligte (Eltern, Bezugspersonen etc.)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- FH Austausch mit Mütter, weist diese darauf hin, dass sie mit ihrer Tochter reden sollte, da diese andere Vorstellungen hat als die Mutter, damit das Mädchen nicht enttäuscht sein wird. -&gt; Anwaltschaftlich für das Wohl des Kindes</li> <li>- FH hat klare Regeln, z.B. bezüglich Handynutzung und lässt sich nicht umstimmen</li> <li>- Es gibt noch mehr interessierte Jugendliche die gerne im Kindertreff mitarbeiten würden, nach 10x wieder neu anschauen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kindergeburtstag: Es sind auch Freundinnen vom Geburtstagskind da, welche sonst nicht in den Kindertreff kommen (somalische Mädchen)</li> <li>- grössere Kinder schauen zu den Kleinen, im Gesicht streicheln</li> <li>- Langsam Zeit zum Gehen, Kids verabschieden sich ohne Handgruss bei FH</li> <li>- Kurzinterview mit Treffbesucherin (12-Jährig) gemacht. Rassismus sei kein Thema, da der Treff nur von Balkankids besucht werde. Die Kinder kennen sich untereinander, sie sind entweder miteinander verwandt oder wohnen im gleichen Block / in der gleichen Siedlung</li> </ul>

## **Anhang C Teilnehmende Beobachtung**

### Fragen für das Leitfadeninterview zur Teilnehmenden Beobachtung

#### **Offene Fragen:**

- Erzählen Sie uns über die Entstehung des Kindertreffs JoJo.
- Wie finden die Kinder Zugang zum Kindertreff JoJo?
- Was sind Ihre Haltungen, Werte, Normen und Regeln in der offenen Arbeit mit Kindern in Ihrem Treff?
- Was ist Ihre Rolle und Funktion im Treff?
- Was für eine Rolle haben die Mütter im Treff?
- Wieso gibt es im Kindertreff keine multikulturelle Durchmischung der Nutzenden?
- Was für Gruppendynamiken nehmen Sie im Treff wahr?
- Was für einen Einfluss hat die grosse Altersspannweite der Zielgruppe auf die Gruppendynamik im Treff?
- Erleben Sie Ausgrenzung von Kindern? Wenn ja, welcher Art?

#### **Spezifische Fragen: Thema Konflikte**

- Welche Konflikte nehmen Sie im Treff wahr?
- Wie lösen Sie diese Konflikte? (Methoden?)
- Was sind die Methoden der Kinder, um Konflikte zu lösen?
- Wie reagieren die Kinder, welche nicht direkt involviert sind auf Konflikte anderer Kinder?
- Was machen Sie, wenn Sie zu einem bereits bestehenden Konflikt dazu stossen und die Konfliktursache nicht kennen?
- Was für Methoden und Ansätze wenden Sie bei rassistischen Äusserungen an?

#### **Abschluss:**

-Nun sind wir bereits am Schluss unseres Interviews, würden Sie gerne noch was ergänzen?

-Ok, dann haben wir noch ein paar Fragen:

Vielen herzlichen Dank!!

## **Anhang C Teilnehmende Beobachtung**

Datenbogen Florian Hauser

### **Interview Details**

---

Datum des Interviews	07. April 2017
Ort des Interviews	Kindertreff JoJo (BE)
Dauer des Interviews	57:42 Minuten
Interviewerin	Stefanie Lüthi
Beobachterin	Anuja Raveendran

### **Personalien der Befragten**

---

Name	Florian Hauser (FH)
Arbeitsort	Kindertreff JoJo (BE)
Funktion	Leitung Kindertreff JoJo
Kurzbeschreibung der Institution	Der Kindertreff JoJo bietet Spielraum für Kinder aus dem Stadtteil VI Bümpliz-Oberbottigen. Die Spielmöglichkeiten gehen von Brettspiele spielen, Märchen lesen, Hütten bauen, tanzen, Theater spielen, einfach mal ausruhen, Fussball, Versteckis oder Fangis spielen, Bilder malen bis zu Roboter basteln und vielem mehr. Die Kinder entscheiden selber, welcher Aktivität sie nachgehen möchten. Regelmässig werden auch spezifische Spiel- und Bastelnachmittage sowie auch Projektstage und -wochen angeboten.

## **Anhang D Auswertung**

Legende der Codes

Paraphrasen der Aussagen sortiert nach Codes

## **Anhang D Auswertung**

### Legende der Codes

Kindliche Entwicklung
Gruppendynamik
Interkulturelle Konflikte
Methoden
Werthaltung
*Neue Autorität
*Elternarbeit
*Weitere Erkenntnisse



## Anhang D Auswertung

### Auswertungsübersicht der geführten Interviews

#### Kindliche Entwicklung

Person Paraphrase der gemachten Aussagen

LL	<p>Kinder haben eine geringe Frustrationstoleranz und streiten daher sehr viel. Grund dafür könnte der Umgang mit Konflikten Zuhause sein, dort haben die Kinder weniger Regeln. Zuhause lernen sie, Konflikte auf ihrer Muttersprache zu lösen, auf Deutsch fällt es ihnen schwerer.</p> <p>Die Kinder haben eine rudimentäre Sprache und orientieren sich an ihren älteren Geschwistern.</p>
TR	<p>Sprachbarrieren zwischen Zielgruppe und SkA erschweren die Konfliktlösung. Werte und Normen zu vermitteln gestaltet sich als schwierig.</p> <p>Kinder werden in ihrer Wert- und Normvorstellungen stark von ihren Eltern beeinflusst und tragen zum Teil untereinander Konflikte ihrer Eltern aus.</p> <p>Kinder nehmen vieles aus ihrer Umwelt auf, was sie in ihrer Wahrnehmung und Denken beeinflusst. Sie nehmen vermehrt Unterschiede wahr und vergleichen diese.</p> <p>Jüngere Kinder zeigen mehr Empathie als ältere Kinder.</p>
NB	<p>Kinder wünschen sich Grenzen</p> <p>Kinder tragen Konflikte ihrer Eltern aus</p> <p>Kinder übernehmen vermehrt Übersetzungsarbeit für ihre Eltern</p>
FH	<p>Den Kindern sind die "Wunden Punkte" der anderen Kinder bewusst und nutzen diese als Argumentation im Streit.</p> <p>In Konfliktsituationen probieren Kinder aus und erproben, wie fest sie ihre eigenen Interessen durchsetzen können.</p> <p>Kinder ahmen ihre Eltern in ihrem Verhalten nach und übernehmen ihre Sichtweisen.</p>
gggfon	<p>Ideologien im Alter zwischen 6-9 Jahren noch nicht gefestigt, dies geschieht erst ab dem Alter von 9 Jahren.</p> <p>Kinder werden in ihrer Meinungsbildung durch ihre Eltern und ihr Umfeld beeinflusst.</p> <p>Muster aus der Erwachsenenwelt werden übernommen.</p> <p>In den verschiedenen Altersstufen, gibt es auch verschiedene Bedürfnisse.</p>
Tikk	<p>Kinder übernehmen Wert- und Normvorstellungen ihrer Eltern und empfinden diese als normal.</p>

## Gruppendynamische Prozesse

LL	Kinder sind in Altersgruppen aufgeteilt und es findet keine Ausgrenzung statt.
TR	Die Beziehung, welche die Kinder untereinander haben, hat einen Einfluss auf ihre Konflikte. Minderheiten werden in gruppendynamischen Prozessen eher ausgegrenzt. Ab dem Altern von 10 Jahren, nimmt der Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit zu.
NB	In den Konflikten unter den Kindern geht es mehrheitlich um Positions- und Beziehungskämpfe. Minderheiten werden in gruppendynamischen Prozessen eher ausgegrenzt. Die Beziehung, welche die Kinder untereinander haben, hat einen Einfluss auf ihre Konflikte.
FH	Die Zeit beeinflusst die Qualität der Beziehungen der Kinder untereinander. Die Rollen, die die Kinder in gruppendynamischen Prozessen einnehmen, beeinflussen den Konflikthalt und -verlauf. Enge Beziehungen zwischen den Kindern verhindern eine Öffnung gegenüber Neuzugestossene. Kinder bewegen sich in ihren bekannten Gruppen und das führt wenig Auseinandersetzung mit anderen. Die Kinder sind oftmals solidarisch mit ihren Familienmitgliedern. Kinder verbringen ihre Zeit mehrheitlich mit Gleichaltrigen bzw. mit Kindern mit gleichen Interessen Kinder, die schon in der Schule ausgegrenzt werden, haben es eher schwierig in ihrer Freizeit akzeptiert zu werden. Kinder nehmen in Konfliktsituation verschiedene Rollen ein.
gggfon	Durch "Wir-Gefühl" grenzen sich Kinder ab.
Tikk	In der Identitätsfindung von Kinder spielt Abgrenzung eine wichtige Rolle. In dem man jemanden abwertet, wertet man sich selber auf. Minderheiten werden in gruppendynamischen Prozessen eher ausgegrenzt. Kinder haben das Bedürfnis nach Zugehörigkeit.

## Interkulturelle Konflikte

LL	Interkulturelle Konflikte gibt es im Angebot keine. (Interkulturelle) Konflikte sind bedingt durch intrinsische Faktoren des Kindes (Stimmung, Gefühle, Gesundheit etc.)
TR	Interkulturelle Konflikte gibt es im Angebot keine. Kulturalisierung könnte zu interkulturellen Konflikten führen.
NB	Interkulturelle Konflikte gibt es im Angebot keine. (Interkulturelle) Konflikte sind bedingt durch intrinsische Faktoren des Kindes (Stimmung, Gefühle, Gesundheit etc.) oder durch Abgrenzung aus Angst vor

	dem Fremden.
FH	Interkulturelle Konflikte gibt es im Angebot keine, wobei das Angebot von einer Kulturgruppe besucht wird (die Interkulturalität ist nur zwischen Kinder und Fachperson gewährleistet). Jedoch können interkulturelle Konflikte durch Vorurteile, Stereotypen und Rassismus ausgelöst werden. Konflikte gibt es nur, wenn gleiches Material gebraucht werden möchte (Verteilungskonflikt)
gggfon	Interkulturelle Konflikte kein Thema Interkulturelle Konflikte werden durch Kulturalisierung ausgelöst, was bedeutet, dass Problemstellung mit der (Herkunfts)Kultur erklärt werden.
Tikk	Definition: Interkulturelle Konflikte sind Konflikte zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft. Dabei wird die (Herkunfts)Kultur als Erklärung von Problemen genommen, obwohl Kultur nicht etwas Konkretes ist. In Konfliktsituationen spielen andere Faktoren auch eine wichtige Rolle, nicht nur Kultur. Rassismus, Stereotypen und Vorurteile können zu interkulturellen Konflikten führen.

## Methoden

LL	<p><u>1.Methode Diskussion fördern:</u> Es ist wichtig, dass die Kindern lernen miteinander zu reden und Konflikte durch Gespräche klären können</p> <p><u>1.1. Methode Diskussion fördern: Informieren:</u> Bei rassistischen Äusserungen wird den den Kindern erklärt, was die Bedeutung ihrer Aussage war.</p>
TR	<p><u>1. Methode Diskussion fördern:</u> Es ist wichtig, dass die Kindern lernen miteinander zu reden und Konflikte durch Gespräche klären können. Bei den jüngeren Kindern funktioniert es besser, also bei den sechs Jährigen.</p> <p><u>1.1. Methode Diskussion fördern: Informieren:</u> Die Gruppenzusammensetzungen sind sehr dynamisch, so muss stetig über die Haltungen und den Umgang untereinander gesprochen werden.</p> <p><u>1.2. Methode Diskussion fördern: Nachfragen:</u> Im Moment direkt ansprechen und Nachfragen oder auch später in einer Pause oder wenn der Zeitpunkt gut ist zu zweit das Gespräch zu suchen: Bei den Kindern nachfragen: Wieso hast du das Gefühl, dass? Wo siehst du den Zusammenhang?..</p> <p><u>2. Methode Gruppeninteraktion:</u> Durchsetzen, dass alle gemeinsam zusammen etwas spielen, entweder kann man mitmachen oder nicht.</p> <p><u>3. Methode Moderation:</u> Fachperson moderiert die Interaktion: Was meinst du? Und du? Fachperson zieht alle mit ein und behandelt alle gleich.</p> <p><u>4. Methode über körperliche Aktion:</u> Wut heraus lassen über Aktion z.B. Hämmern in der Werkstatt, etwas „verchrüglä“ etc.</p> <p><u>5. Methode übers Spiel:</u> Ablenkung vom Konflikt durchs Spiel und dort steuern,</p>

	<p>dass die Kinder einander gegenseitig helfen müssen, damit es funktioniert.</p> <p><u>6. Methode Modelllernen:</u> Fachperson gibt sich ins Spiel ein, zeigt vor, kommentiert und moderiert.</p>
NB	<p><u>1. Methode: Diskussion fördern:</u> Genau hinschauen und durchhalten, wenn es im Moment keine Lösung gibt, später darauf zurückkommen und besprechen. Falls die Fachperson den Konflikt nicht mitbekommen hat und später beigezogen wurde, die Diskussion fördern in Konjunktiven.</p> <p><u>1.2. Methode Diskussion fördern: Nachfragen:</u> Die Konfliktparteien auseinander nehmen und Nachfragen was passiert ist, bei beiden einzeln.</p> <p><u>1.3. Methode Diskussion fördern: Spiegeln:</u> Was hast du gerade gesagt? Stell dir vor jemand würde das zu dir sagen wie wäre das für dich? Empathie fördern.</p> <p><u>7. Methode Konfliktlösung den Kindern überlassen:</u> Fachperson beobachtet und lässt die Kinder den Konflikt unter sich selbst lösen.</p> <p><u>8. Methode Partei ergreifen für das schwächere Kind:</u> Solidarität zum schwächeren Kind zeigen und diesem den Rücken stärken.</p> <p><u>9. Methode Reflexion der Fachperson: Vor- und Nachbesprechen des Spielnachmittages.</u> Situation nachreflektieren. Wie hätte man besser reagieren können. Dort fühlte ich mich ohnmächtig. Was ist deine Einschätzung etc. Selbstkontrolle der Denkmuster.</p> <p><u>10. Methode Schriftliche Reflexion:</u> Bei gröberem Verhalten: Was war der Konflikt. Was waren deine Überlegungen. Wie hat sich das Gegenüber gefühlt? Wie haben sich die Betreuerinnen gefühlt?</p>
FH	<p><u>1.1. Methode Diskussion fördern: Informieren:</u> Wenn die Kindern nicht wissen was sie sagen, diese über die Thematik zu informieren.</p> <p><u>1.2. Methode Diskussion fördern: Nachfragen:</u> Die Konfliktparteien auseinander nehmen und Nachfragen was passiert ist, bei beiden einzeln. Nachfragen ob sie wissen was sie gerade gesagt haben.</p> <p><u>1.4. Methode Diskussion fördern: Aushandeln:</u> Gemeinsam mit den Kindern aushandeln, bis ein guter Kompromisse für alle gefunden wurde.</p> <p><u>7. Methode Konfliktlösung den Kindern überlassen:</u> Fachperson beobachtet und lässt die Kinder den Konflikt unter sich selbst lösen.</p> <p><u>11. Methode: Vorgegebene Konfliktlösung:</u> Faire Aufteilung z.B. Zeitliche Aufteilung, „Schäri-Stein-Papier“</p>
gggfon	<p><u>1.1. Methode Diskussion fördern: Informieren:</u> Sensibilisieren über Menschenrechtsverletzungen, Anlaufstellen, Ungleichheit</p> <p><u>1.2. Methode Diskussion fördern: Nachfragen:</u> Warum sagst du das?</p> <p><u>1.3. Methode Diskussion fördern: Spiegeln:</u> Empathie fördern</p> <p><u>1.4. Methode Diskussion fördern: Aushandeln:</u> Gemeinsam aushandeln, bis ein guter Kompromisse für alle gefunden wurde.</p> <p><u>5. Methode übers Spiel:</u> Im Spiel steuern, dass die Kinder einander gegenseitig helfen müssen, damit es funktioniert und die Konfliktpartei so zusammen geführt werden.</p> <p><u>8. Methode Partei ergreifen für das schwächere Kind:</u> Solidarität zum schwächeren Kind zeigen und diesem den Rücken stärken.</p>

	<u>12. Methode Konfliktbearbeitungsmodell Drei Schritte:</u> Konflikterkennung, Konfliktanalyse, Konfliktbewältigung
Tikk	<u>1.1. Methode Diskussion fördern: Informieren:</u> Was sind die Themen und Aspekte des Konfliktes <u>1.4. Methode Diskussion fördern: Aushandeln:</u> Gemeinsam aushandeln, bis ein guter Kompromisse für alle gefunden wurde. <u>9. Methode Reflexion der Fachperson:</u> Eigene Vorurteile zu reflektieren, Selbstreflexion, Reflexion zu den Themen <u>12. Methode Konfliktbearbeitungsmodell Drei Schritte:</u> Konflikterkennung, Konfliktanalyse, Konfliktbewältigung <u>13. Methode Mediation:</u> Fachperson Rolle der Mediation <u>14. Methode Empowerment:</u> Befähigung der Betroffenen Konflikt selber zu lösen.

### Werthaltungen

LL	<p>Ein respektvoller Umgang untereinander ist wichtig, deshalb wird Rassismus im Angebot nicht toleriert.</p> <p>Wenn Fachpersonen zu viel Intervenieren, dann verliert die Intervention seine Wirkung. Angebot ist mit wenig Regeln strukturiert.</p>
TR	<p>Ein respektvoller Umgang untereinander ist wichtig, deshalb wird Rassismus, Sexismus und andere –ismen im Angebot nicht toleriert.</p> <p>Die Angebote des GZ's sind für alle offen und niemand soll ausgegrenzt werden.</p>
NB	<p>Ein respektvoller Umgang untereinander, mit sich selbst und dem Material ist wichtig. Rassismus, Sexismus und andere –ismen werden im Angebot nicht toleriert.</p> <p>Die Kinder sollen sich im Angebot wohl fühlen und die Fachpersonen versuchen dies zu gewährleisten. Grenzen bringen Struktur und Schutz, dabei wird nur interveniert, wenn Kinder Grenzen überschreiten oder Regel verletzen.</p> <p>Das Verhalten wird von der Person getrennt, jedoch übernehmen die Personen Verantwortung für ihr Verhalten.</p>
FH	<p>Fairness und Begegnung auf Augenhöhe ist wichtig, egal ob unter den Kindern oder zwischen Fachperson und Kind.</p> <p>Die Altersdurchmischung der Zielgruppe wird als Potenzial angesehen, wobei ältere Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen (Vorbildfunktion) und die jüngeren Kinder lernen, sich zu behaupten (Stärkung des Selbstbewusstseins).</p> <p>Die Altersdurchmischung und die Konflikte, die zum Teil daraus entstehen, entspricht der Lebenswelt der Zielgruppe ausserhalb des Angebots.</p>
gggfon	gggfon arbeitet mit dem Prinzip der Zivilcourage, welche in Projekten und

	Angeboten als Vision angestrebt wird. Bei Menschenrechtsverletzungen soll eingegriffen werden.
Tikk	-

### Neue Autorität

LL	Die Schule hat „die neue Autorität“ als Leitfaden. Stärke statt Macht.
NB	Gewaltfreie Konfliktbearbeitung Hayim Omer Neue Autorität.

### Elternarbeit

LL	Gespräche mit den Eltern nicht einfach, weil sie z.T: kein Deutsch können, so ist auch der Beziehungsaufbau schwierig. Den Eltern ist es unangenehm zu sprechen. Das Vertrauen der Eltern ist dennoch da, weil sie den Kindern den Besuch des Kindertreffs erlauben.
TR	Indem die Eltern zusammen geführt wurden und deren Konflikte gemeinsam gelöst werden konnten, lösten sich auch die Konflikte der Kinder. Richtig rassistische Äusserungen kommen eher von den Eltern. Es ist schwierig diese anzusprechen, damit die Eltern nicht vor den Kindern bloss gestellt werden. Gespräche mit den Eltern nicht einfach, weil sie z.T: kein Deutsch können, so ist auch der Beziehungsaufbau schwierig und braucht Zeit diesen aufzubauen. Wenn ein gute Beziehung da ist es trotz den schlechteren Deutschkenntnissen möglich sich auszutauschen und sonst wird ein/e Übersetzer/in beigezogen. Es gibt Eltern die nie gesehen werden und zu welchen keine Beziehung aufgebaut werden kann.
NB	Wenn etwas Grösseres Vorgefallen ist, wird mit den Eltern Kontakt aufgenommen und zuvor die Kinder darüber informiert. Diese Kontaktaufnahme braucht Mut und es kommt sehr auf die Haltung an, wie auf die Eltern zugegangen wird. Durch die Kontaktaufnahme werden diese ermutigt Hilfe zu holen, z.B. von der Schulsozialarbeit. Die Elternarbeit hat Prozentual einen kleinen Anteil. Z.T. wissen die Eltern nicht wo sich ihre Kinder herum treiben, z.T. eine andere Erziehungsvorstellung bzw. Werthaltung. Die Eltern sind immer willkommen in den Angeboten. Wenn man draussen unterwegs ist, kommt man einfacher in Kontakt mit den Eltern.
FH	Eltern kommen in den Kindertreff um sich zu treffen und auszutauschen und z.T. sind sie Bezugspersonen der kleineren Kindern und haben die Rolle der Aufsicht und des Trösten. SKA kann die Eltern durch ihre Anwesenheit auf gewisse Themen ansprechen oder kann nachfragen über Verhältnisse oder Einstellungen bzw. ihre Lebenswelt. Die Beziehungsarbeit zu den Eltern kommt zu kurz. Es besteht die Möglichkeit die Eltern direkt anzusprechen, wenn rassistische Thematiken aufkommen.

gggfon	Gespräche mit den Eltern sind nicht einfach, weil sie z.T: kein Deutsch können, deswegen Übersetzen oft die Kinder und sind in einer nicht altersgerechten Rolle. Daher versucht die Fachperson immer interkulturelle Übersetzer/innen beizuziehen.
--------	---

### Weitere Erkenntnisse

LL	Konflikte stellen sich als Potenzial für Lernfelder dar.
TR	-
NB	Konflikte gehören im Zusammenleben dazu und stellen sich als Potenzial für Lernfelder dar. Eine Erklärungsmöglichkeit zur Konfliktentstehung wäre, wenn die Räumlichkeiten zu klein sind und somit mehr Reibung gibt zwischen verschiedenen Bedürfnissen und Interessen.
FH	Verdrängung, welche zu (interkulturellen) Konflikten führen kann, wird durch kleine Räumlichkeiten verstärkt. So gibt es im Sommer weniger Konflikte, wenn das Angebot draussen mit mehr (Frei)Raum durchgeführt wird.  Die Beziehung der Kinder untereinander oder zwischen den Fachpersonen beeinflusst den Konfliktverlauf.
gggfon	Elternarbeit als Potenzial
Tikk	-